

台灣天主教輔仁大學
法國語文學系碩士班
Université catholique Fu-Jen
Institut de français

文學碩士
Master of Arts

比利時天主教魯汶大學文學院
Université catholique de Louvain
Faculté de philosophie, arts et lettres

法國語文碩士
Master en langues et lettres
françaises et romanes, orientation FLE

由漫畫《台灣製造》研究法語詞彙之習得
Étude de l'acquisition lexicale par
la bande dessinée *Made in Taiwan*

Mémoire de master
Présenté par Bouderenghien Laura
Sous la direction des professeurs
Wei-Chun LIN (FJCU)
Silvia LUCCHINI (UCL)

碩士學位論文
研究生：步蘿拉
指導教授：
林韋君（輔仁大學）
Silvia LUCCHINI（魯汶大學）

中華民國 109 年 7 月
Juillet 2020

私立輔仁大學法國語文學系碩士班

論文口試委員審定書

法國語文學系碩士步蘿拉君所提之論文題目

由漫畫《台灣製造》研究法語詞彙之習得

Étude de l'acquisition lexicale par
la bande dessinée *Made in Taiwan*

經本委員會審議，認為符合碩士班標準。

論文口試委員會

主任委員

彭明雄

委員

林韋君

葛尹鳳

S. Luciani

Jean-Marc

中華民國 109 年 7 月 8 日

Résumé

Ce mémoire tente d'investiguer la question de l'acquisition lexicale au sein d'un support bédéique dans le but de fournir un enseignement efficace du vocabulaire, au travers de deux démarches onomasiologique et sémasiologique. Nous proposons comme support didactique pour cette recherche la bande dessinée *Made in Taiwan*, que nous avons exploité à partir de ses deux tomes, dont le premier a été écrit en 2001 et le second en 2009. Notre expérimentation a été réalisée dans une classe de deuxième bachelier dans le département de français de l'Université Fu-Jen à Taïwan. Dans ce contexte d'apprentissage, nous avons étudié l'acquisition lexicale. Nous avons divisé ce mémoire en deux parties : une partie sur le cadre contextuel et théorique et une autre sur l'étude de terrain. La première partie est divisée en trois chapitres : nous avons défini la compréhension écrite, ses variables et le vocabulaire mobilisé lors d'une activité de compréhension de l'écrit. Ensuite, nous avons inséré notre étude de l'image fixe dans une théorie plus générale, la sémiotique. Nous avons ensuite défini et donné les caractéristiques de la bande dessinée dans un but didactique car *Made in Taiwan* constitue le seul et unique support de cette expérimentation. Dans la seconde partie, nous avons mentionné le contexte et les sujets de notre étude pour ensuite présenter notre méthodologie de recherche-action afin d'entamer notre expérimentation et exposer nos résultats.

Made in Taiwan est une bande dessinée qui regorge de ressources culturelles, lexicales et grammaticales. Elle a le mérite d'offrir la possibilité de travailler les différents aspects langagiers et donc de varier l'enseignement. Cette démarche didactique contribue à notre objectif, qui est de faire évoluer les compétences langagières et, plus particulièrement, le vocabulaire de la langue française dans un cadre ludique et créatif. Par conséquent, motiver un apprenant entraîne sa participation active au sein des activités qui lui sont proposées et favorise son propre apprentissage. L'enseignement du vocabulaire par la mise en application de la démarche onomasiologique, puis sémasiologique, a ainsi pu éclairer notre étude de l'acquisition lexicale au sein d'un support bédéique.

Nous avons avant tout tenté d'éclaircir la notion de compréhension écrite dans le cadre d'un cours de français langue étrangère. Nous l'avons fait au travers des théories de

deux auteurs : Sophie Moirand dans son livre *Situations d'écrit : compréhension/production en français langue étrangère*, (1979) et Francine Cicurel dans *Lectures interactives en langue étrangère* (1991).

Moirand précise les compétences nécessaires à la compétence de lecture, qui sont au nombre de trois : la compétence linguistique, la compétence discursive, —à savoir le repérage du genre du texte par son organisation textuelle, etc.— et la compétence concernant les dimensions pragmatiques, autrement dit les situations d'écrit. Elle accorde également dans son étude une importance aux références extralinguistiques que l'apprenant possède et qui proviennent de son bagage socio-culturel, son expérience de vie, etc. Cette démarche théorique proposée par Moirand a pu être constatée durant la phase d'observation et de diagnostic de notre recherche : le professeur procédait par repérage des indices formels (images, éléments textuels), des indices thématiques et, enfin, des indices énonciatifs.

Toutefois, les théories de Sophie Moirand se situent dans une approche globale du texte. Pour cette raison, nous avons aussi choisi Francine Cicurel qui rappelle la nécessité de compter sur le texte dans une activité de compréhension de l'écrit. Cependant, elle précise qu'il « faut se souvenir que la compréhension d'une langue n'est pas liée au décodage d'une suite de mots mais à la perception des relations qui existent entre ces termes » (p.62). Pour notre séquence de cours, nous travaillerons donc sur le système grammatical (pronoms, nominalisation, etc.), les rapports de co-références, les substitutions lexicales (synonymes, antonymes, etc.) et le niveau métatextuel (repérage d'un élément du discours comme dans ce premier point, etc.).

Sur base de ces deux ouvrages, nous nous sommes intéressée à Giasson, auteur de *La compréhension en lecture* (1990), qui propose un modèle reprenant l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte. Chaque variable est ainsi présentée d'après ses aspects. En ce qui concerne le lecteur, il s'agit de ses structures — cognitive et affective — et de ses processus, présentés dans une classification en cinq catégories (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration, processus métacognitifs). Ensuite, il est question de la variable texte, définie par le Cadre commun européen de référence pour les langues (2001) et analysé par Ha Thi Ngoc Bao (2018), qui présente trois éléments la constituant : l'intention de l'auteur, la forme et le contenu

du texte. Enfin, nous avons la variable contexte qui varie selon qu'il s'agisse du contexte, psychologique, social ou physique.

Dans un deuxième chapitre, nous nous sommes penchée sur la théorie sémiotique de Charles Sanders Peirce, dans son ouvrage *Ecrits sur le signe* (1978), que nous avons également lu au travers du livre de Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image fixe* (1993). La théorie sémiotique consiste en l'étude du *signe*. Son objectif principal est d'étudier les signes, leurs systèmes de signification, mais aussi leur fonctionnement. Il propose également une classification du signe pour distinguer les types de signe existants. Nous avons donc soumis cette étude à celle de l'image fixe, considérée comme un signe. Cette théorie nous montre l'importance de prendre en compte les trois éléments constitutifs d'un signe plein qui sont l'interprétant, le *representamen* et l'objet (le référent). Ainsi, Peirce, par l'emploi de ces termes, souligne le mouvement d'un signe, c'est-à-dire que le signe n'est plus un objet fixe, mais un signe mobile qui est ouvert aux possibilités diverses d'interprétation, à savoir « quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre » (Peirce, 1978, p.121). La théorie de Peirce nous sera ainsi utile pour l'analyse de la bande dessinée, car elle regroupe des éléments iconiques (images), des signes plastiques (couleurs, formes, etc.) et des signes linguistiques.

Dans le dernier chapitre de cette partie sur le cadre contextuel et théorique, il est question de la bande dessinée, support didactique de ce mémoire. L'ouvrage *L'Art invisible* (1993) de Scott McCloud sert de source essentielle pour ce qui est de la définition et des caractéristiques de ce moyen d'expression artistique. Nous l'apprécions aussi pour sa démarche, qui est de présenter ses propositions théoriques sous une forme bédéique. De ce fait, après avoir défini ce moyen d'expression artistique qu'est la bande dessinée, nous nous sommes concentrée sur les caractéristiques, présentées à travers le lexique de la langue, à savoir un vocabulaire (icone) et une grammaire (clôture et *gutter*) spécifiques à ce média. Nous terminons ce chapitre par une présentation de *Made in Taiwan*, de son contexte d'utilisation, de ses objectifs didactiques et de ses diverses ressources (culturelles, lexicales et grammaticales).

La deuxième partie de ce mémoire porte sur l'étude de terrain et s'inscrit dans une méthodologie de recherche-action. Le but de cette méthodologie consiste à occasionner

un changement dans les pratiques enseignantes et les connaissances des apprenants. Ce changement sera possible grâce à un nouveau modèle d'enseignement qui se base sur l'apport des démarches onomasiologique et sémasiologique, prises dans une optique de complémentarité, afin d'observer la progression des connaissances lexicales de chaque apprenant.

Cette étude de terrain se situe dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire de la langue française dans le cours « analyse de texte » de deuxième bachelier du département de français de l'Université catholique Fu-Jen, à Taïwan. Par la suite, un bref historique de la recherche-action permet de situer le contexte de cette méthodologie, afin de déterminer ses grands axes et ses caractéristiques qui détermineront les grandes lignes de notre expérimentation. Nous nous sommes donc inspirée des modèles évoqués par divers auteurs, grâce auxquels nous avons précisé les cinq étapes de notre mise en application, qui sont la définition de la situation problème, la formulation des hypothèses, l'élaboration d'un plan d'action à travers un parcours didactique, l'observation des effets du plan et, enfin, l'application de possibles modifications si nécessaire.

Ainsi, notre point de départ a été défini par nos observations sur le terrain. Nous avons remarqué que le professeur utilisait principalement la démarche onomasiologique, approche qui part de l'idée, du sens, et mène à la forme du mot recherchée. Dans une optique complémentaire, nous avons donc souhaité apporter notre pierre à l'édifice et compléter la formation des apprenants par la démarche sémasiologique afin de démontrer que la mise en application des deux est nécessaire pour un apprentissage efficace du vocabulaire. Notre expérimentation a été conçue sur la base des difficultés et des incompréhensions lexicales observées lors de l'observation de terrain et des tests de compréhension globale et de vocabulaire. Nous avons donc construit une séquence didactique d'après la démarche sémasiologique qui part de la forme des mots, avant d'en dégager la signification. Une semaine après cet enseignement, les apprenants ont répondu à un test final, dans le but de s'assurer de leur compréhension et de leur acquisition lexicale. Après avoir analysé les tests, nous avons convié six apprenants à un entretien ayant pour objet d'évaluer et d'analyser la phase d'observation et d'expérimentation. Au second semestre, nous avons finalement envoyé sur la

plateforme en ligne de l'université un questionnaire aux apprenants, afin de constater l'apport des deux démarches dans leur apprentissage actuel de nouveaux mots.



摘要

本論文試圖探討如何透過漫畫作為一種教學材料，透過主題概念教學法及語意學觀點教學法(*onomasiologique et sémasiologique*)，使字彙的習得變得更有效率。因此，在本研究中，我們選擇了《臺灣製造》漫畫作為我們的教學媒材，該漫畫分為二冊，第一部於 2001 年出版，第二部則是在 2009 年出版。我們的教學實驗對象為臺灣輔仁大學法文系二年級的學生，透過二年級必修之「閱讀指導」課程，在此學習情境中，以漫畫《臺灣製造》為例，研究法語詞彙的習得過程。本研究分為兩個部分，第一部分是對於背景及理論的探討，第二部分則為實地研究。第一部分為三個章節：我們首先定義了在閱讀活動中，閱讀理解、其各種變項及詞彙之運用。接下來，我們將靜態圖像的研究置入涵蓋範圍更普遍的理論方法——即符號學之中討論。之後，由於《臺灣製造》為本教學實驗中唯一的教學材料，我們遂以教學的角度來定義並提出漫畫作為一種文類的特點。第二部分則討論及研究背景與主題，介紹我們所運用的行動教學法，進而開啟教學實驗與呈現我們的研究結果。

《臺灣製造》一書中涵蓋許多文化、詞彙及文法上的學習素材，因此，該部漫畫值得以多元的語言面向去分析，以使教學更加多樣化。此外，研究中所運用的教學方法，也符合本研究目標：除了促進語言能力的發展，最特殊之處在於，在幽默並富有創造性的情境下學習法語詞彙。因此，得以在經過設計且有利於學習的活動中，引發學生學習動機並使其樂於參與。在詞彙的教學上，透過主題概

念教學法及語意學方法分析學習者的詞彙習得，則能使筆者在以漫畫作為教學材料的研究上帶來更多啟發。

首先，本研究透過兩位學者之理論：莫宏(Moirand)的著作「寫作的情境：法語學習之讀與寫」(*Situations d'écrit : compréhension/production en français langue étrangère*)及夕圭合(Cicurel) 的「外語之互動式閱讀」(*Lectures interactives en langue étrangère*)，試圖闡述閱讀理解在法語教學課程中的概念。

在莫宏的理論中，他闡明了閱讀能力所需具備的三項技能，包含語言能力、推論能力——用以透過文章架構辨識文本的類型——及與語用層面之相關能力，換句話說就是對作品書寫情境之掌握能力。其著作非常重視學習者在語言之外所具備的參照資訊，來自於其社會文化背景、生活經驗等。莫宏的理論能使我們在進行觀察與診斷階段得到應證。教師上課過程由尋找形式上的線索（如圖案，文字元素）出發，尋找主題線索，最後尋找陳述線索。

然而，莫宏的理論是一種針對文本採取全面性的研究方法，因此，我們同時也選擇了夕圭合作為本研究的理論基礎，她提出在閱讀理解活動中，重視文本內部關聯的必要性。儘管如此，她強調：「我們必須記得，一個語言的理解，並不是單純的逐字解碼，而是要能察覺這些詞語之間的關聯。」(p.62)對「閱讀指導」課而言，我們關注的就是文法體系（名稱、名詞化等）、詞語背後的相互指涉的關係、詞彙的替換（同義詞、反義詞等）及後設文本的分析（分辨出論述的元素）

以這兩部理論著作為基礎，介於讀者、文本及脈絡的交互作用之模組是我們對於「閱讀理解」(*La compréhension en lecture*)一書的作者所提出的見解中特別

感興趣的部分。每一個項目以各自特殊的面向展現，以讀者來說，探討的是其結構——認知及情意——及其閱讀過程，分別以五項類分別呈現：微觀過程，整合過程，宏觀過程，發展過程，後設認知過程。接著，文本向度則是將閱讀定義在「CEFR 歐洲共同語文參考架構」之下，並參照 Ha Thi Ngoc Bao (2018) 提出的三個組成元素分析，：作者的意圖，文本的形式和內容。最後是背景研究，取決於心理背景、社會或物體背景。

在第二章中，我們將探討皮爾斯（Charles Sanders Peirce）的符號學理論，在他的著作「靜態圖像分析入門」(*Introduction à l'analyse de l'image fixe*)，所探討的是關於符號（Signe）的研究，其主要目的是研究符號與其意義系統及功能。他認為應該要對符號進行分類，藉此區別各種已存在的符號類型。本研究則遵循這套理論對靜態圖像進行研究，並將靜態圖像當作一種符號。該理論向我們展示了本研究中針對符號研究所需考慮到的三個重要元素：符號本身的構成 (Représentamen)、符號形成意義的解釋項 (Interprétant) 以及所指涉對象的關係 (Réfèrent)。因此，皮爾斯所使用的詞彙強調符號的動態，意即符號並非固定不動的物體，而是可動的符號，向各種詮釋的可能開放，符號也就是「這樣的一種東西，對某個人來說，它在某種關聯上或以某種身份代表某種東西」 (Peirce, 1978, p.121)。

在最後一章則關於背景與理論框架，以歐洲連環漫畫的作為教學輔助的問題進行討論。在麥克勞德（Scott McCloud）所著的《原來漫畫要這樣看》（*L'Art*

invisible) 提綱挈領，闡述了漫畫的定義以及藝術表達形式的特性，我們很欣賞這本書所帶來的表現方法，即以漫畫的形式呈現了其理論主張。在定義了漫畫此一藝術表現方式之後，我們將研究集中在漫畫的特性上，以語言的觀點來了解漫畫的詞彙（圖像）及文法（間白）。在本章的結尾，我們將介紹《臺灣製造》之使用情境，教學目標以及各種教學資源（文化，詞彙和語法）。

本論文第二部分運用「行動研究」的方法處理實地研究的部分。行動研究方法的目標為在教學的習慣及學習者的知識上造成變化，而該變化需要透過新教學模式，於是在互補的觀點之下，我們應用主題概念與語意教學法，以觀察每位學習者詞彙知識的學習進展。

此實地研究在天主教輔仁大學法國語文學系的「閱讀指導課」大學部二年級課程中實施法語詞彙教學與學習。接下來，藉由行動教學研究的一段簡史，使該方法的發展背景更加分明，同時明確指出此教學實驗的特性與主軸。以幾位作者研發的理論為本，本論文講述的田野研究將分成五個階段，首先定義問題情境、形塑假設，於教學過程中制訂行動計畫，觀察執行後的效果，並且於實施中適時提出可能的修正。

於是，筆者先由田野觀測來決定研究起點。實地研究中，筆者發現本授課教師主要使用主題概念教法，而該教學法的原則自概念或含義出發，導引學生尋找可對應的生字。秉持互補的觀點，筆者希望能有所貢獻，另外透過語意教學法來補充學生的學習養成，如此也可證明同步應用此二教學法得以有效促進學習效率。此實驗教學由實地調查以及對詞彙與整體理解測試中所觀察到狀況，即學習者無法理解詞彙或產生學習困難的情況而設計。因此，筆者藉由語意教法（從字詞出

發引出意義)設計了一個學習單元。這場單元結束後一週,學生進行漫畫文本單元最終回測試,以確認學生對於課堂中詞彙學習的理解及掌握。分析測試結果後,筆者訪問了六名學習者,以評估及分析觀測與實地研究的程序。最後,下學期時,筆者在學校線上教學平台發送一份問卷,以驗證這兩種教法在生字學習上是否有所助益。



Remerciements

Mes profonds remerciements vont

à mes promotrices, Madame Silvia Lucchini et Madame Wei-Chun Lin,
dont les conseils, les encouragements, la disponibilité et l'attention bienveillante

m'ont permis d'avancer sereinement dans ce travail de longue haleine ;

aux personnes qui ont rendu possible ce programme de double diplôme UCL – FJCU
et grâce à qui j'ai pu vivre une expérience inoubliable à Taïwan ;

à mes proches, famille et amis, qui m'ont apporté un soutien considérable
et en particulier à mon père, à Samuel et à Eva

Sans toutes ces personnes, ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Je leur présente mes remerciements, mon respect et toute ma gratitude.

Encore un tout grand merci !

Table des matières

INTRODUCTION	14
1. Problématique	16
2. Formulation des questions et des objectifs de recherche : question générale de recherche, objectifs de recherche, hypothèses de recherche	17
3. Délimitation du champ de recherche : image fixe ou mobile, démarche sémasiologique ou onomasiologique	18
PREMIERE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL ET THEORIQUE	
Chapitre 1 : La compréhension écrite	20
1.1. Définition de la compréhension écrite	20
1.2. Les variables du modèle de la compréhension en lecture	25
1.2.1. La variable lecteur	26
1.2.2. La variable texte	28
1.2.3. La variable contexte	29
1.3. Le vocabulaire dans une activité de compréhension l'écrit	29
1.4. Conclusion	34
Chapitre 2. L'image fixe	36
2.1. Qu'est-ce qu'une image fixe ?	36
2.2. La sémiotique de l'image	37
2.2.1. La sémiotique : origine et définition	37
2.2.2. L'image et ses signes	39
2.2.3. La sémiotique de l'image	44
2.3. Conclusion	45
Chapitre 3. Enseignement de la bande dessinée <i>Made in Taïwan</i>	47
3.1. La bande dessinée : définition	47
3.2. La bande dessinée : caractéristiques	50
3.3. <i>Made in Taïwan</i>	54
3.4. Conclusion	57
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	59
DEUXIEME PARTIE : ETUDE DE TERRAIN	
Chapitre 4. Méthodologie générale de la recherche	60
4.1. Rappel de la problématique	60
4.2. Le contexte et les sujets	61

4.3. Méthodologie de la recherche-action	63
4.4. Observation et diagnostic	69
4.4.1. Dispositif.....	69
4.4.2. Outils d'évaluation.....	70
4.5. Expérimentation	71
4.5.1. Dispositif.....	71
4.5.2. Outils d'évaluation.....	72
4.5.2.1. Le test	72
4.5.2.2. Les entretiens	74
4.5.2.3. Le questionnaire.....	76
4.6. Conclusion	78
Chapitre 5. Présentation des résultats	79
5.1. Résultats de l'observation	79
5.2. Résultats de l'expérimentation	81
5.2.1. Le test final	81
5.2.2. Les entretiens et le questionnaire.....	82
5.3. Les apports du parcours didactique.....	88
5.4. Les limites et les modifications éventuelles.....	89
CONCLUSIONS GENERALES	91
BIBLIOGRAPHIE	94
ANNEXES	98

Introduction

L'utilisation de l'image en général, de l'image fixe en particulier, est un outil pédagogique régulièrement utilisé dans un cours de français langue étrangère (FLE dans le reste du mémoire). Ces images, en outre, se trouvent en abondance dans les nombreux manuels que l'on peut trouver sur le marché. Elles inondent le secteur de l'apprentissage et de l'enseignement, sans pour autant être utilisées à bon escient par les auteurs de manuels et enseignants. En effet, l'image fixe a souvent pour but de faciliter la compréhension orale ou écrite, de déclencher une activité de production écrite ou verbale ou encore d'aborder la dimension culturelle de la langue. A travers ces démarches, les images ne sont pas utilisées de manière efficace dans un objectif d'enseignement et d'apprentissage de la langue française. Elles exercent plutôt un rôle de décoration pour ce qui est des manuels, d'exposition/d'explication pour l'enseignant lors du cours de langue.

Notre recherche s'intitule : étude de l'acquisition lexicale par la bande dessinée *Made in Taiwan*. Elle s'inscrit dans le cadre des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Notre travail a pour objectif de fournir un enseignement efficace du vocabulaire à partir d'une bande dessinée. Nous observerons dès lors l'apport des démarches onomasiologique, qui s'appuiera sur les images de la bande dessinée, et sémasiologique, qui prendra uniquement en compte le texte.

L'enseignement du français langue étrangère, avec comme support didactique la bande dessinée, n'exploite pas suffisamment le rapport entre l'image et le texte pour permettre une compréhension de lecture en profondeur. Après la première partie sur le cadre contextuel et théorique, la deuxième partie s'attardera sur la mise en pratique de cette recherche dans le cours d'*analyse de texte* (cours de lecture littéraire de deuxième bachelier), qui offre une initiation au cours de littérature de troisième et quatrième bachelier du département de français de l'Université catholique Fu-Jen (FJCU).

Pour ce faire, nous étudierons l'utilité didactique de l'image fixe dans l'acquisition du vocabulaire, dans le but d'aider les enseignants à mobiliser la bande dessinée dans leur cours.

En bref, les motivations qui sont à la source de cette recherche sont de donner des clés pour l'enseignement du vocabulaire dans une classe de français langue étrangère, en s'aidant des composantes principales de la bande dessinée *Made in Taiwan* que sont l'image fixe et le texte. Le but est d'améliorer la compréhension en lecture, et plus particulièrement celle du vocabulaire, grâce à une utilisation complémentaire des démarches sémasiologique et onomasiologique. Nous avons décidé de travailler sur *Made in Taiwan*, parce qu'elle faisait partie du programme d'étude de la FJCU et qu'elle permettait d'étudier les aspects langagiers et visuels de ce moyen d'expression artistique dans un cadre ludique et créatif.

Le présent travail sera divisé en deux parties : la première porte sur le contexte et la théorie et la deuxième sur notre étude de terrain. La partie contextuelle et théorique comporte trois chapitres et la partie sur l'étude de terrain se compose de deux chapitres.

Dans le premier chapitre, nous présenterons ce que nous entendons par « compréhension écrite », en prenant en compte les différents paramètres que sont le lecteur, le texte et le contexte. Ensuite, nous étudierons le vocabulaire à travers une compréhension en lecture et nous développerons une approche didactique du vocabulaire.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons plus en profondeur la notion d'image fixe, en expliquant son origine et son système de signification grâce à la théorie sémiotique de Charles Sanders Peirce.

Dans le troisième chapitre, il s'agira d'abord de définir ce que nous désignons par le terme de bande dessinée, pour ensuite étudier de plus près ses caractéristiques, le but étant d'approfondir nos connaissances sur ce moyen d'expression afin d'entamer l'étude de la bande dessinée intitulée *Made in Taiwan*. Nous expliquerons également notre choix pour cette B.D. et le contexte pédagogique à partir duquel nous avons imaginé notre expérimentation de terrain.

Dans la seconde partie de ce mémoire, nous présenterons notre méthodologie de recherche-action, qui consiste à apporter un changement qui accroît les connaissances initiales des apprenants. En l'occurrence, dans ce mémoire, il s'agira d'axer notre

recherche sur l'acquisition lexicale. Ensuite, nous indiquerons les étapes de notre étude d'après la méthodologie choisie. Dans la continuité de ce chapitre, il sera question du contexte, des sujets — une classe de deuxième année de bachelier à la FJCU, à Taïwan — et du déroulement de l'expérimentation. Dans le chapitre cinq, nous présenterons les résultats de nos observations et les outils d'évaluation.

1. Problématique

La compréhension lexicale est l'un des premiers obstacles lors d'une compréhension à la lecture pour les apprenants taïwanais. Cet obstacle se traduit, selon Gaonac'h (1990), par une difficulté à reconnaître le contexte référentiel du texte, à chercher l'information ailleurs au niveau *macro-textuel* si les mots mobilisés restent incompris et, enfin, à comprendre des unités de rang inférieur (cité par Tamas et Vlad, 2010, pp.102-103). Ces difficultés sont comparables à celles qui se produisent lors de la compréhension d'un message visuel, puisque les lettres sont des images fixes qui, juxtaposées, forment les mots (McCloud, 1993). Comme précisé par Jeanneret (1985, p.136) « l'image constitue un langage qui doit être appris. Elle a ses signifiants et ses signifiés, sa syntaxe et sa sémantique. » Tout comme le langage, l'image possède ses propres conventions (ou ses propres icônes, selon McCloud, pour ce qui est de la bande dessinée). C'est cet assemblage de complexités qui rend intéressante la construction d'une séquence didactique à partir de la bande dessinée *Made in Taïwan* afin d'enseigner et de faire apprendre le vocabulaire de cette dernière en travaillant le texte et l'image. Pour cette raison, cette recherche utilisera la complémentarité des démarches sémasiologique et onomasiologique. Dans un premier temps, il s'agira d'observer la démarche onomasiologique, qui privilégie l'image au texte, puis il sera question, dans un second temps, de réaliser une séquence didactique grâce à la démarche sémasiologique, qui cible le texte plutôt que l'image.

Dans ces perspectives, cette recherche a pour but de répondre aux problématiques suivantes :

1. Comment améliorer l'acquisition lexicale lors d'une compréhension en lecture chez les apprenants taïwanais ?

2. L'exploitation de l'image fixe qui accompagne le texte pourrait-elle aider les apprenants à acquérir le vocabulaire ? Le cas échéant, comment ?
3. Comment, dans une perspective complémentaire, la démarche sémasiologique et onomasiologique permettraient un meilleur apprentissage du vocabulaire ?

2. Formulation des questions et des objectifs de recherche : question générale de recherche, objectifs de recherche, hypothèses de recherche

Les objectifs principaux de cette recherche sont donc les suivants :

- Observer l'apport de la démarche sémasiologique et onomasiologique dans l'apprentissage du vocabulaire ayant comme support la bande dessinée *Made in Taiwan* de Guy Nadaud ;
- Améliorer et fournir des stratégies de compréhension lexicale lors d'une activité de compréhension de l'écrit ;
- Valider un parcours didactique basé sur une hypothèse d'exploitation des images fixes et du texte d'une bande dessinée pour enseigner/apprendre le français langue étrangère.

Ces trois objectifs constitueront notre ligne directrice de recherche et nous espérons que ce travail pourra apporter de nouvelles pistes d'enseignement pour les enseignants et d'apprentissage pour les apprenants.

Sur base de ces objectifs, nous formulons les hypothèses suivantes :

- 1) L'enseignement du français langue étrangère, avec comme support didactique la bande dessinée, n'exploite pas suffisamment le rapport entre l'image et le texte pour permettre une acquisition lexicale en profondeur ;
- 2) La complémentarité de la démarche onomasiologique et sémasiologique permettrait une plus grande acquisition lexicale de la part des apprenants dans un cours de français langue étrangère ayant comme compétence d'acquisition la compréhension écrite.

3. Délimitation du champ de recherche : image fixe ou mobile, démarche sémasiologique ou onomasiologique

A l'étape du choix du sujet de recherche, nous avons décidé de travailler sur le rapport entre le texte et l'image dans un but d'acquisition lexicale. Cependant, une question s'est posée à nous : faut-il envisager un parcours didactique qui travaillerait sur l'image fixe ou mobile ?

En tant qu'assistante pédagogique dans le département de français à la FJCU, nous avons pour tâche d'assister à des cours de français, d'aider l'enseignant à choisir des documents, de créer des activités et de discuter des difficultés ainsi que des pratiques en classe. Nous avons donc constaté que l'image fixe était présente en abondance dans les activités didactiques, alors que les images mobiles, audio-visuelles, étaient introduites de manière occasionnelle et souvent travaillées lors de la compréhension orale. En outre, ces dernières demandent la présence et la maîtrise de nombreux équipements, tels que l'ordinateur, le projecteur, etc., ce qui n'est pas le cas pour les images fixes. Enfin, comme notre parcours didactique allait porter sur la bande dessinée, le choix d'exploiter l'image fixe s'est avéré évident.

C'est pour ces raisons que nous avons décidé de choisir l'image fixe comme objet de notre recherche.

Dans notre contexte, la bande dessinée sera utilisée pour enseigner le français langue étrangère en vue d'acquérir du vocabulaire. Pour cela, il est important que l'enseignant et les apprenants possèdent une bonne compétence d'analyse et d'interprétation de l'image et sachent utiliser ces analyses et ces interprétations pour enseigner et faire apprendre le vocabulaire.

Ainsi, pour pouvoir construire un parcours didactique portant sur l'utilisation de ce support visuel et textuel, nous utiliserons une démarche à la fois onomasiologique et sémasiologique.

Dans le cas d'une perspective onomasiologique, les apprenants apprennent le vocabulaire à partir d'une idée, c'est-à-dire qu'ils ont comme tâche de trouver le mot qui exprimerait cette idée. Ce type d'enseignement peut se faire notamment par le biais de l'analyse de l'image. D'ailleurs, comme le mentionne Ha Thi Ngoc Bao (2018,

p.14), « si l'image est un langage, il faut apprendre tout d'abord à le lire, puis peu à peu à l'écrire si possible. » En effet, les apprenants devront être capables de reconnaître les signes iconiques et plastiques des images fixes, ainsi que d'interpréter les significations apportées par l'analyse de ce support visuel afin d'en comprendre le sens.

Contrairement à la démarche onomasiologique, la perspective sémasiologique invite l'apprenant à partir de la forme du mot pour en déduire le sens grâce au contexte linguistique dans lequel le mot se trouve. Dans ce cas, l'image fixe est plutôt un support supplémentaire au parcours didactique, qui peut être mobilisé en cas de besoin ou d'incompréhension persistante de la part des apprenants.

Pour ce qui est de notre étude, dans un premier temps, il s'agira d'observer l'enseignement/l'apprentissage du vocabulaire selon la démarche onomasiologique, puis, dans un second temps, il sera question d'enseigner à partir du même support visuel et textuel (la B.D. *Made in Taïwan*), mais à travers une démarche sémasiologique.

En d'autres mots, nos apprenants commenceront par l'analyse et l'interprétation des images fixes dans un but de compréhension de l'histoire. Cela confortera tout d'abord les apprenants dans leur apprentissage du français, grâce à la mise en route de l'activité par un support visuel. Ensuite, ils élargiront leurs connaissances visuelles grâce à l'analyse textuelle dans une démarche principalement traductive. Enfin, nous reprendrons le même support, c'est-à-dire la bande dessinée *Made in Taïwan* de Guy Nadaud, à partir de laquelle les mots non compris par les apprenants seront retravaillés par le biais d'une approche sémasiologique.

Ainsi, dans cette perspective, nous aborderons dans un premier temps l'enseignement du vocabulaire lors d'une activité de compréhension de l'écrit (ce contenu sera abordé dans la première partie du cadre contextuel et théorique de notre recherche). Dans la deuxième partie du mémoire, les acquis théoriques à propos de l'enseignement du vocabulaire et de la lecture de l'image fixe serviront à l'élaboration d'un parcours d'enseignement/apprentissage.

PREMIERE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL ET THEORIQUE

Chapitre 1. La compréhension écrite

Nous avons choisi la compréhension écrite pour l'application de notre parcours didactique, qui concerne l'étude de l'acquisition lexicale à travers le support de la bande dessinée.

En effet, être capable de lire et de comprendre sont deux besoins primordiaux dans la vie d'un individu, car il est souvent confronté à des écrits de la vie quotidienne, comme par exemple la notice d'un médicament, les factures, etc. De plus, dans le cadre scolaire, cette compétence est constamment sollicitée, puisque la lecture est présente lorsqu'il s'agit de lire des informations, de comprendre des savoirs. Dans le cadre d'un cours de français langue étrangère, il est souvent demandé à l'apprenant de déchiffrer et de mettre en lien les éléments textuels afin de répondre à des questions de compréhension.

Notre recherche, directement liée au champ de l'éducation, nous amènera à étudier le concept de la lecture en tant que telle et de la compréhension d'un texte. Cependant, la recherche est différente en langue étrangère, puisque les apprenants maîtrisent déjà un code graphique et ont acquis au cours de leur vie des stratégies de lecture. Il ne s'agit donc plus des mêmes difficultés qu'en langue maternelle.

Dans cette partie, nous expliquerons d'abord ce que nous entendons par « compréhension écrite » et les compétences nécessaires à cette dernière. Ensuite, nous étudierons la nature de la lecture et ses variables, en précisant les instances du lecteur.

1.1. Définition de la compréhension écrite

Moirand (1979) parle de « situation de communication écrite » (p.9), qu'elle aborde comme composée de l'écriture et de la lecture. Pour la situation d'écrit, elle mentionne la présence d'un scripteur, qui écrit pour des lecteurs, et des lecteurs, qui lisent ces documents. Tous deux effectuent leur action à un moment précis avec un ou des but(s) spécifique(s) et pour une raison particulière. Cependant, dans un cours de français langue étrangère, la situation se différencie quelque peu, puisque l'apprenant n'apprend pas à lire, ayant déjà acquis les prérequis et stratégies à mobiliser lors d'une activité de compréhension de l'écrit dans sa langue maternelle (Tatah, 2011).

Moirand distingue également la situation de production et celle de réception, mais dans le cadre de ce mémoire, nous présenterons uniquement la situation de réception, puisque cette recherche s'inscrit dans le cadre exclusif d'une activité de compréhension de l'écrit.

Nous avons conscience que la citation suivante est d'une certaine longueur, mais elle nous aide à mieux comprendre le concept de situation de communication écrite développée par Sophie Moirand dans le cadre de la lecture.

« La situation de réception comprend (1979, pp.11-12) :

- Le lecteur : son statut, son rôle, ses attitudes, son « histoire », ses groupes d'appartenance et de référence entrent en jeu dans sa propre interprétation du document.
- Les relations lecteur-scripteur : le type de relations et/ou surtout les représentations que le lecteur se fait à propos du scripteur (et donc de ses intentions) influent sur les lectures possibles du document.
- Les relations lecteur/scripteur et document : le document produit un « effet » sur le lecteur, effet pas toujours conforme à celui imaginé (et/ou voulu) par le scripteur ; il dépend, entre autres (outre les caractéristiques du lecteur déjà envisagées), des *objectifs* de lecture de ce dernier, de ses propres *hypotheses* sur les sens du texte et enfin de la manière dont *il se projette* dans le discours qu'il reçoit (un même écrit peut avoir autant de lectures que de lecteurs).
- Les relations lecteur-document et extra-linguistique : on ne peut négliger l'influence du type de référent et surtout des connaissances antérieures du lecteur (de son *expérience du monde*) ainsi que, à un moindre degré, du *lieu* où il lit et du *moment* où il entreprend sa lecture, sur l'interprétation qu'il fait du (des) sens du texte. »

Ainsi, dans une situation de réception, le lecteur ayant un bagage culturel et sociolinguistique peut comprendre ou non l'intention de l'auteur ou la déformer suivant sa perception du texte. Le texte peut avoir un certain effet sur le lecteur et la réaction de ce dernier dépendra de son expérience de vie, du moment de la lecture et de son interprétation. Toutefois, en accord avec les propos tenus par Giasson (1997), la lecture est un processus interactif, puisqu'il engage l'auteur et le lecteur dans un échange actif et volontaire de la part des deux parties (citée par Ha Thi Ngoc Bao, 2018).

De plus, Moirand énumère les compétences nécessaires à la compréhension de l'écrit. Elles sont au nombre de trois : la compétence linguistique, la compétence discursive —

qui concerne la reconnaissance du type d'écrit — et de ses dimensions pragmatiques, c'est-à-dire de sa situation d'écrit, — et, enfin, la connaissance des références extralinguistiques du texte. Par conséquent, enseigner la compréhension de l'écrit lors d'un parcours didactique demande de travailler ces trois compétences. Autrement dit, la compréhension d'un texte sollicite la compétence linguistique, ainsi que celle du fonctionnement textuel et intertextuel.

Moirand (1979) a donc signalé que le lecteur n'est pas passif lors d'un exercice de compréhension, car le lecteur procède par hypothèses afin de répondre au dessein qu'il s'était attribué au départ. Il fait des hypothèses sur le contenu du texte qui, elles-mêmes, sont renforcées par les éléments tels que le support, la typographie, les illustrations, etc. Ensuite, ses hypothèses s'affinent afin de reconstituer le sens du texte, pour enfin arriver aux attentes qui proviennent des schémas d'organisation textuelle et des modèles syntactico-sémantiques de la langue, comme par exemple *d'une part appelle d'autre part*.

D'ailleurs, Tamas et Vlad (2010, p.100) voient la compréhension à la lecture comme « un résultat d'opérations de confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel de l'énoncé. » Ils expliquent que le sens littéral concerne les éléments linguistiques, alors que le sens contextuel dépend de l'acte et de la situation de communication et des interprétations faites à partir du texte.

Kintsch (1998) affirme également que « la compréhension recouvre un ensemble de processus hiérarchisés qui conduisent à la construction d'une représentation cognitive de la situation évoquée par le texte » (cité par Eme et Rouet, 2002, p.1). Autrement dit, la compréhension en lecture part de l'analyse des éléments linguistiques, pour ensuite atteindre l'étape de rang supérieur qui correspond d'un point de vue syntaxique aux propositions. Par la suite, ces propositions seront comprises dans un ensemble plus global, grâce aux compétences linguistiques du lecteur, mais aussi grâce à ses connaissances personnelles.

De la sorte, le lecteur, comme le mentionne Baker (1985, cité par Eme & Rouet, 2002), doit être capable d'identifier les incompréhensions sémantiques par le principe de *régulation*, qui consiste à organiser la lecture en actions selon un but poursuivi, afin de rétablir la compréhension erronée du texte.

Dans la bande dessinée, le sens n'est pas complètement donné. En effet, il existe toujours une part interprétative de la part du lecteur qui est permise par ses propres inférences. Cette part interprétative est sollicitée par les laconismes et ellipses narratives disséminés au sein de l'histoire (Missiou & Anagnostopoulou, 2012). Dans le cadre de cette recherche, nous avons observé les éléments paratextuels de la bande dessinée avant sa lecture, afin de combler ces non-dits (contexte, auteur(s), etc.) tout en ayant pour objectif de susciter la curiosité des apprenants quant à l'histoire. Nous l'avons fait notamment en étudiant l'image fixe, qui permet de sensibiliser les apprenants au thème et de mobiliser leurs connaissances relatives au contenu. Nous avons pu le constater lors de la mise en route de notre recherche. En effet, lors de la première étape qui avait pour rôle de familiariser les apprenants avec la bande dessinée, ces derniers ont eu plus de facilités à émettre des hypothèses, deviner le sens de certains mots et de certaines expressions grâce aux images observées au préalable. Nous validerons ces propos à l'étape de la mise en pratique.

Ainsi, selon Brown *et al.* (1986, cités par Eme & Rouet, 2002, p.11), un parcours didactique doit entraîner le lecteur à utiliser des procédures adéquates, à les automatiser et à les rendre efficaces lors de leur utilisation pour qu'il soit capable de mémoriser et résumer l'information. L'enseignement de la compréhension en lecture doit plonger l'apprenant dans des *activités métacognitives*, comme mentionné par Baker dans le principe de régulation, ainsi que lui donner des explications quant aux activités mises en place et les conditions pour qu'elles soient efficaces.

Cette régulation est permise lorsque l'apprenant mobilise ses connaissances pour faire face aux nouvelles données. La lecture demande que le lecteur soit capable de sélectionner les indices nécessaires à la saisie du sens et, enfin, qu'il puisse mettre en relation des éléments éparpillés dans le texte (Tatah, 2011, p.124).

Cette approche du texte est possible grâce à la lecture active qui demande au lecteur d'aller puiser dans les données du texte et dans ses propres connaissances (Tatah, 2011).

Ainsi, une compréhension en lecture ne se déroule pas linéairement, parce que le lecteur en change l'ordre pour répondre à ses recherches. Il le fait de manière active en allant récolter les informations nécessaires à sa compréhension à différents endroits.

Selon Tatah (2011), afin de favoriser une lecture active, il est conseillé d'utiliser une méthodologie interactive qui joue sur l'interaction entre le lecteur et le texte. Elle est possible grâce à l'interprétation du lecteur sur le texte et se présente de trois manières. Tout d'abord, l'interaction entre le lecteur et le texte est importante, car elle laisse place à l'imagination du lecteur quant à la suite de l'histoire. Ensuite, le texte produit un effet sur le lecteur et ce dernier peut décider de sa réaction face à cet effet. Enfin, la dernière interaction concerne ce qui se passe entre les membres de la classe. Durant cet échange, les apprenants peuvent échanger et confronter leurs points de vue, leurs hypothèses.

Durant ces interactions, le professeur et l'apprenant ont chacun un rôle à jouer. Le professeur n'a pas le rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et le texte, mais doit enseigner tous les processus cognitifs nécessaires à l'apprenant durant la tâche d'apprentissage et d'enseignement, afin que ce dernier soit capable d'effectuer la tâche de manière autonome.

Enfin, Calaque (1989, p.86) reprend les divers éléments à prendre en compte lors d'une activité de compréhension de l'écrit (citée par Tamas et Vlad, 2010, p.101) :

- « La situation de lecture telle qu'elle existe dans un cadre scolaire donné : programmes, horaires, effectifs de classe ;
- Le lecteur, qui possède une expérience de lecture basée sur une pratique à la fois individuelle et sociale ;
- Les caractéristiques du texte qui est donné à lire ;
- L'objectif pédagogique visé à travers la tâche proposée ;
- La formulation des consignes ;
- Le déroulement du travail : temps limité ou non, travail individuel ou travail de groupe, intervention ou non de l'enseignant ;
- L'enseignant : ses méthodes de travail, sa personnalité, ses pratiques de lecture. »

De cette manière, toutes les composantes intervenant dans la compréhension de l'écrit ont leur importance. La situation aide ou interfère. Cette dernière comprend les éléments de l'environnement, mais aussi le bagage culturel et sociolinguistique du lecteur. Ensuite, l'enseignant joue également un rôle dans ce qui est de ses objectifs, de ses consignes, de ses méthodes d'enseignement et, d'un point de vue plus général, du déroulement de son parcours didactique. Par conséquent, pour construire une séquence

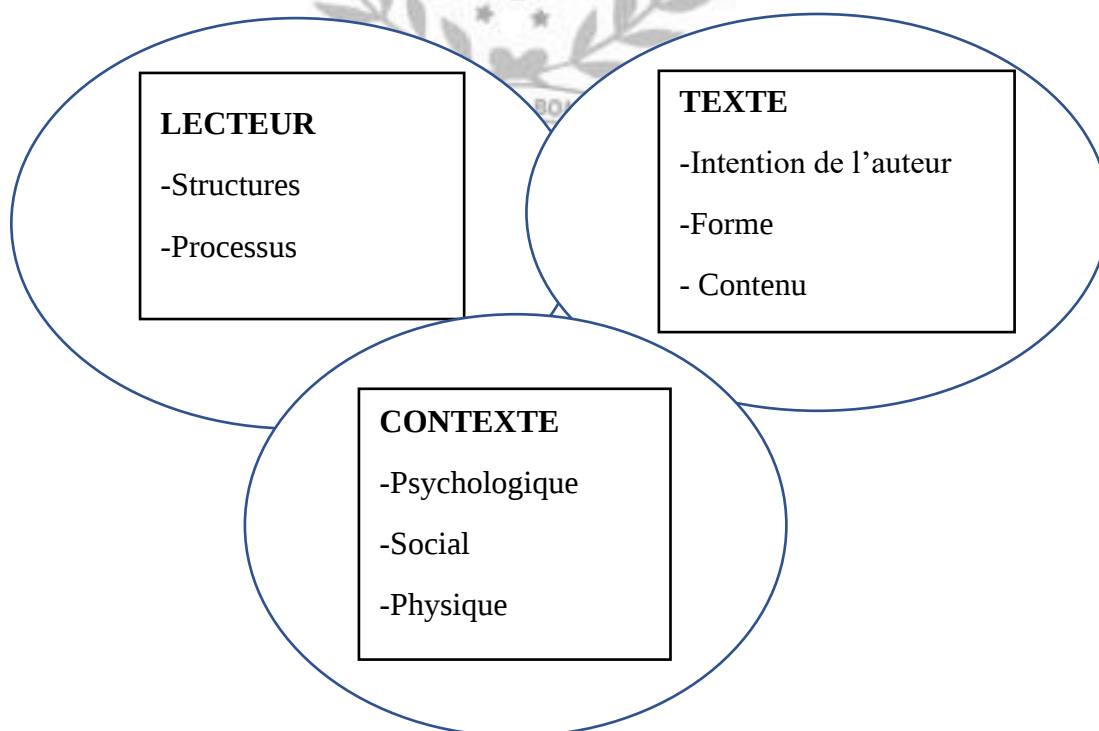
didactique qui travaille la compétence de lecture, il importe de prêter attention à ces différents éléments.

Sur ce point, dans le cadre de notre recherche portant sur l'acquisition lexicale à partir de la bande dessinée, nous nous sommes posé ces questions : l'exploitation de l'image fixe qui accompagne le texte pourrait-elle aider les apprenants à acquérir le vocabulaire ? Le cas échéant, comment ?

Citons à ce propos, en ce qui concerne l'image fixe, Ha Thi Ngoc Bao (2018, p.80) : « la lecture de l'image fixe possède également en soi, comme la lecture du texte, deux aspects utilitaire et esthétique. Ce support visuel peut, donc, non seulement fournir des informations, des connaissances mais aussi faire réagir le lecteur sur le plan émotionnel et interculturel. » C'est pourquoi l'analyse de l'image fixe aiderait à la compréhension en lecture, tout en confrontant l'apprenant à du nouveau vocabulaire.

1.2. Les variables du modèle de la compréhension en lecture

Giasson (1990, p.7) a proposé un modèle qui illustre l'interaction entre le texte, le lecteur et le contexte. Son modèle se présente de cette manière :



Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 1990, p.7)

1.2.1. La variable lecteur

Cette variable met en jeu « les structures » et « les processus » que le lecteur utilise pour approcher un texte.

En ce qui concerne les structures, elles se distinguent en deux types : la « structure cognitive », qui comprend les connaissances linguistiques et référentielles du lecteur, et la « structure affective », qui reprend les émotions, l'intérêt du lecteur (Giasson, 1990).

Denhière et Legros (1983, p.24) tenaient déjà ce discours : « les unités cognitives possèdent des caractéristiques affectives et les valences affectives attachées à ces structures influencent le traitement des textes. »

Nous comprenons donc qu'il est important de prendre en compte les deux unités ensemble, puisqu'elles interviennent de manière simultanée lors d'une compréhension de l'écrit.

Adoptant un point de vue semblable à celui de Giasson au sujet des structures du lecteur, Picard (1986) les présente sous forme de postures.

Selon Picard, la posture du « lu » renvoie aux émotions provoquées par le texte. Cette émotion peut susciter un plaisir, un désir ou bien encore un déplaisir. Bien qu'il soit difficile de repérer les réactions des apprenants pendant un cours de français langue étrangère, il est possible par le biais d'activités de recueillir leurs avis et leurs impressions (cité par Lin, 2017).

Contrairement au « lu », la posture du « lectant » concerne la dimension cognitive. Le lecteur, confronté à des blancs, des ellipses ou encore des laconismes, doit émettre des hypothèses de lecture afin de construire par lui-même et à l'aide d'indices textuels et contextuels la logique de l'histoire (Picard, 1986, cité par Lin, 2017).

Pour ce qui est des processus, Giasson (1990, p.15) cite Irwin (1986), qui propose une classification en cinq catégories :

La première, les microprocessus, regroupe la reconnaissance des mots, la lecture par groupe de mots et la micro-sélection, autrement dit l'information importante dans la phrase.

La deuxième, les processus d'intégration, concerne l'étude des indices de relation (référents et connecteurs) et des processus d'inférences.

La troisième, les macroprocessus, vise à rechercher l'idée principale du texte et répond aux règles du résumé.

La quatrième, les processus d'élaboration, permet des activités cognitives qui donnent l'occasion au lecteur de se créer des images mentales, de construire un raisonnement sur le texte et d'intégrer des informations nouvelles à des connaissances antérieures.

La cinquième, les processus métacognitifs, cible les connaissances que le lecteur possède en lien avec le processus de lecture.

Dans le cadre de notre recherche, afin d'éclairer l'utilité du vocabulaire et de l'image fixe pour la variable lecteur, nous essayons d'examiner ce que le vocabulaire et l'image fixe peuvent apporter aux deux types de structure et aux processus mentionnés par Giasson.

D'abord, l'analyse du vocabulaire et celle de l'image peuvent agir en même temps sur la structure cognitive, car l'apprenant doit à la fois mobiliser des connaissances linguistiques antérieures et des connaissances sur le monde. Cette analyse joue également sur la structure affective, car l'image et le texte peuvent provoquer des émotions chez l'apprenant. Ainsi, Lin a constaté (2017, pp.35-36).

Le lecteur (voir 1.2.3. la variable contexte) et le lu participent activement au texte littéraire, qui leur permet d'évoquer leur propre vie, de s'identifier ou non aux personnages, et d'investir leurs émotions et leur fantasme en lisant le texte. Par contre, le lecteur garde une distance avec le texte en prenant le recul pour comprendre et interpréter le texte. Le lecteur, oscillant entre les trois instances, expérimente le plaisir du texte.

Durant le processus de compréhension, comme expérimenté par Ha Thi Ngoc Bao (2018), le texte et l'image, bien que distincts par leurs propriétés, requièrent des compétences de lecture qui peuvent être assimilées et transférées.

En effet, bien que nous soyons conscients qu'il y a une différence au niveau de la perception des deux types de supports, qu'ils s'agissent d'un visuel ou d'un textuel, tous deux impliquent des processus cognitifs en commun, peu importe la situation. Pour être

plus précis, observer une image avant la mise en route d'une activité textuelle peut aider l'apprenant à lier les informations connues et nouvelles. C'est ce que nous avons remarqué lors de notre pratique de classe, puisque l'observation de l'image fixe permettait aux apprenants de prédire et de formuler plus facilement des hypothèses sur le contenu de l'histoire. Certains d'entre eux ont même émis des critiques quant aux stéréotypes présents dans la bande dessinée.

D'ailleurs, les apprenants, face à la bande dessinée, mobilisent de manière simultanée leurs compétences textuelles et visuelles. C'est ce qui, à notre sens, constitue la richesse de ce support.

1.2.2. La variable texte

D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001, p.75), « on appelle texte, toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. » Ainsi, pour le CECRL, il n'existe pas d'acte de communication langagière sans texte, puisque toutes les activités langagières sont produites et analysées en fonction de la relation et de l'interaction qu'entretiennent l'utilisateur/l'apprenant au texte. En effet, par « activité langagière », le CECRL (2001, p.15) entend « exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche ».

Selon Ha Thi Ngoc Bao (2018, p.83), bien qu'il n'existe pas de critères de classification figés pour l'analyse d'un texte, il existe toutefois trois éléments importants à repérer : l'intention de l'auteur et le genre littéraire, la structure du texte et le contenu. En déterminant les intentions de l'auteur, le lecteur peut identifier le type de texte, puisque le contenu et la structure textuelle dépendront des idées de l'auteur. Comme spécifié par le CECRL (2001, p.78), « un auteur ou un éditeur peut utiliser des moyens paratextuels pour accélérer ces opérations et organiser le texte en fonction de la façon dont on veut qu'il soit lu par les lecteurs à qui il est destiné ».

A l'égard de la bande dessinée, il s'agit principalement d'un texte narratif ; pourtant, de nombreux détails en faveur du texte informatif sont présents. Par exemple, dans le cas de *Made in Taiwan*, l'auteur de la bande dessinée a pour objectif de présenter Taïwan

dans sa globalité (habitudes de vie, nourriture, etc.). Il ajoute des compléments d'information en fonction de ses aventures personnelles. Au lieu de rester en surface, il arrive à décrire une situation de manière plus approfondie, puisqu'il l'a vécue. L'image ajoute un gain d'informations que le texte ne peut se permettre et vice-versa.

1.2.3. La variable contexte

Dans cette variable, nous avons la dernière posture du lecteur, qui est le « liseur ». Il s'agit de l'expérience de vie, du bagage culturel dont le lecteur dispose lors de sa lecture et qui influe sur sa compréhension, son interprétation (cité par Lin, 2017, p.34).

Ha Thi Ngoc Bao (2018, p.84) s'inspire librement de Giasson (1997) pour sa définition du contexte de lecture : « Le contexte inclut toutes les conditions mises en œuvre lorsque le lecteur entre en contact avec un texte. Parmi ces conditions, on trouve celles que le lecteur se fixe lui-même et celles que le milieu, souvent l'enseignant, fixe au lecteur. On distingue principalement le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique ».

D'après cet auteur, le contexte se présente en trois catégories. La première concerne le contexte psychologique qui comprend les conditions que le lecteur se fixe à lui-même, comme son intérêt pour la tâche de lecture, son intention de lecture dans cette tâche, etc. La seconde, porte sur le contexte social, qui relève de l'interaction entre le lecteur et l'enseignant dans le cadre scolaire ou avec ses pairs. Enfin, la troisième est relative au contexte physique, c'est-à-dire au temps de lecture, aux bruits environnants, etc.

Ainsi, dans notre recherche, nous examinerons le contexte dans lequel les apprenants sont plongés lors de l'analyse de la bande dessinée pour en déceler sa contribution ou au contraire son entrave.

1.3. Le vocabulaire dans une activité de compréhension de l'écrit

Avant de continuer notre cadre théorique, il serait préférable de définir le terme « vocabulaire » puisque ce concept occupe un rôle clé au sein de notre recherche.

D'après Pérez Gil (2014, p.3), le vocabulaire est à distinguer du lexique : le lexique serait « l'ensemble des mots de cette langue que l'on rencontre dans un dictionnaire ou

dans un inventaire », alors que le vocabulaire constituerait « un champ plus restreint de mots qui est partagé et employé par une communauté de locuteurs ».

Pour compléter ces premières définitions, nous faisons appel à Cavalla *et al.* (2009, p.11), qui définissent le lexique comme « l'ensemble des unités lexicales d'une langue, tandis que le vocabulaire représente une partie seulement de ce lexique ». En effet, un pompier va plus facilement utiliser, dans son langage de tous les jours, le mot *lance* qu'un autre locuteur.

Dans un cours de français langue étrangère, l'apprenant apprend des nouveaux mots qu'il pourra utiliser dans des situations de communication diverses. L'enseignant peut alors décider de suivre une démarche dite analytique, c'est-à-dire « l'étude des mots à partir de leurs structures », ce qui correspond à la forme graphique ou sonore du mot, ou une démarche dite globale, ce qui revient à étudier les mots « à partir de leur sens », à savoir leur aspect sémantique (Pérez Gil, 2014, p.3).

Ces deux approches du vocabulaire, dans une optique didactique, correspondent aux approches sémasiologique et onomasiologique définies par Cavalla *et al.* (2009, p.33). Tout d'abord, « le réseau sémasiologique permet d'enseigner le lexique à partir des mots, de leurs formes afin d'en déterminer le sens. » Cela reviendrait à poser cette question didactique proposée par les mêmes auteurs : « Quel sens a ce mot et comment puis-je l'insérer dans un contexte ? »

En voici un exemple :



En revanche, « le réseau onomasiologique permet d'enseigner le lexique à partir d'un sens, d'une idée, d'un concept et mène aux formes utiles pour le dire ». La question didactique serait alors : « De quels mots et expressions ai-je besoin pour dire telle ou telle chose ? »

En voici un exemple :



Il est vrai qu'il existe une différence de temporalité lors de la lecture d'un mot. En effet, l'aspect formel du mot est ce qui frappe l'œil dans un premier temps, alors que l'aspect sémantique est ce qui vient, dans un second temps, compléter la signification du mot qui se construit au fur et à mesure, ne fût-ce que par la pratique langagière.

A ce propos, Pérez Gil (2014, pp.3-4) cite Trévillat et Duquette (2006) quant à l'importance d'apprendre le vocabulaire d'une langue : cet apprentissage « consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière. »

D'ailleurs, à ce propos, le CECRL (2001, pp.87-88) définit la compétence lexicale comme ceci : « Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser. » Les éléments lexicaux concernent « les expressions toutes faites ou les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises

et utilisées comme des ensembles », ainsi que « les mots isolés qui peuvent avoir plusieurs sens » (principe de polysémie). Concernant les éléments grammaticaux, ils « appartiennent à des classes fermées de mots (démonstratifs, conjonctions, etc.) ».

Le vocabulaire enseigné doit donc être mémorisé et correctement appris par l'apprenant pour que ce dernier soit capable de l'utiliser dans des situations qui le mobilisent. C'est pourquoi les méthodes pédagogiques adoptées sont primordiales.

Dans une compréhension lexicale, il est donc indispensable de travailler sur la relation des mots entre eux. Il ne s'agit donc pas de demander une traduction, ni même d'essayer de décrypter la suite de mots (Cicurel, 1991).

Nous avons observé en classe de langue différentes tactiques explicatives des mots de la part du professeur. La plus courante était de passer par la traduction du mot dans la langue maternelle des apprenants, alors que parfois l'enseignant faisait le choix de donner une définition du mot dans la langue maternelle ou étrangère. Quand le mot ne pouvait se substituer à un mot en mandarin, l'enseignant faisait appel soit à une paraphrase, soit à une situation de la vie courante. Néanmoins, comme le stipule Cicurel (1991), il faut encourager les apprenants à travailler à partir du texte, car c'est bien de là que le sens doit émerger.

C'est ce que nous allons montrer dans la suite de ce chapitre, grâce à la théorie de Francine Cicurel, dont nous partageons le point de vue et qui éclaire quant à l'importance de fournir un enseignement sur les mots d'un texte.

Pour Cicurel (1991, p.62), un lecteur peut s'y prendre de différentes manières pour décrypter le sens d'un texte :

- Le lecteur use du **contexte linguistique**. Pour ce faire, le lecteur observe les autres éléments dans la phrase pour en faire sortir le sens du mot en question ;
- Le lecteur découpe le mot **en unités plus petites**, c'est-à-dire qu'il va décortiquer le mot afin d'en repérer les affixes constituants et en faire sortir le sens du mot grâce à sa connaissance de la valeur sémantique de chaque élément ;
- Le lecteur reconnaît le mot grâce à **un élément non linguistique**, comme par exemple les dessins dans la bande dessinée ;

- Le lecteur demande de l'aide à **un locuteur de la langue cible**, autrement dit à l'enseignant dans le cadre scolaire, ou il choisit de consulter **un dictionnaire**.

D'après cet auteur, l'important est d'encourager le lecteur à compter sur le texte. Pour ce faire, le contexte linguistique, grâce à la cohésion/cohérence textuelle — qui est repérable par les répétitions et les reprises de termes — rend possible la compréhension de l'écrit. Néanmoins, il serait nécessaire d'ajouter le contexte culturel au contexte linguistique car le vocabulaire se situe au croisement de ces deux contextes.

Pour commencer, **le système grammatical** peut constituer la première approche du texte. Ce repérage se fait par les pronoms (*il, celle-ci, etc.*), les articles définis (*la, etc.*), les adjectifs démonstratifs (*cette, etc.*) et la nominalisation (*Ils se sont disputés, cette dispute*) (Cicurel, 1991, p.62).

La deuxième approche peut se faire par les rapports de co-références, c'est-à-dire que des termes renvoient à un même référent dans un texte. Cela s'applique en relevant toutes les occurrences du terme, par exemple. Les substitutions lexicales sont également une possibilité, avec l'observation des relations synonymiques ou parasynonymiques, des relations hyperonymiques, des relations hyponymiques et/ou des relations partitives. Autrement dit, il incombe à l'apprenant de repérer d'autres termes qui ont la même valeur sémantique que le premier terme pour lequel le sens est à construire. (Cicurel, 1991, p.63).

Enfin, la cohérence peut se travailler au niveau **métatextuel**. Dans ce cas, il s'agit de repérer un élément du discours, comme par exemple *dans ce premier point, en conclusion*, etc.

En d'autres termes, le CECRL (2001, pp.90-91) distingue la morphologie, qui « traite de la structure interne des mots », et la syntaxe, qui « traite de l'organisation des mots en phrases ». Ensuite, d'un point de vue plus global, la compétence sémantique « traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens ». Cette compétence sémantique se catégorise en trois ensembles. Tout d'abord, la sémantique lexicale, qui « traite des questions relatives au sens des mots », ensuite, la sémantique dite grammaticale, qui a comme rôle d'étudier « les structures, les catégories, opérations

et éléments grammaticaux », et, enfin, la sémantique dite pragmatique, qui cible « les relations logiques » (CECRL, 2001, p.90).

Selon Cicurel (1991, pp.65-66), qui reprend les propos de Galisson, les mots d'un texte sont régis suivant deux rapports : syntagmatique et paradigmatique. Le premier concerne « le lien qu'entretient le mot avec ses co-occurents » et le second signifie qu'un « terme est délimité sémantiquement par la (petite) différence de sens existant entre lui et un terme de signifié voisin ».

Ainsi, nous comprenons qu'il est important au niveau syntagmatique d'amener l'étudiant à deviner le mot d'après le contexte linguistique et culturel, alors que pour le niveau paradigmatique, il faut pouvoir prendre du recul afin de penser à des mots externes au texte, mais qui restent voisins sur le plan de la signification.

Par conséquent, sur ce point, des questions persistent sur l'acquisition lexicale : quelle est l'approche à adopter dans le cadre de l'enseignement du FLE ? A quoi faut-il prêter attention ?

1.4. Conclusion

L'objectif de ce chapitre est de construire une base théorique à la deuxième partie de ce mémoire qui concerne l'expérimentation ; ce socle théorique porte sur la nature de la lecture et les compétences lors d'une compréhension de l'écrit (compétence linguistique, discursive et extralinguistique), ainsi que sur les trois variables du modèle de la lecture par Giasson (1990), complété par les postures développées par Picard (le lu, le lectant et le liseur).

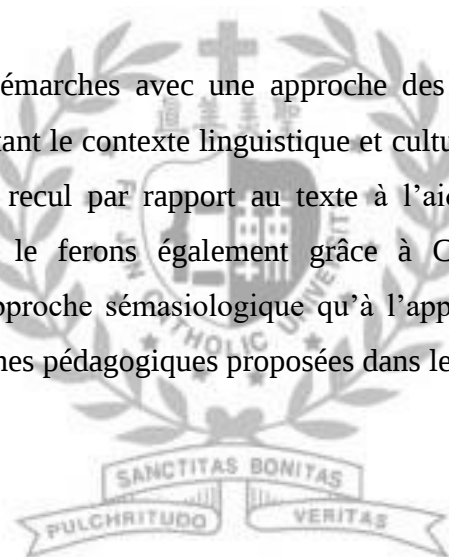
Durant l'expérimentation, nous exploiterons la nature de la lecture en passant par l'étude de la structure micro-textuelle, autrement dit celle des mots, en travaillant la compétence linguistique par la structure du texte et du contenu ; la compétence discursive par le genre littéraire et l'intention de l'auteur ; enfin, la compétence extralinguistique grâce aux connaissances personnelles des apprenants. Ces compétences seront étudiées parallèlement aux postures proposées par Picard, puisque ces trois instances —émotionnelle, cognitive et culturelle — jouent sur la compréhension des apprenants.

Bien évidemment, les compétences de lecture, dans le cadre de la bande dessinée, sont comparables à celles de l'image fixe, mais ce point sera l'objet du troisième chapitre.

Ces divers concepts ont été étudiés durant la mise en pratique à partir d'une méthodologie interactive qui prend en compte l'interaction du lecteur au texte, de l'effet du texte sur le lecteur et de l'interaction entre les membres de la classe. Les réponses aux questions émises et les observations formulées dans ce chapitre seront validées lors de l'étude de terrain.

Enfin, nous avons étudié de manière plus approfondie les démarches dites analytique et globale, toutes deux faisant référence à l'approche onomasiologique que nous observerons et à l'approche sémasiologique que nous proposerons lors d'une séquence didactique.

Nous appliquerons ces démarches avec une approche des niveaux syntagmatique et paradigmatique en exploitant le contexte linguistique et culturel, ainsi qu'en invitant les apprenants à prendre du recul par rapport au texte à l'aide d'éléments externes ou internes au texte. Nous le ferons également grâce à Cavalla *et al.* (2009), qui s'intéressent autant à l'approche sémasiologique qu'à l'approche onomasiologique, et grâce aux nombreuses fiches pédagogiques proposées dans leur ouvrage.



Chapitre 2. L'image fixe

2.1. Qu'est-ce qu'une image fixe ?

Définir le terme « image » semble représenter un vrai casse-tête. En effet, il suffit d'ouvrir quelques ouvrages de référence pour comprendre qu'il est difficile de choisir une définition unique qui engloberait tous les emplois de ce terme.

Cependant, comme le mentionne Joly (1993, p.8), « il indique quelque chose qui, bien que ne renvoyant pas toujours au visible, emprunte certains traits au visuel et, en tout état de cause, dépend de la production d'un sujet : imaginaire ou concrète, l'image passe par quelqu'un, qui la produit ou la reconnaît ».

Nous sommes face à une première difficulté définitionnelle, puisqu'elle est présentée comme dépendant de sa production et de son usage. A l'origine, « image » est un terme utilisé dans différents domaines, que ce soit dans l'écriture, dans la religion, dans l'art, dans le culte des morts, mais aussi dans la réflexion philosophique dès l'Antiquité.

Détaillons ces domaines grâce à Joly (1993, pp. 12-13) :

- Dans l'écriture avec la notion de métaphore, figure de rhétorique la plus étudiée et connue, qui consiste à employer un mot pour un autre grâce à leur rapport d'analogie, de comparaison.
- Dans la religion, il y a eu la « Querelle des images », du IV^e au VII^e siècle en Occident, qui est une période pendant laquelle les iconophiles et iconoclastes se sont battus au sujet de la nature divine de l'image. D'ailleurs, en latin, un des sens du terme *imago* est « masque mortuaire porté aux funérailles dans l'Antiquité romaine ». De la sorte, l'image est mise en parallèle à l'âme du mort, mais aussi aux rites funéraires ou à l'histoire de l'art.
- Dans la réflexion philosophique, pour Platon, l'image a deux penchants : soit elle est naturelle, comme le reflet ou l'ombre, soit c'est un élément trompeur qui « détourne de la vérité ». Toutefois, Aristote offre une autre vision, selon laquelle l'image est un élément éducatif qui mène à la connaissance.

Ceci n'est qu'une infime partie des significations de ce terme. Bien d'autres visions existent suivant sa production et son domaine d'utilisation. Et pourtant, la multiplicité

des significations du mot « image » ne semble pas bloquer son interprétation, sa compréhension et son utilisation.

En outre, l'image est comme un miroir, c'est-à-dire qu'elle emprunte le même processus d'analogie ou de représentation. Pour Joly (1993, p.8), l'image serait « un objet second par rapport à un autre qu'elle représenterait selon certaines lois particulières ».

Ainsi, parler de pédagogie de l'image à l'heure d'aujourd'hui, revient à dire que l'image éduque le regard ; et le regard éduqué peut alors regarder l'image. De la sorte, l'image « permettrait d'introduire une tension essentielle entre ce qui est du domaine du visible (de la sensation) et ce qui est du domaine de l'intelligible (de la réflexion). L'image apparaît donc comme un principe dynamique qui ouvre accès à la réalité qu'elle reproduit, le tout par le truchement d'une langue sans laquelle elle reste muette » (Demougin, 2012, p.104).

Par ces propos, nous comprenons que l'image et le texte travaillent ensemble. En effet, si l'image n'est pas interprétée par quelqu'un, ni accompagnée d'un texte, elle reste muette face à ce qu'elle montre. La langue permet d'exprimer la pensée de l'image ou du texte.

Cette réflexion mène à des interrogations telles que : comment l'image permet-elle l'apprentissage d'une langue étrangère et, plus spécifiquement, dans le cadre de cette recherche, de l'acquisition lexicale ? Quelles sont les caractéristiques et les fonctions de cette dernière ?

Nous allons essayer d'apporter des éléments de réponse dans les points suivants.

2.2. La sémiotique de l'image

Dans le but de voir l'image comme un système de signes, nous utiliserons la théorie sémiotique de l'image, qui nous permet d'étudier les signes et leurs systèmes de signification.

2.2.1. La sémiotique : origine et définition

Nous avons dans le point précédent présenté les diverses « catégories fonctionnelles de l'image » (Joly, 1993, p.21). Il est désormais nécessaire de postuler l'existence d'un

noyau commun à ces catégories pour dépasser cette complexité. Pour ce faire, nous avons fait appel à une théorie plus générale : la théorie sémiotique. Elle nous aide à comprendre le « mode de production de sens des signes, à savoir comment ces derniers provoquent des significations, c'est-à-dire des interprétations » (p.21). En effet, un signe qui exprime des idées, provoque inéluctablement une « démarche interprétative » (p.22).

Cependant, la sémiotique n'est pas née du jour au lendemain, elle a des origines anciennes. Ce terme est d'abord apparu durant l'Antiquité grecque dans le cadre de la médecine et de la philosophie du langage. De l'étymologie *séméion*, qui signifie « signe », la sémiotique avait pour but d'interpréter et d'étudier les symptômes des maladies dans le cadre de la médecine et de déceler les catégories de signes du langage ou de symboles servant aux hommes à communiquer entre eux (Joly, 1993, p.23). Le signe est donc un concept qui désignait « quelque chose que l'on perçoit », comme les couleurs, les formes, etc., et qui se laisse interpréter (Joly, 1993, p.23).

D'ailleurs, au XX^e siècle, dans les sciences humaines, deux termes apparaissent : la sémiologie et la sémiotique. Deux termes qui ont la même origine historique et qui, pourtant, dépendent chacun d'une approche différente. Le premier, d'origine européenne, a été introduit par Ferdinand de Saussure, alors que le second, d'origine américaine, a été inventé par Charles Sanders Peirce. Ce dernier, philosophe, a étudié le système de signes plutôt comme une philosophie des langages, tandis que Ferdinand de Saussure l'a étudié de manière plus concrète à travers des éléments comme le théâtre, les images, la gestuelle, etc. (Joly, 1993).

Malgré ces différences, ces termes s'inscrivent quand même dans un sens plus général qui est « la science générale des signes ». Le but de ces découvertes était de dresser une typologie des différents types de signes afin de mieux les comprendre et, ainsi, déceler leur fonctionnement (Joly, 1993).

Notre recherche s'axe ainsi principalement sur les modes de production et de signification du sens de l'image. En d'autres termes, nous privilégierons les aspects connotatif et dénotatif de l'analyse. Cependant, pour que cela soit possible, le signe doit être reconnu par l'individu. Par une réflexion personnelle et interprétative, ce dernier doit être capable de trouver un sens à ce nouveau signe. C'est ce que nous présenterons dans le point suivant.

2.2.2. L'image et ses signes

Ferdinand de Saussure a étudié le signe à partir de deux unités constitutives : le signifiant (les sons) et le signifié (le concept). Il est parti du principe que la langue n'était pas le seul système de signes, mais qu'il existait une « science plus générale des signes ». Il a donc étudié la sémiologie à partir de la linguistique. Il a voulu décrire les formes (la morphologie des mots) et les règles de fonctionnement du langage. Il a par conséquent indiqué que « la langue, le plus complexe et le plus répandu des systèmes d'expression, est aussi le plus caractéristique de tous ; en ce sens la linguistique peut devenir le patron général de toute sémiologie, bien que la langue ne soit qu'un système particulier » (Joly, 1993, p.24). Toutefois, nous avons fait le choix de ne pas nous appuyer sur la sémiologie de Ferdinand de Saussure, mais sur celle de Charles Sanders Peirce, qui « s'appuie sur une réflexion phénoménologique et sur la logique des relations, pas du tout sur la linguistique » (Everaert-Desmedt, 1990, p.9).

Selon Peirce,

« Un *signe* ou **representamen** est un premier qui entretient avec un second appelé son **objet**, une relation triadique si authentique qu'elle peut déterminer un troisième, appelé son **interprétant**, à entretenir avec son objet la même relation triadique qu'il entretient lui-même avec ce même objet. Cette relation triadique est authentique, c'est-à-dire que ses trois membres sont liés ensemble par elle de telle façon qu'elle ne se ramène pas à un quelconque complexe de relations dyadiques. C'est la raison pour laquelle l'interprétant ou troisième ne peut pas entretenir une simple relation dyadique avec l'objet, mais doit entretenir avec lui la relation que le *representamen* lui-même entretient » (Peirce, 1978, p.147).

Autrement dit, un signe ou *representamen* (ou la face perceptible du signe ; Joly, 1993, p. 26) est « quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre » (p.121). Le signe offre différents sens ; nous pouvons le voir (objet, couleur...), l'entendre (langage articulé, cri...), le sentir (odeurs...) et le toucher, ou encore le goûter (Joly, 1993, p.26). Cependant, le signe n'est pas exclusivement absent de la situation, car sa signification dépend de l'interprétation du récepteur (quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un) et du contexte (sous quelque rapport ou à quelque titre).

Ensuite, « l'*objet* est ce que le signe représente, une unité physique ou mentale. L'*objet* est *second* : il ne peut jamais être sans le *representamen*, son premier » (Peirce, 1978, p.40). Néanmoins, il est impossible d'accéder directement à l'*objet*, puisque le *representamen* est mis pour l'*objet*, mais n'est en aucun cas son égal. Comme le précise Peirce (1978, p.216), « [...] Tout signe est mis pour un objet indépendant de lui-même ; mais il ne peut être un signe de cet objet que dans la mesure où cet objet a lui-même la nature d'un signe, de la pensée [...] ».

Enfin, « L'*interprétant* est *troisième* : il opère la médiation entre le *representamen* (premier) et l'*objet* (second) [...]. L'*interprétant* n'est pas l'interprète, mais le moyen que celui-ci utilise pour effectuer son interprétation. [...] » (Everaert-Desmedt, 1990, p.40). Peirce (1978, p.42) précise que « l'*interprétant* est un élément médiateur : il relie le *representamen* à l'*objet*, mais en même temps il manifeste l'écart – jamais comblé – entre le *representamen* et l'*objet*. ». En effet, chaque individu possède ses propres références, produites d'un bagage socialement et culturellement différent et qui ne peuvent coïncider parfaitement lors d'une communication avec autrui. C'est d'ailleurs ce qui se produit dans le cadre de l'enseignement : le professeur propose ses *representamen* afin de stimuler dans l'esprit de chaque apprenant des équivalents de ces *representamen*, à savoir des interprétants.

Par l'emploi de ces termes, Peirce souligne le mouvement d'un signe, c'est-à-dire que le signe n'est plus un objet fixe, mais un signe mobile qui est ouvert aux possibilités diverses d'interprétation.

Pour illustrer les propos de Peirce, citons un extrait de son ouvrage *Pragmatisme et sciences normatives* (2003, p.79) :

L'exécution d'un morceau de musique de concert est un signe. Il transmet et a pour intention de transmettre les idées musicales du compositeur ; mais en général, celles-ci ne consistent purement et simplement qu'en une série de sentiments. Si un signe produit tout autre effet signifié propre, il le fera par la médiation de l'interprétant émotionnel et cet effet ultérieur impliquera toujours un effort.

La théorie de Charles Sanders Peirce « est, de fait, suffisamment générale pour rendre compte de tous les phénomènes culturels » (Everaert-Desmedt, 1990, p.9).

« Sa théorie du signe, en effet, concerne tous les types de signes. Il prend en considération “tout ce qui, de quelque manière et en quelque sens que ce soit, est présent à l’esprit, sans considérer aucunement si cela correspond à quelque chose de réel ou non” » (Beguin-Verbrugge, 2006, p.15). Dans le cadre de cette recherche, nous étudions trois types de signe spécifiques : linguistique, iconique et plastique, qui sont trois types de *representamen*, qui se valent tous. Chaque signe stimule un interprétant, qui de manière simultanée, produit des hypothèses d’objet chez les apprenants.

Cependant, tout signe n’existe pas forcément dans la vie réelle — comme la licorne par exemple, produit de l’imagination humaine. Dans ce cas, nous signalerons qu’il existe des caractéristiques communes entre les signes, ce qui permet de les reconnaître. Il s’agira donc des règles convenues par la communauté, qui permettront de s’accorder quant au signe représenté. Et pourtant, certains signes peuvent signifier complètement autre chose pour certaines personnes.

Afin d’approfondir nos propos, nous ferons appel à Umberto Eco et à son étude sur la ressemblance analogique. Toutefois, il importe d’apporter une précision quant à la problématique de la « ressemblance » dans sa perspective de reproduction analogique. Il s’agit de faire une distinction nette entre la signification de ressemblance chez Peirce et chez Eco. En effet, chez Peirce, la ressemblance, qui relève de l’iconicité, n’a que le sens très large d’être « mis pour », à défaut de trouver mieux. Il n’existe donc pas d’implication analogique. Un *representamen* se doit de « ressembler » à son objet, mais ne se confond pas avec celui-ci ; dès lors, un mot pris comme *representamen* ressemble à son objet, comme une photo prise comme *representamen* ressemble à son objet. (Tilleuil, 2019).

Contrairement à Peirce, Umberto Eco fait mention de cette implication analogique. Il critique d’ailleurs cette ressemblance établie entre le signe iconique et le référent, « [le signe iconique] étant souvent semblable à son référent parce que l’un et l’autre auraient des « propriétés » communes » (Cocula & Peyroutet, 1986, pp.28-29). Il s’explique en trois points (p.28) :

- « Un signe prétendu iconique ne peut, par nature, posséder les « propriétés » de l’objet ;

- Seules sont communes à l'objet et à son image un certain nombre de conditions de perception ;
- La perception, très culturelle, utilise un code de reconnaissance, lui-même lié à des conventions graphiques ».

En bref, nous résumons souvent en considérant une « convention graphique pour une propriété de l'objet » (p.29). Umberto Eco le fait à travers des exemples, tel que le fait de définir un zèbre par ses zébrures, alors que pour d'autres cultures, il s'agira de le définir par d'autres signes. Néanmoins, il importe de nuancer ces propos. En effet, chaque signe peut être interprété différemment selon la culture de chacun, mais si des individus de cultures étrangères sont face à une image de zèbre, il est fort probable que ces derniers s'accordent sur la définition de l'image (zèbre) qui leur est présentée. Par contre, si ces derniers sont confrontés au signe linguistique « zèbre », il est à ce stade douteux que ces mêmes individus puissent identifier de manière équivoque le sujet traité.

Magritte use aussi fréquemment de cette relativité entre l'objet et sa représentation dans ses tableaux, dont le plus connu, « La Trahison des images », la met en évidence avec sa fameuse phrase « ceci n'est pas une pipe ». De cette manière, l'auteur de l'ouvrage trouve bon de rappeler que « la ressemblance n'est pas la duplication pure et simple » (p.29). Nous l'avons d'ailleurs constaté durant notre enseignement par la bande dessinée. Pour certains apprenants, le dessin de bâtiments évoquait la ville de Taichung (centre ouest de Taïwan), tandis que pour l'auteur français de la B.D., il s'agissait plutôt de bâtiments rappelant le monde de Walt Disney. C'est exactement ce qui se passe dans le monde de l'enseignement : l'enseignant, possédant ses propres référents — composés d'une pensée symbolique (bagage culturel) et d'une activité iconique (dessin) —, doit parvenir à les conjuguer à ceux des apprenants. Outre l'identité peircienne de statut sémiotique entre le signe linguistique, iconique et plastique, comme *representamen*, la distinction entre dénotation et connotation est de mise dans la théorie de Peirce dans la variation des interprétants suscités par tel *representamen*. Un apprenant peut donc produire un interprétant différent ou semblable de celui du professeur, de nature dénotative ou connotative, comme réponse au *representamen* qui lui est proposé (Tilleuil, 2019).

Pour clarifier la situation, Peirce propose une classification du signe afin de distinguer les types de signe existant. Il propose trois types de signe : l'icône, l'indice et le symbole. Pour lui, l'icône est « un signe qui renvoie à l'objet qu'il dénote simplement en vertu des caractères qu'il possède, que cet objet existe réellement ou non » (Peirce, 1978, p.140), ce qui revient à dire que c'est une relation analogique qui lie l'objet à son signe (Joly, 1993, p.27), comme par exemple une photographie représentant une pomme. Ensuite, l'indice est « un signe qui renvoie à l'objet qu'il dénote parce qu'il est réellement affecté par cet objet » (Peirce, 1978, p.140). C'est donc une relation causale qui lie l'objet à son référent (Joly, 1993, p.27), comme le fait d'être blême après l'annonce d'une mauvaise nouvelle. Enfin, le symbole est « un signe qui renvoie à l'objet qu'il dénote en vertu d'une loi, d'ordinaire une association d'idées générales, qui détermine l'interprétation du symbole par référence à cet objet » (Peirce, 1978, p.140). Il s'agit d'une relation de convention entre l'objet et son référent (Joly, 1993, p.27), telle que la balance qui rappelle la justice.

Bien que la théorie de Peirce soit critiquée, car elle ne prend en compte ni le contexte, ni l'intention de l'auteur, nous pouvons soumettre l'étude du fonctionnement du signe à celui de l'image, considérée également comme un signe. Cette théorie nous sera utile dans l'analyse de la bande dessinée, car l'image constitue *l'unité formelle élémentaire* et elle regroupe des éléments iconiques (images), des signes plastiques (couleurs, formes, etc.) et des signes linguistiques (Steyaert & Tilleuil, 2013, p.254). De plus, comme le précise Joly, « si nous la reprenons à notre tour, c'est qu'elle nous semble particulièrement utile à la compréhension des images [de la bande dessinée utilisée], [...] ainsi qu'à la compréhension de leur mode de fonctionnement » (Joly, 1993, p.28).

Pour conclure cette partie sur l'image et ses signes, nous adopterons le point de vue de Martine Joly quant à sa définition et sa méthode pour comprendre cette dernière (Joly, 1993, p.30) :

Le premier grand principe à retenir est sans doute, selon nous, que ce qu'on appelle une « image » est hétérogène, c'est-à-dire qu'elle rassemble et coordonne, au sein d'un cadre (d'une limite), différentes catégories de signe : des « images » au sens théorique du terme (des signes iconiques, analogiques), mais aussi des signes plastiques : couleurs, formes, composition interne, texture, et la plupart du temps aussi des signes linguistiques, du langage verbal. C'est leur relation, leur interaction qui produit du sens.

Nous avons conscience que proposer une définition du terme image est complexe, puisqu'elle est composée de signes de différents types. Ils peuvent être iconiques ou analogiques par une reproduction, par une représentation (le reflet d'une personne dans le miroir, une image radioscopique d'un organe, la représentation d'une divinité, etc.) ou encore par une illustration dans un livre. Lors de l'analyse d'une image, nous pouvons observer également des signes dits plastiques, qui dépendront de l'envie de l'auteur (Sous quelle forme souhaite-t-il faire passer son message ?), et des signes linguistiques, puisque certaines images se mêlent au texte.

Dans la bande dessinée, les trois types de signe existent dans un rapport de complémentarité et de supplémentarité. Le rapport de complémentarité signifie que le sens de chaque signe est complété par le sens des autres, alors que dans le rapport de supplémentarité, le sens de chaque signe s'ajoute au sens des autres.

2.2.2. La sémiotique de l'image

Dans sa publication du quatrième numéro de la revue *Communications* et en réponse aux théories de Charles Sanders Peirce, Roland Barthes ajoute deux fonctions au message linguistique : la première est l'**ancrage**, qui désigne l'idée de canaliser les interprétations de l'image. Il est rendu possible grâce au sens dénotatif et connotatif du message visuel, qui sont à prendre dans un rapport de simultanéité, sans lequel la compréhension du message serait impossible, puisqu'il y aurait une infinité de sens à déceler.

En voici un exemple :



Dans cette planche du tome 2 de *Made in Taiwan* (p.18), nous avons une représentation de cette première fonction, l'ancrage. Dans cet extrait, le lecteur ne manquera pas de remarquer le lapin en bas à droite de la planche, icône du dessin animé *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles*, qui rappelle le monde de Walt Disney. A ce message iconique s'ajoute le dialogue qui fait référence à la fameuse réplique sans cesse répétée par ce personnage : « Ô par mes moustaches, je suis en retard, en retard, en retard ». Ainsi, nous remarquons d'abord dans un sens dénotatif le lapin qui amène le lecteur à avancer dans la lecture de la bande dessinée, pour ensuite compléter ce message par le sens connotatif présenté un peu plus haut. Cette confusion entre la réalité du terrain et cette imaginaire est également représentée par l'attitude de Golo, qui semble déconcerté.

A cette première remarque s'ajoute le commentaire de l'un des apprenants lors de l'expérimentation, qui n'a pas manqué d'observer ces bâtiments emblématiques de Taichung. Ainsi, pour un lecteur étranger à la culture taïwanaise, il est plus difficile d'avoir cette même approche de l'image, mais pour un lecteur de la culture traitée, il est plus aisé de repérer les éléments du thème de la planche.

Ensuite, la seconde fonction, le **relais**, a comme rôle d'exprimer ce que l'image ne peut représenter, comme la temporalité notamment. Par exemple, dans la bande dessinée, la fonction de relais est permise grâce à la séquentialité et à la présence de dialogues, qui n'a pas pour simple fonction d'éclairer le sens de l'image, mais qui permet aussi de faire avancer l'histoire.

Nous finirons en citant-Luc Godard, qui exprime la nécessité d'analyser le message visuel dans son entièreté : « Mot et image, c'est comme chaise et table : si vous voulez vous mettre à table, vous avez besoin des deux. » C'est pourquoi nous consacrons une étude rapprochée du message textuel et visuel de la bande dessinée dans ce mémoire.

2.3. Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, nous avons défini le terme image à partir de l'auteur Martine Joly, pour ensuite en étudier ses composants (signifiant, signifié et référent), ses catégories (iconiques, plastiques et linguistiques) et ses types de signe (icône, symbole

et indice) sur base de la théorie sémiotique de Charles Sanders Peirce. Enfin, nous avons illustré nos propos grâce à l'article de Roland Barthes sur la lecture d'une image.

Néanmoins, nous avons remarqué par le biais de notre pratique en cours de FLE qu'il n'est pas nécessaire d'analyser sans cesse l'image fixe à travers ces trois catégories, ni même ces trois types de signe. Il faut cependant repérer les signes pertinents tout en les mettant en relation, afin d'en faire émerger le sens.

Ensuite, en préambule au chapitre quatre et d'après nos observations, nous pouvons avancer que les images facilitent la compréhension écrite, suscitent la production verbale des apprenants (hypothèses de lecture, etc.) et permettent d'aborder les dimensions culturelles et interculturelles de ce moyen d'expression artistique.

Le prochain chapitre approfondira notre étude de la bande dessinée et de ses caractéristiques.



Chapitre 3. Enseignement de la bande dessinée *Made in Taiïwan*

La bande dessinée, souvent décriée par les littéraires, chercheurs, publics et bien d'autres, n'a pas fini de se battre contre les préjugés qui la surplombent. Pourtant, depuis peu, elle fait l'objet d'un regain d'intérêt et de nombreux auteurs s'évertuent à valoriser cet art, non en le comparant, mais en mettant en avant ses caractéristiques et qualités propres.

Par ailleurs, dans le contexte scolaire, le statut culturel de la bande dessinée n'a pas cessé d'évoluer. Comme mentionné par Steyaert et Tilleuil (2013, p.234), « l'école joue un rôle important dans le partage du savoir légitime ». Toujours selon ces auteurs, Antoine Roux, dans les années 1950, faisait preuve d'une *répression violente* vis-à-vis de ce média, alors qu'en 1970, pour Christian Robin, son utilisation était au *stade expérimental* et, plus récemment, en 2012, Nicolas Rouvière annonçait qu'elle était *en plein essor*.

Ces divers regards portés sur ce média ont pour origine, d'après nos lectures, la relation entretenue entre le texte et l'image. Cette idée déplaisait, puisque, dans les mentalités, l'image n'avait qu'une fonction récréative. D'après une vieille idée, le texte mêlé à l'image hérissait plus d'un maître d'école, « la lettre étant du côté de l'esprit (la raison, l'intellect, la distance prise avec le monde), l'image entrant, quant à elle, en résonance avec le corps (le sensible, le pulsionnel, mais aussi, bien évidemment, l'imaginaire) » (Fresnault-Deruelle, 2009, p.6).

Comme l'illustre Sean Chuang dans sa bande dessinée *Mes années 80* (p.39), la bande dessinée avait la place du « vilain petit canard » à Taiïwan. Ce média était rejeté par le cercle scolaire, mais aussi familial : « A l'époque, les B.D. étaient considérées par les adultes comme des lectures nuisant à l'intellect des enfants et comme de véritables poisons pour leurs études. »

3.1. La bande dessinée : définition

Avant de proposer une définition de la bande dessinée, essayons de comprendre son origine. D'après McCloud (1993), le père fondateur incontestable est Rodolphe Töpffer (pour d'autres, il s'agit de l'Américain Outcault), qui est le premier, en Europe, à avoir

réalisé des histoires satiriques en images dans des cases accompagnées de texte, dans les années 1830-1845. Malheureusement, cet auteur n'avait pas conscience de l'art qui se créait sous sa plume. En effet, il avait « créé un moyen d'expression qui tenait du dessin et de l'écriture sans être réductible à chacun d'eux » (McCloud, 1993, p.25). Il avait ainsi réussi à créer un langage propre à la bande dessinée.

Plusieurs auteurs ont essayé d'en donner une définition, mais tous ont éprouvé des difficultés quant à la présence de ces deux langages que sont le dessin et les mots.

Beaucoup ont défini la bande dessinée, pour reprendre l'expression de Will Eisner, auteur de bandes dessinées américain, en parlant d'art séquentiel. Cependant, cette première définition ne précise pas de quelle sorte d'expression artistique il s'agit. McCloud va ajouter le qualificatif de « visuel » à cette première définition. Néanmoins, à nouveau, il est toujours possible de confondre la bande dessinée avec le dessin animé, puisque tous deux sont visuels. Il va donc indiquer que, « dans l'animation, la séquence est organisée dans le temps, alors que dans la B.D. les dessins sont juxtaposés dans l'espace » (1993, p.15). Nous obtenons donc comme définition provisoire « art visuel en séquences juxtaposées ». Cependant, « art visuel » reste une notion floue. Scott McCloud décide donc de la remplacer par « images picturales et autres fixes », qui inclut sans aucun doute le texte, puisque les lettres sont en soi des images fixes et que, quand elles sont « volontairement juxtaposées pour former des séquences, on appelle cela des mots » (1993, p.16). Par conséquent, dans le but de finaliser cette définition, McCloud propose la suivante : « Images picturales et autres fixes volontairement juxtaposées en séquences, destinées à transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur » (1993, p.17).

En proposant une telle définition, il exprime l'impasse dans laquelle la bande dessinée se trouve : « Je pense que c'est une erreur de ne voir en la bande dessinée qu'un genre hybride entre les arts graphiques et le récit littéraire...Ce qui se passe entre les cases est une sorte de magie que seule la bande dessinée sait créer » (1993, p.100).

Enfin, Steyaert et Tilleuil (2013, p.253) définissent la bande dessinée comme « une suite d'images ou de vignettes qui intègrent du texte, et non plus un texte continu illustré par des images (= de l'histoire illustrée) ».

A notre tour, nous proposons une définition à partir des éléments lus. Nous en concluons que la bande dessinée est un modèle narratif constitué d'images incluant du texte et qui s'exprime à travers ses propres caractéristiques tout en s'adaptant à son temps.

Cette complexité définitionnelle s'explique par la présence de deux créateurs distincts au sein de la bande dessinée, que sont le scénariste et le dessinateur, même si nous savons que, parfois, ces deux personnes peuvent n'en cacher qu'une. Cependant, il n'en reste pas moins que ce sont deux domaines différents.

McCloud (1993, p.57) distingue l'image comme « une information que nous **recevons** » et l'écrit comme « une information que nous **percevons** ». Pour lui, la compréhension de l'élément visuel est instantanée et ne demande pas d'enseignement, alors que l'écriture est plus complexe, puisqu'elle a attrait à l'intellect et à l'abstrait.

Cependant, nous considérons que cette conception doit être nuancée. Bien que la compréhension d'une image puisse être instantanée, elle peut tout aussi bien être abstraite. Dans cette condition-là, il est plus difficile d'en déceler le sens. Il est donc important d'éduquer l'œil à voir les éléments nécessaires à la compréhension du message visuel aussi bien que textuel. D'ailleurs, il arrive parfois que les mots soient beaucoup plus explicites que les images.



Il est difficile d'établir une séparation nette entre les propriétés de l'écriture et celles de l'image, parce qu'il s'agit de deux écritures — écriture de l'image et écriture du mot. Toutefois, il est tout aussi vrai de parler de superposition de deux images : nous

pourrions voir en l'image une sorte d'étymologie du mot, dont la réalisation la plus concrète apparaît dans les idéogrammes. Cette « écriture-image » correspond à la première forme d'écriture de l'humanité et existe toujours dans certaines langues, comme le chinois.

De plus, dans le mot, comme dans l'image, il existe une grande part d'implicite liée à la culture. C'est d'ailleurs dans cet implicite que réside tout l'intérêt du métier d'enseignant : sa tâche consiste à trouver le point de jonction entre l'objet de l'enseignement et son objectif.

3.2. La bande dessinée : caractéristiques

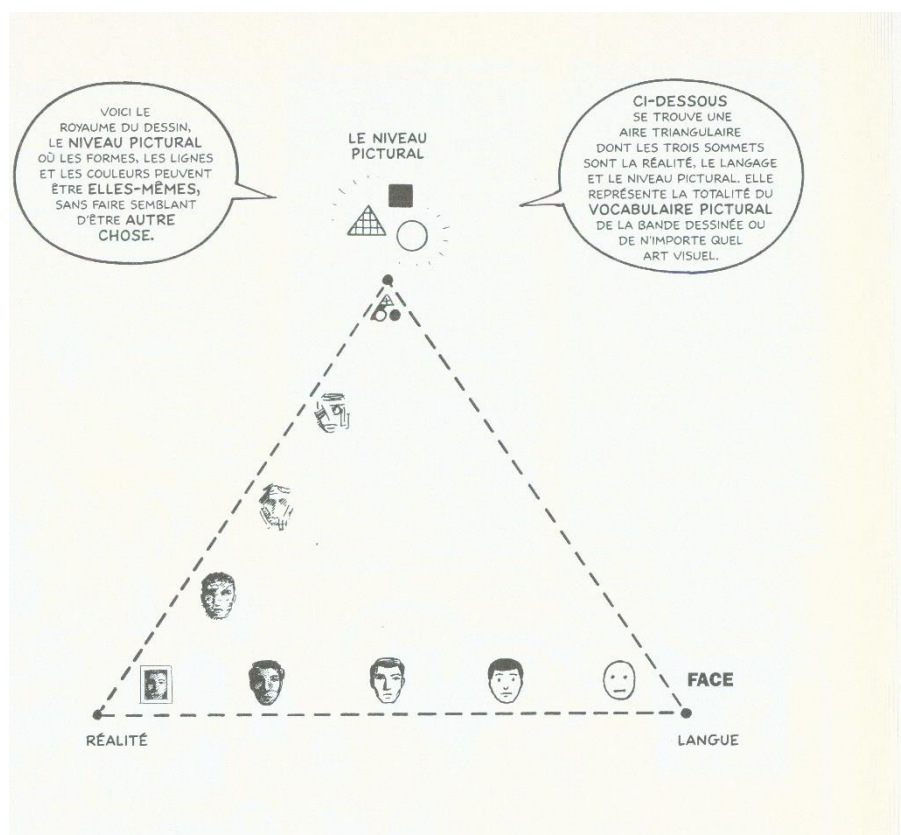
Après avoir défini ce moyen d'expression artistique qu'est la bande dessinée, nous étudions sa structure, qui se constitue, tout comme le langage, d'un vocabulaire et d'une grammaire. Ces deux notions seront étudiées à partir de McCloud (1993).

Dans un premier temps, le vocabulaire de la bande dessinée, appelé « icône », est utilisé pour désigner ce qui représente une personne, un endroit, une chose ou une idée (1993, p.35) et se compose des mots et des images. Afin de les différencier, il propose cette distinction : « les mots sont des icônes totalement abstraits, par exemple ils ne ressemblent en rien à la véritable personne qu'ils représentent », alors que les images ont un niveau d'abstraction qui varie, « et parfois elles peuvent même nous tromper ! » (1993, p.36)

Steyaert et Tilleuil (2013, p.256) ont une approche quelque peu différente. L'image, selon eux, « fournit l'unité formelle élémentaire de la bande dessinée », elle constitue donc le langage de base de ce média, alors que le texte arrive en second lieu sous des formes discursives diverses, parmi lesquelles le dialogue. Ces mêmes auteurs proposent un rappel intéressant qui différencie le dialogue de la conversation. Quand le premier est préparé et répond à une logique narrative, le second est spontané et correspond à une logique conversationnelle.

Ces éléments qui constituent le vocabulaire de la bande dessinée sont représentés dans une aire triangulaire reprenant la réalité (image, telle une photographie), le langage (les mots) et le niveau pictural (image abstraite).

Voici une représentation du triangle :



Ainsi, selon McCloud (1993), une grande majorité des bandes dessinées se situe dans « le bas » de cette aire triangulaire, parce que chaque ligne a une signification. Cependant, McCloud (1993, p.58) mentionne la présence d'une abstraction iconique dans les bandes dessinées, qu'il définit comme « une des formes dont dispose le dessinateur de bandes dessinées ». Bien que le mot « abstraction » soit régulièrement utilisé pour désigner un élément qui n'a pas un rôle de ressemblance ou de signification, il est à prendre pour ce qu'il est, autrement dit « de l'encre sur du papier ».

Enfin, tout ce vocabulaire est compris dans ce qui est appelé les « cases » ou « vignettes » de ce moyen d'expression qu'est la bande dessinée et qui renferment tous les icones, sauf évidemment elles-mêmes, à savoir les cases. McCloud (1993, p.107) précise qu'elles ne possèdent pas de signification à proprement parler, mais qu'elles divisent le temps et l'espace d'une planche de B.D.

Pour ce qui est de la grammaire de la bande dessinée, il s'agit de parler du phénomène de l'ellipse, qui « consiste à n'observer que des fragments mais à comprendre une totalité » (1993, p.71). En effet, bien que les cases fragmentent le temps et l'espace de la bande dessinée, ces dernières sont reliées grâce à l'ellipse, qui permet au lecteur de reconstruire la réalité affichée par l'auteur (1993, p.73).

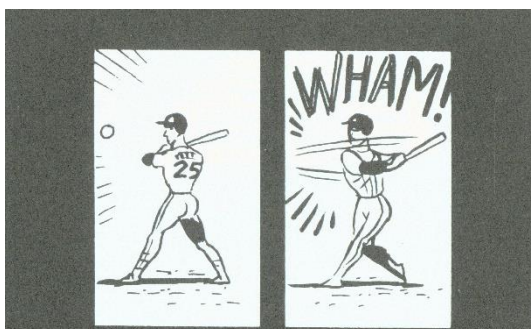
Masson (1985) s'était déjà attardé à étudier le lien entre les vignettes de la B.D. Il avait mentionné deux types de lien. Le premier se veut événementiel : le lecteur, face à une vignette, comprend l'action représentée. Le deuxième lien, dit aspectuel, fait plutôt référence à un geste qui continue sur plusieurs vignettes et qui donne l'impression que le temps s'est arrêté (cité par Steayaert & Tilleuil, 2013, p.244).

Grâce à McCloud, nous pouvons détailler plus précisément ce lien intermédiaire entre les vignettes, autrement dit les différents types d'enchaînement possibles entre les cases (1993, p.78) :

- **De moment à moment**, qui fait très peu appel à l'ellipse. Par exemple, dans une première case, une femme peindrait et dans la seconde case, le lecteur verrait cette femme avancer dans sa peinture ;



- **D'action à action**, où l'on voit un personnage au cours d'une action en train de se dérouler ;



- **De sujet à sujet**, qui met en œuvre un changement de focalisation à l'intérieur du même thème. Cette catégorie nécessite que le lecteur établisse des rapports entre les cases pour que leur suite ait un sens ;



- **De scène à scène**, qui nécessite souvent un raisonnement déductif. Dans cette catégorie, les cases ont des contenus très éloignés dans l'espace et le temps ;



- **De point de vue à point de vue**, qui évacue en grande partie la notion du temps qui passe et promène le regard sur différents aspects d'un endroit, d'une idée, d'une atmosphère ;



- **Solution de continuité.** Il s'agit de deux cases juxtaposées sans aucun rapport logique entre elles.



Ainsi, le sens peut émerger des cases ou d'entre les cases. Quand le lecteur ne voit qu'une partie du sujet représenté dans une scène, cela s'appelle la « clôture ». Ce genre de situation demande la participation du lecteur pour construire le sens de l'histoire au sein de la séquentialité de ce moyen d'expression artistique. Par contre, l'espace entre les cases se nomme *gutter*. Ce dernier en appelle à la logique du lecteur, qui joint les cases afin de relier ces moments présentés dans des espaces différents.

Pour ces raisons, McCloud évoque les termes de **contrat silencieux** entre le lecteur et le créateur, qu'il caractérise même d'*intimité surpassée par le monde de l'écrit* (1993, p.77).

3.3. *Made in Taiwan*

Dans le cadre de cette recherche, nous exploitons une bande dessinée intitulée *Made in Taiwan*, ouvrage écrit par Guy Nadaud sous le pseudonyme de Golo, bédéiste français, aux éditions du Pigeonnier, avec un tome écrit en 2001 et le second en 2008. Les deux tomes ont été écrits dans des cadres différents. Le projet a germé en 2001, quand Guy Nadaud a été invité par la librairie Le Pigeonnier à l'occasion de l'événement « Lire en Fête ». Plus tard, en 2008, il est revenu à nouveau à Taïwan afin d'écrire son tome 2, dans le cadre du salon du livre de Taipei. Par ailleurs, la démarche entreprise par Golo n'est pas anodine, car il publie ces deux tomes dans les années 2000, années pendant lesquelles des auteurs engagés et militants ont pour projet de publier un nouveau genre « la B.D. reportage » ou « la B.D. documentaire » qui a pour but d'informer, de partager des expériences et de montrer au grand jour la société dans laquelle nous vivons. D'ailleurs, le tome 2, publiée en 2008, correspond à la publication de la revue XXI.

Cette bande dessinée appartient également à la génération « Nouvelle... Nouvelle Bande Dessinée moderne ou seconde B.D. moderne », car l'important est de créer un univers chromatique, des jeux de contraste. C'est une façon de parler de cette deuxième modernité qui avait surgi dans les années 1960 avec la bande dessinée dite « moderne » et qui avait comme ligne directrice de créer des thèmes à cent mille lieues de ceux utilisés dans la B.D. classique, de réduire le nombre de vignettes, d'investir davantage l'image, d'offrir de nouvelles pratiques de lecture entre l'auteur et le lecteur qui demandent à ce dernier de s'impliquer, etc. Ainsi, la bande dessinée s'autonomise un peu plus en créant des univers qui ne tiennent pas uniquement compte de la relation du texte et de l'image, comme par exemple dans le tome 1 à la page 5 (annexe 1), où le lecteur constate que l'image « parle » d'elle-même. C'est donc l'expression avant la règle (Tilleuil, 2019).

Cette bande dessinée est utilisée dans un cours obligatoire de deuxième bachelier intitulé « analyse de textes ». Il a pour but d'initier les apprenants au cours optionnel de littérature de troisième et quatrième bachelier dans le département de français de la FJCU. Voici les trois objectifs principaux du cours « d'analyse de textes » :

- Le premier objectif se focalise sur la compréhension de textes courts et simples, afin de travailler, tout d'abord, la lecture littérale de chaque partie, pour ensuite se concentrer sur le vocabulaire et ses différents registres (familier, courant et soutenu).
- Le deuxième objectif concerne la capacité des apprenants à utiliser le dictionnaire pour comprendre une œuvre littéraire et acquérir une connaissance rudimentaire de l'analyse de textes littéraires.
- Le troisième et dernier objectif est de rendre les apprenants autonomes dans leur lecture personnelle.

Ces objectifs entrent dans un cadre général d'objectifs didactiques propres à tout le département de français, qui sont :

- D'associer la langue aux connaissances professionnelles pour former des étudiants dotés de compétences synergiques ;
- D'appréhender l'essence profonde de la culture et de l'humanisme français pour développer une réflexion indépendante et un esprit critique ;

- De sensibiliser les étudiants à l'interculturel pour permettre leur mobilité internationale.

Après la lecture de Steyaert et Tilleuil (2013) qui constatent la rareté des cours prodigués aux étudiants de la faculté de philosophie, arts et lettres sur les médias visuels à l'Université de Louvain, nous nous sommes aperçue que le département de français FJCU ne proposait pas non plus de cours sur l'image ou du moins sur la relation des apprenants au texte et à l'image, ni même dans le parcours universitaire des futurs professeurs. Bien qu'il existe une formation extra-académique dans laquelle les étudiants sont obligés de choisir dans chaque domaine (culture et art — dans lequel il y a un cours sur les arts visuels —, sciences de la nature et technologie et enfin sciences sociales) quatre crédits, à savoir deux cours qui complètent leur parcours universitaire, il n'en reste pas moins que très peu de cours ont pour sujet l'image et sa relation au texte.

Pourtant, certains cours ont besoin d'exploiter l'image pour diverses activités. Cela implique une démarche personnelle de la part de l'enseignant, qui ne dispose pas d'outils théoriques, pédagogiques ou encore didactiques. L'innovation ou bien la créativité en sont les maîtres mots... Néanmoins, sans outils, il est impossible pour le professeur d'exceller dans son enseignement.

Rosier (1982) propose trois solutions dans le cas de l'enseignement en Belgique, sans doute transposables dans le contexte taïwanais. La première solution concerne le cadre institutionnel, à savoir une révision des programmes scolaires. La deuxième, le discours des experts, qui devraient encourager l'usage de ce moyen d'expression et, enfin, la troisième se rapporte à la pratique de terrain, autrement dit à l'utilisation de plus en plus fréquente de la B.D. dans les cours de français (cité par Steyaert & Tilleuil, 2013, p.234). Par conséquent, en agissant sur ces trois axes, les mentalités à l'égard de la B.D. et son usage pourraient considérablement évoluer.

De plus, en travaillant la bande dessinée en tant que document authentique, l'apprenant apprend une langue vivante dans son usage de tous les jours, ce qui a pour but de le confronter à ce langage qu'il risque de rencontrer dans sa vie future si l'occasion s'y prête.

Par ailleurs, cette bande dessinée permet d'étudier la société taïwanaise à partir de ses aspects culturels à travers le regard étranger de l'auteur. Il la présente telle qu'il la perçoit. C'est important de le préciser, car, après avoir discuté avec quelques apprenants taïwanais, certains ont évoqué les nombreux clichés présents dans la B.D. Dans ce sens, l'analyse des clichés peut constituer le thème d'une séquence didactique dans le but de travailler l'expression des opinions personnelles et la compétence socioculturelle.

Pour ce qui est du choix de l'utilisation d'un document authentique, Tülay Polat *et al.* (2015, pp.3-4) reprennent librement les propos tenus par Cuq et Gruca (2003) concernant l'apport des documents authentiques au sein de l'apprentissage d'une langue étrangère :

- « Ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue qu'ils apprennent ;
- Ils servent à introduire des données absentes du manuel ;
- Ils servent à briser la monotonie des différentes étapes qui se répètent dans un manuel ;
- Ils peuvent être exploités pour renforcer l'acquisition de certains points des leçons ou développer des compétences particulières ;
- Ils sont une grande source de motivation et ont une valeur de récompense, car ils permettent à l'apprenant de voir qu'il arrive à comprendre un document qui n'a pas été conçu pour son apprentissage ;
- Et ils favorisent l'authenticité des interactions dans la classe. »

Ce support apporte donc de nombreux avantages au sein de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE. ca

3.4. Conclusion

En réaffirmant que la bande dessinée regorge de nombreuses ressources (lexicales, grammaticales, culturelles), nous avons remarqué qu'il est bien difficile de s'accorder sur une définition unique. Chaque auteur a donc tenté de clarifier sa vision de la bande dessinée en proposant sous une forme dualiste différents termes (image/texte, figuratif/abstrait, etc.), ce qui fait la richesse de ce moyen d'expression artistique.

Nous avons ensuite, après avoir étudié sa structure, présenté la bande dessinée sur laquelle nous allons travailler pour notre étude de terrain. A partir de ces premières

recherches théoriques et constatations didactiques, nous expliquerons dans la deuxième partie de ce mémoire notre méthodologie d'étude et l'expérimentation que nous avons réalisée.



CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Cette première partie avait pour but de construire une base théorique à notre expérimentation. Notre chemin de pensée a fonctionné tel un sablier, en examinant d'abord et de manière générale la compréhension écrite et la sémiotique, avant d'entamer une étude plus spécifique de la bande dessinée.

Tout d'abord, nous avons défini ce que nous entendions par compréhension écrite, pour ensuite approfondir cette étude par les éléments constitutifs de cette dernière, à savoir les variables et, en particulier, le vocabulaire.

Ensuite, notre intérêt s'est porté sur la deuxième composante de la B.D., à savoir l'image fixe, étudiée à partir de la théorie sémiotique de Charles Sanders Peirce, en analysant ses signes, leur système de signification et son fonctionnement.

Enfin, une attention particulière a été accordée à la présentation de la bande dessinée en la définissant et en proposant les caractéristiques propres à ce média. Cependant, il existe divers angles d'approche de ce moyen d'expression artistique. Certains ont proposé une approche plus historique et didactique de ce média. McCloud, quant à lui, a fait un parallèle tout aussi intéressant avec le lexique de la langue (vocabulaire et grammaire) pour parler de la bande dessinée. Ces diverses approches offrent un regard intéressant de la B.D. pour un cours de français langue étrangère.

En nous basant sur le cadre conceptuel constituant la première partie de cette recherche, nous proposons ensuite, dans la seconde partie, une présentation de notre méthodologie de recherche et l'étude de terrain que nous avons menée.

DEUXIEME PARTIE : ETUDE DE TERRAIN

Chapitre 4. Méthodologie générale de la recherche

4.1. Rappel de la problématique

L'utilisation de la bande dessinée dans des cours de FLE pose régulièrement la question de son exploitation et de ses objectifs. Nous l'avons notamment remarqué après avoir eu la chance d'observer un cours de composition de troisième bachelier, qui consistait à exploiter la bande dessinée *Transperceneige* de Jacques Lob et Jean-Marc Rochette (1982).

Certaines questions découlent de ces diverses observations et de notre recherche : Comment favoriser la compréhension à la lecture d'un support didactique telle que la bande dessinée en exploitant adéquatement les deux composantes que sont l'image et le texte ? Serait-il possible d'améliorer l'acquisition lexicale lors d'une activité de compréhension de l'écrit ?

Par conséquent, afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire dans le département de français à l'Université catholique Fu-Jen, à Taïwan, dans les classes de deuxième bachelier, nous avons rencontré les acteurs de notre recherche, autrement dit, apprenants, enseignants et personnel de l'université concernée, dans l'intention de favoriser une bonne atmosphère de travail.

Nous avons ainsi réalisé une étude de terrain divisée en différentes étapes : enseignement/apprentissage du vocabulaire d'après les démarches onomasiologique et sémasiologique, distribution de tests de compréhension globale et de vocabulaire, entretiens auprès des apprenants et, enfin, envoi d'un questionnaire fermé.

La présente recherche a pour ambition de fournir aux futurs enseignants des clés d'enseignement du vocabulaire, mais nous sommes bien consciente de l'ampleur du travail. Dès lors, c'est avec beaucoup d'humilité que nous présenterons nos résultats.

Pour répondre à cet objectif, nous adopterons une méthodologie de recherche adéquate. Nous allons donc présenter, dans la partie qui suit, la méthodologie de la recherche-action en mentionnant ses principes, ses étapes et la démarche entreprise pour sa mise en œuvre, mais avant, nous présenterons le contexte et les sujets de notre recherche.

4.2. Le contexte et les sujets

Taïwan a comme langue dominante et officielle le chinois mandarin sur le plan de l'enseignement, de la politique, des médias, de la culture, etc. Pourtant, les langues dites européennes, telles que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol, restent enseignées sur le territoire et font même partie intégrante des programmes scolaires du pays. Bien que ces langues proviennent de familles linguistiques éloignées et utilisent un système graphique totalement différent, — sinogrammes pour le chinois et alphabet latin pour les autres langues mentionnées —, elles sont proposées aux apprenants désirant développer leur compétence langagière dans l'une ou l'autre langue.

Parmi les quatre départements de français qui sont établis sur l'île, nous avons mis en pratique notre recherche dans le département de français de l'Université catholique Fu-Jen, département qui existe depuis 1964.

Nous avons donc sélectionné une classe de 36 apprenants et avons travaillé avec le groupe entier. Tous les participants de l'étude ont comme langue maternelle le chinois mandarin. Ils ont déjà été en contact avec l'anglais pendant au moins 8 ans. En conséquence, ils ont déjà acquis des stratégies de compétences langagières et des mécanismes de compréhension du fonctionnement d'apprentissage d'une langue étrangère. Certains d'entre eux ont déjà voyagé dans des pays anglophones ou francophones en vue de parfaire leur niveau de langue ou pour faire du tourisme. Mentionnons également que tous ont commencé l'apprentissage du FLE l'année dernière. Ils possèdent de manière générale un répertoire restreint de mots ou d'expressions liées à des situations particulières, mais certains atteignent le niveau B2, car ils sont capables d'éviter les répétitions, bien que de nombreuses lacunes lexicales soient observées.

De plus, la majorité des cours en première et deuxième année se donnent de manière bilingue, mais les cours de troisième et quatrième bachelier sont principalement donnés en français, sous réserve d'utilisation de la langue maternelle (le chinois) pour les explications théoriques ou autres besoins.

Par ailleurs, ils ont rarement l'occasion d'échanger en français avec des locuteurs natifs en dehors de la salle de classe. Néanmoins, certaines activités sont organisées par des

assistants d'autres universités (nommons l'Université nationale de Taïwan), telle que le « French Kiss » qui se donne tous les mercredis soir dans un bar, sauf en période de vacances, dans le but de favoriser la pratique du français, mais aussi du chinois pour ceux qui le souhaitent. Il existe aussi, dans le département de français de la FJCU, le « coin culturel », une activité mise en place par un étudiant de troisième bachelier. Elle a lieu tous les jeudis à midi et elle a pour but de favoriser la rencontre entre les étudiants taïwanais et francophones. Citons également les clubs de lecture organisés dans les différentes années de bachelier et master.

De plus, les représentations sociales relatives à la langue française expliquent le choix de nombreux apprenants. Certains l'ont choisi pour son côté romantique, d'autres pour les perspectives d'avenir. Néanmoins, très peu avaient connaissance des difficultés liées à cette langue. Les apprenants en deuxième année que nous avons interrogés ont fait part de leur surprise quant aux nombreuses règles de grammaire, aux difficultés lexicales, etc, qui se sont au fur et à mesure révélées au cours de leur apprentissage. Leur motivation et leur attitude envers le français se sont alors considérablement dégradées. Beaucoup d'entre eux avaient pour projet de continuer leurs études en France et d'y travailler par la suite, mais, à cause de ces diverses difficultés, nombre d'entre eux ont revu leur choix d'avenir. En outre, le français reste une langue éloignée qui n'appartient pas à un pays proche de Taïwan et qui sur le marché de l'emploi n'offre que très peu de débouchés en comparaison avec l'anglais.

Ce contexte explique le niveau de difficulté, de motivation et d'attitude des apprenants envers le français. Cependant, grâce à un support attractif et à la motivation de la part des professeurs, les apprenants se sont pris au jeu. Nous avons donc reçu la permission de la direction et du professeur concerné pour mettre en œuvre notre expérimentation dans la classe de deuxième bachelier.

Nous voudrions souligner que le choix de la classe a été intentionnel. Il a été réalisé sur base du programme d'enseignement, puisque l'enseignant en question avait l'intention de travailler la bande dessinée. Nous avons souhaité joindre nos compétences dans cette atmosphère de coopération et d'entraide dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire via ce moyen d'expression artistique.

4.3. Méthodologie de la recherche-action

Un bref historique permet de situer le contexte de la recherche-action. L'invention du terme « recherche-action » est attribuée à l'anthropologue Collier (Collier, 1945, cité par Macaire, 2007). Son étude s'inscrivait dans une démarche sociale à partir de laquelle il souhaitait intervenir sur la réalité des Indiens d'Amérique, afin de la modifier en regard d'une autre réalité approuvée par sa considération et ses valeurs. Néanmoins, la méthodologie de la recherche-action s'est constituée dans les années 1940 sur base des théories du psychologue allemand Kurt Lewin qui souhaitait conjuguer méthodologiquement la pratique et la théorie (Macaire, 2011, p.100). Il refusait la dichotomie entre recherche et action, autrement dit entre théorie et pratique. Pour Lewin, l'action s'édifie à partir des questions à la base de la recherche et des connaissances du chercheur et de ses lectures (Richer, 2011). En d'autres mots, la recherche-action s'insère dans un contexte social défini, dans le but d'y faire apparaître un changement.

La recherche-action est définie par plusieurs auteurs (cités par Richer, 2011, p.50) :

- « La recherche-action poursuit, en même temps qu'un objectif de production de connaissances, un objectif de transformation de la réalité (Action) » (Verspieren, 1990, p.70).
- « La visée poursuivie reste directement et explicitement orientée vers la transformation attendue, vers le changement escompté, vers la crise à susciter ou à calmer, vers les futures valeurs à promouvoir » (Resweber, 1995, p.13).
- Sont recherche-action toutes études « qui poursuivent à la fois l'étude et la transformation de la réalité étudiée » (Liu, 1997, p.19).

Liu reprend quatre caractéristiques dans un tableau (Richer, 2011, p.50) :

Quatre éléments qui fondent son originalité :

1. Rencontre entre :
 - Une intention de recherche (Chercheurs)
 - Une volonté de changement (Usagers)
2. Objectif dual :
 - Résoudre le problème des usagers
 - Faire avancer les connaissances fondamentales
3. Travail conjoint qui est un apprentissage mutuel entre chercheurs et usagers
4. Cadre éthique négocié et accepté par tous

Selon cet auteur, nous observons qu'il faut que le chercheur et les « usagers » traversent au préalable par une rencontre, afin de déterminer l'objectif de recherche. Cela doit se faire au sein d'un travail conjoint et un cadre éthique mis en place.

Selon Catroux (2002, p.8), le but de la recherche-action est de permettre aux enquêtes principalement qualitatives menées par les enseignants et chercheurs d'avoir un cadre en situations scolaires dites complexes. Elle permet d'identifier le problème à résoudre et d'y apporter la résolution adéquate par des stratégies, afin d'améliorer le contexte d'apprentissage pour tous les participants. Pour ce faire, le chercheur qui a recours à la recherche-action construit sa propre méthodologie, c'est-à-dire qu'il met en place les actions nécessaires à son étude et n'hésite pas à recourir aux théories afin de compléter et parfaire sa recherche (Catroux, 2002, p.8). Cependant, le terme de « démarche » est à préférer, selon Richer (2011, p.51), à celui de « méthode », car il ne s'agit pas de planifier des actions rigides autour d'une hypothèse, mais de suivre plusieurs phases flexibles selon l'objectif du chercheur.

Pour qu'une recherche-action soit efficace, il faut qu'un certain nombre de principes soient respectés. Selon Macaire (2007, pp.108-109), il faut :

- une « situation de départ » à problématiser et le changement doit correspondre au changement fixé ;
- un travail collaboratif entre praticiens et chercheurs. Cependant, selon Nunan (cité par Richer, 2011, p.51), l'utilisation de la recherche-action peut relever d'une démarche individuelle, à savoir une consultation des théories disponibles sans l'aide d'un chercheur. Cette façon de faire peut être tout aussi efficace et donner des résultats probants ;
- « des pratiques réflexives régulières » qui évaluent les effets de l'action, les décisions prises. « Ces pratiques s'appuient sur la négociation, l'explicitation, l'élucidation, la justification, l'exploration et la validation d'hypothèses, la formulation de pistes et de propositions » (Macaire, 2007, p.108) ;
- plusieurs outils tels que « les entretiens, les observations (parfois participantes), les études de cas, les comptes rendus, etc. », qui fournissent au chercheur « des

traces écrites qui permettent d'analyser, de réguler et d'évaluer l'action dans son plan et dans sa réalisation » (Macaire, 2007, p.108) ;

- la possibilité de faire un lien avec d'autres situations qui permettraient d'enrichir la recherche et de partager les pratiques.

En bref, la recherche-action s'inscrit dans une situation précise où divers changements se produisent afin de l'améliorer. C'est l'œuvre d'une participation active de tous les acteurs présents, y compris du chercheur, mais aussi des actions mises en place grâce à des outils qui permettent un retour réflexif sur ce qui a été fait. Enfin, le chercheur peut enrichir sa recherche en faisant des liens avec d'autres situations dans une optique de partage de pratiques.

Selon Do Thi Bich Thuy (2011, p.91), qui reprend les définitions de Van der Maren (2003), Montagne-Macaire (2007) et Nguyen Van Dung (2010), une recherche-action comprend cinq étapes :

1. Diagnostic de la situation-problème
2. Elaboration d'un plan d'action
3. Mise à l'épreuve du plan d'action
4. Evaluation des résultats
5. Rétroaction-transfert

Néanmoins, Cohen et Manion (1980, cités par Thi Bich Thuy Do, 2011, p.91) estiment que seules les quatre premières étapes sont indispensables dans la réalisation de la recherche-action, alors que la cinquième étape dépend des démarches entreprises par le chercheur.

Richer (2011, p.52), qui s'inspire librement de Nunan (1992), propose d'autres étapes :

Step 1 : Initiation	1- Identification d'un problème
Step 2 : Preliminary Investigation	2- Collecte de données de base sur le problème
Step 3 : Hypothesis	3- Formulation d'une hypothèse
Step 4 : Intervention	4- Formulation et mise en place d'une démarche d'action
Step 5 : Evaluation	5- Evaluation de la démarche d'action
Step 6 : Dissemination	6- Partage de savoir et de savoir-faire
Step 7 : Follow-up	7- Recherche d'une nouvelle recherche-action

Liu (1997, cité par Richer, 2011, p.52) présente seulement trois étapes, à savoir une phase initiale « d'étude de faisabilité et de mise en place », une phase de réalisation et une phase finale.

Viesperen (1990, cité par Richer, 2011, p.52) propose quant à elle une démarche en cinq étapes :

1. Une « phase de négociation », qui détermine le contexte, les actions, les places et rôles de chacun ;
2. Une « phase préparatoire », pendant laquelle les problèmes sont relevés et les hypothèses émises ;
3. Une « phase d'intervention », qui définit la recherche et l'action, leur séparation ou leur complémentarité ;
4. Une « phase de réorganisation », qui aménage les actions en fonction de ce qui se produit, afin de respecter les buts de la recherche ;
5. Une « phase de désengagement », c'est-à-dire le moment où le chercheur évalue sa recherche-action.

Nous constatons de nombreuses similitudes entre les différentes propositions d'auteurs sur les étapes de la recherche-action. Ces dernières se présentent comme un cycle qui se répète avec des phases importantes, comme la mise en contexte, la formulation d'hypothèses, le déroulement de l'action, un retour réflexif dans le but de se préparer au cycle suivant.

Catroux (2002) affirme que la recherche-action se présente comme un cycle avec des stades similaires. Chaque chercheur observe la situation de terrain, émet une problématique, apporte une réflexion quant au plan d'action à adopter. Ensuite, lorsque le plan d'action est mis en œuvre, que les effets sont examinés et réajustés en fonction, le cycle reprend avec des étapes similaires.

Dès lors, nous nous sommes inspirée des modèles évoqués par divers auteurs, grâce auxquels nous avons pu préciser cinq étapes :

1. Définir la situation problème ;
2. Formuler des hypothèses ;
3. Elaborer un plan d'action à travers un parcours didactique ;
4. Procéder à l'observation des effets du plan ;
5. Opérer des modifications si nécessaire.

Notre première étape a été définie grâce à nos observations de terrain, ce qui a permis de formuler nos hypothèses de travail. Nous avons également demandé des conseils auprès d'autres enseignants et personnels du secteur afin de réaliser au mieux le plan d'action.

Avant de mettre en place cette expérimentation, d'observer la pédagogie enseignée et de réaliser la séquence didactique, nous avons formulé ces hypothèses :

- Si le parcours didactique observé et la séquence didactique proposée sont efficaces, il y aura une amélioration de l'acquisition lexicale des apprenants lors d'une activité de compréhension de l'écrit et un impact non négligeable de cette amélioration dans de futures activités de compréhension à la lecture.
- Le parcours didactique observé et enseigné suivant la démarche onomasiologique et la séquence didactique proposée d'après la démarche sémasiologique enrichiront la compréhension à la lecture par l'analyse conjointe du texte et de l'image fixe de la bande dessinée.

Voici donc représenté dans un schéma notre étude de terrain, que nous détaillerons dans les points suivants :

La démarche onomasiologique (phase 1)	
<u>1^{re} séance de cours</u>	Contenu : Découverte de la B.D. <i>Made in Taiïwan</i> , tome 1 But : se familiariser avec l’histoire Evaluation des acquis : test de compréhension globale (compréhension globale 1)
<u>2^e séance de cours</u>	Contenu : analyse des extraits 1 et 2 du tome 1 But : enseignement et apprentissage du vocabulaire Evaluation des acquis : test de vocabulaire (test de vocabulaire 2)
<u>3^e séance de cours</u>	Contenu : découverte de la B.D. <i>Made in Taiïwan</i> , tome 2 But : se familiariser avec l’histoire Evaluation des acquis : test de compréhension globale (compréhension globale 2)
<u>4^e séance de cours</u>	Contenu : analyse de l’extrait 3 du tome 2 But : enseignement et apprentissage du vocabulaire Evaluation des acquis : test 4 de compréhension lexicale
La démarche sémasiologique (phase 2)	
<u>1^{re} et unique séance de cours</u>	Contenu : difficultés et incompréhensions lexicales de la phase 1 But : enseignement et apprentissage du vocabulaire Evaluation des acquis : test final
Entretiens (phase 3)	
Questionnaire (phase 4)	

4.4. Observation et diagnostic

4.4.1. Dispositif

Pendant les quatre premières séances de cours (voir tableau ci-dessus), nous avons observé l'exploitation, réalisée par le professeur, des tomes 1 et 2 de la bande dessinée *Made in Taiwan* suivant la démarche onomasiologique. Par manque de temps et afin de respecter le programme d'étude, le professeur a dû faire un choix quant aux extraits qui allaient être travaillés en classe. Par conséquent, le professeur a analysé au total trois extraits : deux du premier tome et un du second tome. Le premier extrait comptabilise quinze pages, le second vingt et le troisième vingt également.

Dans un premier temps, le professeur a parcouru le premier tome de la B.D avec les apprenants afin de les familiariser avec l'histoire. Pour ce faire, les apprenants procédaient par hypothèses, entre pairs ou avec l'enseignant. Cette première étape consistait principalement en l'observation et l'analyse des signes iconiques et plastiques. Pour les signes iconiques, il s'agissait d'identifier un élément connu pour aider les apprenants à comprendre l'histoire. Pour les signes plastiques, il était plutôt question d'observer les traits employés par l'auteur. Pour illustrer nos propos, nous avons choisi une planche de la B.D. (annexe 1). En observant cette planche, nous comprenons l'urgence de la situation représentée par les onomatopées ou encore par le dessin d'un samouraï sur son cheval, qui donnent une touche humoristique à l'histoire. De manière générale, les traits ont rappelé aux apprenants l'art de la calligraphie, de l'encre chinoise.

Dans un second temps, les extraits ont été analysés afin de travailler la compréhension de l'écrit. Le professeur a fait lire à voix haute chaque extrait par les apprenants avant d'approfondir l'analyse du texte. Ensuite, différents procédés ont été utilisés par le professeur pour enseigner le vocabulaire : soit il proposait des synonymes, des paraphrases ou encore une traduction du mot, soit il illustrait ses propos par des situations de la vie courante ou par des expressions fréquemment utilisées en français. Il était également demandé aux apprenants de procéder par hypothèses avec les informations qu'ils avaient à disposition (images, phrases...). Cette démarche, nous la qualifierons d'onomasiologique, car elle privilégie l'appropriation du sens du mot avant d'en étudier sa forme (démarche traductive).

Nous précisons que cette procédure a aussi été utilisée pour le second tome.

4.4.2. Outils d'évaluation

Après chaque séance de cours, les apprenants ont reçu un test. Nous avons d'ailleurs déterminé avec l'enseignant le nombre de questions à poser, le type de question et la notation. Chaque test comportait 10 questions, parmi lesquelles de la traduction, des questions ouvertes ou des questions à choix multiple. La note totale était de 10 points, chaque question comptant pour 1 point.

A la fin de la première séance de cours, nous avons distribué un test de compréhension globale (que nous appellerons test de compréhension 1) sur le tome 1 et qui avait pour but de vérifier si l'intrigue avait été comprise grâce à l'identification, l'interprétation des signes iconiques (images), des signes plastiques (couleurs, formes, point de vue, etc.) et des signes linguistiques de la part des apprenants. Toutefois, le plus important dans ce genre d'exercices est la capacité des apprenants à synthétiser ces divers éléments textuels et visuels afin de reconstituer le message de l'auteur. Ce test comportait essentiellement des questions à choix multiple.

Voici un exemple de questions à choix multiple :

1. Dans quel quartier se trouve Monsieur Golo au début de l'extrait ? Quelle est sa première réaction ?
 - a. Monsieur Golo est à ~~Kenting~~ et trouve que le quartier est à l'image de Walt Disney.
 - b. Monsieur Golo est à Taichung et est impressionné par les dessins de Walt Disney sur les murs des immeubles.
 - c. Monsieur Golo est à Taichung et est interpellé par l'esthétique de la ville qui rappelle celle de Walt Disney.

A la fin de la deuxième séance de cours, les apprenants ont reçu un test de compréhension lexicale (que nous appellerons test de vocabulaire 1), qui reprenait les différents mots appris lors de l'étude du tome 1 de la bande dessinée et qui avait pour objectif de vérifier la compréhension et l'acquisition lexicale des apprenants. Celui-ci était sous forme de questions à choix multiple, de questions de traduction et de questions ouvertes.

Voici un exemple de question ouverte :

6. Comment comprends-tu cette phrase ? Explique en chinois : « nous passons sans transition de la montagne à la ville »

Réponse :

Cette procédure a également été utilisée pour le second tome. A la troisième séance, les apprenants ont aussi reçu un test de compréhension globale (compréhension globale 2), mais cette fois-ci sur le tome 2 de la bande dessinée *Made in Taiwan*. Enfin, à la quatrième séance, nous avons à nouveau distribué un test de vocabulaire (test de vocabulaire 2) basé sur le tome 2.

Nous avons donc recueilli au total deux tests de compréhension globale et deux tests de compréhension lexicale pour ce premier enseignement d'après la démarche onomasiologique.

Nous avons corrigé nous-même l'ensemble des copies. Ces tests nous ont offert l'occasion de mesurer la capacité des apprenants à identifier et à comprendre les mots étudiés durant les séances.

4.5. Expérimentation

4.5.1. Dispositif

Lors d'une cinquième séance de cours, nous avons élaboré une séquence didactique conçue sur la base des difficultés et des incompréhensions lexicales perçues lors de l'observation de terrain et des tests distribués durant cette première phase.

Cette séquence didactique a été conçue selon la démarche sémasiologique. Il est important de rappeler que notre objectif principal est de vérifier l'acquisition lexicale des apprenants suivant ces deux démarches onomasiologique et sémasiologique. C'est pourquoi, après avoir observé la démarche onomasiologique, nous avons enseigné le vocabulaire de la B.D. selon la démarche sémasiologique, qui a pour principe de partir de la forme des mots pour en déduire leur sens (démarche linguistique). C'est donc une attention portée au textuel plutôt qu'au visuel.

Cette séquence didactique consistait, à partir d'une page de journal intime non illustrée, à répondre à diverses questions de compréhension lexicale qui traitaient de la synonymie, des différents contextes d'utilisation d'un mot du texte, etc. (annexe 7).

Cette page de journal a été écrite par nos propres soins à partir des passages de la bande dessinée qui avaient causé quelques problèmes de compréhension et d'acquisition lexicale durant la phase d'observation. Malheureusement, cet enseignement n'a pas pu se dérouler sur plusieurs séances de cours par manque de temps, temps qui est restreint par le programme d'étude.

4.5.2. Outils d'évaluation

4.5.2.1. Le test

Une semaine après cet enseignement, les apprenants ont reçu un test dans le but de s'assurer de leur compréhension et acquisition du vocabulaire de la bande dessinée suivant la démarche sémasiologique. Nous avons fait le choix de ne pas faire de test à la fin de la cinquième séance, car le temps nous était déjà compté, ne disposant que de deux heures de cours pour enseigner selon la démarche sémasiologique. Nous n'avons donc qu'un test évaluant les résultats de la démarche sémasiologique.

Nous avons également reçu 36 réponses au test proposé, qui se compose de trois parties, dont la première porte sur les synonymes des verbes proposés. Ce travail sur les synonymes a pour objectif principal d'enrichir la compréhension lexicale, d'éviter les répétitions, de prendre conscience qu'un mot varie en fonction de son contexte d'utilisation et d'apparition. Les pourcentages de la note finale réservés pour cette partie sont de 24%.

I. Relie les synonymes des verbes proposés. 24%

1. être bordé de ...	a. Se dépêcher
2. Se presser	b. Ignorer
3. Zigzaguer	c. Détendu, relâché
4. souhaiter la bienvenue	d. La route est garnie de palmiers
5. Décontracté	e. Je peux avoir confiance en mes amis.
6. Régner	f. Serpenter
7. Ne pas être informé	g. Je lui offre un accueil chaleureux.
8. Je peux compter sur l'aide de mes amis.	h. Dominer

La deuxième partie du test comprend six questions portant sur la compréhension des informations transmises dans la bande dessinée. Parmi ces six questions, il y en a trois dont les réponses sont issues de l'observation des images fixes ; les trois autres proviennent d'une compréhension de l'écrit. Les pourcentages de la note finale pour cette partie sont de 30%.

II. Réponds aux questions 30%

1. Que se passe-t-il dans la chambre de Monsieur Golo dans le tome II ?
2. Que découvre Monsieur Golo dans la rue des diseurs de bonne aventure ?
3. Pourquoi Monsieur Golo et Monsieur Hsu quittent Tainan ?
4. Comment comprends-tu cette phrase ? Explique-la en français : « Je vais faire un tour dans le quartier [...] »
5. Que veut dire ce mot de vocabulaire : « Je m'arrête devant une série de photos sur **le séisme** de 1999. » Explique-le au moyen de l'image.
6. Que veut dire ce mot de vocabulaire : « Mais dans **l'obscurité** ce n'est pas si simple de retrouver le lit. » Explique-le au moyen de l'image.

La dernière partie du test comporte une production écrite. Les apprenants ont pour consigne d'écrire un article de presse à partir d'une page de journal intime. Afin de donner un cadre à cette tâche, nous avons décidé que cet article avait comme but de sauver leur carrière de reporter comme ils n'ont plus trouvé de sujets intéressants aux yeux de leur patron depuis des semaines. Pour ce faire, ils ont dû rédiger un texte de 300 mots avec au moins 10 mots de vocabulaire et 3 expressions vus en classe, les pourcentages attribués à ce contenu étant de 46%.

III. L'article 46%

Il est désormais temps d'écrire l'article de presse que ton patron attend !

Pour écrire cet article de presse (+/- 300 mots), tu dois au moins utiliser 10 mots de vocabulaire et 3 expressions vus en classe.



Pour la correction, nous avons déterminé avec l'enseignant les critères d'évaluation en nous basant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001).

Voici la liste des critères repris : orthographe (mise en page, ponctuation, orthographe), vocabulaire (expressions toutes faites, locutions figées, mots isolés, éléments grammaticaux — prépositions, pronom etc. —, périphrases, erreurs sérieuses pour exprimer sa pensée), grammaire (conjugaison, structure des mots, propositions) et sémantique (relation du mot au contexte).

4.5.2.2. Les entretiens

Une semaine après le test final, six apprenants ont été choisis en fonction de leurs notes obtenues au test final (phase 2). Ces derniers ont été convoqués lors d'un entretien. Chacun se présentait avec l'un de ses camarades qui avait obtenu une note semblable. Au total, il y a donc eu trois entretiens. Le premier avec les apprenants qui avaient obtenu une note en-dessous de cinquante pourcents, le deuxième entre cinquante et quatre-vingts pourcents et le troisième entre quatre-vingts et cent pourcents.

Cette partie sur les entretiens a pour objet de présenter l'approche analytique de notre étude et les raisons pour lesquelles nous l'avons choisie. L'approche analytique a pour but d'interpréter les faits, plutôt que de décrire d'une manière abstraite des données. Nous avons de ce fait tenté de comprendre s'il y avait une amélioration de l'acquisition lexicale chez les apprenants par l'utilisation de la démarche sémasiologique et onomasiologique.

La méthode qualitative est généralement choisie lorsque le chercheur souhaite approfondir l'étude des expériences personnelles. Dans le cadre de cette enquête, elle est utilisée dans le domaine de la didactique, bien qu'elle puisse être utilisée dans d'autres domaines.

Voici les questions posées lors des entretiens :

1. Comment as-tu procédé pour étudier la matière du test final ?
2. Préfères-tu étudier du vocabulaire à partir d'un texte, d'une image ou d'un texte et d'une image ?

3. Préfères-tu un cours de langue qui utilise des images pour expliquer le vocabulaire ? Pourquoi ?
4. Préfères-tu un cours de langue qui essaye de faire apprendre le vocabulaire par la structure des mots ? Pourquoi ?

En analysant les différentes situations et en les combinant, il s'agira essentiellement de s'en tenir à un regard phénoménologique, puisque le but est de décrire et d'analyser de manière non abstraite les faits linguistiques évoqués. Par conséquent, nous tirons du partage d'expérience des apprenants les éléments essentiels, autrement dit signifiants, pour notre enquête.

Nous avons pour ce faire utilisé certaines conventions de transcription, avant d'entamer l'analyse des entretiens. Les conventions sont les suivantes (transcription des entretiens annexe 2) :

*concernant l'anonymisation des locuteurs

- L'enquêteur (nous-même) : comLB0
- Les enquêtés : comKY1, comLU1, comFI1, comJA1, comEL1, comDI1

*concernant les faits linguistiques et prosodiques

- Pause courte = /
- Pause longue = //
- Les termes et les segments impossibles à identifier sont notés par (XX)
- Utilisation autre que la langue de l'interview (français), deux possibilités :
 - Retranscription phonétique
 - Retranscription exacte de la langue parlée
- Chevauchements | - ... - |
- Troncation d'un mot (par ex. mor/)
- Les hésitations : euh
- Pour signaler une question : ?
- Les comportements non verbaux sont indiqués entre parenthèses comme par exemple (rire).

4.5.2.3. Le questionnaire

Enfin, dans le courant du mois d'avril, nous avons envoyé un questionnaire aux apprenants afin de vérifier si les démarches onomasiologique et sémasiologique ont eu un impact sur le long terme dans leur apprentissage de nouveaux mots.

Nous avons pensé que la forme du questionnaire écrit conviendrait mieux aux apprenants, qui ont beaucoup de difficultés pour s'exprimer à l'oral, attitude constatée lors des cours de français, mais aussi lors des entretiens. Il aurait donc été difficile de leur part de donner des réponses précises. De plus, le questionnaire écrit a l'avantage d'être plus sécurisant pour les apprenants taïwanais, qui se retrouvent très rarement en face d'un locuteur natif. D'ailleurs, avant les entretiens, certains avaient déjà fait part de leur anxiété au professeur de la classe. Ainsi, en leur proposant un support écrit, ils ont eu plus de temps pour comprendre et réfléchir aux questions posées et penser à la formulation de leurs opinions. Pour ces différentes raisons, nous avons privilégié le questionnaire écrit afin d'éviter un stress supplémentaire aux apprenants et nous avons évité de la sorte des réponses trop brèves ou hésitantes.

Le questionnaire soumis comporte 12 questions rédigées uniquement en français, mais les apprenants ont eu droit à une explication en chinois par le professeur durant le cours de langue.

Par exemple, la question 2) est présentée comme suit :

2) Est-ce que l'enseignement du vocabulaire de la bande dessinée *Made in Taiwan* t'aide à présent pour comprendre de nouveaux textes ?

Oui ☒ Non ☐

Pourquoi ?

|L'enseignement du vocabulaire de la bande dessinées m'aide de comprendre les textes. Comme je comprends les vocabulaires, je peux comprendre mieux les textes.

Dans la seconde partie, il s'agit des stratégies utilisées par les apprenants et des facteurs favorisant ou empêchant un bon apprentissage lors d'une activité de compréhension à l'écrit.

Les stratégies :

- 9) En classe, quand tu reçois un nouveau texte à lire, confrontes-tu tes hypothèses, tes points de vue sur l'histoire avec tes camarades de classe ?

Oui ☒ Non ☐

Pourquoi ?

Oui, les opinions et les idées des camarades sont souvent les meilleures, que ce soit correct ou pas, le processus est sans doute le plus important !

- 10) Lors de la lecture d'un texte, grâce à tes connaissances linguistiques et personnelles, procèdes-tu de cette manière...

Compréhension des mots -> Compréhension des phrases -> Compréhension du texte

Oui ☒ Non ☐

Pourquoi ?

Parce que je voudrais comprendre la signification de chaque mot avant de former une phrase. Cela semble être mon habitude de lecture.



Les facteurs :

- 11) Penses-tu que

- a. l'environnement (la classe, le temps de lecture...) joue sur ta compréhension de l'écrit ?

Oui ☒ Non ☐

- b. ton bagage culturel joue sur ta compréhension de l'écrit ?

Oui ☒ Non ☐

- c. tes connaissances sociolinguistiques jouent sur ta compréhension de l'écrit ?

Oui ☒ Non ☐

Explique tes réponses.

S'il y a des distractions, il sera difficile pour moi de me concentrer pendant la lecture. Chaque écrivain a sa propre culture. Si je ne connais pas cette culture, il y aura une lacune dans sa connaissance de ses articles.

- 12) Penses-tu que ces contextes ont un rôle lors d'une compréhension écrite ?

- a. Le contexte psychologique (intérêt du lecteur pour le texte)
- b. Le contexte social (interaction avec l'enseignant et les autres élèves)
- c. Le contexte physique (temps de lecture, bruits aux alentours...)

Pourquoi ?

Oui, les trois contextes mentionnés absolument ont un rôle d'une compréhension écrite, surtout le contexte physique, par exemple les bruits aux alentours, les circonstances tranquilles de la lecture sont très importantes et l'état d'esprit des étudiants se laisse influencer aussi

4.6. Conclusion

En conclusion, nous avons d'abord rappelé notre problématique, pour ensuite présenter le contexte de notre étude de terrain et la méthodologie que nous allons adopter.

Ensuite, le matériel utilisé dans le cadre de cette étude est constitué de tests de compréhension globale et lexicale, de la transcription des entretiens, d'un questionnaire, de l'observation des pratiques enseignantes, des extraits de la bande dessinée et d'un carnet de notes dans lequel nous avons noté les remarques éventuelles et commentaires de tous les acteurs qui ont pris part d'une manière ou d'une autre à cette recherche.

Nous avons aussi discuté avec l'enseignant pour comprendre le choix et l'utilité des supports utilisés. Ensuite, nous nous sommes accordés quant aux extraits à étudier durant les activités de compréhension de l'écrit. Ce choix s'est aussi fait en fonction du programme d'étude fixé par les professeurs responsables des deux classes qui avaient l'intention d'enseigner à partir de cette bande dessinée. Evidemment, l'enseignant avait la possibilité de faire des modifications, voire des adaptations sur le terrain au cours de l'apprentissage s'il en ressentait le besoin.

Enfin, nous avons partagé avec l'enseignant les tests pour les apprenants au début, durant l'apprentissage et à la fin de l'expérimentation. Nous avons expliqué nos objectifs aux apprenants concernant ces tests et déterminé avec l'enseignant le temps précis pour les distribuer.

Ces divers tests visent à valider l'impact des deux approches sur l'acquisition lexicale et la place de l'image sur l'apprentissage de la compréhension écrite chez les apprenants. Chaque test se compose de questions à choix multiple, de questions ouvertes et de questions de traduction.

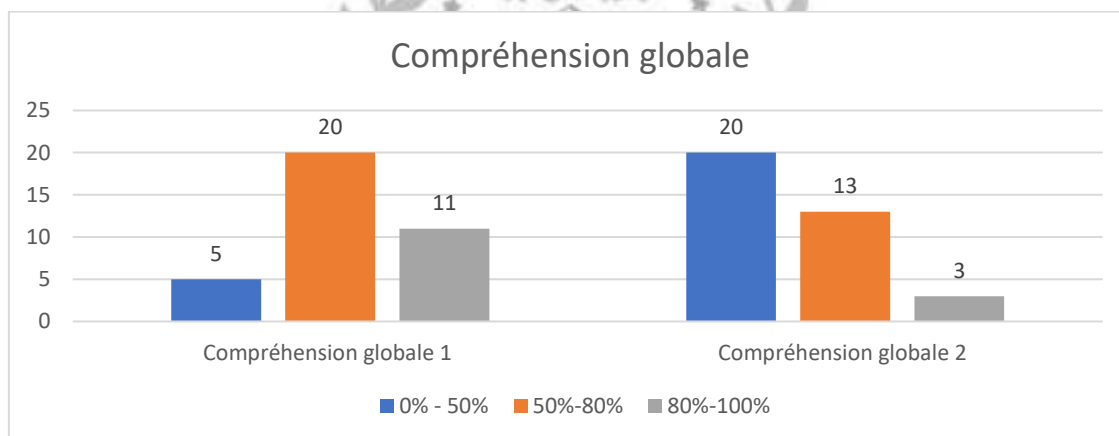
Pour les cinq séances, nous avons travaillé avec l'enseignant pour la cohérence et l'élaboration du déroulement de chaque séance. Après chaque séance, nous avons aussi avec l'enseignant une petite discussion portant sur le déroulement sur le terrain, afin de clarifier la situation et de soulever d'éventuels changements et modifications nécessaires pour les séances futures.

Chapitre 5. Présentation des résultats

5.1. Résultats de l'observation

Nous présenterons les résultats recueillis dans des diagrammes, car ils permettent une représentation visuelle simplifiée et structurée des notes obtenues par les apprenants. Les notes sont regroupées selon une tranche de pourcentages qui indiquent une note en-dessous de la moyenne (0%-50%), considérée comme un échec de la compréhension ou de l'apprentissage, une note comprise dans la moyenne (50%-80%), qui affiche une compréhension des concepts enseignés et appris, mais qui ne sont pas encore acquis, ou, enfin, une note supérieure à la moyenne (80%-100%) qui révèle d'une maîtrise de la matière.

Nous analysons tout d'abord les résultats des tests de compréhension globale du tome 1 et du tome 2 de la bande dessinée *Made in Taiwan*.



Graphique n°1 : Nombre d'étudiants (sur 36) ayant obtenu des résultats faibles (0-50%), moyens (50-80%) ou bons (80-100%) au premier test de compréhension globale (1), relatif au 1^{er} tome de la bande dessinée, et au deuxième test de compréhension globale (2), relatif au 2^e tome de la bande dessinée.

Nous constatons que les résultats sont moins bons pour la compréhension globale 2, ce qui signifie que les apprenants ont mieux compris l'intrigue du tome 1. En effet, plus de la moitié des apprenants (20) ont obtenu une note entre 50% et 80% au test de compréhension globale 1, alors qu'au test de compréhension globale 2, plus de la moitié des apprenants (20) ont obtenu une note entre 0% et 50%.

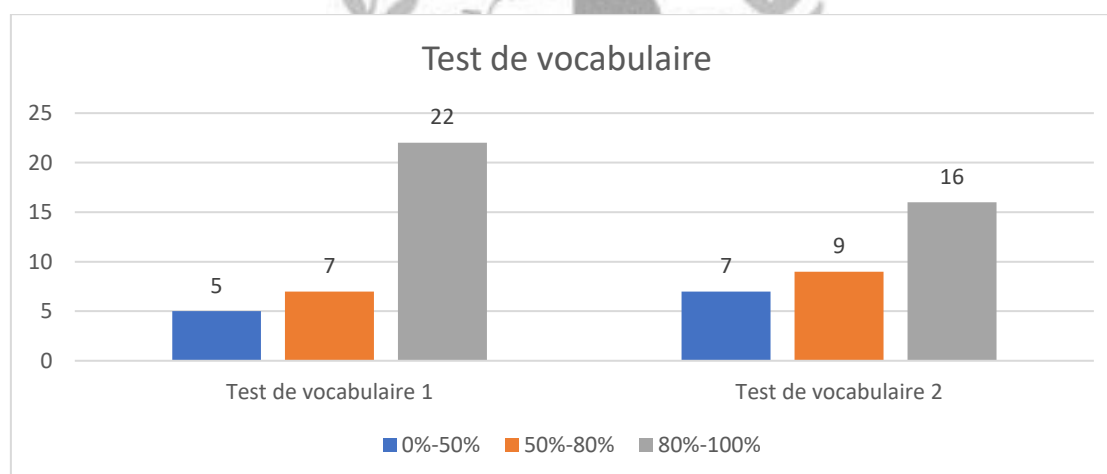
Nous pouvons émettre une première hypothèse qui concernerait la motivation des apprenants. Nous avons comme première idée de filmer les apprenants afin d'observer leur participation, leurs réactions et leurs propos. Néanmoins, nous avons uniquement

filmé les deux premières séances, car le cours se donnait en grande partie en chinois, ce qui nous empêchait de comprendre les réponses ou hypothèses de la part des apprenants. Toutefois, cette utilisation de la caméra pourrait expliquer la motivation des apprenants à participer durant les deux premières séances de cours et à montrer le meilleur d'eux-mêmes.

Ensuite, comme seconde hypothèse, nous parlerons du besoin de changement des apprenants. Cela faisait plusieurs séances qu'ils travaillaient sur la bande dessinée et certains ont fait part de leur manque de motivation. Cette envie de changement s'exprimait sur les visages, mais aussi dans les discours qu'ils tenaient au professeur.

Nous pouvons conclure d'une manière générale que la différence des résultats obtenus peut s'expliquer soit par l'ajout d'un paramètre externe à l'apprentissage (la caméra), soit par la motivation des apprenants.

Ensuite, nous allons présenter les résultats des tests de vocabulaire.



Graphique n°2 : Nombre d'étudiants (sur 36) ayant obtenu des résultats faibles (0-50%), moyens (50-80%) ou bons (80-100%) au premier test de vocabulaire (1), relatif au 1^{er} tome de la bande dessinée, et au deuxième test de vocabulaire (2), relatif au 2^e tome de la bande dessinée.

De manière générale, les notes sont nettement meilleures aux tests de vocabulaire. De plus, les résultats du test de vocabulaire 1 et ceux du test de vocabulaire 2 se rapprochent fortement.

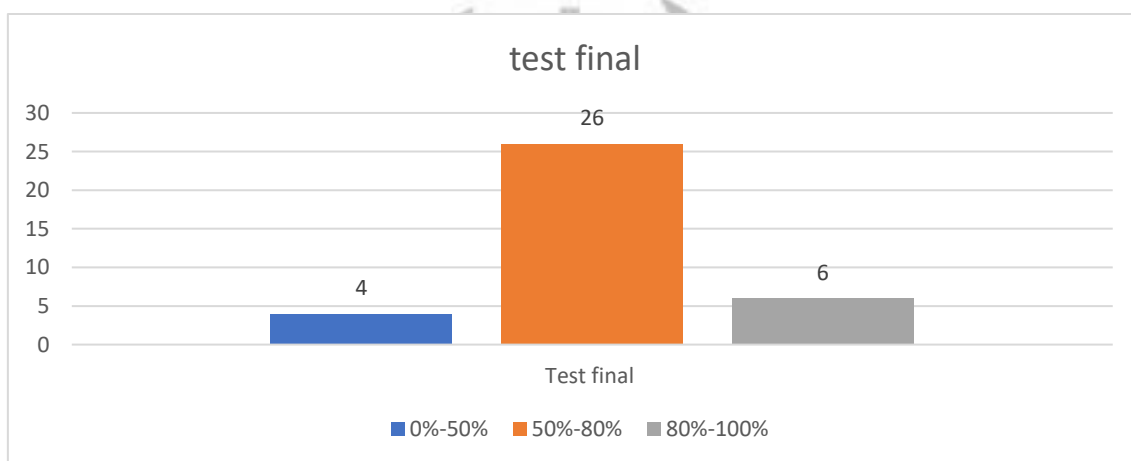
Nous pourrions émettre deux hypothèses. La première concerne le fait que les apprenants étaient conscients de leur participation à l'expérimentation et la deuxième se rapporte à la posture du professeur, qui a, sans doute, accordé beaucoup plus d'attention à l'enseignement du vocabulaire et a donc inconsciemment porté son attention à

l'acquisition du vocabulaire par les apprenants. Nous ne disposons pas de fiches pédagogiques du professeur qui démontreraient la procédure de l'enseignant, mais nous faisons part de notre expérience de terrain. Il va sans dire que nous avons donné carte blanche au professeur observé, puisque notre but était d'observer la démarche onomasiologique entreprise par ce professeur et de ne pas intervenir volontairement ou involontairement dans son travail.

5.2. Résultats de l'expérimentation

5.2.1. Le test final

Nous traiterons les résultats du test selon la démarche sémasiologique de la même manière que l'analyse effectuée pour la démarche onomasiologique.



Graphique n°3 : Nombre d'étudiants (sur 36) ayant obtenu des résultats faibles (0-50%), moyens (50-80%) ou bons (80-100%) au test final, après la séance selon la démarche sémasiologique.

Les résultats sont assez bons en général. Après avoir discuté de ces résultats avec le professeur de la classe, nous avons compris qu'il est nécessaire que les apprenants aient un temps de révision avant un test.

Les résultats en-dessous de la moyenne peuvent être expliqués par l'absence de certains apprenants durant l'apprentissage, mais aussi par le manque d'intérêt et d'étude.

Les points obtenus aux trois types de question suivent un ordre décroissant. Autrement dit, presque la totalité des apprenants a obtenu la note maximale pour la question portant sur les synonymes, un peu moins de la majorité a reçu une note supérieure à la moyenne à la deuxième question qui portait sur la compréhension globale et, enfin, un très faible quota d'apprenants a réussi à répondre aux exigences de la question 3, à savoir la

production écrite. Contrairement à la première question, qui traite exclusivement du vocabulaire et dont les résultats s'accordent avec ceux qui ont été observés aux tests de vocabulaire, la dernière question mêlait compréhension globale et compréhension lexicale. Nous observons dès lors une difficulté chez la plupart des apprenants lorsqu'il s'agit de gérer les deux types de compréhension.

5.2.2. Les entretiens et le questionnaire

En nous basant sur les entretiens réalisés (extraits) et les réponses au questionnaire (réponses), nous allons présenter les avis des apprenants sur la démarche onomasiologique et son exploitation de l'image fixe, sur la démarche sémasiologique et son analyse textuelle et, enfin, nous allons essayer de comprendre s'il est possible d'améliorer l'acquisition lexicale à travers ces diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Tout d'abord, nous pouvons affirmer que la démarche onomasiologique est nécessaire, car elle favorise considérablement l'acquisition lexicale des apprenants grâce à son exploitation de l'image fixe. L'intérêt des apprenants pour l'image fixe est certain : ils l'apprécient pour son rôle qui est de rendre le cours plus intéressant et plus efficace.

Extrait 1

comLB0 d'accord ok et donc du coup quand tu étudies / euh c'est la deuxième question tu as déjà un peu répondu tu tu aimes avoir l'image et le texte donc le texte ça veut dire les dialogues / tu aimes avoir les deux en même temps

comKY1 euh je préfère euh // un texte et une image ens/ |- ensemble <comLB0> -| oui parce que euh parce que je pense c'est // euh c'est important euh tu peux // tu peux comprendre / tu vois l' / l'image et tu peux comprendre le vocabulaire euh par exemple je ne/ je ne comprends pas euh voiture |- mm <comLB0> -| si je vois une image de voiture je peux comprendre ah c'est une voiture |- d'accord ok <comLB0> -| euh si/ s'il n'y a pas // image je ne comprends pas

Extrait 2

comLB0 est-ce que tu as utilisé la bande dessinée pour étudier oui pourquoi

comJA1 oui s'il y a les images il est plus intéressant

[...]

comJA1 question 2 s'il n'y a que un texte euh c'est ennuyant

Une apprenante a d'ailleurs fait référence à son bagage socio-culturel en tant que Taïwanaise, elle a facilement compris l'histoire grâce aux illustrations et à ses connaissances personnelles. L'identité peircienne dans cette étude de signes est

évidente. Nous constatons que l'interprétant, équivalent du *representamen*, dépend effectivement de la culture de l'apprenant qui le reçoit. Dans ce cas précis, l'apprenante qui est de culture taïwanaise partage les *representamen* qui lui ont été présentés dans la bande dessinée *Made in Taiwan*. Dès lors, la communication établie entre l'auteur de la B.D. et l'apprenante a pu fonctionner, même si les *representamen* de l'auteur ne correspondront pas nécessairement aux interprétants de la lectrice.

Extrait 3

comLB0 alors je vais te poser des questions maintenant donc je vais te poser les mêmes questions suivant le même processus // donc euh comment as-tu étudié pour le test final

comJA1 euh parce que je suis taïwanaise et j'ai vu le // les images et je sais

comLB0 de quoi on parle |- oui <comJA1 oui oui> -| parce que c'est Made-in-Taïwan

comJA1 le vocabulaire euh

De manière générale, ceux qui estiment avoir des difficultés avec la langue française préfèrent l'utilisation de l'image fixe au texte non illustré. Dans l'extrait qui suit, l'apprenant a un faible niveau en français : il possède peu de mots de vocabulaire et ses constructions de phrase restent basiques et parsemées de fautes lexicales et grammaticales.

Extrait 4

comLB0 d'accord et le vocabulaire est-ce que tu l'as étudié avec la bande dessinée ou juste les mots et leur traduction ? Comment tu as/

comKY1 ho je je j'avance avec la bande dessinée

comLB0 la bande dessinée tu aimes avoir les images ?

comKY1 oui les images pourquoi / pour moi c'est important

comLB0 pourquoi

comKY1 euh / je pense que / euh parce que / je / euh si je vois les images je euh je je peux

comLB0 tu visualises mieux tu vois mieux |- tu comprends

comKY1 -| oui je je peux comprendre // je pouvais comprendre // le vocabulaire c'est quoi

Concernant la démarche sémasiologique, certains l'ont critiquée, car elle demande un effort réel de la part du professeur et des apprenants. Ils estiment qu'elle ralentit leur apprentissage et les empêche de se concentrer sur d'autres points de matière (Réponse 1). Ils optent donc pour une démarche traductive plutôt que linguistique. D'autres, au contraire, préfèrent la démarche sémasiologique, car il est plus facile de mémoriser et d'apprendre les mots de vocabulaire par une démarche analytique (extrait 5). De cette

manière, ils comprennent mieux la signification des mots grâce à l'étude rapprochée de leur structure.

Réponse 1

« Est-ce que tu utilises les stratégies d'apprentissage du vocabulaire vues lors de la lecture de la bande dessinée *Made in Taiwan* pour comprendre de nouveaux mots ? »

« Ça prend trop de temps. Maintenant, je lis un livre de trois cents pages. Si je les utilise pour chaque mot, c'est mort. Mais en effet, j'ai appris beaucoup grâce à ces stratégies ! Dans ces jours, je mets à peu près une heure sur le dictionnaire CNRTL pour mieux comprendre un mot chaque fois. »

Extrait 5

comLB0 ok je vais te poser une autre question et si tu retrouves ton mot on reviendra sur la question ok en cours de comprendre le mot ainsi avec le contexte du texte qu'est-ce que tu préfères

comFI1 euh je préfère / un cours de langue qui essaye de faire apprendre le vocabulaire par la structure des mots et utilise des images parce que c'est plus facile pour / apprendre le vocabulaire / et je peux comprendre le vocabulaire rapidement

Un faible nombre a même proposé de distinguer le type de texte. Si le texte est narratif, ils apprécient un texte sans images, car ils peuvent laisser libre cours à leur imagination. Si le texte est plutôt informatif, les images ont un rôle à jouer, car elles apportent une aide à la compréhension de l'écrit.

Réponse 2

« Préfères-tu étudier un texte avec images ou sans images ? Les deux ? Pourquoi ? »

« Les deux, je peux comprendre mieux un nouveau texte avec les images, parce que si je ne comprends pas un verbe, je peux deviner la signification via les images ; d'un autre côté, les textes sans images pourraient m'inspirer plein d'imagination. »

Réponse 3

« Préfères-tu étudier un texte avec images ou sans images ? Les deux ? Pourquoi ? »

« J'adore les deux et selon le type de texte, j'ai des préférences différentes. Par exemple, pour les romans, je préfère un texte sans images car je pense que cela va nous aider à développer notre imagination. Et pour les livres artistiques, historiques ou bien scientifiques, je préfère un texte avec images car cela peut nous donner plus d'informations et de connaissances. »

Néanmoins, certains ont stipulé que le dictionnaire et les images ne constituaient pas une solution à tous les problèmes de compréhension, car une définition peut être très difficile à comprendre et une image peut être abstraite. Ils ont donc proposé comme solution de favoriser les échanges entre les apprenants (Réponse 5). Ces échanges développent l'esprit critique, les connaissances de chacun et la compréhension de

l'écrit. Cette compréhension de l'écrit passe notamment par une étude rapprochée des mots (synonymie, etc.) (Réponse 6).

Réponse 4

« Lors de la lecture d'un texte, procèdes-tu par hypothèses afin de reconstruire le sens du texte au fur et à mesure de ta lecture ? »

« Nous ne pouvons pas compter sur des images et des dictionnaires pour apprendre chaque fois. Il est plus impressionnant de connaître les nouveaux mots à partir du contexte de l'article ou de la structure des mots. »

Réponse 5

« Lors de la lecture d'un texte, procèdes-tu par hypothèses afin de reconstruire le sens du texte au fur et à mesure de ta lecture ? »

« Tout le monde aura des points de vue différents sur la même chose et discuter avec mes camarades peut comprendre l'article sous différents angles. »

Réponse 6

« Est-ce que tu utilises les stratégies d'apprentissage du vocabulaire vues lors de la lecture de la bande dessinée *Made in Taiwan* pour comprendre de nouveaux mots ? »

« Oui. J'ai utilisé les images et les synonymies pour comprendre de nouveaux mots. »

Néanmoins, une apprenante a mentionné que cela dépendait de l'intérêt des lecteurs pour le texte.

Réponse 7

« C'est difficile à trouver les gens qui lisent le même livre et qui y sont intéressé. Donc, habituellement, je partage justement un petit peu avec les entourages. »

Par ailleurs, en parallèle à l'exploitation de l'image fixe, certains pensent qu'il est nécessaire d'utiliser la langue maternelle (le chinois) dans le cours de FLE. Ils considèrent qu'ils ont besoin de repères linguistiques pour comprendre la matière du cours. L'utilisation de l'image fixe et de la langue maternelle offrent donc deux avantages selon les apprenants. Le premier permet à l'enseignant d'avancer plus vite dans la matière de son cours et le second est considéré par les apprenants comme un gain de temps dans leur apprentissage.

Extrait 6

comKY1 euh je pense que le/ les / deux c'est // nécessaire euh parce que je / nous com/ commencer étudier la français pour euh une année donc euh je / nous ne comprends pas

beaucoup de français / beaucoup de français donc / je // s'il y a l'explication / de chinois je euh nous pouvons

comLB0 mieux comprendre |- oui oui <comKY1> -| donc tu pré/ tu aimes tu préfères quand il y a une traduction / quand le cours se fait en français chinois

comKY1 mm euh c'est c'est compliqué parce qu'à la // euh si je commence je préfère // le français chinois mais si je comprends assez le français je ne peux pas euh je ne veux pas |- que le cours <comLB0> -| étud/ euh

comLB0 que ce soit en français qu'en français

comKY1 oui

[...]

comKY1 parce que je je je crois que euh à la quand je / quand tu commences étudier une nouvelle langue chinois c'est nécessaire parce que nous ne comprenons pas le/ les explications euh mais c'est comme la/ l'anglais quand je // étudier / commence étudier l'anglais je / je // j'en pense / je / j'ai besoin du chinois mais euh après j'ai étudié beaucoup d'anglais je ne veux pas et je ne / veux pas et je ne peux pas / euh l'explication chinois

Enfin, plusieurs apprenants ont relevé l'importance de travailler à partir d'un document authentique (cfr. la bande dessinée), parce qu'ils sont confrontés à un usage réel de la langue.

Extrait 7

comJA1 je/ je préfère étudier le vocabulaire dans // sur les phrases

comLB0 pourquoi

comJA1 c'est mieux que je comprends le/ l'utilisation

comLB0 l'utilisation du mot tu préfères que le mot soit dans un contexte pour essayer de savoir quand utiliser le mot c'est ça

comJA1 oui

Cette apprenante a même relevé que plusieurs francophones rencontrés emploient fréquemment les expressions étudiées.

Réponse 8

« Est-ce que l'enseignement du vocabulaire de la bande dessinée *Made in Taiwan* t'aide à présent pour comprendre de nouveaux textes ? »

« Surtout la partie de l'expression ! Je les ai rencontrées plusieurs fois après ! »

Dans le cadre de cette expérimentation, il s'agissait de s'informer sur les composantes que sont l'image et les mots, car notre support didactique est la bande dessinée et que les procédés d'enseignement diffèrent en fonction du support mobilisé et du public visé. Cependant, nous avons remarqué que les avis sont assez partagés. En général, chaque apprenant a sa préférence, ce qui oblige le professeur à user des deux démarches dans le

but d'optimiser son enseignement et de favoriser l'apprentissage de chaque apprenant. Nous nous sommes donc aperçue que les démarches onomasiologique et sémasiologique ne se situent guère sur un plan hiérarchique, mais bien sur un plan de complémentarité. L'une et l'autre sont nécessaires pour améliorer l'acquisition lexicale des apprenants.

En effet, la démarche onomasiologique fournit une aide à la compréhension de l'écrit, car elle utilise l'image fixe. Grâce à l'utilisation de la bande dessinée *Made in Taiwan*, les connaissances socio-culturelles des apprenants ont été mobilisées, ce qui a permis de contrer certaines difficultés liées à la langue française, contrairement à la démarche sémasiologique, qui prend du temps, didactiquement parlant, mais qui a le mérite de faire saisir la signification profonde des mots. Au regard de ces avis, certains apprenants ont nuancé ces propos. Pour eux, tout dépend du type de texte analysé : si le texte est narratif, alors les images sont appréciées, mais si le texte est informatif, il est préférable d'avoir des images à disposition pour mieux comprendre le point de matière traité. Toutefois, quelques apprenants ont critiqué cet intérêt pour l'image fixe et l'approche linguistique, car il existe d'autres stratégies qui favorisent la compréhension de l'écrit, comme le partage des connaissances personnelles, des idées, des hypothèses de lecture, qui sont tout aussi intéressantes pour l'approfondissement de la compréhension du texte. Enfin, certains ont mentionné que l'apport des démarches dans l'apprentissage de chacun dépendait du niveau de langue : si l'apprenant a un faible niveau, il est préférable d'utiliser des images fixes, mais si l'apprenant possède un bon niveau de langue, l'analyse linguistique est appréciée. Encore une fois, il s'agit d'apporter une précision à ces propos, car si un apprenant a un faible niveau de langue, l'utilisation de la langue maternelle est souhaitée. Grâce à la langue maternelle, l'enseignant fournit aux étudiants des repères linguistiques pour mieux comprendre le cours. Cependant, un certain nombre d'apprenants ont souligné le fait que la bande dessinée parle de Taïwan et que, par conséquent, il était aisé de comprendre l'histoire (sans forcément passer par l'utilisation de la langue maternelle pour la comprendre), grâce à leur bagage culturel et à leurs connaissances personnelles.

Après les analyses des réponses des apprenants pendant les entretiens et au questionnaire, nous allons dresser un compte rendu de notre parcours didactique en

répondant à deux questions principales : Quels en ont été les apports ? Quelles sont les limites de ce parcours et les modifications à effectuer ?

5.3. Les apports du parcours didactique

En nous reposant sur les résultats des analyses, nous pensons pouvoir affirmer que le parcours didactique observé et la séquence didactique enseignée en fonction du public visé peuvent être une grande source d'amélioration de la capacité d'acquisition lexicale chez l'apprenant. Nous avons ainsi pu observer un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de l'écrit de la part des différents acteurs de l'expérimentation. Les apports du parcours didactique sont résumés dans les points suivants :

- Cette expérimentation a permis aux apprenants d'être efficaces et de développer un processus cognitif les aidant lors de compréhensions de l'écrit, comme nous l'observons en regard des données qualitatives.
- Une bonne analyse du texte facilite la compréhension de l'écrit chez les apprenants. Le travail sur le texte aide à la compréhension grâce à la formulation d'hypothèses relatives au contenu et à l'approfondissement de la signification du texte (par le travail des synonymes, etc.).
- L'analyse de l'image fixe dans le parcours didactique observé peut conjointement faciliter la compréhension du texte par les connaissances socio-culturelles que l'image évoque et l'acquisition linguistique des apprenants.
- D'après les données qualitatives, le partage et la confrontation des hypothèses de lecture, des idées de chacun favorisent la compréhension de l'écrit, mais, pour d'autres, cela aurait l'effet inverse. Tout dépend de l'intérêt de lecture des apprenants.
- L'analyse de l'image fixe est l'occasion pour l'enseignant de solliciter le partage des connaissances et du vécu des apprenants par le contexte taïwanais du texte.
- La communication, d'un point de vue peircien, est un jeu d'essais et d'erreurs. L'auteur de la B.D., proposant des *representamen* sous forme d'images et de mots, a pour but de stimuler chez le lecteur des images mentales, des interprétants, qui seront perçus différemment selon le bagage sociolinguistique de chacun. Cette étude montre ainsi le rôle clé de l'enseignant : son objectif est

d'enseigner un concept en usant d'un maximum de *representamen*, dans le but de favoriser la compréhension et l'acquisition, qui stimuleront des interprétants chez les apprenants et, qui dans l'espoir du professeur, correspondront aux attentes didactiques.

5.4. Les limites et les modifications éventuelles

- Il serait nécessaire de consolider la capacité d'identification et d'interprétation des signes iconiques et plastiques de l'image fixe, afin d'approfondir l'analyse et le message de l'auteur. Pour cela, il serait conseillé de fournir aux enseignants une grille d'analyse de l'image par des recherches sur le sujet ou des échanges avec des spécialistes du sujet.
- L'efficacité du parcours observé et de la séquence enseignée dépend de la maîtrise des deux démarches onomasiologique et sémasiologique par l'enseignant et de l'investissement des apprenants. Cela demande donc un réel investissement pédagogique de l'enseignant, ainsi qu'une bonne compétence en la matière.
- Afin de compléter cette expérimentation, il aurait été intéressant d'étudier toutes les spécificités de la bande dessinée, afin de creuser le sens des signes de l'image fixe et de son rapport au texte.
- L'apport d'images fixes dans un parcours didactique influence manifestement la motivation et l'attention des apprenants (données qualitatives).
- D'après les données qualitatives, il est important à l'avenir de varier les documents utilisés ou la démarche didactique entreprise par l'enseignant, afin de favoriser le travail et la participation de chacun.
- Il aurait été utile de travailler sur plusieurs séances les problèmes de compréhension d'après la démarche sémasiologique. Cela aurait permis une analyse plus approfondie de l'apport et des limites, mais aussi des diverses possibilités de cette démarche (travail sur la dérivation, la collocation des mots, etc.).
- Pour terminer ce point, la bande dessinée *Made in Taïwan* de l'auteur Guy Nadaud pourrait ultérieurement faire l'objet d'une étude intertextuelle qui mêlerait celle-ci et la bande dessinée *Mes années 80* de l'auteur taïwanais Sean

Chuang. Les deux bandes dessinées proposent une vision de la culture et du peuple taïwanais.



CONCLUSIONS GENERALES

Dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire de la langue française dans un cours de français langue étrangère, il importe de trouver des moyens efficaces en vue de répondre aux besoins de tous les acteurs. Nous avons ainsi mené une étude du vocabulaire dans une activité de compréhension de l'écrit et de l'image fixe, présents dans le support didactique utilisé pour notre expérimentation. Nos questions de départ ont donc été les suivantes :

- Comment favoriser la compréhension à la lecture d'un support didactique telle que la bande dessinée en exploitant adéquatement les deux composantes que sont l'image et le texte ?
- Serait-il possible d'améliorer l'acquisition lexicale lors d'une activité de compréhension de l'écrit ?

Dans le but d'apporter des réponses à ces questions, nous avons choisi pour cette expérimentation la méthodologie de la recherche-action, qui vise à produire un changement dans la situation observée afin d'apporter une amélioration pour l'enseignement et l'apprentissage des acteurs du terrain, enseignants et apprenants.

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons d'abord entrepris une recherche sur la compréhension de l'écrit. Nous avons donc présenté les principaux concepts relatifs à la lecture et aux variables impliquées, pour ensuite arriver à préciser notre recherche, qui s'est intéressée au vocabulaire dans une activité de compréhension de l'écrit. Ces théories mobilisées sont intéressantes, car les auteurs donnent des conseils sur les pratiques enseignantes à adopter dans le but d'impacter positivement le développement de la compétence de compréhension de l'écrit chez l'apprenant et son enseignement chez le professeur. Ensuite, une exploration de la littérature sur l'image fixe a été réalisée afin d'étudier l'autre composante principale de la bande dessinée. Nous avons de ce fait défini l'image fixe grâce à la théorie de Peirce, afin de réfléchir aux contributions de ce support visuel dans une compréhension de l'écrit, toujours dans un but de construction (d'observation dans un premier temps) de notre expérimentation. Enfin, cette première partie s'est terminée par une définition de notre projet, qui était d'enseigner le vocabulaire de la bande dessinée *Made in Taiwan*.

Dans la deuxième partie de cette étude, nous avons défini le cadre contextuel dans lequel notre recherche s'est inscrite, à savoir l'Université Fu-Jen, à Taïwan. Nous avons ensuite présenté la recherche-action afin de l'adapter par la suite à notre étude de terrain. Nous avons au préalable observé la classe pour ensuite proposer des outils d'évaluation (tests de compréhension globale et de vocabulaire) après chaque enseignement du professeur selon la démarche onomasiologique. A la suite des résultats, nous avons relevé les problèmes de compréhension et les difficultés lexicales des apprenants, afin de créer une séquence didactique adéquate suivant la démarche sémasiologique, étape qui a également été suivie d'un test qui mêlait des questions de compréhension globale et de vocabulaire de la bande dessinée.

La dernière partie de cette étude de terrain a été consacrée à la vérification de l'impact de l'amélioration des capacités d'acquisition lexicale. Les analyses des résultats de l'expérimentation nous permettent d'avancer qu'un parcours didactique joignant les deux démarches (onomasiologique et sémasiologique) et élaboré en fonction du public visé produit des résultats positifs en ce qui concerne la capacité d'enseignement du vocabulaire chez le professeur et d'apprentissage chez les apprenants.

Dans les paragraphes suivants, nous mettons en avant les apports spécifiques de ce travail.

D'abord, l'identification des difficultés des apprenants lors d'activités de compréhension de l'écrit dans un but d'acquisition lexicale dans l'enseignement/l'apprentissage du français dans les classes de deuxième bachelier est une des contributions de ce mémoire. C'est d'ailleurs la contribution principale de ce mémoire, car c'est la première description dans ce domaine didactique au département de français de l'Université Fu-Jen.

Ensuite, la volonté de compléter le parcours observé par une autre démarche didactique constitue un autre apport de ce mémoire. Dans une optique complémentaire, nous avons proposé d'autres processus cognitifs afin de travailler le vocabulaire de la bande dessinée. Cependant, ces processus cognitifs enseignés ne sont pas exhaustifs, car il en existe un grand nombre. Il faut donc les choisir en fonction du public visé et des objectifs didactiques.

Enfin, le support visuel dans un cours de français apporte une aide pédagogique, qui passe par l'identification des signes tout en les interprétant et en les synthétisant. Nous l'avons d'ailleurs remarqué durant l'expérimentation, car ces étapes offrent une meilleure compréhension globale et une meilleure base pour la compréhension linguistique. Par ailleurs, l'image fixe est également un soutien pédagogique, dans la mesure où elle capte l'attention de l'apprenant et permet de visualiser le message de l'auteur sans forcément passer directement par la langue.

Pour la continuité de ce travail de recherche, nous pensons d'une part qu'il serait nécessaire d'étendre cette étude de terrain sur une année scolaire entière avec une classe, afin d'avoir la possibilité d'essayer les diverses stratégies d'apprentissage des deux démarches (onomasiologique et sémasiologique). D'autre part, entamer d'autres recherches sur le sujet pour un cours de français pour francophones serait intéressant, car les résultats permettraient d'identifier les difficultés et les besoins propres à ce type de cours de langue.



BIBLIOGRAPHIE

Livres

Beguin-Verbrugge, A. (2006). *Images en texte, images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. Information – communication.

Benoît, N., Lieutaud, S., Pellieux, N. (2001). *Centre européen commun pour les langues*. Paris : Didier.

Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Cocula, B. & Peyroutet, C (1986). *Sémantique de l'image : pour une approche méthodique des messages visuels*. Paris : Delagrave.

Fresnault-Deruelle, P. (2009). *La bande dessinée*. Paris : Armand Colin.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.

Joly, M. (1993). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan.

MCcloud, S. (1993). *L'Art invisible*. Paris : Vertige Graphic.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension/production en français langue étrangère*. Paris : CLE internationale.

Everaert-Desmedt, N. (1990). *Le processus interprétatif. Introduction à la sémiotique de Ch.S.Peirce*. Liège : Mardaga.

Peirce, C.-S. (1978). *Ecrits sur le signe* (Deledalle, G., Trad.). Paris : Editions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1883).

Peirce, C.-S. (2003). *Pragmatisme et sciences normatives Œuvres II* (C. Tiercelin, P. Thibaud & J.-P., Cometti, Trad.). Paris : du Cerf.

Articles

Catroux, M. (2002). La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2^e partie). *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI(3), 8-20. En ligne <https://journals.openedition.org/apliut/4276#tocto1n2>.

Denhiere, G. & Legros, D. (1983). Comprendre un texte. Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? *Revue française de pédagogie*, 65, pp.19-29. En ligne https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_65_1_1599.

Eme, E. & Rouet, J.-F. (2002). Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1-20. En ligne <https://journals.openedition.org/osp/4871>.

Jean-Luc Godard (cité par Roland Barthes dans *Rhétorique de l'image*), in « Ainsi parlait Jean-Luc, Fragments du discours d'un amoureux des mots », *Télérama*, n°2278, 819 193.

Jeanneret, R. (1989). Apprentissage par l'image ou à l'image ? *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 15, pp.129-138.

Lin, W.-C. (2017). L'utilisation du texte littéraire dans le cours d'« Analyse de texte ». *Languages and International Studies*, 18, pp. 23-39.

Liu, M. (1997). La validation des connaissances au cours de la recherche-action. In : C. Albaladejo, F. Casabianca, dir., *La recherche-action. Ambitions, pratiques, débats* (pp. 183-196). *Etudes et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement* (30). Versailles : INRA. 212. En ligne <https://prodinra.inra.fr/record/194367>.

Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'Acedle, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*, 4, 93-119. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01490609>.

Missiou, M., & Anagnostopoulou, D. (2012). La bande dessinée/œuvre littéraire en classe de français langue étrangère : étude de cas en Grèce. *Le Langage et l'Homme*, XXXXVI(1), 179 – 186.

Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine*, 6, 47-58.
En ligne <https://gerflint.fr/Base/Chine6/richer.pdf>.

ROSIER, J.-M. (1982). Dossier pédagogique : la BD pour enseigner. *Français 2000. La B.D. à l'école ?*, 105, 67-69, Bruxelles : Société belge des Professeurs de français.

Tamas, C. & Vlad, M. (2010). Lecture et compréhension du sens des textes. Les questions de la psychologie cognitive et les réponses de la didactique du FLE. *Synergies*, 5, 99-105. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie5/cristina.pdf>.

Tatah, N. (2011). Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. *Synergies Algérie*, 13(18), 1-209.

Tilleuil, J.-L. & Steyaert, F. (2013). *La bande dessinée à l'école : un caillou dans le soulier de la légitimation*. The cultural Standing of Comics : Ambiguities and Changes / Le statut culturel de la bande dessinée : ambiguïtés et évolutions (Louvain-la-Neuve, du 02/05/2013 au 03/05/2013).

Tülay Polatüzümcü, Ayşe Günsel & Omür Alyakut (2015). TURİZM EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN, MESLEĞİN GELECEĞİNE İLİŞKİN BAKIŞ AÇILARI The Perspectives of the Tourism Program Students to The Future of This Career. *The Journal of Social Sciences Institute*, pp.3-4).

Notes de cours

Notes du cours intitulé « Séminaire : Sociosémiotique de la bande dessinée et d'autres messages mixtes » LROM2745 (2018-2019), Université catholique de Louvain : Louvain-la-Neuve.

Thèses

Ha Thi Ngoc Bao (2018). *L'utilisation des images fixes pour l'enseignement du français dans les collèges bilingues francophones au Vietnam*. Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur en Langues et Lettres, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Thi Bich Thuy Do (2011). *Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère*.

Thèse de doctorat en linguistique, Université de Provence, Provence. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00600054/document>.

Mémoire

Pérez Gil, D. (2013-2014). *L'enseignement – apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. Propositions d'activités*. Mémoire de master en formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Universidad de Valladolid, Valladolid.



Annexe 1



Annexe 2

Corpus – entretiens

[VALIBEL, 2019, F, étudiante, 23 ans, New Taipei (Taïwan), comLB0]

comLU1 et comKY1

comLB0 alors je vais commencer par / donc te poser des questions / comme euh tu vois euh sur le papier que tu as reçu / donc à comKY1 |- oui <comKY1> -| je vais te poser la première question qui est comment tu as étudié / pour le test final ?

comKY1 euh avant le/ le test final je re/ reposer les vocabulaire parce que je pense que les / parce que je pense que les vocabulaire c'est important euh dur euh vous pouvez / comprendre le / les vocabulaire |- d'accord <comLB0> -| tu veux // he tu peux (silence) euh // tu peux // tu peux comprendre les questions |- oui <comLB0> -| dans / dans le test

comLB0 d'accord et le vocabulaire est-ce que tu l'as étudié avec la bande dessinée ou juste les mots et leur traduction ? Comment tu as/

comKY1 ho je je j'avance avec la bande dessinée

comLB0 la bande dessinée tu aimes avoir les images ?

comKY1 oui les images pourquoi / pour moi c'est important

comLB0 pourquoi

comKY1 euh / je pense que / euh parce que / je / euh si je vois les images je euh je je peux

comLB0 tu visualises mieux tu vois mieux |- tu comprends

comKY1 -| oui je je peux comprendre // je pouvais comprendre // le vocabulaire c'est quoi

comLB0 d'accord ok et donc du coup quand tu étudies / euh c'est la deuxième question tu as déjà un peu répondu tu tu aimes avoir l'image et le texte donc le texte ça veut dire les dialogues / tu aimes avoir les deux en même temps

comKY1 euh je préfère euh // un texte et une image ens/ |- ensemble <comLB0> -| oui parce que euh parce que je pense c'est // euh c'est important euh tu peux // tu peux comprendre / tu vois l' image et tu peux comprendre le vocabulaire euh par exemple je ne/ je ne comprends pas euh voiture |- mm <comLB0> -| si je vois une image de voiture je peux comprendre ah c'est une voiture |- d'accord ok <comLB0> -| euh si/ s'il n'y a pas // image je ne comprends pas

comLB0 d'accord ok et donc quand / la question trois et la question quatre c'est un peu lié euh en cours de langue donc tu préfères quand XX utilise des images par exemple // tu préfères quand/ cours euh pour expliquer un mot on utilise une image et après on explique le mot ou tu préfères d'abord on explique le mot on le traduit en chinois / et après on dit vous comprenez pas ok je vais montrer l'image

comKY1 euh je pense que le/ les / deux c'est // nécessaire euh parce que je / nous com/
commencer étudier la français pour euh une année donc euh je / nous ne comprends pas
beaucoup de français / beaucoup de français donc / je // s'il y a l'explication / de chinois
je euh nous pouvons

comLB0 mieux comprendre |- oui oui <comKY1> -| donc tu pré/ tu aimes tu préfères
quand il y a une traduction / quand le cours se fait en français chinois

comKY1 mm euh c'est c'est compliqué parce qu'à la // euh si je commence je préfère //
le français chinois mais si je comprends assez le français je ne peux pas euh je ne veux
pas |- que le cours <comLB0> -| étud/ euh

comLB0 que ce soit en français qu'en français

comKY1 oui

comLB0 et là maintenant cette année

comKY1 cette année je / je crois |- selon toi <comLB0> -| je je j'ai besoin

comLB0 tu as besoin du chinois

comKY1 oui

comLB0 parce que cela fait un an seulement que tu apprends le français

comKY1 oui

comLB0 tu estimes que tu as des difficultés en français

comKY1 euh ou il y a des difficultés // pour / comprendre / les // paragraphes ou / les
textes

comLB0 si le cours se fait qu'en français

comKY1 oui

comLB0 en français et qu'on utilise des images // c'est bien aussi ? ou c'est encore trop
compliqué ? si c'est qu'en français le cours

comKY1 je pense c'est c'est pas mal je / l'image et français c'est c'est bien

comLB0 d'accord donc si maintenant // c'est moi qui donne cours

comKY1 oui

comLB0 qu'en français avec des images c'est bien pour toi ?

comKY1 c'est bien pour moi

comLB0 mais si je ne parle pas chinois pendant le cours

comKY1 euh // je / c'est un peu difficile / pour moi mais je / je peux / veux comprendre
les // vocabulaire ou les textes // avec français parce que je / je // je étudiais le français

pour une année je peux / euh si je veux // comprendre bien le texte ou le paragraphe / ou les autres je je crois que je peux / étudier // avec français

comLB0 il y aura plus de travail de ta part pour essayer de comprendre / plus de travail c'est-à-dire qu'à la maison ou à la bibliothèque tu vas devoir plus travailler pour comprendre le cours

comKY1 je travaille / je pense je travaille bien à la / bibliothèque et à la maison mais

comLB0 mais toi tu me dis que tu préfères qu'un cours de langue se donne en français et chinois // et puis tu me dis // que tu peux avoir un cours qu'en français

comKY1 parce que je je je crois que euh à la quand je / quand tu commences étudier une nouvelle langue chinois c'est nécessaire parce que nous ne comprenons pas le/ les explications euh mais c'est comme la/ l'anglais quand je // étudier / commence étudier l'anglais je / je // j'en pense / je / j'ai besoin du chinois mais euh après j'ai étudié beaucoup d'anglais je ne veux pas et je ne / veux pas et je ne peux pas / euh l'explication chinois

comLB0 d'accord ok mais cette année toi tu as encore besoin un peu de chinois

comKY1 oui

comLB0 ok à ton tour comLU1 je vais te poser les mêmes questions et donc ça va être la même démarche donc comment tu as étudié pour le test final ?

comLU1 euh je préfère / étudier / euh par / le texte euh phrases et des mots je préfère expli/ expliquer euh en chinois comme comKY1 et // et je préfère euh // a/ apprendre le mot avec le le (silence)

comLB0 définition ?

comLU1 oui la définition |- la traduction <comLB0> -| en français aussi mais je je préfère chercher le/ les mots XX les mots inconnus

comLB0 donc avec un mot et une définition donc quand tu étudies est-ce que tu utilises le dictionnaire ou internet ?

comLU1 oui euh

comLB0 donc tu n'as pas besoin de l'image ?

comLU1 euh je pense que je n'ai pas besoin de l'image

comLB0 d'accord donc euh est-ce que comme comKY1 est-ce que euh pour toi un prem/ quand tu commences à apprendre une langue est-ce qu'il faut utiliser le français chinois pendant le cours

comLU1 euh oui je pense que c'est important euh parce que c'est c'est plus vite que tu tu apprends une langue en chinois seulement

comLB0 tu penses que si le cours se donne seulement en français ça prend trop de temps pour toujours expliquer les mots en français c'est trop long

comLU1 je pense que c'est un peu difficile pour moi mais / mais tu sais / euh je je parle français pas très bien euh

comLB0 tu apprends le français depuis un an ? (silence) depuis un an tu parles le français

comLU1 euh oui un a/ un an

comLU1 et donc cette année tu as besoin du français chinois

comLU1 euh oui / les deux j'ai besoin / les deux langues

comLB0 mais quand dans un cours de langue donc je rejoins la question trois quatre dans un cours de langue tu aimes quand / le professeur utilise des images ou pas ?

comLU1 utilise ou n'utilise pas je pense que pour moi euh les deux je pense que c'est ok euh mais à la maison / j'apprends la langue // j'apprends / quand j'apprends français mots le mot français euh / je n'ai pas besoin d'images

comLB0 tu n'as pas besoin d'images ? tu préfères avoir le mot et voir son contexte / ça veut dire tu préfères voir le mot et l'étudier dans la phrase / essayer de comprendre le mot dans la phrase dans le texte

comLU1 oui

comLB0 pourquoi pourquoi toi tu n'as pas besoin d'images

comLU1 mais je pense que lire des textes c'est important parce que / si / si tu / tu veux euh // comprendre euh l'histoire euh tu/ tu veux comprendre |- l/

comLB0 l'histoire grâce au texte -| grâce aux mots

comLU1 oui

comLB0 et est-ce que pour toi aussi c'est important de voir le mot dans le texte pour voir quand il faut utiliser ce mot le contexte d'utilisation ?

(silence)

comLB0 tu comprends ma question ? quand tu étudies du vocabulaire à partir d'un texte ça te permet de comprendre ah ce mot je peux l'utiliser dans cette phrase

comLU1 ha oui

comLB0 ça pour toi c'est important tu vois comment utiliser le mot

comLU1 je vois ?

comLB0 tu vois ah oui entretien comment je peux dire entretien ah j'ai vu dans le texte qu'on pouvait utiliser pour dire ça tu as compris

comLU1 un peu / non

comLB0 dans le sens le contexte d'utilisation du mot ça veut dire quand tu as / par exemple dans la bande dessinée il y avait le mot euh bibliothèque tu ne comprends pas ce mot et tu te dis ah bibliothèque je vais essayer de comprendre le mot grâce à la phrase ah je vais / la phrase par exemple je vais à la bibliothèque pour chercher des livres et pour étudier ah j'ai compris bibliothèque ça veut dire un lieu un bâtiment où il y a beaucoup de livres et tu te dis je peux utiliser ce mot dans cette phrase pour exprimer cela

comLU1 oh oui

comLB0 ok magnifique merci beaucoup merci pour votre participation

comFI1 et comFI1

comLB0 donc on va commencer l'enregistrement je vais te poser / des questions par rapport à ton étude / par rapport à la bande dessinée Made-in-Taïwan et le test que tu as eu la semaine dernière / ok je vais te poser quatre questions // et euh donc tu peux me répondre suivant ta méthode suivant ta démarche suivant tes envies / comment tu aimes étudier comment tu fais pour étudier etcetera / donc première question comment as-tu étudié pour ce test final

comFI1 euh je recherche les mots / dans un dictionnaire / euh des mots // des mots que je ne sais pas

comLB0 ok d'accord les mots que tu n'as pas compris pendant le cours ?

comFI1 oui

comLB0 tu étudies par cœur // amical c'est ça tu étudies par cœur tu répètes

comFI1 euh oui

comLB0 euh mm est-ce que quand tu étudies / est-ce que tu aimes étudier avec une image qui explique le mot ou simplement le texte ou euh le texte et une image les deux comment tu fais pour étudier euh qu'est-ce que tu préfères

comFI1 euh / je préfère étudier / d/ du vocabulaire à partir d'un texte et d'une image

comLB0 d'accord pourquoi

comFI1 parce que s'il n'y a que les mots / c'est plus compliqué (silence)

comLB de comprendre pourquoi c'est plus compliqué

comFI1 euh // euh (silence) beaucoup de mots euh semblables //

comLB0 difficiles ? longs ?

(silence)

comLB0 incompréhensible ?

(silence)

comLB0 ok je vais te poser une autre question et si tu retrouves ton mot on reviendra sur la question ok en cours de langue donc ici pendant le cours mm est-ce que pour toi c'est bien quand le professeur utilise des images ou est-ce que tu aimes bien quand le professeur explique la structure du mot comme je t'avais donné l'exemple amical dans amical il y a ami / on essayait de comprendre le mot ainsi avec le contexte du texte qu'est-ce que tu préfères

comFI1 euh je préfère / un cours de langue qui essaye de faire apprendre le vocabulaire par la structure des mots et utilise des images parce que c'est plus facile pour / apprendre le vocabulaire / et je peux comprendre le vocabulaire rapidement

comLB0 d'accord ok et donc quand tu as étudié / par contre quand tu as étudié chez toi ou à la bibliothèque tu n'as pas utilisé l'image / pour étudier le vocabulaire tu as utilisé que le dictionnaire

(silence)

comFI1 sur le dictionnaire si je ne comprends pas de mots j'ai // euh

comLB0 tu cherches |- sur

comFI1 je cherche sur internet -| oui

comLB0 d'accord l'image pour comprendre d'accord ok et quand tu // regardes dans le dictionnaire le mot / euh tu regardes la définition

comFI1 parce que la définition est trop difficile

comLB0 et c'est trop difficile ? et pourquoi tu quand c'est trop difficile tu regardes l'image tu cherches une image

comFI1 je cherche l'image parce que la définition est trop difficile

comLB0 et tu regardes tu cherches dans un dictionnaire uniquement en français // ou français chinois

comFI1 français chinois

comLB0 d'accord ok mais alors du coup tu utilises le vocabulaire pour comprendre un mot / mais les définitions sont trop compliquées

(silence)

comLB0 tu me dis quand tu étudies / tu utilises un dictionnaire // mais après tu me dis / les définitions sont trop difficiles

comFI1 ah le dictionnaire // mm il y a français chinois / définition franç/ français français définition

comLB0 et toi tu regardes français chinois // tu regardes les définitions tu regardes le mot en français et les définitions en chinois

comFI1 les définitions en français

comLB0 et là c'est compliqué ? // ou c'est bien c'est mieux ?

comFI1 c'est compliqué parfois

comLB0 et donc là tu utilises l'image si c'est compliqué

comFI1 oui

comLB0 merci merci beaucoup

comFI1 merci

(deuxième intervenant)

comLB0 alors je vais te poser questions maintenant donc je vais te poser les mêmes questions suivant le même processus // donc euh comment as-tu étudié pour le test final

comJA1 euh parce que je suis taïwanaise et j'ai vu le // les images et je sais

comLB0 de quoi on parle |- oui <comJA1 oui oui> -| parce que c'est Made-in-Taïwan

comJA1 le vocabulaire euh

(silence)

comLB0 je continue à poser des questions et si tu as envie de dire après on reviendra euh mm et donc est-ce que tu préfères étudier du vocabulaire quand tu regardes les images tu comprends directement le mot ou quand tu as besoin du texte qui explique les dialogues etcetera ou du texte et de l'image // quand tu étudies / est-ce que tu as utilisé la bande dessinée pour étudier est-ce que tu as repris la bande dessinée pour étudier oui ? pourquoi

comJA1 oui

comLB0 tu as retrouvé ce que tu voulais me dire d'accord dis-moi directement

comJA1 question 2 s'il n'y a que un texte euh c'est ennuyant

comLB0 c'est ennuyant ? ah c'est plus ludique / ludique ça veut dire le mot vraiment veut dire jeu quand tu joues c'est plus agréable de jouer que de/ tu comprends jouer faire des jeux de société des jeux on met un jeu au milieu et on joue tous ensemble c'est plus ludique c'est ça

comJA1 oui

comLB0 c'est plus agréable

comJA1 oui s'il y a les images il est plus intéressant

comLB0 d'accord alors est-ce que/ ma question c'était est-ce que tu préfères étudier du vocabulaire à partir du texte de l'image de l'image et du texte

comJA1 je/ je préfère étudier le vocabulaire dans // sur les phrases

comLB0 pourquoi

comJA1 c'est mieux que je comprends le/ l'utilisation

comLB0 l'utilisation du mot tu préfères que le mot soit dans un contexte pour essayer de savoir quand utiliser le mot c'est ça

comJA1 oui

comLB0 et dans un cours de langue comme ici est-ce que tu préfères qu'on utilise des images // euh ou tu préfères qu'on explique les mots à partir de leur structure comme le même exemple amical ami qu'est-ce que tu préfères les deux ? un seul ?

comJA1 euh les deux

comLB0 les deux pourquoi

comJA1 parce que en classe // on n'a le temps de voir / les images // mais chez moi quand j'étudie euh je n'ai pas trop long/ trop de temps pour chercher les images pour les vocabulaire

comLB0 donc tu préfères quand on voit avec les images pendant le cours comme ça chez toi tu as déjà vu les images et tu ne dois plus essayer de trouver les images sur internet etcetera

comJA1 oui

comLB0 d'accord super merci beaucoup

comJA1 merci

(troisième interview)

comLB0 je vais commencer à poser des questions est-ce que tu peux me dire / comment tu as / préparé le test

comEL1 j'ai j'ai j'ai lu le texte plusieurs fois et j'ai j'ai écrit les vocabulaire plusieurs fois aussi

comLB0 d'accord le texte tu veux dire que tu as relu la bande dessinée

comEL1 oui

comLB0 tu as relu la bande dessinée ou tu as lu le texte que j'avais donné / en cours

comEL1 euh ensemble les deux

comLB0 les deux ok et tu écris le vocabulaire

comEL1 ouais

comLB0 et est-ce qu'en cours en cours comment / le vocabulaire que tu as étudié que tu as réécrit mm est-ce que en cours tu as noté la traduction en chinois ou / comment tu savais ah ce mot ça veut dire ça

comEL1 parfois en chinois parfois en français et parfois en anglais

comLB0 ah oui donc tu utilises les trois langues et tu essayes d'expliquer le mot par les trois langues parfois en anglais ou parfois en français ou en chinois

comEL1 parce que je pense que parfois le français est comme en anglais on peut on peut expliquer le vocabulaire / bien en an/ anglais

comLB0 en anglais ou en français parce que le chinois ce n'est pas assez clair ?

comEL1 oui oui

comLB0 vraiment ?

comEL1 oui

comLB0 d'accord ok donc tu n'ut/ tu utilises que les textes //

comEL1 quoi

comLB0 tu as utilisé que le texte tu as relu euh le vocabulaire de la bande dessinée et tu as relu le texte

comEL1 oui

comLB0 tu ne regardes pas les images / pour t'aider

comEL1 un peu je sais pas

comLB0 pas vraiment / ça dépend

comEL1 oui

comLB0 ok la deuxième question c'est euh mm est-ce que tu préfères justement / tu y/ tu as répondu un peu est-ce que tu préfères étudier avec une image et un texte ou quand il y a que du texte

comEL1 je préfère à partir d'une image

comLB0 tu préfères étudier à partir ou tu préfères travailler à partir d'une image ?

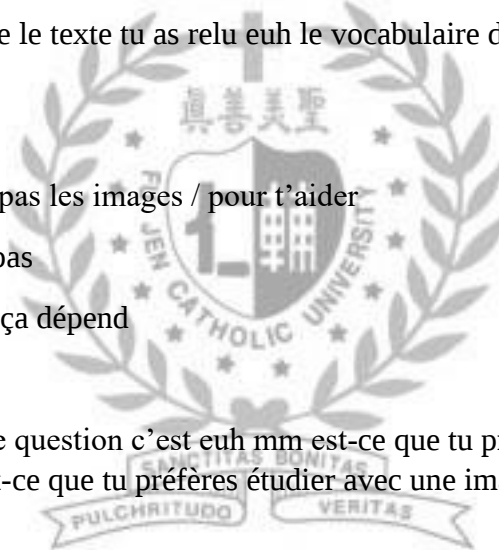
comEL1 travailler ?

comLB0 bah tu préfères étudier le vocabulaire à partir d'une image

comEL1 à partir ? mm à partir / à partir d'une image oui je préfère commence à partir euh commence d'une image mais je travaillais à partir d'un texte

comLB0 ah tu préfères qu'en cours en cours de langue le professeur utilise des images | -ouais <comEL1> -| pour le/ pour étudier un peu le vocabulaire avec vous et quand tu es toute seule chez toi à ta maison tu préfères étudier à partir du texte

comEL1 ouais



comLB0 ok d'accord et donc dans un cours de langue / tu préfères quand le professeur utilise des images

comEL1 oui

comLB0 pourquoi

comEL1 parce que on peut / on peut s/ souvenir bien

comLB0 on peut mieux se souvenir

comEL1 oui

comLB0 une image pour toi c'est plus facile pour se sou/ se remémorer pour se souvenir du |- ouais ouais <comEL1> -| vocabulaire d'accord ok et donc tu as répondu à toutes les questions donc tu préfères en cours de langue s/ en cours de langue l'image chez toi le texte la structure des mots je vais reposer la question est-ce que / en cours de langue quand j'ai donné cours // quand moi j'ai donné cours / ici / est-ce que tu / tu aimais est-ce que tu aimais quand on expliquait les mots par ami amical ah il y a le mot ami

comEL1 ah oui oui c'est bon

comLB0 ça c'est bon ou pas pour expliquer tu penses

comEL1 parce que on peut on peut apprendre euh le plus d'informations sur le vocabulaire et on peut bien souvenir souviens ?

comLB0 se souvenir mais tu m'as dit avec l'image on se souvient mieux tu m'as dit avec l'image on se souvient mieux et maintenant tu me dis avec la structure du mot avec le texte on se souvient mieux tu m'as dit les deux choses

(silence)

comLB0 donc quand on travaille le mot amical ami on peut mieux comprendre le mot

comEL1 ouais

comLB0 pourquoi avec une image c'est trop vague trop flou on ne comprend pas bien ?

comEL1 oh euh

comLB0 ça dépend peut-être du mot

comEL1 je pense la structure du mot je n'/ je n'aime pas étudier pas image

comLB0 tu n'aimes pas étudier par l'image ?

comEL1 ouais ouais juste pour la structure

comLB0 d'accord pourquoi tu n'aimes pas étudier par l'image

comEL1 parce que c'est je ne pense //

comLB0 donc tu veux dire que la structure du mot

comEL1 ah je ne sais pas comment

comLB0 oui je comprends ce que tu veux dire par exemple euh on ne peut pas / l'image // elle elle peut représenter une voiture une fille un arbre mais elle ne peut pas représenter le mot amical c'est trop flou

comEL1 oui oui

comLB0 ok d'accord merci

comEL1 merci

comLB0 je vais poser les mêmes questions suivant la même procédure et donc première question comment as-tu / comment t'es-tu préparée / pour le test final

comDI1 euh je regarde tout le texte et j'ai écrit tout le vocabulaire beaucoup de fois

comDI1 donc tu n'utilises pas l'image

comDI1 euh chez moi ne pas utiliser l'image

comLB0 d'accord ok et donc tu préfères euh tu préfères utiliser en cours de langue en cours de langue est-ce que tu préfères que le professeur utilise l'image

comDI1

comLB0 en cours de langue tu préfères utiliser l'image

comDI1 oui

comLB0 et chez toi le texte

comDI1 oui

comLB0 pourquoi

comDI1 parce que en cours euh utilise une image il euh veut m'arrêter

comLB0 il peut te ?

comDI1 il peut ma/ m'aider et comprendre le texte

comLB0 et donc tu préfères euh est-ce que tu as une préférence pour l'image est-ce que tu as une préférence pour le texte ou est-ce que tu as une préférence pour l'image et le texte

comDI1 l'image et le texte

comLB0 l'image et le texte donc ça dépend du contexte

comDI1 oui oui

comLB0 ça dépend si tu es en cours de langue ou si tu es en cours ou si tu es chez à la maison

comDI1 mm



comLB ça dépend quand on est en cours de langue tu préfères quand on utilise l'image quand tu es chez toi tu préfères utiliser le texte

comDI1 oui oui

comLB0 et donc tu réécrits le vocabulaire les mots de vocabulaire chez toi

(silence)

comLB0 tu m'as dit je prends le texte et j'écris le vocabulaire j'écris les mots

comDI1 oui

comLB0 est-ce que tu utilises le dictionnaire / chez toi par exemple

comDI1 je utilise le téléphone

comLB0 mais tu regardes les définitions sur internet

comDI1 oui oui

comDI1 d'accord ok et donc tu utilises ton téléphone pour regarder les définitions et donc tu n'utilises pas la bande dessinée quand tu étudies chez toi

comDI1 parfois

comLB0 quand

comDI1 quand je ne comprends le texte

comLB0 quand tu ne comprends pas le texte tu as besoin de l'image

comDI1 oui oui

comLB0 d'accord et si tu regardes la définition ce n'est pas encore assez clair est-ce que quand tu ne comprends pas un mot tu regardes sur internet la définition et si tu ne comprends toujours pas tu regardes l'image

comDI1 ah oui oui

comLB0 d'accord ok donc l'image c'est en dernier merci beaucoup

comDI1 merci

Annexe 3

Questions de compréhension sur la bande dessinée *Made in Taïwan*

1) Quel est le titre de la B.D. ?

- a. *Made in Taïwan*
- b. *Les aventures de Monsieur Golo à Taïwan*
- c. *Un étranger à Taïwan*

2) A qui est destiné ce livre ?

- a. Ce livre est destiné aux Taïwanais.
- b. Ce livre est destiné à tous les lecteurs qui souhaitent le lire.
- c. Ce livre est destiné aux Taïwanais et aux francophones.

3) Qui est Monsieur Golo ?

- a. Monsieur Golo est un Taïwanais qui rend visite à sa famille.
- b. Monsieur Golo est un Français qui rend visite à sa famille.
- c. Monsieur Golo est l'auteur et le personnage principal de la bande dessinée.

4) Qui accueillent Monsieur Golo ?

- a. Monsieur Golo est accueilli par des amis taïwanais.
- b. Monsieur Golo est accueilli par des amis francophones.
- c. Monsieur Golo est accueilli par des amis taïwanais et francophones.

5) Pourquoi Monsieur Golo est-il venu à Taïwan ?

- a. Monsieur Golo est venu à Taïwan parce qu'il aime voyager.
- b. Monsieur Golo est venu à Taïwan pour faire un documentaire sur le pays.
- c. Monsieur Golo est venu à Taïwan pour réaliser une bande dessinée sur le pays.

6) Qui est Monsieur René Viénet ?

- a. Monsieur René Viénet est un ami qui va faire visiter Taïwan à Monsieur Golo.
- b. Monsieur René Viénet est un guide touristique.

- c. Monsieur René Viénet est un homme qui va expliquer à Golo l'histoire de Taïwan.

7) Quels sont les endroits mentionnés dans la bande dessinée ?

- a. Les endroits mentionnés sont Dihua Street, Ximending et Taipei.
- b. Les endroits mentionnés sont Dihua Street, Taipei et Ximen.
- c. Les endroits mentionnés sont Taipei, Ximending et Hsinchu.

8) L'usage du temps : « En 1949 Chiang Kai Shek et son gouvernement **fuient** le continent (...) et **s'installent** à Taïwan avec un million cinq cent mille réfugiés (...) » ; « Après sa mort en 1975 son fils Chiang Ching Kuo lui **succède** » ; « Le 15/12/78 Carter **annonce** la reconnaissance de la Chine Populaire par les Etats Unis. » Quel est le temps utilisé ? Pourquoi René Viénet utilise-t-il ce temps ? Choisis parmi les propositions suivantes :

- a. René Viénet utilise de l'indicatif présent pour parler de faits actuels.
- b. René Viénet utilise de l'indicatif imparfait pour parler de faits anciens.
- c. René Viénet utilise du présent historique pour parler de faits anciens.

9) Comment comprends-tu cette phrase ? « Je ne sais plus où donner de la tête. » Choisis parmi les propositions suivantes :

- a. Avoir envie de voyager
- b. Avoir trop de choses à faire ; être débordé
- c. Chercher un restaurant où manger

10) Comment comprends-tu cette expression ? « Il y a une atmosphère décontractée et bon enfant inimaginable dans nos contrées ? » Choisis parmi les propositions suivantes :

- a. C'est une atmosphère décontractée, saine et sereine.
- b. C'est une atmosphère décontractée et enfantine.
- c. C'est une atmosphère décontractée et mouvementée par moment.



Annexe 4

Questions de compréhension sur la bande dessinée *Made in Taiwan* (Tome 2)

1. Dans quel quartier se trouve Monsieur Golo au début de l'extrait ? Quelle est sa première réaction ?
 - a. Monsieur Golo est à Kenting et trouve que le quartier est à l'image de Walt Disney.
 - b. Monsieur Golo est à Taichung et est impressionné par les dessins de Walt Disney sur les murs des immeubles.
 - c. Monsieur Golo est à Taichung et est interpellé par l'esthétique de la ville qui rappelle celle de Walt Disney.
2. Est-ce que Monsieur Golo et Monsieur Hsu communiquent aisément ensemble ? Justifie ta réponse.

Réponse :
3. Dans quelle direction vont Monsieur Golo et Monsieur Hsu ?
 - a. Dans le Nord
 - b. Dans le Sud
 - c. A Keelung
4. Que remarque Monsieur Golo le long des routes ?
 - a. Monsieur Golo observe que la montagne cède la place à la ville.
 - b. Monsieur Golo constate qu'il y a beaucoup de magasins de bétel et de noix d'arec.
 - c. Monsieur Golo est surpris par le nombre de statues le long des routes.
5. Quel est le premier arrêt de Monsieur Golo et Monsieur Hsu ?
 - a. Le premier arrêt de Monsieur Golo et Monsieur Hsu est Puli.
 - b. Le premier arrêt de Monsieur Golo et Monsieur Hsu est Shueilli.
 - c. Le premier arrêt de Monsieur Golo et Monsieur Hsu est Taichung.
6. Que se passe-t-il dans la chambre de Monsieur Golo ?
 - a. Monsieur Golo ne trouve pas les toilettes.
 - b. Monsieur Golo cherche l'interrupteur de la lumière car il souhaite lire un livre.

c. Monsieur Golo veut éteindre la lumière pour pouvoir dormir.

7. Quel est le prochain arrêt de Monsieur Golo et Monsieur Hsu ? Qu'apprends-tu sur ce lieu ?

- a. Monsieur Hsu emmène Monsieur Golo à Taichung pour conter l'invasion des Japonais et l'histoire de la tribu Thao.
- b. Monsieur Hsu emmène Monsieur Golo à Sun Moon Lake pour profiter de la vue et raconter l'histoire de la Tribu Tiao.
- c. Monsieur Hsu emmène Monsieur Golo à Sun Moon Lake pour raconter l'histoire de la tribu Thao et expliquer le rôle des Japonais dans l'agrandissement du lac.

8. Que se passe-t-il à Taïwan pendant cette période ?

- a. Taïwan est en pleine guerre avec la Chine.
- b. C'est le moment des campagnes électorales.
- c. Les Taïwanais fêtent l'élection de la nouvelle présidente de Taïwan.

9. Que découvre Monsieur Golo dans la rue des diseurs de bonne aventure ? Explique en chinois.

Réponse :

10. Pourquoi Monsieur Golo et Monsieur Hsu quittent Tainan ?

- a. Monsieur Golo a rendez-vous avec Wu Kun-Yung pour un dîner électoral.
- b. Monsieur Golo a rendez-vous avec Wu Yung pour assister à une campagne électorale.
- c. Monsieur Golo se rend au Nord de Taïwan pour retrouver Wu Kun-Yung afin d'assister à une campagne électorale.

Annexe 5

Questions de compréhension sur la bande dessinée *Made in Taiwan* : séance 2

1. Comment comprends-tu ce mot de vocabulaire ? Explique en chinois. « Taiwan République de Chine, **refuge** de Chiang Kai Shek et du Kuo Mintang en 1949 quand le continent devient la République Populaire de Chine. »

Réponse :

2. L'usage du temps : « (...) puis Taiwan s'est retiré de l'ONU, lorsque la Chine Pop **fut reconnue** ». Quel est le temps utilisé ? Choisis parmi les propositions suivantes :
- a. Le verbe « reconnaître » est conjugué à l'indicatif présent à la voix passive.
 - b. Le verbe « reconnaître » est conjugué à l'indicatif passé composé à la voix active.
 - c. Le verbe « reconnaître » est conjugué à l'indicatif passé simple à la voix passive.

3. Comment traduirais-tu en chinois : « Alors Golo, **il t'en a fallu du temps pour** venir chez nous. » Quel est le temps utilisé ? Choisis parmi les propositions suivantes :

Réponse :



4. Comment traduirais-tu en chinois ? : « (...) je **compte sur l'aide de** mes amis Zyl et Jacques. »

Réponse :

5. Comment traduirais-tu en chinois ? : « Le vieux se mêle aux rues piétonnes de la **rénovation.** »

Réponse :

6. Comment traduirais-tu en chinois : « (...) à manger en **me souhaitant la bienvenue.** »

Réponse :

7. Comment traduirais-tu en chinois ? « (...) tout en **papotant...** »

Réponse :

8. Comment comprends-tu cette phrase ? Explique en chinois : « Quel contraste entre la vie trépidante de la rue et cette décontraction... » ?

Réponse :

9. Comment comprends-tu ce mot de vocabulaire ? Explique en chinois. « J'aime ce mélange de **neuf** et de **déglingue**, qui règne (...) ville humaine. »

Réponse :

10. Comment comprends-tu ce mot de vocabulaire ? Explique en chinois. « (...) prend des airs « **branchés** » : rues piétonnes et Mai Dang Lao (Mc Do). »

Réponse :



Annexe 6

Questions de compréhension sur la bande dessinée *Made in Taiwan* : séance 3 (vocabulaire)

1. Comment comprends-tu cette phrase ? Explique-la en français : « Je vais faire un tour dans le quartier [...] »

Réponse :

2. Que veut dire ce mot de vocabulaire ? « Et nous voilà partis sur une route de banlieue **interminable**. »

- a. C'est une route de banlieue qui n'a pas de fin.
- b. C'est une route de banlieue qui se termine bientôt.
- c. C'est une route de banlieue limitée.

3. Que veut dire ce mot de vocabulaire : « Mais dans l'**obscurité** ce n'est pas si simple de retrouver le lit. » Explique-le au moyen de l'image.

Réponse :

4. Que veut dire ce mot de vocabulaire : « Je m'arrête devant une série de photos sur **le séisme** de 1999. » Explique-le au moyen de l'image.

Réponse :

5. Comment comprends-tu cette phrase : « Puis reprenons de petites routes qui **serpennent** sur les crêtes des collines entre Gukeng et Meishan. »

- a. Leur trajet ressemble à des zigzagues entre les crêtes des collines.
- b. Ce sont de petites routes qui vont en ligne droite.
- c. Monsieur Hsu et Monsieur Golo voient beaucoup de serpents le long de leur trajet.

6. Comment comprends-tu cette phrase ? Explique en chinois : « nous passons sans **transition** de la montagne à la ville »

Réponse :

7. Comment comprends-tu cette phrase ? : « A Chiayi la campagne électorale bat son plein. »
- a. Pendant la campagne électorale, les gens se battent pour élire le président qu'ils veulent au pouvoir.
 - b. La campagne électorale a atteint un haut niveau d'intensité.
 - c. Les autorités sont obligées d'interrompre la campagne électorale à cause des nombreuses altercations.
8. Que veut dire ce mot de vocabulaire ? « En sortant je tombe en arrêt devant l'étalage d'un marchand à même le trottoir. » Explique-le à l'aide de l'image.
- Réponse :
9. Que veut dire ce mot de vocabulaire ? « Il fut même **revendiqué** par les Japonais étant né au Japon d'une mère japonaise. »
- a. « Il fut même réclamé par les Japonais [...] »
 - b. « Il fut même refusé par les Japonais [...] »
 - c. « Il fut même accusé par les Japonais [...] »
10. Comment comprends-tu cette phrase ? « Nous **rentrons d'une traite** par l'autoroute Sud-Nord.
- a. Monsieur Hsu et Monsieur Golo retournent à Taipei sans s'arrêter.
 - b. Monsieur Hsu et Monsieur Golo rentrent à Taipei sans faire de pause.
 - c. Monsieur Hsu et Monsieur Golo visitent quelques lieux avant de rentrer à Taipei.

Annexe 7 (page suivante)

Voyage d'un Français à Taïwan

Lundi 20 février. Je suis invité à « Lire en fête » par l'Institut français de Taipei pour discuter de ma future bande dessinée. J'aurais ainsi l'occasion de dialoguer avec des Taïwanais. Pendant les 17 heures de vol, j'ai déjà pu observer à loisir les passagers pour la plupart Taïwanais.

J'ai appris que Taïwan était la République de Chine et refuge de Chiang Kai Shek et du Kuo MinTang en 1949 et (j'ai déjà oublié le reste) ... autant dire que je ne sais pas grand-chose. Je compte sur l'aide de mes amis Zyl et Jacques car ils sont installés à Taipei depuis vingt ans.

Mardi 21 février. J'ai remarqué plusieurs éléments dans la vie quotidienne des Taïwanais. Par exemple, j'ai constaté que les parcs font office de piste de danse, les gens y dansent et deux femmes m'ont même souhaité la bienvenue en m'offrant à manger. Il y règne une atmosphère décontractée et bon enfant. Quel contraste entre la vie trépidante de la rue et cette décontraction. De plus, dans les quartiers aux airs « branchés », je ne sais plus où donner de la tête. Les gens s'y presse à toute heure. Le phénomène de mode est très important à Taïwan. Il suffit d'observer le nombre de boutiques et la manière de s'habiller des Taïwanais !

Mercredi 22 février. L'autre jour, je suis allé dans un centre de massage, mais le fauteuil s'est un peu emballé. Heureusement, j'ai tenu le choc ! Ensuite, je suis allé retrouver René Vienet qui n'ignore rien de l'histoire de Taïwan. Quand je suis arrivé, j'ai dû un peu attendre car il venait juste de recevoir un coup de fil urgent. Ensuite, il m'a demandé si j'étais d'accord de prendre un verre de vin avec lui et puis nous avons longuement discuter sur ce beau pays qu'est Taïwan.

Jeudi 23 février. Je suis allé faire un tour dans le quartier en attendant l'heure du rendez-vous avec Monsieur Hsu. La route était bordée d'étalages de statues et d'objets étranges. Durant toute la route, j'ai remarqué que les aquariums des Pinlang girls jalonnent la route. Mais les paysages restent somptueux ! Ensuite, nous avons pris de petites routes qui serpentent sur les crêtes des collines entre Gukeng et Meishan. Enfin, nous sommes passés sans transition de la montagne à la ville. A Chiayi, la campagne électorale battait son plein.

Vendredi 24 février. Je constate tout au long de mon voyage que Taïwan est un pays où les rizières le disputent à l'urbanisation. Avant de quitter Tainan, nous avons visité le temple de Koxinga. Etonnant ce personnage, il fut même revendiqué par les Japonais ... Finalement, nous sommes rentrés d'une traite par l'autoroute Sud-Nord. Demain j'ai rendez-vous avec

Exercice 1. Ecris la signification dans le tableau des différentes constructions du mot « occasion ».

1. A la première occasion, je vais acheter des spécialités taïwanaises.
2. A l'occasion, j'irai voir un théâtre traditionnel taïwanais.
3. A l'occasion de mon voyage à Taïwan, je vais visiter la ville de Taichung.
4. J'ai pu acheter cette bande dessinée d'occasion.
5. René a donné à Golo l'occasion de participer au débat à « Lire en Fête ».

A. A la première occasion	B. A l'occasion	C. A l'occasion de	D. D'occasion	E. Donner à quelqu'un l'occasion de

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.

A ton tour, écris au moins une phrase pour chaque construction du mot « occasion ».

Exercice 2. Associe les expressions à la bonne explication.

- | | |
|---------------------------|---|
| 1. Faire office de | A. Le fauteuil a beaucoup vibré lors du massage. |
| 2. Être bordé de ... | B. J'ai bu un verre avec un ami l'autre soir. |
| 3. souhaiter la bienvenue | C. Il ne faut pas tarder à aller chercher la B.D. |
| 4. S'être emballé | D. Les parcs remplacent les pistes de danse. |
| 5. Il est temps d'aller | E. Je lui offre un accueil chaleureux. |
| 6. Prendre un verre | F. La route est garnie de palmiers |

Exercice 3. Quand vas-tu utiliser l'infinitif, le subjonctif ou un nom après « il suffit ... »

Il suffit de + (.....) Phrase :
.....

Il suffit de + (.....) Phrase :
.....

Il suffit que + (.....) Phrase :
.....

- D'après toi, que veut dire « il suffit d'observer le nombre de boutiques et la manière de s'habiller des Taïwanais ! »

Réponse :

Exercice 4. Retrouve les différents sens des verbes « compter », « inviter », « proposer ».

1. Vous comptez venir à la fête ?	A. Avez-vous l'intention de venir à la soirée ?
2. Vous comptez les points du jeu ?	B. Vous calculez les points du jeu ?
3. Je peux compter sur l'aide de mes amis.	C. Je peux avoir confiance en mes amis.
4. J'ai invité Golo pour parler de la B.D.	D. J'ai prié Golo de venir à la présentation de la B.D.
5. J'invite Golo à répondre au débat sur la B.D.	E. J'encourage Golo à répondre au débat sur la B.D.
6. J'ai invité Golo à participer à « Lire en Fête ».	F. J'ai demandé à Golo de participer à « Lire en Fête ».
7. J'ai proposé de présenter Taïwan à René.	G. J'ai suggéré de présenter Taïwan à René.
8. J'ai proposé le prix de la B.D.	H. J'ai donné le prix de la B.D.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
----	----	----	----	----	----	----	----



Une atmosphère bon enfant ?

.....

.....

Un coup de fil ?

.....

.....

Exercice 6. Retrouve les différents sens des expressions.

1. Je ne sais plus où donner de la tête.	A. Je vais aller promener dans le quartier.
2. Je ne sais pas grand-chose sur ce pays.	B. Je ne sais plus où je dois regarder.
3. Je vais aller faire un tour dans le quartier.	C. Je ne sais presque rien sur Taïwan.
4. Nous passons sans transition de la montagne à la ville.	D. La campagne électorale a beaucoup de succès à Chiayi.
5. La campagne électorale bat son plein à Chiayi.	E. Nous sommes rentrés sans prendre de pause.
6. Nous sommes rentrés d'une traite de Chiayi à Taipei.	F. Nous avons très rapidement quitté la montagne pour la ville.

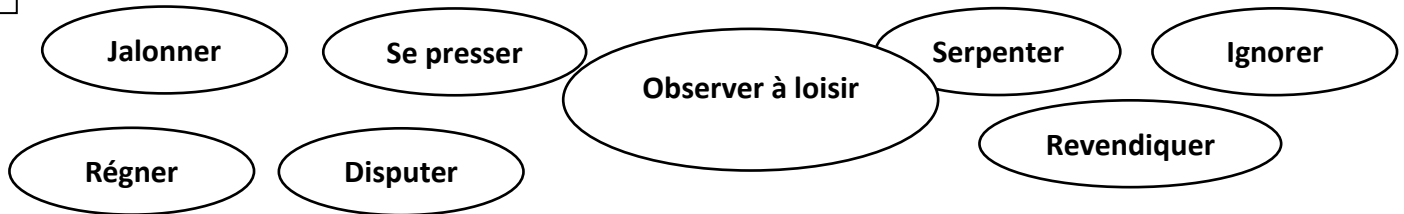
1.	2.	3.	4.	5.	6.
----	----	----	----	----	----

Exercice 7. Retrouve les synonymes des mots proposés.

Refuge	À la mode
Trépidant	Cachette, abri
Décontracté	Animé, mouvementé
Airs « branchés »	Détendu, relâché

Exercice 5. Relie les synonymes des verbes proposés.

A.



B.



Annexe 8

Questionnaire sur l'acquisition lexicale dans « l'analyse de texte » :

le cas de la bande dessinée *Made in Taiwan*

Première partie

- 1) **Ecris cinq phrases qui, chacune d'entre elles, utilisent un mot appris lors de la lecture de la bande dessinée *Made in Taiwan* ? N'oublie pas de souligner les mots utilisés.**

Phrase 1 :

.....

Phrase 2 :

.....

Phrase 3 :

.....

Phrase 4 :

.....

Phrase 5 :

.....

N.B. Les phrases ne peuvent pas être reprises de la bande dessinée !

- 2) **Est-ce que l'enseignement du vocabulaire de la bande dessinée *Made in Taiwan* t'aide à présent pour comprendre de nouveaux textes ?**

Oui ☐

Non ☐

Pourquoi ?

.....
.....
.....

- 3) **Préfères-tu étudier un texte avec images ou sans images ? Les deux ?**

Pourquoi ?

.....
.....
.....

- 4) **Comment t'y prends-tu pour décrypter le sens d'un texte ? Entoure les propositions.**

Proposition 1 : J'utilise le contexte linguistique, c'est-à-dire que j'observe les autres éléments du texte pour le comprendre de manière globale.

Proposition 2 : Je découpe chaque mot en plus petites unités afin de déceler le sens du mot en entier.

Proposition 3 : Je reconnais le mot grâce à un élément non linguistique, comme par exemple une image.

Proposition 4 : Je demande de l'aide à un locuteur de la langue cible.

Proposition 5 : Je demande de l'aide à l'enseignant.

Proposition 6 : Je consulte un dictionnaire.

Mets dans l'ordre de préférence les propositions choisies en reprenant les numéros :

--	--	--	--	--	--

5) Est-ce que cela t'aide quand ...

Entoure les propositions qui te conviennent.

Proposition 1 : ... le mot est contextualisé, c'est-à-dire quand le mot est présenté dans une phrase qui montre son utilisation ?

Proposition 2 : ... les expressions sont associées à leur explication ?

Proposition 3 : ... l'enseignant donne les différents contextes d'utilisation d'un mot, d'un verbe et/ou d'une expression par des exemples ?

Proposition 4 : ... les mots sont travaillés avec leurs synonymes ?

Proposition 5 : ... il s'agit de faire un repérage grammatical (pronoms (il, elle), articles définis (le, la...) etc.) pour comprendre un texte ?

6) Préfères-tu apprendre un mot à partir de ...

Entoure les propositions qui te conviennent.

Proposition 1 : ... de sa structure ?

Proposition 2 : ... de son sens global grâce au contexte (socio)linguistique ?

Proposition 3 : ... de sa traduction littérale ?

Proposition 4 : ... d'une image ?

Proposition 5 : ... de son lien avec d'autres mots ? (synonymie, antonymie, etc.)

Mets dans l'ordre de préférence les propositions choisies en reprenant les numéros :

--	--	--	--	--

7) Est-ce que tu utilises les stratégies d'apprentissage du vocabulaire vues lors de la lecture de la bande dessinée *Made in Taiïwan* pour comprendre de nouveaux mots ?

Oui ☐

Non ☐

Pourquoi ?

.....

.....

.....

N.B. stratégies d'apprentissage (synonymie, les différents contextes d'apparition d'un mot, sa structure...)

Deuxième partie

8) Lors de la lecture d'un texte, procèdes-tu par hypothèses afin de reconstruire le sens du texte au fur et à mesure de ta lecture ?

Oui ☐

Non ☐

Pourquoi ?

.....

.....

.....

9) En classe, quand tu reçois un nouveau texte à lire, confrontes-tu tes hypothèses, tes points de vue sur l'histoire avec tes camarades de classe ?

Oui ☐

Non ☐

Pourquoi ?

.....

.....

.....

10) Lors de la lecture d'un texte, grâce à tes connaissances linguistiques et personnelles, procèdes-tu de cette manière...

Compréhension des mots -> Compréhension des phrases -> Compréhension du texte

Oui ☐

Non ☐

Pourquoi ?

.....
.....
.....

11) Penses-tu que

- a. l'environnement (la classe, le temps de lecture...) joue sur ta compréhension de l'écrit ?
Oui ☐ Non ☐
- b. ton bagage culturel joue sur ta compréhension de l'écrit ?
Oui ☐ Non ☐
- c. tes connaissances sociolinguistiques jouent sur ta compréhension de l'écrit ?
Oui ☐ Non ☐

Explique tes réponses.

.....
.....
.....

12) Penses-tu que ces contextes ont un rôle lors d'une compréhension écrite ?

- a. Le contexte psychologique (intérêt du lecteur pour le texte)
- b. Le contexte social (interaction avec l'enseignant et les autres élèves)
- c. Le contexte physique (temps de lecture, bruits aux alentours...)

Pourquoi ?

.....
.....
.....

