



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

La bande dessinée et son rôle en didactique du français langue étrangère au lycée ougandais : résultats d'une enquête

Abubakar Kateregga

Université du Rwanda

ganafa2002@yahoo.co.uk

<https://orcid.org/0000-0002-0205-8375>

Reçu le 22-10-2021 / Évalué le 27-01-2022 / accepté le 01-03-2022

Résumé

Les lycéens anglophones ougandais s'approprient - en langue française - les compétences « *lectorale* » et « *rédactionnelle* » à partir de la lecture des textes littéraires et non littéraires. Or les extraits non littéraires nous semblent relativement moins exploités. C'est le cas surtout de la bande dessinée qui nous paraît largement exclue. En effet, dans le cadre des activités extrascolaires, beaucoup de lycéens pratiquent, à leur gré, une lecture de bandes dessinées en tant que littérature qui intéresse fort la jeunesse. Le présent travail est conçu pour répondre à la problématique de l'exclusion de la bande dessinée des pratiques des enseignants. Une enquête a été menée auprès de 23 lycéens ougandais. Ces derniers ont lu un document sous le support de « bande dessinée » avec des consignes spécifiques à suivre. Les données qui en résultèrent ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

Mots-clés : didactique du FLE, bande dessinée, récit, genre du discours, pratiques extrascolaires

The role of the comic strip in teaching French as a Foreign Language among Uganda's high school students: Survey results

Abstract

Uganda's high school students of French acquire "reading" and "writing" skills in French by reading both literary and non-literary texts. However, the non-literary extracts seem to be relatively excluded by many teachers. This is especially the case for comic strips. Yet it has been observed that many students read comic strips on their own during their leisure time. The current study is conceived to address the problem of excluding comic strips in French lessons. A study was conducted among 23 high school students in Uganda. The students were asked to read a comic strip narrative with specific instructions to follow. The student's answers were subjected to a qualitative analysis.

Keywords: Teaching/Learning French as a FL, comic strip, narrative, discourse genre, extra-curricular timetable

Introduction

Au lycée ougandais, les enseignants privilégient des supports de lecture qui se qualifient de « textes littéraires » / « textes non littéraires ». Pour ce qui est des textes littéraires, les enseignants envisagent une exploitation des documents sous forme de style, de thème et de genres (conte, roman, théâtre, poésie...). Cependant, les extraits non littéraires sont relativement moins exploités. Il peut s'agir des textes de genres suivants : recettes de cuisine, faits divers, discours épistolaire et bande dessinée. De fait, nous avons pu constater qu'à la limite, beaucoup de lycéens peuvent également pratiquer, à eux seuls, notamment dans le cadre de l'horaire extrascolaire, une lecture de bandes dessinées rédigées non seulement en anglais mais aussi en français. On peut citer des journaux pour adolescents comme *Kouakou* et *Calao* même si très peu de ceux-ci se trouvent dans les écoles ougandaises ! Avec l'avènement de l'Internet, le recours aux bandes dessinées électroniques est devenu monnaie courante chez les étudiants.

En didactique du FLE, certains savoir-faire, en l'occurrence la compétence lectorale, sont considérés comme un « *acquis déjà là* » (expression empruntée à Marie-Claude Penloup, 2017) et ce, suite à une interface antérieure de l'apprenant avec la lecture des textes soit en langue maternelle soit en langue seconde, en l'occurrence l'anglais.

Les étudiants ougandais qui ont participé à la présente étude¹ nous ont révélé leurs sources de bande dessinée. Ils ont signalé qu'ils empruntaient ces documents auprès de leurs amis mais regrettaient que dans leurs manuels de classe de français, on peut trouver de courts épisodes de lecture de bande dessinée. Ils préféreraient que ces derniers soient plus longs. Dans des bibliothèques scolaires, on trouve rarement des exemplaires de bande dessinée rédigés en français. Nous signalons qu'en Ouganda, la bande dessinée est pratiquement exclue des exploitations proposées en cours de FLE. On peut associer ce problème à deux facteurs. D'une part, dans la littérature étudiée, nous avons pu relever le problème déontologique : la bande dessinée « *relève des pratiques extrascolaires qui sont mal connues par les enseignants de FLE et de ce fait est non ratifiée par l'institution scolaire* » (Penloup, 1999 : 179). Du coup, beaucoup d'enseignants ougandais croient que les stratégies méthodologiques acquises au cours de leur formation initiale les sensibilisent surtout aux « textes littéraires classiques » au détriment de la bande dessinée. Deuxièmement, la bande dessinée n'est ni directement accessible aux enseignants ni aux apprenants étant donné les problèmes de coûts et de distribution. C'est l'ambassade de France qui, dans le cadre de la coopération linguistique et éducative, fournit des dons de livres et de matériels pédagogiques notamment aux universités ougandaises.

Selon le programme d'enseignement du français au lycée ougandais, les pratiques de classe proposées visent « à faire approprier aux élèves, de manière interactive, trois types de contenus : contenu littéraire (genre, style, thème, ton...), contenu linguistique (grammaire, lexicque, syntaxe...) et contenu civilisationnel (civilisations française et francophone) » (NCDC, 1991 : 7). Ailleurs dans la littérature (Bonnéry, 2007), on confirme également que la bande dessinée semble être largement exclue des pratiques des enseignants.

Le présent travail est donc conçu pour répondre à la problématique de l'exclusion de la bande dessinée, cela en se posant un certain nombre de questions : Faut-il continuer à l'exclure alors qu'elle relève d'une littérature qui intéresse fort la jeunesse ? La bande dessinée est-elle un genre recommandé pour l'enseignement de la littérature ? Quelles sont les perspectives épistémologiques et didactiques de ce genre et quel est son rôle en didactique du FLE ? Comment la bande dessinée peut-elle rentabiliser les acquis des apprenants au niveau du contenu linguistique, littéraire et civilisationnel ? Par quels moyens didactiques et surtout extrascolaires peut-on instituer la bande dessinée au sein des programmes d'enseignement du français en Ouganda ? Ce travail ambitionne de fournir quelques pistes de réponse à ces questions.

1. Classification générique des textes

Dans la sémiolinguistique d'inspiration bakhtinienne, tout « texte » est considéré comme un objet culturel et individuel qui s'inscrit dans une formation discursive donnée, c'est-à-dire dans un « *genre discursif* » historiquement et socialement déterminé (Bakhtine, 1984 : 267).

En effet, Bakhtine semble être le premier chercheur à s'intéresser à la nécessité d'une étude linguistique sur la base des genres. Il reproche aux chercheurs qui l'ont précédé d'opérer des classifications abstraites, formelles et réductrices, ne délimitant le système de la langue qu'au niveau de la grammaire, de la stylistique, du vocabulaire, etc. Pour Bakhtine, ces classifications seraient à l'origine de l'affaiblissement du lien entre la langue et la vie sociale. Raison pour laquelle Bakhtine focalise son projet sur l'étude de l'énoncé dans sa diversité générique. Il montre que la langue pénètre les sphères de l'activité humaine à travers des énoncés concrets, aussi bien oraux qu'écrits. Alors, il propose l'énoncé comme « *unité réelle de l'échange verbale* » (Bakhtine, 1984 : 265) soulignant que les « *genres du discours* » jouissent d'une hétérogénéité discursive importante, et que pour les étudier, il ne faut pas ignorer la nature concrète de l'énoncé et ses particularités génériques qui l'inscrivent dans cette hétérogénéité (Bakhtine, 1984 : 265).

Enfin, Bakhtine (1984 : 265) souligne que chaque « *pratique discursive* » élabore ses propres « genres du discours » définis comme les « types relativement stables d'énoncés ». Sous sa plume, il écrit :

L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue, moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours.

Bref, Bakhtine aborde l'hétérogénéité générique de l'énoncé à partir de deux grandes classifications : genres premiers et seconds.

1.1. Genres premiers et seconds

La distinction faite par Bakhtine (1984 : 267) entre les deux genres porte sur leur rapport au contexte (immédiat ou médiat). Il souligne que les « *genres premiers* » sont constitués à partir des événements d'un échange verbal spontané. Les genres premiers sont de nature simple et reflètent la souplesse, l'immédiateté et la sensibilité des événements de la vie sociale quotidienne. Il s'agit de types d'échange oral spontané sous forme de langage familial et/ou quotidien.

Pour les « *genres seconds* », Bakhtine (1984 : 267) observe qu'ils sont complexes et relativement plus évolués. Il ajoute qu'ils s'articulent autour d'un échange institutionnalisé notamment écrit comme les genres roman, théâtre, politique, discours idéologique, discours scientifique ou idéologique, etc., Bakhtine révèle que les genres seconds se compliquent par leur autonomisation par rapport au contexte. Il montre qu'au cours du processus de leur formation, les genres seconds absorbent les genres premiers (simples) de toutes sortes. C'est ainsi que les genres premiers deviennent des composantes des genres seconds, s'y transformant et s'y renouvelant en se dotant de nouvelles caractéristiques tout en perdant leur immédiateté. Enfin, il souligne que malgré leur cohésion interne, les genres seconds ont des moyens de dédoublement qui leur permettent d'assurer un *continuum* par rapport aux genres premiers. Par exemple, un genre second (roman) peut comporter des sous-genres relevant du langage oral : langage familial, langage populaire, langage argotique ou lettre personnelle (genres premiers).

1.2. Rapport entre stylistique et genres du discours

En ce qui concerne les rapports entre les genres du discours et la stylistique (vocabulaire, syntaxe et grammaire), Bakhtine (1984) montre qu'à chaque fois que des transformations génériques se réalisent, on passe d'une stylistique à l'autre, renouvelant le rapport style/grammaire/vocabulaire d'un genre ainsi accru. Raison pour laquelle genre et style sont mutuellement exclusifs, se combinant sur la base de l'unité réelle de l'échange verbale qu'est l'énoncé (Bakhtine, 1984 ; Combe, 2002). À l'instar de Bakhtine, Combe (2002 : 33) insiste sur le fait qu'on ne peut pas parler d'une stylistique de la langue sans évoquer son genre : « Là où il y a style il y a genre ». Pour conclure, les styles de langue appartiennent au genre et si l'on opérât une séparation entre style et genre, on couperait la langue de son dynamisme et de son historicité. Car, selon Bakhtine « les changements historiques des styles de langues sont indissociables des changements qui s'opèrent dans les genres du discours » (Bakhtine, 1984 : 270).

2. Lien entre bande dessinée et littérature

La littérature et la bande dessinée, auparavant considérées comme deux grands domaines séparés, connaissent depuis peu un rapprochement important. Baetens (2019), par exemple, propose d'intégrer la bande dessinée en classe de littérature. Selon cet auteur, plusieurs appellations de la bande dessinée s'imposent : « roman graphique », « bande dessinée littéraire », « récit visuel » et « dessins animés » (Grossman, 2001). C'est que la bande dessinée commence déjà à s'imposer comme une nouvelle forme de littérature. La première difficulté associée au rapprochement littérature-bande dessinée se rapporte aux vieilles mentalités qui considèrent le texte littéraire comme « œuvre source » alors que la bande dessinée est conçue comme « œuvre cible » (Baetens, 2019). Cette dernière distinction aurait sans doute contribué à affaiblir la bande dessinée comme support minoré en cours de langue. Dans le discours formulé autour de la bande dessinée, certains théoriciens ont tendance à remettre en cause sa fidélité, c'est-à-dire considèrent le texte littéraire comme « modèle » mais surtout comme « modèle indépassable » (Baetens, 2019). Toutefois, on peut supposer que la littérature et la bande dessinée littéraire se rencontrent sur une particularité commune, celle du discours narratif, du récit. Nous dirons donc que la bande dessinée est un récit visuel.

Si nous acceptons que les moments narratifs ne sont pas exclusivement rencontrés dans les seuls romans, contes, paraboles, etc., nous pouvons définir le concept de récit avec Adam (1999) qui soutient qu'il faut une définition du concept de récit qui ne confond pas les moments narratifs d'une recette de cuisine et ceux d'une fable.

C'est ainsi qu'il identifie trois critères qui « incitent à reconnaître un air de famille commun à des formes narratives sémiolinguistiquement [...] diverses » (Adam, 1999 : 484) : succession temporelle d'actions, transformation et mise en intrigue. Il ajoute que tout récit doit être conçu comme un acte d'énonciation, c'est-à-dire s'ouvrir sur le récepteur pour son interprétation. D'où, personne n'aurait tort de considérer toute bande dessinée comme un récit.

Adam (1999 : 525-526) définit alors le récit comme une « *séquence narrative* », respectant un schéma qui obéit à cinq propositions : *orientation, déclencheur, action, dénouement et situation finale*. Cette définition tient compte du récepteur en tant qu'agent qui structure et distingue le « *type de séquence* ». De plus, cette définition tient également compte de la nature hétérogène du discours, c'est-à-dire qu'un récit existe en tant que mélange de séquences de types différents. Adam (1999 : 10) soutient que la narration n'existe pas sans description, et que l'argumentation recourt souvent à l'explication et à la description, etc. Il précise ainsi la définition du récit :

[...] il convient d'abandonner le niveau apparent de la mise en forme verbale et/ou iconique, le niveau de la manifestation, pour situer la notion de récit à un niveau plus global et plus abstrait que l'on définira comme le type textuel. Retenons comme grands types : le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif, le narratif, les types conversationnel, injonctif-instructif et le type rhétorique-poétique [...] (Adam, 1999 : 10).

Tout cela prouve que la bande dessinée n'est pas un « texte littéraire » au sens classique du terme mais au contraire, sa littérarité réside en ce que Séoud (1997 : 56) qualifie de « *dimension anthropologique* » qui la caractérise. Pour Séoud (1997 : 56), « *le culturel* » est défini comme : « ce qui résulte, à la fois, d'un ensemble de pratiques sociales et d'un ensemble de discours construit sur ces pratiques ». En effet, conformément à Séoud (1997 : 56), toute œuvre littéraire doit fournir des passerelles aux pratiques et représentations complexes et illimitées des groupes culturels, caractérisées par les manifestations socioculturelles suivantes :

[...] l'organisation de l'espace, le rapport avec le temps, les comportements et les attitudes dans les relations familiales, dans la relation au travail, à l'égard du droit et du devoir, le rapport de génération, la sexualité, le corps, les objets, etc. [...].

C'est ainsi que toute histoire à raconter, que ce soit dans la bande dessinée ou dans les genres littéraires classiques, doit être soumise à des formes, des genres, des publics et des supports hétérogènes.

3. Pratiques scolaires/extrascolaires en didactique de la lecture

Les études se multiplient autour des pratiques langagières extrascolaires (Penloup, 2017 ; Grossman 2001 ; Penloup, 1999). Ces études visent à ajuster les interventions didactiques à la nature hétérogène des apprenants. La notion de « pratiques extrascolaires » ne porte pas de sens homogène. D'une part, elle renvoie à des pratiques effectivement réalisées par des élèves en dehors de l'école. D'autre part, il peut s'agir des pratiques auxquelles l'enfant se trouve confronté dans le cadre d'une expérience extrascolaire de l'écriture (Chanfrault-Duchet, 2001).

Du reste, l'observation des pratiques extrascolaires peut porter enfin, tantôt sur des produits traditionnellement inexploités dans les cours de langue (notamment les Bandes dessinées et les journaux intimes) tantôt sur des processus négligés en classe (brouillon de lecture, réécriture). Quant à Grossman (2001), il faut penser la solidarité entre les pratiques scolaire et extrascolaire en cherchant à « dialectiser » leurs relations, à construire leurs interactions. C'est ainsi que Reuter (1994 : 16-18) parle de la « *scolarisation de l'extrascolaire* ».

Comme nous l'avons déjà souligné, la réflexion sur l'extrascolaire pose un problème d'ordre éthique, c'est-à-dire qu'on ne peut pas facilement introduire les pratiques traditionnellement exclues de l'école sans poser les effets de perversion contre le formalisme et l'universalisme. Pour cette raison, il faut une stratégie prudente qui met l'accent sur l'intérêt qu'il peut y avoir dans la conscientisation des différents partenaires notamment le dialogue enseignant-apprenants ou bien la question fondamentale de l'interculturel en pédagogie.

Les travaux de Penloup (2017, 1999) ainsi que ceux de Chanfrault-Duchet (2001) mettent en exergue l'étude des pratiques extrascolaires d'écriture/de lecture des élèves. Ces travaux identifient des supports qui sont généralement inexploités dans le domaine formel de la didactique de la lecture. La bande dessinée tombe dans ce cas de figure. Dans ces travaux, il est considéré que l'exploitation des seuls genres traditionnels en l'occurrence « les genres littéraires » serait inadéquate. C'est ainsi que Penloup (2017, 1999) propose que la « bande dessinée » soit définie en tant que genre à part entière en didactique de la lecture et de l'écriture. Ce genre représente pour elle un mode d'écriture/lecture personnel et social visant à reproduire quotidiennement le vécu des sujets.

Le plus souvent, on n'exploite pas la bande dessinée en classe de langue pour des raisons d'éthique : de prime abord, la bande dessinée tombe dans le cadre des pratiques extrascolaires qui sont mal connues par les enseignants de FLE et, de ce fait, sont non ratifiées par l'école (Chanfrault-Duchet, 2001). Deuxièmement, ce support n'est pas directement accessible aux écoles et aux enseignants étant

donné les coûts impliqués dans sa distribution. Cependant, deux avantages majeurs s'associent à la bande dessinée : d'une part, elle permet aux enseignants de se construire les représentations de leurs élèves sur leurs pratiques linguistiques. D'autre part, grâce à ce support, les écrits des élèves se transmettent comme des objets socioculturels. C'est ainsi que Chanfrault-Duchet (2001) conclut qu'il faut que ce support soit publié et ratifié comme un genre à inclure dans le cadre de la formation.

4. Démarches méthodologiques

La présente étude a été menée auprès de 23 lycéens qui apprenaient le français en tant que langue étrangère (FLE). Nous avons sélectionné les écoles en fonction de l'intérêt exprimé par les enseignants pour participer à cette étude. Par la suite, nous avons envoyé dans ces écoles des documents de lecture sous support de « bande dessinée », ces derniers étant accompagnés de consignes à suivre. Au total 23 copies de traces écrites ont été retenues pour analyse. Grosso modo, six démarches ont été privilégiées dans le processus de collecte des données :

Consigne 1 : Lire d'abord le document proposé et répondre aux questions données sous la surveillance du professeur ;

Consigne 2 : La durée de l'activité proposée est d'une heure et demie ;

Consigne 3 : Proposer des réponses écrites à quatre questions ;

Activité 1 : Proposer un titre à ce texte en justifiant votre choix ;

Activité 2 : Commenter le style du texte en 5 lignes ;

Activité 3 : Commenter le genre du texte en 5 lignes ;

Activité 4 : Faire un résumé de ce texte en 10 lignes.

4.1. Description du support de lecture

La description qui suit s'inspire de l'analyse du discours de Jean Michel Adam (1999) et du courant de l'interactionnisme socio-discursif de Bronckart (1996) selon lequel tous les textes sont des objets ou des actions humaines socio-culturellement surdéterminées. Du coup, pour lire et comprendre des textes, il faut que les lecteurs s'approprient des « pratiques discursives » permettant la résolution des problèmes sociaux rencontrés lors de leur interaction avec le langage. En effet, nous avons proposé aux lycéens de lire un récit humoristique (sous support de bande dessinée) dans la série : *Les aventures de Tintin, l'affaire Tournesol*, publiée chez Casterman.

La bande dessinée en question présente une histoire d'aventure de Tintin et son ami le capitaine Haddock. Ces deux amis font une poursuite de sauvetage d'un homme kidnappé : le professeur Tournesol. Celui-ci est l'auteur d'une invention scientifiquement très utile en matière nucléaire. Les ravisseurs veulent s'emparer de cette invention. Tintin, le héros de cette histoire et son ami (le capitaine) font des auto-stops pour entamer la poursuite. *A priori*, leurs efforts semblent être voués à l'échec puisque les kidnappeurs disposent de moyens de transport très sophistiqués : un hélicoptère ! Les deux amis sont déçus car Tournesol est embarqué dans l'hélicoptère et, leurs tentatives de sauvetage semblent être vaines. Mais, il faut qu'ils pensent à d'autres stratégies plus sophistiquées pour sauver leur ami. Enfin, ils réussissent...

La théorie du récit à laquelle souscrit la présente étude est celle que nous qualifierons de *schéma narratif* (Adam, 1999). Il s'agit d'un schéma prototypique d'appartenance, autrement dit, la « *séquence narrative* » qui obéit à des critères d'organisation canonique des récits souscrivant aux phases spécifiques. Sa *situation initiale* (le professeur Tournesol vient de disparaître) déclenche l'*action* (la recherche de Tournesol). Cette dernière débouche sur la *complication* (il faut suivre les kidnappeurs sans perdre de temps pour savoir où ils l'emmènent). Quant au *dénouement* de ce récit (les kidnappeurs sont très sophistiqués), il mène à la *situation finale*, (les kidnappeurs embarquent Tournesol à bord d'un avion). Alors, toutes les tentatives de sauvetage doivent être mobilisées pour que Tournesol soit libéré.

4.2. Critère de sélection du récit

Nous avons choisi ce récit en raison de sa richesse concernant l'usage du langage dans un contexte socio-culturellement particulier. Il aborde surtout l'emploi du registre oral dans toute sa diversité (argotique, familier, vulgaire et populaire). Il s'agit d'un récit ludique dont l'humour est construit autour d'un « pidgin » français/italien (le chauffeur italien mélange des mots français et italiens). C'est également un discours doté d'usages onomatopéiques du langage expressément utilisés pour dégager l'humour chez des lecteurs surtout adolescents. L'usage du présent de l'indicatif institue un contrat de lecture d'une histoire quasi réelle, non fictive, d'où son goût pour les jeunes lecteurs.

4.3. Types, genre de discours et séquences

En position dominante (terme d'Adam, 1999) est le genre du discours humoristique/bande dessinée (repéré par la corruption orthographique des mots français à l'italienne : *conductorés, qué, ouné, va bene, etc.*). D'autres sous-genres de

discours dans ce récit sont dominés : le sous-genre du discours législatif repérable localement par le lexique (*criminels*). On peut aussi détecter un discours d'aventure selon le monde de référence évoqué puisque la bande dessinée institue un objet du monde d'un film policier. La visée illocutoire globale de ce récit présente un macro-acte de discours dont la visée initiale est celle de plaire (Adam, 1999). Mais d'autres micro-actes peuvent être localement interprétés : informer, raconter, etc.

Du point de vue de l'analyse séquentielle (Adam, 1999), la séquence narrative est dominante et est repérable localement par l'emploi des organisateurs temporels qui servent à marquer le déroulement de l'histoire (d'abord, et puis...). Par ailleurs, il existe dans ce récit les séquences dominées : séquences dialogales (alternance de l'emploi de « je » et « tu »), des séquences argumentatives (*eh bien, voilà pourquoi*, etc.) ; et des séquences explicatives (configuration du sens à partir des explications sur la cause de l'enlèvement et les conséquences attendues).

Selon le critère d'identification de Bronckart (1996), le type de segment dominant est la « narration ». Il se repère localement par les marqueurs linguistiques comme l'emploi des embrayeurs spatiaux (ici, là-bas, ce temps-là), des anaphores (ce, il, ça, etc.) ainsi que des actes de parole. L'emploi des embrayeurs spatiaux ci-dessus permet une interprétation des endroits spécifiques portant sur l'histoire et non sur le sens qui leur est assigné dans le dictionnaire. Par ailleurs, les types de discours minorés sont : les discours interactifs (Bronckart, 1996) (emploi du présent de l'indicatif et l'emploi des déictiques (« je », « tu ») ; le recours au descriptif (la description des inventions scientifiques). Ces mêmes descriptions permettent de penser un type de discours « théoriques » (Bronckart, 1996).

5. Résultats

5.1. Proposer un titre à ce texte tout en justifiant votre choix

En ce qui concerne la proposition du titre de la bande dessinée par les apprenants, la quasi-totalité des lycéens ont proposé des titres qui témoignent d'une interprétation plurielle du message du texte. Par exemple, un des lycéens sondés a proposé le titre « *la poursuite des bandits* ». À son tour, un autre lycéen a proposé « *des activités criminelles des kidnappeurs* ». D'autres ont suggéré « *l'emprisonnement du professeur Tournesol* » et « *un ami perdu* » ou encore « *une chasse malheureuse* ». En effet, l'utilisation de l'adverbe de modalisation *malheureuse* dans la dernière réponse montre que ce lycéen semble avoir bien compris le message de l'histoire, ce qui lui a permis d'en deviner la suite. Alors, le lycéen s'implique dans son propre discours pour faire un argument selon lequel la

poursuite en question n'a pas pu aboutir aux résultats escomptés. Ailleurs, un autre lycéen a proposé un titre relativement bien réfléchi « *un accident causé par l'excès de vitesse* ». Il justifie sa réponse en disant que « *selon les images, la voiture du chauffeur est tombée* ». Enfin, nous avons aussi rencontré un lycéen qui a proposé un titre prudent qui résume tous les agents impliqués dans l'histoire : « *Tournesol, Tintin et le capitaine Haddock* ». On pourrait donc conclure qu'avec la consigne proposée, les étudiants ougandais de FLE ne pratiquent certainement pas « *une lecture monovalente* ». Au contraire, ils diversifient leurs profils de lecture pour s'imposer comme « *des lecteurs constructeurs de sens* » (Jeandillou, 2006 : 27).

5.2. Commenter le style du récit

Nous avons demandé aux lycéens de commenter le style du récit. L'idée était d'évaluer si la didactique suivie par les lycéens dans leurs écoles les appropriait un métalangage adapté face à la lecture des bandes dessinées. À travers les données recueillies, la description du style du récit en question varie d'un lycéen à l'autre. Nous avons pu rencontrer un lycéen qui a décrit son style comme « *un style humoristique* » alors que l'autre l'a décrit comme « *un dialogue en style direct* ». Ailleurs, un autre lycéen a utilisé le terme « **ballon* » pour décrire la bulle de bande dessinée : voici ce qu'il en a dit : « les mots sont écrits dans une espèce de ballon attaché à une personne qui parle ». Dans une autre réponse, un autre lycéen a décrit les *bulles* de la bande dessinée comme « *des boîtes ayant des aiguilles !* ». Il précise : « *chaque boîte est connectée à une aiguille qui montre la personne qui parle* ». Un autre étudiant décrit le style utilisé comme : « *un style d'images selon lequel les mots sont associés aux images* ». Par contre, un autre lycéen privilégie la technique de paraphrase pour en décrire le style : « *c'est un style d'images où les mots s'interprètent à travers les actions* ». Le dernier lycéen parle d'un « *style en image où l'auteur utilise le présent et l'imparfait* ». À noter que jusqu'ici, aucun lycéen ne décrit son style comme une bande dessinée. Force est donc de constater que la didactique pratiquée par les enseignants ne sensibilise pas les apprenants à l'usage d'un métalangage adapté pour en décrire le style.

5.3. Commenter le genre du récit

En ce qui concerne son genre, les lycéens ont également du mal à l'identifier correctement. Il y en a qui ont dit que c'est un « *extrait de journal* » alors que d'autres ont parlé d'un « *conte* » ou même d'un « *extrait de roman* ». Tout de même, la quasi-totalité des répondants se sont abstenus sur cette question.

En effet, les résultats obtenus montrent que, sans aucun doute, la didactique de la lecture pratiquée semble exclure l'exploitation des bandes dessinées. Raison pour laquelle les apprenants transposent la classification classique de genres littéraires (conte, roman, extrait de journal) pour en décrire le genre.

5.4. Faire un résumé de ce texte

Enfin, les résumés proposés par les lycéens sont révélateurs à bien des égards notamment en ce qui concerne leur richesse en matière de contenu socio-culturel. Cependant, les traces écrites des lycéens manifestent des manquements importants au niveau de la grammaire (emploi des temps verbaux, conjugaisons, syntaxe, choix de mots). C'est que la quantité de fautes linguistiques augmente au fur et à mesure qu'ils abordent des thèmes plus compliqués.

En effet, certains lycéens utilisent correctement les marqueurs de connexité du discours pour marquer l'argument dans leur discours (*en fait, pourtant, donc, mais, en conclusion*). D'autres utilisent des modalisateurs pour marquer leur implication dans le discours (*malheureusement, tout de suite, heureusement, à mon avis*). Il y en a même qui utilisent les « *organisateur du discours* » (Lane, 1992 : 72) pour marquer le déroulement temporel des actions (*d'abord, puis, après, à la fin, un jour certain, quand*). En outre, nous avons constaté l'utilisation des embrayeurs dans certaines copies : (*un jour, le jour suivant, ensuite, maintenant, parce que, cependant, à ce moment-là*).

Les difficultés linguistiques que nous avons pu détecter sont aussi nombreuses. Elles se repèrent surtout dans les domaines de la grammaire (syntaxe, lexique, conjugaison, etc.). En effet, nous avons pu remarquer des problèmes au niveau de l'emploi de l'accord en genre et en nombre ; les problèmes autour de l'emploi de l'infinitif, de la négation, de la préposition, de la voix passive et du lexique (faux-amis).

Il y a également des lycéens qui rencontrent des problèmes liés à l'utilisation des locutions invariables comme *il s'agit de, il y a* : « **L'histoire s'agit de...* » ; « **il y était deux gens qui marche en bavardant, etc.* ». On a également constaté des problèmes de « faux amis » qui mènent aux interférences sémantiques entre le lexique du français et celui de l'anglais : Exemple : « **ils n'ont fondé leurs amis* » pour dire « ils n'ont pas pu trouver leur ami ». Nous avons remarqué le problème de mauvaise gestion des registres écrit et oral et l'emploi du passé composé : « **avec ça le monsieur a devenu trécheur parce qu'ils pensaient que ces individus a fabriqué tout ça* ». Enfin, les sujets sondés ont des difficultés au niveau de l'emploi de

l'infinifatif après certaines formules comme (sans +inf./de+inf. / à+inf.) : « **sans le connaît, ils essayent de la poursuit* » ; « **l'avion qui commence à accélère* ». Enfin, les étudiants ont rencontré le problème de la conjugaison des verbes pronominaux : « **il promenait dans une camionnette* », ainsi de suite.

6. Discussion

Les données recueillies confirment ce que d'autres chercheurs ont pu trouver ailleurs autour des pratiques extrascolaires de la bande dessinée. Les données mettent en exergue le fait que la bande dessinée est un support largement exclu des pratiques didactiques des enseignants (Aquatias, 2017). Elles confirment également le fait que les pratiques extrascolaires de la lecture des bandes dessinées peuvent largement contribuer à l'amélioration des pratiques lectorales des apprenants (Grossman, 2001 ; Chanfrault-Duchet, 2001). Alors, au lycée ougandais, on peut officiellement recourir aux pratiques extrascolaires pour résoudre le problème de l'horaire restreint. Présentement, beaucoup d'enseignants ougandais exigent de leurs institutions, sans succès, que l'horaire de 5 heures de cours par semaine (soit 320 heures pour tout le programme de lycée) soit augmenté.

Le résultat ci-dessus est corroboré par Reuter (1994) qui milite en faveur de l'extrascolaire précisant qu'il faut « *scolariser l'extrascolaire* ». Le seul problème associé à cette tendance est que les pratiques extrascolaires actuelles ne sont pas ratifiées par le système éducatif (Chanfrault-Duchet, 2001). Ainsi, Reuter (1994) suggère que l'école ne devrait pas avoir le monopole de l'acculturation à l'écrit et à la lecture d'autant plus que celle-ci s'effectue partiellement hors de son contrôle. C'est la raison pour laquelle, il faut plaider en faveur de l'extrascolaire puisque les jeunes adolescents baignent déjà dans une culture lectorale extrascolaire très importante si bien que celle-ci conditionne la façon dont ils s'approprient les compétences en lecture. À ceci s'ajoute le fait que les pratiques extrascolaires sont des activités réelles et diversifiées qui se passent dans les espaces de socialisation des étudiants, tels que la famille et les groupes de pairs.

En Ouganda, le statut des pratiques scolaires qu'on préconise pour la didactique de la lecture souligne notamment des connaissances classiques (conte, roman, théâtre, poésie), et des savoirs linguistiques (grammaire, vocabulaire, syntaxe, stylistique). Il s'agit là d'un répertoire livresque hors réalité. C'est ainsi qu'il faut diversifier de tels modes d'appropriation de la lecture à partir du critère extrascolaire dont l'objectif est d'élargir la base des supports de lecture pour inclure la littérature jeunesse à base notamment de mais aussi d'albums et de dessins animés, cela pour encourager une collaboration entre les acteurs éducatifs impliqués

notamment les élèves, les parents et les enseignants. À l'instar de Baetens (2009), la présente étude propose que l'institution scolaire s'étende sur les genres traditionnellement négligés à l'école comme les histoires drôles, des livres personnels, des cassettes audio et vidéo, et les « films BD » diffusés à la télévision pour enrichir les supports de lecture. Dans le cadre d'une pédagogie interculturelle, il faut que les enseignants sélectionnent des récits de bande dessinée abordant des histoires vécues en dehors des cultures des élèves.

Conclusion

Les analyses effectuées dans le cadre du présent travail montrent qu'au cours de la lecture de la bande dessinée, les étudiants ougandais font des interprétations polysémiques et enrichies, cela en raison des pratiques extrascolaires déjà existantes associées à la lecture de ce support. En abordant de nouvelles thématiques et diverses descriptions stylistiques et lexicales dans leurs traces écrites, les lycéens ougandais prouvent qu'en lisant les bandes dessinées, ils peuvent modifier leur profil de lecture en faveur d'une lecture plus créative et spontanée. Cela valide l'hypothèse selon laquelle les bandes dessinées facilitent la créativité des apprenants à bien des égards. Grâce aux données recueillies, les réponses écrites des étudiants démontrent que, lors de la lecture des bandes dessinées, les jeunes lecteurs ougandais se transforment en « *lecteurs constructeurs de sens* ». Il s'agit des lecteurs qui se construisent des modèles de lecture polysémiques notamment au niveau de la résolution du tandem forme-contenu.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Aubin, S. (Coord.) 2021. *La bande dessinée francophone au fil pluridisciplinaire. Synergies Espagne*, n° 14. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne14/Espagne14.html> [consulté le 15 octobre 2021].
- Baetens, J. 2009. « Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites ». *Cahiers de Narratologie*, n° 16 p.15-35. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/narratologie/974> [consulté le 10 août 2021].
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bonnéry, S. 2007. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bronckart, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux- Niestlé.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. 2001. « Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux. L'écriture de soi et l'école ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 34, p. 85-109. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2731> [consulté le 2 avril 2021].
- Combe, D. 2002. « La stylistique entre rhétorique et linguistique ». *Langue Française*, n° 135, p. 33-49. [En ligne] : <https://www.jstor.org/stable/41559439> [consulté le 5 janvier 2021].

Cortijo Talavera, A. (Coord.) 2020. *La bande dessinée dans l'entre-deux. Synergies Espagne*, n° 13. [En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne13/Espagne13.html>] [consulté le 15 octobre 2021].

Grossmann, F. 2001. « Pratiques narratives : quelle place pour l'extrascolaire ? ». *Repères*, n° 23, p. 131-150. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_23_1_2362 [consulté le 12 janvier 2021].

Hamez, M-P. 2021. « Et si l'on planchait sur le neuvième art en classe de français langue étrangère ? Pour une didactique de la bande dessinée dans les manuels de français du XXI^e siècle ». *Synergies Espagne*, n° 14, p. 219-232. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Espagne14/hamez.pdf> [consulté le 15 octobre 2021].

Jeandillou, J.-F. 2006. *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.

Lane, P. 1992. *La périphérie du texte*. Paris: Nathan.

NCDC, 1991. *A level French syllabus*. Kampala: Ministry of Education.

Penloup, M.-C. 2017. « Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique ». *Le français aujourd'hui*, n° 196 (1), p. 57-70 [En ligne] <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0057> [consulté le 10 septembre 2021].

Penloup, M.-C. 1999. *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, Paris : ESF Éditeur.

Reuter Y. 1994. *Les interactions lectures-écriture*, Berne : Peter Lang.

Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier.

Note

1. Nous les remercions de leur contribution à cette recherche.