

People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Ammar Telidji University of Laghouat

Faculty of Lettres & Languages

Department of French language



جامعة عمار تليجي بالأغواط

كلية الآداب و اللغات

قسم: اللغة الفرنسية

Intitulé du polycopié

Littérature de jeunesse et classe de FLE

Module : Littérature de jeunesse & Classe de FLE

Spécialité : Master didactique des langues étrangères

Niveau : 1^{er} Année

Polycopié proposé par

Dre Mahi Yamina Nadia, Maître de Conférences -B

Année universitaire :

2025-2026

People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Ammar Telidji University of Laghouat

Faculty of Lettres & Languages

Department of French language



جامعة عمار تليجي بالأغواط

كلية الآداب و اللغات

قسم: اللغة الفرنسية

Intitulé du polycopié

Littérature de jeunesse et classe de FLE

Module : Littérature de jeunesse & Classe de FLE

Spécialité : Master didactique des langues étrangères

Niveau : 1^{er} Année

Polycopié proposé par

Dre Mahi Yamina Nadia, Maître de Conférences -B

Année universitaire :

2025-2026

Polycopié

Polycopié du cours de Littérature de jeunesse et classe de FLE

Réf. Révision programme CPND LLE 2020/2021

Fiche Descriptive du Module

Module : Littérature de jeunesse et classe de FLE – Unité fondamentale

Niveau : M1 / Didactique des Langues Étrangères

Enseignante : Mme MAHI Yamina Nadia

Grade : Maître de conférences B

Contact : yn.mahi@lagh-univ.dz

Faculté : Lettres et Langues

Département : Langue française

Modalité d'évaluation : contrôle continu et examen final (30 % + 70%)

Présentation du module :

Inscrit au cœur du Master 1 « Didactique des Langues Étrangères » de l'Université de Laghouat, ce module explore les potentialités didactiques de la littérature de jeunesse dans l'enseignement du FLE. L'objectif est double : doter l'étudiant d'un socle théorique solide sur ce genre spécifique et lui fournir les outils méthodologiques nécessaires à son exploitation en milieu scolaire.

Dans le contexte algérien, caractérisé par une diversité sociolinguistique et un plurilinguisme complexe, ce cours forme des praticiens et des chercheurs capables d'utiliser le support littéraire comme un levier d'appropriation linguistique, culturelle et identitaire. L'accent est mis sur la transposition didactique, amenant l'étudiant à concevoir des dispositifs de lecture et d'écriture favorisant l'engagement et le plaisir de l'apprenant.

Année universitaire : 2025-2026

Objectifs d'apprentissage

1. Objectif général :

Ce module permet aux étudiants de Master en Didactique des Langues Étrangères d'acquérir une compréhension théorique, critique et didactique de la littérature de jeunesse en contexte de Français Langue Étrangère, afin de les préparer à exploiter les œuvres littéraires jeunesse comme outils de formation linguistique, culturelle, interprétative et interculturelle dans leurs futures pratiques pédagogiques et recherches universitaires.

2. Objectifs spécifiques :

- Définir la littérature de jeunesse et identifier ses principales caractéristiques historiques, esthétiques et éditoriales.
- Analyser l'évolution historique de la littérature de jeunesse, depuis les formes classiques jusqu'aux productions contemporaines.
- Distinguer les principaux genres de la littérature de jeunesse : album illustré, conte, roman adolescent, bande dessinée et récit graphique.
- Comprendre les enjeux sémiotiques de l'album illustré en analysant les interactions entre le texte et l'image.
- Développer une compétence de lecture multimodale adaptée aux œuvres contemporaines destinées à la jeunesse.
- Identifier les enjeux culturels et interculturels de la littérature de jeunesse dans l'enseignement du FLE.
- Analyser les stratégies narratives et iconographiques utilisées dans les œuvres de jeunesse.
- Mobiliser les concepts fondamentaux de la didactique de la littérature dans l'élaboration d'activités pédagogiques.
- Concevoir des exploitations pédagogiques adaptées aux différents niveaux d'apprentissage en FLE.
- Développer une posture réflexive et critique face aux usages pédagogiques des textes littéraires.
- Comprendre le rôle de l'enseignant comme médiateur de lecture et accompagnateur de l'interprétation.
- Exploiter la littérature de jeunesse comme levier d'apprentissage linguistique, de développement de l'imaginaire et de formation du lecteur.

- Élaborer des séquences didactiques intégrant des œuvres de littérature de jeunesse dans une perspective communicative et interculturelle.
- Développer des compétences de recherche en analysant des corpus littéraires et des pratiques de classe liées à la littérature de jeunesse.
- Réfléchir aux enjeux contemporains de la lecture et de la médiation littéraire à l'ère numérique et multimodale.

3. **Contenus et Organisation :**

Ce module est structuré selon une progression thématique cohérente, articulée autour de cinq grands axes complémentaires. Chaque axe s'étend sur deux semaines et représente un volume global de 3 heures, réparti entre un cours théorique interactif (1h30) et une séance de travaux dirigés (1h30). Cette organisation vise à instaurer une dynamique équilibrée entre l'acquisition de savoirs fondamentaux, l'analyse de corpus et la mise en œuvre de compétences didactiques.

- **Axe 1 : Fondements, évolution et statuts de la littérature de jeunesse.**
 - **Cours théorique interactif (1h30) :** Introduction générale au champ de la littérature de jeunesse : évolution historique, statuts littéraires, enjeux esthétiques, culturels et éducatifs.
 - **Travaux dirigés (1h30) :** Fiche TD1 : Épistémologie et enjeux de la littérature de jeunesse → Réflexion critique sur le statut de la littérature de jeunesse et ses fondements théoriques.
- **Axe 2 : L'album illustré : un objet sémiotique complexe et esthétique.**
 - **Cours théorique interactif (1h30) :** Approche sémiotique de l'album, relation texte-image, construction du sens et dimension esthétique.
 - **Travaux dirigés (1h30) :** Fiche TD2 : L'album : un objet sémiotique et un laboratoire de l'implicite → Analyse des mécanismes d'interaction entre texte et image et des effets d'implication.
- **Axe 3 : Le conte : entre structures traditionnelles et réécritures contemporaines.**
 - **Cours théorique interactif (1h30) :** Étude des structures narratives du conte, héritage folklorique et transformations modernes.
 - **Travaux dirigés (1h30) :** Fiche TD3 : La réécriture du conte classique comme espace de négociation culturelle → Analyse des processus de réécriture et des enjeux culturels et idéologiques.
- **Axe 4 : La bande dessinée : approches multidimensionnelles du récit dessiné.**
 - **Cours théorique interactif (1h30) :** Histoire de la bande dessinée, spécificités du langage iconotextuel, éléments narratologiques.

- **Travaux dirigés (1h30) : Fiche TD4 :** Analyse de la bande dessinée (approche iconotextuelle) → Lecture et analyse des relations entre image, texte et narration séquentielle.
- **Axe 5 :** Le roman jeunesse : thématiques, structures et public adolescent.
 - **Cours théorique interactif (1h30) :** Étude du roman pour la jeunesse : thématiques contemporaines, structures narratives, représentations de l'adolescence.
 - **Travaux dirigés(1h30) : Fiche TD5 :** Identifier les caractéristiques du roman adolescent à partir d'un corpus littéraire → Analyse comparative de textes et identification des traits spécifiques du roman jeunesse.

4. Méthodologie et Supports :

Ce module repose sur une démarche didactique progressive, interactive et réflexive, articulant apports théoriques, analyse de corpus et activités de transposition pédagogique. Il privilégie une approche inductive et participative, plaçant l'étudiant au centre de la construction des savoirs et du développement de ses compétences analytiques et didactiques.

- **Méthodologie d'enseignement :**
 - **Approche interactive des cours magistraux :** les séances théoriques ne se limitent pas à une transmission descendante des savoirs, mais intègrent des moments d'échanges, d'analyse collective et de questionnement guidé.
 - **Démarche inductive :** les notions théoriques sont construites à partir de supports authentiques (albums, contes, BD, romans), permettant aux étudiants d'observer, d'analyser puis de conceptualiser.
 - **Analyse de corpus littéraires :** les œuvres de littérature de jeunesse constituent le point d'ancrage central du travail, mobilisées pour développer des compétences d'interprétation sémiotique, narrative et culturelle.
 - **Approche réflexive et critique :** les étudiants sont amenés à interroger les œuvres, leurs représentations, ainsi que leurs possibles usages didactiques en classe de FLE.
 - **Transposition didactique :** une attention particulière est accordée à la transformation des analyses en activités pédagogiques adaptées à différents niveaux d'apprentissage.
 - **Pédagogie multimodale :** le module intègre des supports visuels, textuels et numériques afin de développer une lecture plurisémiotique des œuvres.
- **Supports pédagogiques :**
 - Albums illustrés classiques et contemporains.
 - Contes traditionnels et leurs réécritures modernes.

- Bandes dessinées et romans graphiques.
- Romans destinés à la jeunesse et à l'adolescence.
- Extraits de textes théoriques (didactique, sémiotique, narratologie).
- Supports iconographiques (images, illustrations, planches).
- Ressources audiovisuelles et numériques.

- **Intégration du numérique et de Genially :**

Le module s'appuie également sur des outils numériques interactifs, notamment « Genially », qui occupe une place importante dans la scénarisation pédagogique :

- Présentations interactives des notions théoriques.
- Activités de lecture guidée (albums, BD, extraits).
- Supports de TD dynamiques (quiz, cartes mentales, parcours interactifs).
- Exploitation visuelle des relations texte-image.
- Création de scénarios pédagogiques interactifs par les étudiants.
- Soutien à la mémorisation et à l'engagement actif des apprenants.

- **Outils de travail en classe :**

- Fiches de TD structurées (analyse, interprétation, exploitation pédagogique).
- Grilles d'analyse sémiotique, narrative et iconotextuelle.
- Tableaux comparatifs de corpus.
- Supports projetés et interactifs (Genially, PPT, images numériques).
- Travail collaboratif en groupes (analyses, exposés, simulations de séquences pédagogiques).

5. Modalités d'évaluation :

L'évaluation de ce module repose sur une articulation entre contrôle continu (30 %) et un examen final (70 %), afin de valoriser à la fois le travail régulier des étudiants et leur capacité de synthèse et de réflexion en fin de parcours.

- **Contrôle continu : 30 %** → apprentissage progressif, participation, travaux pratiques.

Le contrôle continu vise à évaluer l'engagement progressif de l'étudiant tout au long du semestre ainsi que l'acquisition des compétences théoriques et pratiques. Il peut prendre plusieurs formes :

- Travaux dirigés notés (TD) : analyses de corpus (albums, contes, BD, romans jeunesse).
- Fiches de lecture et d'analyse.

- Exposés individuels ou en groupe.
- Productions pédagogiques (conception de séquences didactiques en FLE)
- Activités interactives réalisées en classe ou via Genially.

Ce mode d'évaluation privilégie la régularité, la participation active et la capacité d'analyse critique.

- **Examen final : 70 %** → maîtrise globale, analyse critique et synthèse des acquis.

L'examen final constitue une évaluation sommative permettant de vérifier la maîtrise globale des contenus du module. Il peut porter sur :

- Questions de cours (définitions, concepts, repères théoriques).
- Analyse d'un corpus littéraire (album, conte, BD ou extrait de roman jeunesse).
- Question de synthèse ou réflexion critique sur un enjeu didactique.
- Proposition d'exploitation pédagogique d'un support de littérature de jeunesse.

Cet examen évalue la capacité de l'étudiant à mobiliser les savoirs théoriques, à analyser un support et à proposer une réflexion didactique structurée.

6. Bibliographie sélective :

- Alamichel D. (2000). Albums mode d'emploi cycles 1,2 et 3. CRDP Créteil, coll. Argos
- El Mostafa Sahabi, Littérature jeunesse et jeunesse, Le Lys Bleu Éditions, 2025
- Groensteen, T. (1999). Système de la bande dessinée. Presses Universitaires de France.
- Lapointe, S., Michaud, S., & Vachon, G. (2025). Explorer la littérature jeunesse et le langage : Du passeur culturel à l'enfant de 0 à 12 ans. Groupe Fides.
- Popet, A. (2002). Le conte et l'apprentissage de la langue. Retz.
- Poslaniec, C. (2008). Se former à la littérature de jeunesse. Hachette Éducation.
- Prince, N. (2021). La littérature de jeunesse. Armand Colin.
- Van der Linden, S. (2021). Tout sur la littérature jeunesse : De la petite enfance aux jeunes adultes. Gallimard Jeunesse.

Note d'expérience : Ce module est assuré par mes soins depuis neuf années consécutives (2018-2026) au sein du Département de Français de l'Université de Laghouat, témoignant d'une constante évolution des contenus face aux nouveaux enjeux de la didactique du FLE.

Sommaire

Sommaire

Introduction Générale :	1
-------------------------------	---

Chapitre 1 - Fondements, Évolution et Statuts de la Littérature de Jeunesse

1. Approche épistémologique : Définition, genèse et évolution historique.....	3
1.1. Vers une tentative de définition : l'esthétique de la « double adresse ».....	3
1.2. Genèse et mutations historiques : du détournement à l'autonomie.....	4
1.2.1. L'ère de la « littérature récupérée » : une absence de spécificité (Ante-XVIIIe siècle)	4
1.2.2. L'éveil pédagogique et la « raison scolaire » (XIXe siècle) : de l'enfant-sujet à l'instrument de la Nation.....	5
1.2.3. L'émancipation et la rupture esthétique au XXe siècle : vers une autonomie du sujet lecteur	7
1.2.4. L'ère contemporaine : hybridité générique et nouvel « âge d'or » de la littérature de jeunesse.....	8
1.3. Fonctions de l'œuvre : Enjeux littéraires, éducatifs, sociaux et identitaires	9
1.3.1. L'enjeu littéraire : l'initiation à la « première culture ».....	10
1.3.2. L'enjeu éducatif et didactique : la réconciliation du plaisir et de la norme	11
1.3.3. L'enjeu socio-affectif : la fonction cathartique et sociale	11
1.3.4. L'enjeu identitaire : la construction de soi face à l'altérité.....	12
1.4. L'écosystème du livre : Typologie, édition et médiateurs.....	13
1.4.1. La typologie des supports : une diversité sémiotique	13
1.4.2. Les spécificités de l'édition jeunesse	14
1.4.3. Le rôle des médiateurs : les « passeurs » de littérature.....	16
1.5. Fiche de TD 1 : Épistémologie et enjeux de la littérature de jeunesse	17

Chapitre 2 - L'album illustré : Un objet sémiotique complexe et esthétique

2. L'album : Essai de définition et spécificités ontologiques	27
2.1. Une narration par l'articulation iconotextuelle	28
2.1.1. Distinctions génériques et frontières du support	28
2.1.2. L'album comme objet total : entre esthétique et intellect	28
2.2. Jalons historiques : de l'iconographie pédagogique à l'émancipation de l'album	29
2.2.1. Les incunables de la littérature de jeunesse (XVIIe - XVIIIe siècles)	29

2.2.2. Le XIXe siècle : l'hégémonie du livre illustré	30
2.2.3. L'acte de naissance de l'album moderne (1919 - 1930)	30
2.2.4. L'après-guerre et la révolution contemporaine	30
2.2.5. L'apogée des années 1990 à nos jours	30
2.3. L'instance scripturale : enjeux et fonctions du texte.....	31
2.3.1. Caractéristiques formelles de l'écriture pour l'album	31
2.3.2. Typologie des fonctions du texte vis-à-vis de l'image	32
2.3.2.1. La perspective de Marion Durand et Gérard Bertrand	32
2.3.2.2. La typologie fonctionnelle de Sophie Van der Linden	33
2.4. L'image dans l'album : vers une lecture sémiotique et esthétique	33
2.4.1. Analyse des composantes de l'image	34
2.4.1.1. Dimensions et dynamique narrative	34
2.4.1.2. Morphologie et mise en cadre	34
2.4.1.3. La sémantique des couleurs	35
2.4.1.4. Plans, cadrages et angles de vue	36
2.4.1.5. Autres vecteurs de sens	37
2.4.2. Les statuts de l'image selon Sophie Van der Linden	38
2.5. La relation texte/image : une interdépendance sémiotique	38
2.5.1. Fondements théoriques : d'une approche publicitaire à la littérature	39
2.5.2. Vers une typologie de l'interaction (Nikolajeva, Scott, Nodelman)	40
2.5.3. La synthèse de Sophie Van der Linden : un modèle en trois rapports.....	41
2.5.4. Dynamiques fonctionnelles et hiérarchie des messages	41
2.5.5. La dimension humaine : Auteur et Illustrateur	42
2.6. La mise en page : scénographie de l'espace scripto-iconique	43
2.6.1. La double page : un espace de liberté et de contraintes	43
2.6.2. Typologie des dispositifs spatiaux (selon S. Van der Linden)	44
2.7. Fiche TD 2 : L'Album : un objet sémiotique et un laboratoire de l'implicite	45
Chapitre 3 - Le Conte : Entre structures traditionnelles et réécritures contemporaines	
3.1. Le conte : une structure fermée et régie par des codes narratifs précis	53
3.1.1. Les structures actantielles et la morphologie de Propp	54
3.1.2. Personnages stéréotypés et typologie des lieux	55
3.1.3. Le pouvoir d'enchantement et l'univers enfantin	56
3.1.4. Le conte détourné : subversion et intertextualité	56

3.2. Enjeux didactiques de la réécriture en classe de FLE : Le dialogue interculturel entre Perrault et Tahar Ben Jelloun.....	57
3.2.1. Le développement de la compétence interculturelle	57
3.2.2. La subversion narrative comme levier de production	58
3.2.3. De la grammaire du récit à la grammaire du texte	59
3.3. Fiche TD 3 : La Réécriture du conte classique comme espace de négociation culturelle.....	61

Chapitre 4 - La bande dessinée : Approches multidimensionnelles du récit dessiné

4. L'émergence du « Neuvième Art »	66
4.1. Le problème de la définition : La « Solidarité iconique »	67
4.2. Aperçu historique du Neuvième art	67
4.2.1. Les précurseurs : Rodolphe Töpffer et la naissance européenne	67
4.2.2. L'essor américain : Du « Comic Strip » au « Comic Book »	68
4.2.3. La résistance Franco-Belge : Tintin et Spirou	72
4.3. Le lexique technique du Neuvième art : Outils d'analyse de la planche	74
4.3.1. L'organisation spatiale de la page	75
4.3.2. Les éléments du texte et de la figuration	75
4.3.3. La mise en scène : Plans et Angles de vue.....	75
4.3.4. Les onomatopées : La sonorisation du dessin.....	76
4.4. Narratologie et Bande Dessinée : Mécanismes du récit séquentiel	76
4.4.1. Le schéma actanciel (A. J. Greimas)	76
4.4.2. Le schéma quinaire/ narratif (P. Larivaille)	77
4.4.3. Variations selon le format	77
4.4.4. Les rythmes de la narration (G. Genette)	77
4.4.5. La temporalité du récit	78
4.5. La bande dessinée en classe de FLE : Enjeux didactiques et narratologiques	78
4.5.1. Un support multimodal : entre richesse et complexité	78
4.5.2. Lecture implicite et compétences de compréhension	79
4.5.3. Pratiques de classe : Enseigner la narratologie par l'action	80
4.5.4. Formation et choix des supports : Vers une approche réflexive	81
4.6. Fiche TD 4 : Analyse de la bande dessinée (approche iconotextuelle)	82

Chapitre 5 Le roman jeunesse : Thématiques, structures et public adolescent

5.1. Origines et modèles : L'émergence du "Je" adolescent	87
5.1.1. Entre Formation et Initiation	88
5.1.2. La "Pédagogie Invisible" et la protection du lecteur	90

5.2. Le roman jeunesse : Enjeux pour la classe de FLE	91
5.3. Fiche de TD 5 : Identifier les caractéristiques du roman adolescent à partir d'un corpus littéraire.....	93
Conclusion générale	99
Références bibliographiques.....	101
Annexes	104

Introduction Générale :

Ce module consacré à la littérature de jeunesse en classe de Français Langue Étrangère s'inscrit dans le cadre de la formation des étudiants de Master 1 en Didactique des Langues Étrangères à l'Université Amar Têlidji de Laghouat. Ce polycopié est le résultat d'une réflexion pédagogique nourrie à la fois par l'expérience de terrain, par l'observation des pratiques de classe et par les évolutions récentes de la recherche en didactique de la littérature. Il repose sur une conviction essentielle : la littérature de jeunesse ne peut plus être considérée comme un simple outil de divertissement ou comme un support pédagogique secondaire destiné à faciliter l'apprentissage linguistique. Elle constitue aujourd'hui un véritable objet d'étude, porteur d'enjeux esthétiques, culturels, sémiotiques et didactiques majeures.

Longtemps cantonnée à une fonction morale ou éducative, la littérature de jeunesse a progressivement acquis une légitimité institutionnelle et universitaire. Les mutations éditoriales et artistiques du XXe siècle ont profondément renouvelé ce champ, faisant émerger des œuvres d'une grande richesse narrative et iconographique. Loin d'être une littérature simplifiée, elle apparaît désormais comme un espace d'expérimentation formelle où se croisent différentes disciplines : sciences du langage, sémiotique, psychologie du développement, sociologie de la lecture ou encore théorie de la réception. Cette évolution explique l'intérêt croissant que lui portent aujourd'hui les chercheurs et les praticiens du FLE.

Dans le contexte particulier de l'enseignement du français en Algérie, marqué par la coexistence de plusieurs langues et références culturelles, la littérature de jeunesse représente un outil privilégié de médiation linguistique et interculturelle. Elle permet aux apprenants de développer des compétences de lecture tout en construisant un rapport plus personnel et plus sensible à la langue française. À travers les récits, les images et les univers fictionnels qu'elle propose, elle favorise également l'ouverture à l'altérité et la réflexion sur les représentations culturelles.

L'étude de cette littérature implique toutefois plusieurs défis que ce cours se propose d'explorer. Le premier est d'ordre sémiotique. Il s'agit de comprendre que, dans de nombreuses œuvres destinées à la jeunesse — notamment dans l'album illustré — le sens ne réside pas uniquement dans le texte écrit, mais dans l'interaction constante entre le verbal et le visuel. Lire

un album suppose ainsi une véritable lecture multimodale où l'image devient un élément narratif à part entière.

Le second défi est didactique. La classe de FLE ne peut se limiter à une exploitation technique ou linguistique des œuvres littéraires. Elle doit devenir un espace de médiation où l'enseignant accompagne les étudiants dans la construction du sens, dans l'interprétation de l'implicite et dans la découverte de la pluralité des lectures possibles. Dans cette perspective, l'enseignant n'impose pas une interprétation unique ; il guide l'apprenant dans une démarche réflexive et critique.

Enfin, le troisième défi est identitaire et interculturel. La fiction littéraire permet au lecteur de se confronter à d'autres visions du monde tout en interrogeant sa propre expérience. La littérature de jeunesse devient ainsi un espace symbolique où peuvent se construire le dialogue interculturel, la compréhension de l'autre et le développement d'une pensée critique.

Ce polycopié a été conçu dans une progression allant des fondements théoriques vers les applications pédagogiques. Les premiers chapitres seront consacrés à l'évolution historique de la littérature de jeunesse, depuis les formes anciennes marquées par une visée édifiante jusqu'aux productions contemporaines caractérisées par l'hybridité des genres et la complexité des dispositifs narratifs. Une attention particulière sera ensuite accordée à l'album illustré, envisagé comme un objet sémiotique complexe nécessitant des compétences de lecture spécifiques.

Les différentes analyses proposées dans ce cours s'appuieront sur un corpus varié réunissant contes classiques, romans adolescents, albums contemporains et bandes dessinées. Des auteurs tels que Charles Perrault, Anthony Browne ou Philippe Corentin permettront d'illustrer la diversité des formes et des enjeux propres à la littérature de jeunesse contemporaine.

Au-delà des connaissances théoriques, ce module ambitionne surtout de former de futurs enseignants et chercheurs capables de porter un regard critique sur les œuvres et sur leurs usages pédagogiques. Il s'agit de dépasser une conception figée de l'enseignement de la littérature pour construire une didactique fondée sur l'interprétation, l'échange et la co-construction du sens.

Puisse ce polycopié contribuer à enrichir votre réflexion et à nourrir vos futures pratiques pédagogiques, en rappelant que la littérature de jeunesse demeure avant tout un espace de lecture, de sensibilité et de rencontre avec l'autre.

Chapitre 1 - Fondements, Évolution et Statuts de la Littérature de Jeunesse

Aborder la littérature de jeunesse dans le cadre d'un cursus de Master en didactique des langues exige, au préalable, de s'interroger sur la légitimité et l'autonomie de cet objet d'étude. Longtemps confinée à une fonction purement instrumentale ou morale, la littérature de jeunesse a subi une mutation profonde pour devenir un champ de recherche interdisciplinaire à la croisée des sciences du langage, de la littérature comparée et de la sociologie.

Ce premier chapitre se donne pour mission d'explorer les fondements épistémologiques qui structurent ce domaine. Il s'agira de comprendre comment, d'un répertoire « récupéré » par défaut, la littérature de jeunesse s'est muée en un laboratoire de création esthétique doté de ses propres codes et de ses propres enjeux. En interrogeant ses fonctions — de l'éveil sensible à la construction identitaire — et en analysant la complexité de son écosystème éditorial, nous poserons les jalons nécessaires pour saisir pourquoi et comment ce support constitue aujourd'hui un levier incontournable pour l'enseignement du Français Langue Étrangère.

1. Approche épistémologique : Définition, genèse et évolution historique

L'interrogation sur l'essence même de la littérature de jeunesse nous place d'emblée au cœur d'une aporie critique : celle d'un objet dont l'identité semble se dissoudre dans sa destination. Si l'on s'en tient à la nomenclature, l'adjonction du déterminant « de jeunesse » suggère une dépendance ontologique à un public cible, créant ainsi une tension entre la valeur esthétique intrinsèque de l'œuvre et sa finalité pragmatique. Définir ce domaine impose donc de lever une ambiguïté sémantique fondamentale : s'agit-il d'une littérature produite spécifiquement pour la jeunesse, ou d'un corpus de textes historiquement lus par la jeunesse ?

1.1. Vers une tentative de définition : l'esthétique de la « double adresse »

Pour sortir de cette impasse, nous proposons de définir la littérature de jeunesse comme un ensemble de productions pluridisciplinaires — tant textuelles qu'iconiques — régies par le principe de la « double adresse »¹. Contrairement à la littérature dite générale, l'œuvre pour la jeunesse ne s'adresse pas à un destinataire unique. Elle vise simultanément l'enfant, destinataire direct et sensible, et l'adulte, qui assume les rôles de médiateur, de prescripteur et d'acheteur comme le souligne Florence Eloy dans sa présentation de son ouvrage sur *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations publiées* en 2021 Ministère de la Culture :

¹ Van der Linden, S. (2021). Tout sur la littérature jeunesse : De la petite enfance aux jeunes adultes. Gallimard Jeunesse.

Dans le cas des productions à destination des enfants, la cible et les caractéristiques de l'adressage semblent relever de l'évidence. Pourtant, cette impression est trompeuse. Les destinataires sont multiples, car les enfants n'accèdent que rarement seuls aux œuvres, ce qui conduit à devoir convaincre les intermédiaires (parents, médiateurs professionnels) de l'intérêt de cette production. De plus, les créateurs étant évalués par les professionnels de leur propre champ, leur production vise aussi à s'adresser en partie à ce public adulte expert. La création et la diffusion comportent ainsi une pluralité de cadrages de ce qui fait l'intérêt d'une œuvre et de la manière de se l'approprier. Ces cadrages reposent sur des ciblage (par tranches d'âge, sexe, origine sociale), explicites ou non, dans l'adressage. S'ils participent à la construction des publics finaux, ils donnent aussi lieu à des réappropriations de la part des récepteurs qui peuvent se trouver en décalage avec les ciblage et les pratiques d'adressage initiaux des producteurs et des intermédiaires.¹

Cette configuration fait de la littérature de jeunesse une littérature structurellement « sous tutorat ». Elle n'existe que par le regard de l'adulte qui l'édite, la sélectionne et la commente. Cette dépendance engendre une hybridité constitutive : l'œuvre doit à la fois satisfaire les exigences de divertissement et de compréhension du jeune lecteur, tout en répondant aux attentes culturelles ou éducatives du médiateur. C'est dans cet interstice, entre jeu et apprentissage, que se déploie toute la richesse sémiotique du genre.

1.2. Genèse et mutations historiques : du détournement à l'autonomie

L'historiographie de la littérature de jeunesse ne saurait être appréhendée comme une progression linéaire ou téléologique ; elle s'inscrit bien davantage dans la diachronie des métamorphoses du statut sociopolitique et ontologique de l'enfant. Pour comprendre l'émergence de ce corpus, il convient d'analyser la rupture épistémologique qui a permis de distinguer le jeune lecteur de l'adulte.

1.2.1. L'ère de la « littérature récupérée » : une absence de spécificité (Ante-XVIII^e siècle)

Dans les sociétés pré-modernes, l'insertion sociale de l'individu s'opère sans transition prolongée : dès l'acquisition de la marche et du langage, l'enfant est intégré au monde de la production et de la sociabilité adulte². Cette indifférenciation fonctionnelle interdit, de fait, l'existence d'une production éditoriale dédiée. Comme le souligne avec pertinence l'historien du livre et de la lecture Michel Vernus³ :

Pour que puisse s'affirmer l'existence d'une littérature spécifique, l'enfant doit apparaître comme un être différent de l'adulte, avec ses propres besoins culturels, donc ayant besoin d'une littérature qui n'est pas celle de l'adulte. (Cité par Poslaniec, 2008 :13)

Cette distinction est le fruit d'une lente maturation mentale. Si l'on suit les thèses séminales de l'historien Philippe Ariès, c'est au cours du « siècle classique » que l'on voit poindre le «

¹ Eloy, F. (2021). Comment la culture vient aux enfants : Repenser les médiations. Ministère de la Culture – DEPS.

² Poslaniec, C. (2008). Se former à la littérature de jeunesse. Hachette Éducation.

³ Vernus, M. (1996). Histoire du livre et de la lecture : De l'invention de l'imprimerie à nos jours. Bulletin des bibliothèques de France (BBF).

sentiment de l'enfance ». Toutefois, cette reconnaissance ne rime pas initialement avec l'émancipation par l'imaginaire. Au contraire, le regard porté sur l'enfant est alors empreint d'une austérité morale qui subordonne la lecture à l'édification spirituelle comme le précise Philippe Ariès¹ :

Il se forme alors cette conception morale de l'enfance qui insiste sur sa faiblesse (...) mais qui associe sa faiblesse à son innocence, vrai reflet de la pureté divine, et qui place l'éducation au premier rang des obligations. (Cité par Poslaniec, 2008 : 17)

De ce fait, faute d'une offre adaptée à leur sensibilité propre, les jeunes lecteurs ont opéré ce que la critique nomme un détournement de répertoire². Ils se sont approprié des textes qui n'étaient initialement pas destinés à leur usage, transformant des œuvres de réflexion ou de pure distraction mondaine en piliers de leur culture propre. Ce phénomène de réception créative explique pourquoi des textes fondamentaux, tels que le *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe — initialement récit de survie et d'édification puritaine — ou les *Contes de Charles Perrault* — destinés aux salons mondains du XVIII^e siècle —, ont été intégrés au panthéon enfantin. C'est ce que nous qualifions d'ère de la récupération : un stade où la littérature de jeunesse n'existe pas encore par l'intention de l'auteur, mais s'affirme par l'usage souverain du lecteur.

1.2.2. L'éveil pédagogique et la « raison scolaire » (XIX^e siècle) : de l'enfant-sujet à l'instrument de la Nation

Le XIX^e siècle marque une rupture épistémologique majeure : le passage d'une littérature de « récupération » à une littérature de « destination ». Sous l'impulsion des théories de Jean-Jacques Rousseau, l'enfant n'est plus perçu comme un adulte en miniature, mais comme un être doté d'une spécificité propre, une « maturité de l'enfance » qu'il convient de préserver avant de la transformer. Cette reconnaissance de l'altérité enfantine, couplée à la généralisation de l'instruction publique, va faire du livre un outil privilégié de la « raison pédagogique »³.

De ce fait, avant d'être un enjeu scolaire, l'enfance devient, avec l'*Émile*, un objet philosophique. Rousseau postule que « l'on ne connaît point l'enfance » et propose une « éducation négative » consistant à isoler l'enfant des corruptions sociales pour le laisser mûrir dans une forme d'insularité protectrice. Pour Rousseau, l'enfant est un être « tout entier à son être actuel », dont la liberté doit se heurter à la nécessité des choses plutôt qu'aux caprices des hommes.

¹ Ariès, P. (2014). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Points.

² Marcoux, J. (2000). *Littérature jeunesse au Québec*. Médiaspaul (Éditions Paulines 1947-1995). Canada : Médiaspaul.

³ Kintzler, C. (2016). *Jean-Jacques Rousseau et l'enfance : De l'enfant gâté au petit prince*. Mezetulle. <https://www.mezetulle.fr/jean-jacques-rousseau-et-lenfance/>

Paradoxalement, cette célébration de l'enfant s'accompagne d'une méfiance radicale envers la fiction : « Je hais les livres », affirme Rousseau, car ils installent le sujet dans une « vie par procuration » et brisent la saisie de la conscience par elle-même. Un seul ouvrage trouve grâce à ses yeux : *Robinson Crusoé*, car il exalte l'autonomie et l'industrie humaine face à la nature.

C'est cette tension entre la reconnaissance d'une nature enfantine et la nécessité de la former qui s'installe au cœur du XIXe siècle. La littérature de jeunesse devient alors strictement subordonnée à une finalité d'éducation morale ou patriotique. L'œuvre littéraire perd son autonomie esthétique pour devenir un auxiliaire du maître.

L'ouvrage emblématique de cette période est sans conteste *Le Tour de la France par deux enfants* d'Augustine Fouillée-Tuillerie, publié sous le pseudonyme de G. Bruno en 1877. Ici, le récit n'est qu'un prétexte à l'édification du citoyen. À travers les pérégrinations de deux orphelins (André et Julien), c'est toute une géographie morale, économique et patriotique qui est instillée au jeune lecteur. La littérature de jeunesse de l'ère scolaire ne cherche plus seulement à distraire ou à instruire de manière abstraite ; elle vise à forger l'identité nationale et les valeurs républicaines.

Ainsi, si Rousseau a permis de dégager une « enfance essentielle », l'école de la IIIe République a récupéré cet espace pour en faire un laboratoire de la citoyenneté, où le plaisir de lire reste fermement encadré par la nécessité didactique.

En effet, Il convient de rappeler une évidence structurelle : l'émergence d'une culture de la lecture présuppose, en amont, la maîtrise effective de l'outil scriptural par les jeunes générations. À cet égard, le XIXe siècle français constitue un véritable laboratoire législatif où trois jalons normatifs ont successivement élargi l'horizon des compétences lectorales :

- **La loi Guizot (1833)** : Premier acte fondateur, elle instaure l'obligation pour les communes de plus de 500 habitants d'entretenir une école de garçons, posant ainsi les premiers jalons d'un maillage territorial de l'instruction.
- **La loi Falloux (1850)** : Bien qu'elle soit marquée par une volonté de renforcer la tutelle confessionnelle sur l'enseignement, elle n'en demeure pas moins cruciale par l'extension de l'offre scolaire aux filles au sein des communes dépassant les 800 administrés.
- **Les lois Jules Ferry (dès 1881-1882)** : Point d'orgue de cette trajectoire, elles consacrent le triptyque de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité, parachevant ainsi la démocratisation de l'accès au savoir (Cité par Poslaniec, 2008 :23).

En définitive, le XIXe siècle opère une synthèse paradoxale entre l'idéal rousseauiste d'une enfance préservée et les impératifs pragmatiques de l'État-nation. Certes, la révolution philosophique de l'« enfant-sujet » a permis l'émergence d'une littérature spécifiquement destinée à la jeunesse ; toutefois, cette dernière s'est rapidement vue investie d'une mission régaliennne de service public.

Parallèlement, l'arsenal législatif, de Guizot à Ferry, ne s'est pas contenté de favoriser la massification de l'alphabétisation ; il a également instauré un cadre normatif où la lecture devient l'instrument d'une « raison scolaire » hégémonique. Dès lors, le livre de jeunesse ne s'appartient plus : il devient le vecteur privilégié d'une identité collective, transformant le lecteur en herbe en un futur citoyen, instruit et loyal. En somme, cette subordination du littéraire au pédagogique — illustrée par le succès phénoménal du *Tour de la France par deux enfants* — consacre une ère où le plaisir esthétique demeure le serviteur rigoureux de l'édification morale et patriotique.

1.2.3. L'émancipation et la rupture esthétique au XXe siècle : vers une autonomie du sujet lecteur

L'émancipation de la littérature de jeunesse au XXe siècle constitue une véritable rupture épistémologique, dont l'acmé survient après 1945. Ce basculement ne peut être pleinement saisi sans analyser le séisme scientifique décrit par Jean Piaget dans ses travaux sur la psychologie de l'enfant (1946-1948). Comme il l'indique, la psychologie du développement est alors passée d'un statut de « chapitre séparé » et « mineur » à celui de méthode centrale, indispensable à la compréhension de la psyché humaine dans sa globalité¹.

Cette reconnaissance de l'enfant comme individu doté d'une psychologie complexe et autonome a servi de socle à une révolution éditoriale sans précédent. La rupture esthétique prend racine dans ce que Piaget nomme la « collaboration entre la psychologie et la pédagogie », portée par trois facteurs clés. D'une part, le renouveau pédagogique de l'après-guerre a conduit à adapter les supports aux « lois du développement » mental. D'autre part, les approches cliniques de chercheurs tels que Arnold Gesell (1880-1961) et Henri Wallon (1879-1962) ont démontré que l'enfant n'est pas un réceptacle passif, mais un acteur qui interagit avec son milieu par des « lois d'organisation » et d'équilibre. Enfin, la primauté de l'activité du sujet transforme radicalement la posture du lecteur : il devient un co-constructeur de sens.

Dès lors, si le XIXe siècle percevait l'enfant comme un futur citoyen à forger, la psychologie moderne impose l'idée d'une « maturité de l'enfance » — une forme de « moment

¹ Piaget, J. (2012). La psychologie de l'intelligence. Armand Colin.

achevé » où la positivité de cet état permet aux éditeurs de s'affranchir du carcan moralisateur. Des maisons d'édition novatrices, à l'instar de *L'École des loisirs* (fondée en 1965), s'appuient sur cette « information plus sûre et plus étendue en psychologie » pour bouleverser les codes. Elles introduisent l'humour, l'absurde et la remise en cause des tabous, considérant que l'enfant, possédant ses propres « mécanismes opératoires », peut désormais explorer les émotions brutes — peur, colère, désir — sans la médiation d'une leçon de vertu.

Cette mutation se cristallise dans une explosion de la créativité visuelle, redéfinissant la sémiotique de l'album. L'image cesse d'être une illustration décorative — simple « parapheur » du récit — pour devenir un partenaire indispensable du texte. En s'appuyant sur les découvertes concernant les « structures globales » et la perception visuelle, l'album moderne fait naître le sens d'une interaction, parfois contradictoire, entre le dicible et le visible. Cette complexité répond à la capacité de l'enfant à coordonner des opérations et à naviguer entre plusieurs systèmes de signes pour construire sa propre représentation du monde. En somme, l'émancipation esthétique de ce siècle est la traduction culturelle d'une libération scientifique : le livre n'est plus un outil de dressage scolaire, mais le terrain d'une expérience psychologique et esthétique totale.¹

1.2.4. *L'ère contemporaine : hybridité générique et nouvel « âge d'or » de la littérature de jeunesse*

Dans le paysage littéraire actuel, la production destinée à la jeunesse ne saurait plus être cantonnée à une simple fonction de propédeutique ou de divertissement enfantin ; elle s'affirme désormais comme un véritable laboratoire d'innovation esthétique et formelle. Nous observons une mutation profonde des structures narratives et iconographiques qui bouscule les frontières traditionnelles du lectorat. Cette période, que l'on peut situer entre 1970 et 2020, correspondrait à un nouvel « âge d'or » multiforme, marquant l'apogée d'un genre désormais souverain.²

Selon Nathalie Prince, cet âge d'or est d'abord créatif. Bien que tout jugement esthétique comporte une part de subjectivité, il apparaît que la littérature de jeunesse est devenue le terrain d'expériences artistiques déterminantes. Elle interroge sans cesse les limites du dicible, du visible et du lisible, poussant l'enfant — et l'adulte — à explorer des territoires narratifs autrefois jugés inaccessibles.

Sur le plan économique, nous assistons à un âge d'or éditorial sans précédent. Contrairement aux idées reçues, les jeunes lecteurs n'ont jamais autant consommé de littérature,

¹ Noël-Gaudreault, M., Le Brun, C., & Raïche, G. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25–32. <https://doi.org/10.7202/1024531ar>

² Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

comme en témoigne le succès planétaire de sagas érigées en parangons culturels, telles que *Harry Potter* de J. K. Rowling ou *Twilight* de Stephenie Meyer. Ce dynamisme est prolongé par un essor péri-éditorial, où l'œuvre déborde ses frontières originelles pour s'exporter vers le cinéma, l'animation et le jeu vidéo, créant de vastes univers transmédiatiques.

Plus fondamentalement, nous vivons l'âge d'or de la conscience littéraire secondarisée. Empruntant ce concept à Vladimir Jankélévitch, Prince observe que la littérature de jeunesse contemporaine fait preuve d'une étonnante faculté à se regarder être. Elle se contemple, s'auto-référence, se parodie et joue de la mise en abyme. Ce champ spéculaire où le texte dialogue avec lui-même et avec ses prédécesseurs définit la modernité du genre.

Cette complexité exige, de fait, une compétence interprétative sophistiquée. L'émergence de la littérature « cross-over » ou « transâge » est le signe d'une indétermination sémiotique où les niveaux de lecture se superposent, estompant la distinction entre public juvénile et public adulte. L'œuvre devient un espace de rencontre où les enjeux philosophiques et existentiels sont abordés avec une densité qui n'a plus rien à envier à la littérature générale.

Dès lors, ces supports s'imposent comme des outils de prédilection au sein des cursus de Master en Français Langue Étrangère (FLE). L'étudiant n'y cherche plus seulement la maîtrise d'un code linguistique, mais s'exerce à une herméneutique fine, capable de débusquer les jeux intertextuels et les non-dits qui saturent ces textes.

L'intégration de tels corpus permet de stimuler la réflexion critique et de forger une sensibilité interculturelle aigüe. En confrontant les apprenants à des récits qui interrogent les frontières de l'identité ou la reconfiguration des valeurs, l'enseignant favorise le développement d'une pensée complexe. En tant que « tiers-lecteur », l'étudiant est invité à déconstruire ces objets polyphoniques pour en saisir toute la richesse esthétique. C'est par cette exigence intellectuelle que la littérature de jeunesse gagne définitivement ses lettres de noblesse dans le champ de la recherche universitaire contemporaine.

1.3. Fonctions de l'œuvre : Enjeux littéraires, éducatifs, sociaux et identitaires

L'introduction de la littérature de jeunesse en classe de FLE dépasse la dimension ludique pour s'inscrire dans une perspective didactique holistique. En tant qu'objet polyphonique, l'œuvre pour la jeunesse agit comme un prisme à travers lequel l'apprenant accède à une appropriation profonde du sens et des valeurs culturelles comme le souligne El Mostafa Sahabi dans son ouvrage

intitulé *La Littérature jeunesse et jeunesse*¹. Pour cet enseignant-chercheur, la littérature de jeunesse ne sollicite pas un simple déchiffrement linguistique, mais engage le sujet-lecteur dans une construction active du savoir. Ce support privilégie une immersion narrative où la langue est appréhendée dans sa dimension esthétique et pragmatique, favorisant ainsi une acculturation littéraire fondamentale. Par l'interaction constante entre le texte et l'image, elle stimule les capacités d'analyse et d'interprétation, transformant la salle de classe en un espace de médiation culturelle. En définitive, cette littérature forme des lecteurs critiques capables de naviguer entre les systèmes de représentations, faisant de l'apprentissage d'une langue étrangère une véritable expérience humaine et identitaire, essentielle au développement d'une compétence interculturelle solide.

1.3.1. L'enjeu littéraire : l'initiation à la « première culture »

Selon El Mostafa Sahabi, la littérature de jeunesse ne saurait être réduite à un simple divertissement transitionnel ; elle constitue, au sens fort, le socle d'une acculturation littéraire fondamentale et une propédeutique à la pensée complexe. En effet, elle initie l'apprenant aux codes du récit — structures narratives, jeux de points de vue, temporalités — tout en le familiarisant avec des figures de style souvent plus accessibles mais tout aussi exigeantes que celles de la littérature canonique. Ainsi, cette littérature « joue un rôle central dans la formation de la personnalité de l'enfant et dans son développement intellectuel, émotionnel et social ».

Loin d'être un espace clos, elle agit comme un catalyseur cognitif : « à travers les histoires et les livres, un vaste monde d'idées et de perceptions s'ouvre à l'enfant, ce qui améliore son développement mental et lui donne l'opportunité d'explorer de nouveaux concepts de manière amusante et passionnante ». Cette exploration ne se limite pas à une réception passive, car l'œuvre « encourage les enfants à réfléchir de manière critique en présentant des situations et des intrigues qui les obligent à réfléchir et à analyser ». En jouant sur l'intertextualité et le détournement (notamment dans les réécritures de contes), elle tisse des liens entre les œuvres et prépare le lecteur à la réception des grands textes du patrimoine.

En somme, cette « première culture » ne se contente pas de transmettre un héritage ; elle forge les outils de l'autonomie intellectuelle puisque « les œuvres imaginatives poussent également l'enfant à utiliser son imagination de manière créative, ce qui renforce l'innovation et sa capacité à sortir des sentiers battus ». C'est par cette double dynamique — acquisition de modèles narratifs et stimulation de l'imaginaire — que la littérature de jeunesse permet de construire des

¹ Sahabi, E. M. (2025). *Littérature jeunesse et jeunesse*. Le Lys Bleu Éditions.

compétences interprétatives et une capacité de « pensée critique, d'analyse et de résolution de problèmes » durablement transférables à tout autre champ de la connaissance.

1.3.2. L'enjeu éducatif et didactique : la réconciliation du plaisir et de la norme

Dans le cadre didactique, la littérature de jeunesse opère une médiation essentielle entre le « lire pour apprendre » et le « lire par plaisir ». Elle offre un contexte de réception authentique où l'acquisition du lexique et des structures syntaxiques ne s'effectue plus de manière aride, mais par une véritable immersion narrative. En effet, l'œuvre « contribue à améliorer les capacités de lecture et d'écriture de l'enfant » en lui offrant un terrain d'expérimentation linguistique vivant.

« Grâce à l'exposition à un nouveau vocabulaire et à des styles linguistiques diversifiés, les enfants apprennent à s'exprimer de manière plus claire et plus précise », ce qui constitue un levier majeur pour l'apprenant de FLE. La littérature ne se limite pas à la production écrite ; elle « contribue également à améliorer leurs capacités d'écoute et de compréhension », notamment par la musicalité du texte et la redondance entre le récit et l'image qui facilitent la fixation des formes linguistiques.

Au-delà de la stricte mécanique de la langue, cette littérature dépasse son rôle de simple divertissement pour « devenir un outil éducatif et développemental important ». Elle permet de « renforcer le langage et l'expression » en exposant l'étudiant à des « méthodes d'expression innovantes ». L'œuvre devient ainsi un espace sécurisant où la motivation affective soutient l'effort cognitif, transformant l'apprentissage en un processus dynamique. En somme, la lecture donne aux apprenants « la possibilité de s'immerger dans de nouveaux mondes et d'échapper aux pressions de la vie quotidienne », garantissant que l'acquisition de la norme linguistique reste indissociable du plaisir de la découverte.

1.3.3. L'enjeu socio-affectif : la fonction cathartique et sociale

Au-delà de la simple maîtrise linguistique, le livre de jeunesse exerce une fonction socio-affective cruciale, agissant comme un médiateur entre l'intériorité du sujet et la complexité du monde. Il constitue un outil d'étayage psychologique qui « aide à enseigner aux enfants comment gérer les différentes émotions et expériences de la vie » ; en abordant des thématiques universelles telles que « la perte, l'amitié, la joie et la peur, les enfants trouvent des moyens de comprendre et d'accepter leurs sentiments ». Cette fonction cathartique permet ainsi de mettre en mots des réalités souvent indicibles, sécurisant le parcours émotionnel de l'apprenant.

À travers la fiction, le lecteur explore des résolutions de conflits intérieurs en s'identifiant à des figures tutélaires. En effet, « en découvrant divers personnages et événements, les enfants apprennent à relever les défis quotidiens et à surmonter les difficultés », trouvant dans ces récits des modèles positifs pour « faire face à différentes situations de la vie avec intelligence et courage ». Cette projection narrative prépare l'individu à l'adversité du réel par le détour de l'imaginaire.

Parallèlement, l'œuvre littéraire expose les règles tacites de l'altérité et de la vie en collectivité. En s'appuyant sur des « histoires axées sur des valeurs et des principes humains tels que l'honnêteté, la coopération, la responsabilité et le courage », elle contribue à édifier une base morale solide. Ce processus est d'autant plus efficace que « ces valeurs sont inculquées en douceur dans la conscience de l'enfant », ce qui, par extension, « renforce sa conscience sociale et lui apprend à traiter les autres de manière positive ». La littérature de jeunesse s'affirme alors comme un véritable laboratoire social, indispensable à la formation d'un sujet capable d'empathie et de résilience.

1.3.4. L'enjeu identitaire : la construction de soi face à l'altérité

Enfin, l'enjeu identitaire constitue sans doute le versant le plus ontologique de la lecture, particulièrement dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Le récit pour la jeunesse agit comme un miroir et un prisme : c'est un lieu de projection où le sujet-lecteur se construit par identification ou par distanciation vis-à-vis des personnages. Ce processus dialectique favorise l'élaboration d'une vision du monde personnelle, tout en jouant un rôle moteur pour « renforcer l'identité culturelle et l'appartenance ».

La littérature de jeunesse remplit ici une mission patrimoniale essentielle : « en présentant aux enfants leur culture et leur identité nationale », elle leur permet de s'ancrer dans une lignée. Par le biais « d'histoires et des anecdotes sur leur patrimoine et leur histoire, les enfants peuvent acquérir un fort sentiment d'appartenance à leur communauté et une compréhension plus profonde de leur héritage culturel ». Cet ancrage est le préalable nécessaire à toute ouverture vers l'autre.

Toutefois, El Mostafa Sahabi souligne que cette construction ne s'arrête pas aux frontières du "soi" national. Le texte littéraire « soutient le développement émotionnel en donnant à l'enfant un espace pour exprimer ses sentiments et comprendre ceux des autres, ce qui contribue à développer l'empathie ». En se glissant dans la peau d'un « autre » culturel, l'apprenant de FLE dépasse la simple technique linguistique pour accéder à une compétence interculturelle profonde. Il s'agit, in fine, de répondre aux objectifs du Master en didactique : former des citoyens du monde

capables de décrypter la diversité des représentations humaines et de promouvoir des valeurs sociales telles que « la justice, la tolérance et le respect ».

1.4. L'écosystème du livre : Typologie, édition et médiateurs

Pour saisir la complexité de la littérature de jeunesse, il convient de dépasser l'analyse textuelle pour s'intéresser à sa dimension matérielle et institutionnelle. Contrairement à la littérature générale, souvent perçue à travers le prisme de l'abstraction textuelle, l'œuvre pour la jeunesse s'inscrit dans un écosystème où la matérialité de l'objet-livre et le rôle des instances de prescription (éditeurs, bibliothécaires, enseignants) sont aussi déterminants que le contenu sémantique lui-même. Le livre n'y est pas un simple réceptacle de mots, mais un dispositif sémiotique global¹.

1.4.1. La typologie des supports : une diversité sémiotique

La littérature de jeunesse se décline en une morphologie de supports d'une grande richesse, constituant autant de « genres formels » qui imposent à l'apprenant des stratégies de réception différenciées :

- **L'album illustré** : l'unité indissociable. Support emblématique du genre, l'album ne se contente pas d'ajouter l'image au texte. Il se définit par une interdépendance iconotextuelle : le sens émerge de la dialectique entre le scriptural et le visuel. Qu'il s'agisse de complémentarité, de redondance ou de tension (lorsque l'image dit autre chose que le texte), l'album constitue pour l'apprenant de FLE une formidable école de l'interprétation, sollicitant une lecture multimodale.
- **Le roman jeunesse** : la graduation de l'abstraction. Segmenté de manière chirurgicale selon les stades de développement cognitif et les niveaux de compétence linguistique, le roman jeunesse assure la transition vers la lecture longue. Des « premières lectures » aux romans "Young Adult", il accompagne le sujet-lecteur vers une autonomie narrative où l'abstraction prend progressivement le pas sur l'étayage iconique.
- **La Bande Dessinée et le roman graphique** : la grammaire du séquentiel. Ces langages associent codes graphiques, lettrage et séquençage temporel (l'ellipse). Pour l'enseignement du FLE, la BD offre une immersion dans la langue en situation, où les bulles permettent de saisir la pragmatique du discours (intonation, registres) au sein d'un cadre visuel facilitateur.

¹ Centi, V., d'Anna, V., Delbrassine, D., & Dozo, B.-O. (2022). Comprendre la littérature de jeunesse. Livre du MOOC de l'Université de Liège.

- **Le livre-objet et les supports hybrides :** la sensorialité au service du sens. Livres animés (pop-up), livres-audio ou hybrides numériques sollicitent une dimension haptique et auditive. En engageant le corps et les sens, ces supports renforcent l'immersion cognitive de l'apprenant, transformant l'acte de lire en une expérience totale qui réduit la distance symbolique entre le lecteur et la langue étrangère.

1.4.2. Les spécificités de l'édition jeunesse :

L'édition jeunesse contemporaine ne saurait plus être appréhendée uniquement sous l'angle de la créativité littéraire qui la caractérisait traditionnellement. Elle s'inscrit désormais dans un processus d'industrialisation avancée, où les impératifs économiques tendent à reconfigurer en profondeur les logiques de production, de diffusion et de réception. Comme le souligne Élodie Michel¹, ce secteur, longtemps considéré comme marginal, s'est progressivement structuré en un marché hautement segmenté, traversé par des tensions entre diversification culturelle et rentabilité commerciale.

Dans ce contexte, l'une des évolutions les plus marquantes réside dans la coexistence, souvent conflictuelle, de deux dynamiques éditoriales. D'une part, on observe une tendance à la « best-sellarisation », caractérisée par la programmation internationale de succès à large diffusion. Ces productions, fortement soutenues par des dispositifs marketing puissants, occupent une place dominante dans l'espace médiatique et commercial, imposant des logiques de rotation rapide et de visibilité maximale. D'autre part, subsiste une production plus discrète, portée par des maisons d'édition indépendantes et des libraires spécialisés, qui s'efforcent de maintenir une certaine exigence esthétique et une diversité des propositions. Toutefois, cette pluralité éditoriale peine à s'imposer face à l'hégémonie des grands tirages.

Par ailleurs, la question de la « cible » constitue un autre axe structurant de l'édition jeunesse. La segmentation par tranches d'âge, fondée sur des critères à la fois cognitifs et linguistiques, confère à l'éditeur un rôle déterminant, proche de celui d'un co-auteur. En effet, les choix matériels et sémiotiques — format, typographie, articulation texte/image — participent d'un véritable travail de calibrage de l'œuvre en fonction du lectorat visé.

Cependant, du point de vue didactique, notamment dans le champ du français langue étrangère, cette classification soulève des difficultés spécifiques. Il apparaît fréquemment un décalage entre l'âge cognitif des apprenants, qui détermine leurs centres d'intérêt, et leur âge linguistique, lié à leur niveau de maîtrise de la langue. Cette dissociation contraint le médiateur

¹ Michel, E. (2016). *Médiation et littérature jeunesse en librairie*. Éditions universitaires européennes.

pédagogique à opérer des ajustements, en réévaluant la pertinence des collections proposées. Ainsi, un ouvrage adapté sur le plan linguistique peut se révéler inapproprié sur le plan thématique, générant un sentiment d'infantilisation chez des apprenants adolescents ou adultes.

Dès lors, l'édition jeunesse contemporaine se présente comme un espace de tensions, où se négocient en permanence des équilibres fragiles entre exigences économiques, ambitions culturelles et contraintes pédagogiques.

Ainsi, la stratification croissante du marché de l'édition jeunesse ne se limite pas aux seules logiques de production ; elle reconfigure également, de manière significative, le rôle des acteurs situés en aval de la chaîne du livre. On assiste ainsi à une redéfinition des fonctions de médiation, désormais prises dans des logiques différenciées, voire concurrentes.

D'un côté, les grandes surfaces culturelles développent des stratégies de valorisation fondées sur la spectacularisation de l'offre. Elles s'appuient sur des dispositifs événementiels — à l'instar du Prix Goncourt des lycéens — pour accroître la visibilité d'ouvrages déjà largement médiatisés. Ce faisant, elles tendent à privilégier les productions issues des grands groupes éditoriaux, inscrivant leur action dans une logique de renforcement de succès préexistants. La médiation qu'elles proposent apparaît alors moins orientée vers la formation du jugement du lecteur que vers l'accompagnement de dynamiques commerciales déjà engagées.

À l'inverse, les librairies indépendantes continuent d'assumer une fonction essentielle de médiation de proximité. Par leur connaissance fine des catalogues et des publics, elles contribuent à la mise en circulation d'œuvres moins visibles, souvent issues de circuits éditoriaux plus confidentiels. Elles jouent également un rôle déterminant dans l'articulation avec les acteurs institutionnels — enseignants, bibliothécaires — en favorisant l'émergence de parcours de lecture diversifiés et contextualisés. À ce titre, elles constituent des espaces privilégiés de résistance à l'homogénéisation de l'offre.

Dans cette perspective, le marché de l'édition jeunesse apparaît comme un écosystème en recomposition, marqué par un déplacement progressif de la médiation culturelle vers des formes de communication marchande. Cette évolution soulève un enjeu majeur : celui de garantir un accès élargi à une littérature qui ne se réduise pas à la seule logique des succès mondialisés.

Pour l'enseignant, une telle configuration implique une vigilance accrue. Comprendre les mécanismes de cette stratification ne relève pas d'un simple savoir contextuel ; il s'agit d'une condition nécessaire pour maintenir une autonomie de choix. L'enseignant ne saurait se contenter

d'être le relais passif des dynamiques commerciales dominantes ; il lui revient, au contraire, de s'affirmer comme un médiateur éclairé, soucieux de préserver la diversité des œuvres et la richesse des expériences de lecture.

1.4.3. Le rôle des médiateurs : les « passeurs » de littérature

En vertu de son statut de « littérature sous tutorat »¹, l'œuvre destinée à la jeunesse parvient rarement à son lecteur sans l'intervention d'un tiers médiateur. Bibliothécaires, libraires, critiques, parents et enseignants ne peuvent être considérés comme de simples agents de circulation du livre : ils constituent de véritables instances de légitimation, opérant un tri décisif au sein d'une production éditoriale abondante et orientant les conditions de réception par l'enfant ou l'apprenant.

L'examen du secteur met en évidence une différenciation nette des pratiques de médiation, que l'on peut analyser en termes de partition fonctionnelle. D'une part, certains acteurs relèvent d'une logique de « fourniture », inscrite dans une dynamique de diffusion de masse, privilégiant les ouvrages à fort potentiel commercial et à rotation rapide. Cette orientation s'appuie sur des mécanismes de visibilité qui tendent à reconduire les succès déjà installés, contribuant ainsi à une forme d'homogénéisation de l'offre. D'autre part, une médiation de proximité continue d'être assurée par des acteurs engagés, soucieux de défendre la pluralité éditoriale. Ces derniers, véritables « passeurs » culturels, œuvrent à la mise en relation entre les œuvres et des publics parfois éloignés des pratiques de lecture, en proposant des parcours alternatifs aux logiques dominantes.

Dans le cadre spécifique du français langue étrangère, l'enseignant occupe une position centrale au sein de ce dispositif de médiation. Il ne saurait être réduit à un simple transmetteur de compétences linguistiques ; il s'affirme comme un médiateur à part entière, à la fois culturel et pédagogique. Dans un contexte où les choix de lecture des apprenants apparaissent autonomes en surface, mais demeurent largement influencés par des logiques de prescription implicites, l'enseignant est appelé à jouer un rôle de régulation et d'orientation.

Cette responsabilité se décline selon une double exigence. Il s'agit, d'une part, d'opérer une sélection rigoureuse des œuvres, qui ne se limite pas à leur accessibilité linguistique, mais intègre leur valeur esthétique et leur portée culturelle. Une telle démarche relève d'une véritable « éducation au choix », visant à élargir l'horizon des apprenants en les confrontant à des textes susceptibles de nourrir leur sensibilité et leur réflexion. D'autre part, l'enseignant doit

¹ Prince, N. (2021). La littérature de jeunesse. Armand Colin.

accompagner activement l'acte de lecture en en faisant une expérience signifiante. Par la mise en place de dispositifs interactifs, tels que le débat interprétatif, il transforme la lecture en un espace de co-construction du sens, où les apprentissages lexicaux et discursifs s'inscrivent dans une dynamique d'immersion.

Ainsi conçu, le travail de médiation dépasse largement les logiques de rentabilité économique pour s'inscrire dans une perspective formative de long terme. Pour l'apprenant de FLE, souvent confronté à une forme de distance, voire de réticence face au livre en langue étrangère, l'enseignant constitue un médiateur déterminant. En facilitant l'accès aux œuvres et en valorisant la diversité des productions, il permet l'émergence d'un sujet-lecteur autonome et critique. La classe devient dès lors un espace d'expérimentation culturelle, où se construit progressivement la capacité à appréhender, avec discernement, la richesse et la complexité des représentations humaines.

1.5. Fiche de TD 1 : Épistémologie et enjeux de la littérature de jeunesse

Niveau : Master 1 Didactique des langues étrangères.

Durée : 1h30.

Type : TD – Analyse diachronique et didactique.

Supports :

1. **Texte 1 :** Extrait du dénouement du *Petit Chaperon Rouge* (version originale, sans la fin heureuse des Grimm).
2. **Texte 2 :** *La dernière parole* de Michel Volden. — L'amour fraternel et l'amour de la patrie. Chapitre 3, *Le Tour de la France par deux enfants*, G. Bruno (1877).
3. **Album complet** (Version numérique) : *Une histoire à quatre voix*, Anthony Browne (Kaléidoscope/L'École des loisirs), 2000.

- Objectifs pédagogiques :

1. Comprendre l'évolution historique de la littérature de jeunesse (du XVIIe au XXIe siècle).
2. Identifier les fonctions idéologiques et pédagogiques des textes selon les époques.
3. Analyser la transformation du statut de l'enfant-lecteur.
4. Évaluer la productivité didactique des supports en FLE (implicite, polyphonie, interprétation).

- Déroulement de la séance :

I. Introduction et mise en route (10 min) :

- **Objectif :** Activer les représentations sur la littérature de jeunesse.

- **Question posée :** Qu'est-ce qui différencie un livre pour enfants d'un livre pour adultes ?

➤ **Réponses attendues (principaux axes) :**

1. Langue et accessibilité :

- ✓ Livre pour enfants : vocabulaire simple, phrases courtes.
- ✓ Livre pour adultes : lexique plus riche, structures plus complexes.

2. Présence de l'image :

- ✓ Livre pour enfants : forte présence d'illustrations.
- ✓ Livre pour adultes : texte dominant, images rares.

3. Fonction du texte :

- ✓ Livre pour enfants : fonction éducative et morale.
- ✓ Livre pour adultes : fonction esthétique, réflexive ou critique.

4. Mode de lecture :

- ✓ Livre pour enfants : lecture guidée, sens souvent univoque.
- ✓ Livre pour adultes : interprétation plus libre et plurielle.

II. Atelier de recherche : confrontation des trois époques (45 min) :

➤ **Dispositif pédagogique :**

Dans le cadre de cet atelier, nous mobilisons la méthode du Jigsaw (classe puzzle)¹. La classe est d'abord répartie en trois groupes de travail, chacun chargé d'explorer un corpus correspondant à une époque donnée de la littérature de jeunesse. Chaque groupe devient ainsi expert d'une seule "pièce" du savoir global :

- **Groupe 1 :** XVIII^e siècle – Perrault et la notion de double adresse.
- **Groupe 2 :** XIX^e siècle – G. Bruno et le discours patriotique.
- **Groupe 3 :** XXI^e siècle – Anthony Browne et la lecture iconotextuelle.

Dans un premier temps, chaque groupe analyse son corpus, construit une compréhension approfondie et identifie les notions clés associées. Dans un second temps, les étudiants sont recomposés en groupes mixtes afin de partager et transmettre leurs connaissances aux autres membres.

¹ La méthode Jigsaw (ou « classe puzzle ») et les ateliers tournants sont deux dispositifs pédagogiques actifs centrés sur la coopération et l'apprentissage entre pairs, même s'ils s'appuient sur des organisations de travail différentes. Ces approches visent toutes deux à favoriser l'autonomie des apprenants, à encourager leur engagement dans les tâches proposées et à instaurer une dynamique collective d'entraide et de collaboration au sein du groupe.
<https://www.youtube.com/watch?v=8E-yiQAk7Ks&t=229s>

Le savoir final, centré sur l'évolution de la littérature de jeunesse à travers les époques, ne peut être construit que par la mise en relation des trois expertises. Le dispositif repose ainsi sur une logique d'interdépendance cognitive, où chaque contribution est essentielle à la compréhension globale.

❖ **Groupe 1 : Perrault – Double adresse (XVIIe siècle) et lecture sociale du conte :**

- **Problématique générale :** Comment Perrault transforme-t-il un récit apparemment simple en un dispositif narratif et moral à double lecture, révélant des enjeux sociaux implicites ?

1. Conte à double lecture (enfants / adultes) :

- **Question :** Comment le passage narratif et la moralité finale construisent-ils deux niveaux de lecture distincts dans le conte ?
- **Réponses attendues :** Le texte repose sur une double structuration du sens :
 - **Niveau 1 :** lecture narrative immédiate (enfant)
 - ✓ Dialogue simple et répétitif ("Ma mère-grand...").
 - ✓ Situation claire : un danger identifié (le loup).
 - ✓ Progression dramatique linéaire → attente / suspense / chute finale.
 - ✓ Figure du loup = menace identifiable et compréhensible.
 - **Niveau 2 :** lecture implicite (adulte)
 - ✓ Le dialogue prend une dimension ambiguë et symbolique.
 - ✓ Transformation progressive du "jeu de questions" en stratégie de séduction et de dissimulation.
 - ✓ Le loup incarne une figure sociale dangereuse et non seulement animale.
 - ✓ Le récit suggère une lecture plus psychologique et sociale du danger.
 - ✓ **Résultat :** Le texte met en place une polyphonie du destinataire : Enfant (surface) / Adulte (profondeur).

2. La moralité explicite comme discours normatif :

- **Question :** En quoi la moralité finale dépasse-t-elle la simple leçon de prudence pour devenir un discours de régulation sociale, notamment sur la condition féminine ?
- **Réponses attendues :**
 - ✓ La moralité est explicite, versifiée et généralisante.
 - ✓ Elle transforme le récit en leçon sociale universelle.
- **Fonctions de la moralité :**
 - ✓ Avertissement contre la désobéissance.
 - ✓ Insistance sur les "jeunes filles belles et gentilles".
 - ✓ Construction d'un modèle de comportement attendu.

➤ Dimension idéologique :

- ✓ Le texte associe la naïveté féminine à un danger moral.
- ✓ Il propose une vision normative et patriarcale des comportements.
- ✓ La moralité agit comme un outil de contrôle des conduites sociales.
- ✓ **Résultat** : Le conte dépasse le divertissement pour devenir un discours d'éducation sociale codifié.

3. Ironie implicite et lecture adulte :

- **Question** : Comment la moralité et le récit construisent-ils une tension ironique entre ce qui est dit et ce qui est suggéré ?

- **Réponses attendues** :

- ✓ Le texte fonctionne sur une double lecture contradictoire.
- ✓ La morale semble simple mais contient une complexité implicite.

➤ Indices d'ironie :

- ✓ Le loup est présenté comme catégorie morale large : « Je dis le Loup, car tous les loups ne sont pas de la même sorte ».
- ✓ Glissement entre animal → humain → comportement social.
- ✓ Le "loup doucereux" introduit une ambiguïté morale et sociale.

➤ Lecture implicite :

- ✓ Critique des apparences trompeuses dans la société mondaine.
- ✓ Suggestion d'une forme de séduction sociale et masculine dissimulée.
- ✓ Le texte invite le lecteur adulte à décoder les non-dits du discours moral.
- ✓ **Résultat** : L'ironie repose sur un écart entre discours explicite et sens latent.

4. Contexte mondain et fonction sociale du conte :

- **Question** : En quoi ce texte montre-t-il que le conte de Perrault est d'abord un objet de culture mondaine avant d'être un récit pour enfants ?

- **Réponses attendues** :

- ✓ Le texte appartient à la culture des salons du XVII^e siècle.
- ✓ Il circule dans un espace de sociabilité aristocratique.

➤ Indices dans le texte :

- ✓ Style versifié de la moralité → forme littéraire cultivée.
- ✓ Réflexion sur les "jeunes filles" → discours social codé.
- ✓ Usage d'un langage indirect et allusif.

➤ Fonction sociale :

- ✓ Le conte est un objet de divertissement et de réflexion morale.
- ✓ Il sert à discuter des comportements sociaux dans un cadre mondain.
- ✓ L'enfant n'est pas le destinataire initial mais une réinterprétation moderne.
- ✓ **Résultat** : Le texte est un produit de culture lettrée avant d'être une littérature éducative enfantine.

5. Concept clé : double adresse et figure du loup

- **Question** : Comment la figure du loup permet-elle de condenser les deux niveaux de lecture (narratif et social) du conte ?

- **Réponses attendues** :

- ✓ Le loup fonctionne comme une figure symbolique polysémique.

- **Niveau littéral** :

- ✓ Animal dangereux → menace physique immédiate.
- ✓ Fonction narrative : déclencheur du dénouement.

- **Niveau symbolique** :

- ✓ "Loup doucereux" → figure humaine déguisée.
- ✓ Représentation des apparences trompeuses.
- ✓ Possible lecture sociale : danger de la séduction et des relations dissimulées.

- **Fonction structurante** : Il permet la coexistence de :

- ✓ Récit enfantin (peur simple).
- ✓ Lecture adulte (critique sociale).
- ✓ **Résultat** : Le loup est le pivot de la double adresse du conte.

6. Synthèse didactique : Ce corpus permet de travailler :

- La notion de double énonciation.
- La construction du sens implicite.
- La fonction sociale de la littérature classique.
- La lecture critique des représentations sociales et genrées.
- La différence entre lecture naïve et lecture savante.

❖ Groupe 2 : G. Bruno – Livre-outil (XIXe siècle)

- **Problématique** : Comment l'émotion personnelle devient-elle un discours national ?
- **Réponses attendues** :

1. Mort du père → émotion instrumentalisée : L'événement intime (deuil) sert de déclencheur narratif :

- ✓ Création d'une empathie affective.

- ✓ Mais cette émotion est rapidement orientée vers un but éducatif.
- ✓ **Résultat** : L'émotion n'est pas gratuite : elle sert une finalité idéologique.
- 2. Passage du privé au collectif** : L'histoire individuelle devient un support pour :
 - ✓ Découvrir le territoire national.
 - ✓ Construire une représentation de la France.
 - ✓ **Résultat** : Le récit transforme le vécu personnel en expérience collective de la nation.
- 3. Discours patriotique dominant** : Le texte est structuré par :
 - ✓ Répétition des notions de « France », « Patrie ».
 - ✓ Valorisation des paysages, métiers, régions.
 - ✓ **Résultat** : Le texte construit une identité nationale unifiée et homogène.
- 4. Absence de liberté interprétative** : Le lecteur est fortement guidé :
 - ✓ Sens unique.
 - ✓ Absence de doute ou d'ambiguïté.
 - ✓ Lecture orientée.
 - ✓ **Résultat** : Le texte fonctionne comme un outil pédagogique prescriptif.
- 5. Concepts clés** :
 - Raison scolaire.
 - Tutelle adulte.
 - Instrumentalisation idéologique de la littérature.
- ❖ **Groupe 3 : Anthony Browne – Lectorat actif (XXI^e siècle)** :
 - **Problématique** : Pourquoi l'image est-elle essentielle à la compréhension ?
 - **Réponses attendues** :
 - 1. Multiplicité des points de vue** : Le récit propose plusieurs focalisations :
 - ✓ Mère.
 - ✓ Enfant.
 - ✓ Regards croisés sur une même scène.
 - ✓ **Résultat** : Il n'y a pas une vérité unique mais plusieurs perceptions du réel.
 - 2. Contradiction entre voix narratives** : Le texte verbal et l'image peuvent :
 - ✓ Se compléter.
 - ✓ Mais aussi se contredire.
 - ✓ **Résultat** : Le lecteur doit gérer les écarts et reconstruire le sens.
 - 3. Image = révélateur psychologique** : L'image ne décrit pas seulement l'action :
 - ✓ Elle exprime les émotions.

- ✓ Elle traduit les états mentaux des personnages.
- ✓ **Résultat** : L'image devient un outil d'analyse psychologique implicite.

4. Lecture non linéaire : La compréhension impose :

- ✓ Allers-retours texte/image.
- ✓ Exploration des détails visuels.
- ✓ Interprétation active.
- ✓ **Résultat** : Le lecteur construit lui-même le sens du récit.

5. Concepts clés :

- ✓ Iconotexte.
- ✓ Lecture active.
- ✓ Polyphonie visuelle.

III. Mise en commun et synthèse diachronique :

- **Lecture évolutive attendue** :

- **XVIIe siècle**

- ✓ Enfant = récepteur indirect.
 - ✓ Texte récupéré et à double sens.

- **XIXe siècle**

- ✓ Enfant = élève à former.
 - ✓ Littérature outil de socialisation et d'idéologie.

- **XXIe siècle**

- ✓ Enfant = lecteur interprétatif.
 - ✓ Sujet actif, capable de construire le sens.

Ainsi, l'évolution met en évidence une transformation majeure : L'enfant passe progressivement :
De récepteur passif à sujet éducatif encadré puis à lecteur autonome et interprétatif.

IV. Transposition didactique en FLE (20 min) :

- **Objectif** : Réflexion pédagogique sur les supports
- **Étude de cas** : Quel support choisir pour travailler l'implicite en FLE ?

1. Support 1 (Perrault)

- ✓ Intéressant pour l'ironie.
- ✓ Mais implicite limité.
- ✓ Double lecture culturelle.

2. Support 3 (Browne)

- ✓ Très riche pour l'interprétation.

- ✓ Travail sur l'image et le texte.
- ✓ Favorise débat et interaction.
- ✓ Forte productivité didactique.

3. Pourquoi G. Bruno est peu productif ?

1) Verrouillage sémantique :

- ✓ Sens unique, fermé.
- ✓ Aucune interprétation possible.

2) Absence d'inférences :

- ✓ Tout est explicite.
- ✓ Aucun effort de déduction.

3) Lecture passive :

- ✓ Apprentissage dogmatique.
- ✓ Absence de débat.

4) Faible interaction orale :

- ✓ Pas de zone d'ombre.
- ✓ Peu de discussion possible.

5) Modèle obsolète :

- ✓ Transmission univoque.
- ✓ Incompatible avec FLE moderne.

V.Synthèse :

- ✓ **XVIIe** : L'enfant détourne ce qu'il trouve.
- ✓ **XIXe** : L'adulte impose ce qu'il veut.
- ✓ **XXIe** : Le lecteur interprète librement.

VI.Travail autonome (Post-TD) :

- **Consigne** : Relever 3 éléments surréalistes dans la première voix de Browne.
- **Réponses attendues** :
 - ✓ Objets déformés ou exagérés.
 - ✓ Couleurs sombres ou contrastées.
 - ✓ Symboles d'autorité (posture rigide de la mère).
 - ✓ Décor oppressant ou disproportionné.
- **Interprétation** :
 - ✓ Expression visuelle de l'autorité.
 - ✓ Traduction psychologique par l'image.

VIII. Conclusion pédagogique :

Cette séance met en lumière que la littérature de jeunesse n'est pas un objet homogène, mais un outil idéologique (XVIIe–XIXe) devenu un espace d'interprétation et de liberté (XXIe). Cette mutation historique redéfinit radicalement le triangle pédagogique :

1. La mutation de l'intention éducative : Les études ont démontré que le livre de jeunesse a longtemps fonctionné comme un vecteur de normalisation. Aux XVIIe et XIXe siècles, la littérature est le "bras armé" de l'institution : elle sert à domestiquer (Perrault) ou à nationaliser (G. Bruno). Au XXIe siècle, l'œuvre refuse la leçon "clé en main" pour devenir un espace de fragmentation où l'étudiant doit construire sa propre vérité.

2. Le glissement du statut du lecteur : Cette trajectoire transforme le rôle de l'apprenant en classe de FLE. Le lecteur n'est plus celui qui doit extraire une "morale" voulue par l'adulte (lecteur assujéti), mais celui qui doit arbitrer entre des indices contradictoires ou polyphoniques (lecteur arbitre). Ce passage exige une autonomie cognitive supérieure, essentielle au niveau universitaire.

3. L'enjeu sémiotique : La séance révèle une révolution de la forme. Dans les corpus anciens, l'image est illustrative : elle sécurise le sens. Dans l'album contemporain, elle devient un système sémiotique autonome qui peut contredire le texte. Pour l'étudiant de FLE, lire ne signifie plus seulement décoder la langue, mais gérer une multimodalité complexe.

IX. Synthèse didactique pour le futur enseignant :

Pour le futur enseignant de FLE, la conclusion de cette séance est double :

- 1. Le choix du support est un acte politique :** Utiliser G. Bruno ou Anthony Browne ne développe pas les mêmes structures mentales chez l'élève. Le premier verrouille le sens, le second l'ouvre au débat.
- 2. La posture de médiateur :** Plus l'implicite est fort (comme chez Browne), plus l'enseignant doit abandonner sa posture de "maître savant" pour celle de médiateur, accompagnant les étudiants dans le déchiffrement des zones d'ombre du récit.
- 3. Axiome final :** « Enseigner la littérature de jeunesse aujourd'hui, c'est passer d'une didactique de la certitude (le sens est dans le livre) à une didactique de l'hypothèse (le sens naît de la rencontre entre l'œuvre et son lecteur). »

Au terme de cette exploration des fondements, de l'évolution et des statuts de la littérature de jeunesse, il apparaît clairement que cet objet, longtemps considéré comme périphérique ou secondaire, s'est progressivement imposé comme un champ autonome, riche et théoriquement

fécond. Son histoire révèle moins une simple continuité qu'une série de ruptures épistémologiques majeures, qui redéfinissent à chaque époque la place de l'enfant, la fonction du texte et la nature même de la lecture.

D'un espace initial de « récupération » où l'enfant s'appropriait des récits non destinés à son usage, la littérature de jeunesse s'est transformée au XIX^e siècle en instrument de formation morale et nationale, profondément inscrit dans la logique de la « raison scolaire ». Le XX^e siècle, quant à lui, marque une inflexion décisive en consacrant l'émergence d'un sujet lecteur autonome, soutenu par les avancées de la psychologie du développement et par une libération progressive des contraintes moralisatrices. Enfin, l'époque contemporaine consacre l'entrée dans une ère d'hybridité générique et sémiotique, où l'œuvre devient un espace d'interaction, de pluralité interprétative et de circulation transmédiatique.

Parallèlement, l'analyse des fonctions de la littérature de jeunesse met en évidence sa complexité intrinsèque. Elle ne se limite ni à une fonction récréative ni à une finalité didactique unique, mais articule des enjeux littéraires, éducatifs, socio-affectifs et identitaires étroitement imbriqués. Elle constitue ainsi un dispositif global de formation du sujet, en particulier dans le contexte du FLE, où elle favorise à la fois l'acquisition linguistique, l'ouverture culturelle et la construction d'une posture interprétative critique.

Enfin, l'étude de son écosystème éditorial et des médiations qui l'accompagnent souligne que la littérature de jeunesse est indissociable de ses conditions matérielles et institutionnelles de circulation. Entre logiques commerciales, exigences pédagogiques et médiations culturelles, elle se déploie dans un champ de tensions où se redéfinit sans cesse l'accès au livre et au sens.

Dès lors, ce premier chapitre établit un constat essentiel : la littérature de jeunesse n'est pas un simple objet d'étude, mais un espace dynamique de construction du sens, de l'identité et des savoirs. Sa légitimité scientifique et didactique ne repose plus sur sa destination initiale, mais sur sa capacité à former des lecteurs actifs, capables d'interpréter, de questionner et de relier les discours. C'est précisément cette richesse, à la fois historique, sémiotique et pédagogique, qui justifie son intégration pleine et entière dans les dispositifs de formation en didactique des langues.

Chapitre 2 - L'album illustré : Un objet sémiotique complexe et esthétique

L'album de littérature de jeunesse occupe aujourd'hui une place centrale dans les recherches en didactique des langues et en sémiotique du texte illustré. Longtemps réduit à un simple support pédagogique ou à un objet destiné à l'enfance, il s'est progressivement imposé comme une forme artistique et intellectuelle à part entière, caractérisée par la complexité de ses modes de signification. Le présent chapitre se propose d'explorer cette complexité en appréhendant l'album comme un objet sémiotique et esthétique total, où le sens émerge de l'interaction étroite entre le texte, l'image et la matérialité du support.

Dans cette perspective, il s'agira tout d'abord de définir les spécificités ontologiques de l'album, en le distinguant des formes voisines telles que le livre illustré, la bande dessinée ou l'imagier. L'analyse mettra ensuite en lumière la nature iconotextuelle de sa narration, fondée sur une co-construction du sens entre systèmes sémiotiques complémentaires. L'étude de son évolution historique permettra par ailleurs de comprendre comment l'album s'est progressivement émancipé des fonctions pédagogiques et moralisatrices pour devenir un espace d'expérimentation esthétique et narrative.

Enfin, ce chapitre accordera une attention particulière aux composantes internes de l'album — texte, image et mise en page — afin de montrer comment leur articulation produit une dynamique de lecture singulière, mobilisant à la fois des compétences interprétatives, sensibles et cognitives. L'objectif est ainsi de mettre en évidence que l'album ne constitue pas un simple support de lecture, mais un véritable laboratoire de construction du sens, particulièrement fécond dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

2. L'album : Essai de définition et spécificités ontologiques :

Aborder l'album nécessite, en amont, de dissiper un malentendu lexicologique. Si le langage courant, relayé par le dictionnaire *Le Robert*, cantonne souvent l'« album » à sa dimension de réceptacle fonctionnel — un cahier destiné à recueillir des photographies, des autographes ou des collections éparses —, la recherche en littérature de jeunesse lui confère un statut bien plus complexe. Comme le souligne Sophie Van der Linden dans son ouvrage de référence *Lire l'album* publié en 2006, le grand public use volontiers de périphrases telles que « livre d'images » ou « livre illustré »¹. Pourtant, ces glissements sémantiques masquent la singularité d'un support qui n'est ni une simple galerie d'images, ni un texte simplement orné.

¹ Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Atelier du poisson soluble.

2.1. Une narration par l'articulation iconotextuelle :

L'album se distingue par une prépondérance spatiale de l'image. Toutefois, cette domination visuelle ne saurait occulter l'essence même du genre : l'articulation. Sophie Van der Linden définit l'album comme un support où la narration s'opère de manière organique entre le scriptural et le graphique. Le texte peut s'y faire discret, voire s'effacer totalement — donnant naissance à l'album sans texte ou « silent book » —, sans pour autant rompre la dynamique narrative.

Cette perspective est partagée par Dominique Alamichel¹, qui insiste sur le fait que texte et images s'associent pour « construire conjointement une fiction ». Il ne s'agit donc pas d'une cohabitation passive, mais d'une synergie sémiotique : le sens ne réside ni dans l'un, ni dans l'autre, mais dans l'interstice qui les unit.

2.1.1. Distinctions génériques et frontières du support :

Pour l'étudiant en Master, il est impératif de ne pas confondre l'album avec d'autres dispositifs médiatiques proches :

- Le livre illustré : Ici, le texte demeure souverain et autonome ; l'image n'intervient que comme un ornement ou un appui visuel secondaire.
- La bande dessinée : Elle répond à une grammaire séquentielle rigide, fragmentée en cases et régie par des codes spatio-temporels spécifiques (le gaufrier).
- Le livre animé (pop-up) : Il mise sur une plasticité tridimensionnelle et ludique, transformant l'objet en jouet technique.
- L'imagier : Son but est strictement taxinomique et utilitaire, visant l'acquisition lexicale par la désignation, loin de toute ambition narrative complexe.

2.1.2. L'album comme objet total : entre esthétique et intellect :

L'album de jeunesse ne peut être réduit à un simple support narratif ; il doit être envisagé comme un objet éditorial complexe, relevant d'une forme d'hybridité constitutive. Il articule, de manière étroite, les ressources du langage verbal et celles de l'expression graphique. Dans cette perspective, comme le souligne Dominique Alamichel, la création d'un album repose sur une « juste combinaison » entre ces deux régimes sémiotiques, dont l'interaction produit le sens autant qu'elle le donne à voir.

¹ Alamichel D. (2000). Albums mode d'emploi cycles 1,2 et 3. CRDP Créteil, coll. Argos.

Cette complémentarité ne relève pas d'un simple accompagnement illustratif du texte par l'image ; elle engage une véritable co-construction narrative, dans laquelle chaque composante participe pleinement de la signification globale de l'œuvre. L'album se distingue ainsi par une économie sémiotique spécifique, où le visible et le lisible s'entrelacent selon des logiques souvent implicites, sollicitant chez le lecteur des compétences interprétatives plurielles.

De ce point de vue, l'album peut être appréhendé à la croisée de trois dimensions indissociables. Il constitue, d'abord, un objet matériel, dont les caractéristiques — format, qualité du papier, mise en page, procédés de façonnage — participent de l'expérience de lecture. Il est, ensuite, un objet artistique, en raison de la plasticité de ses images, de ses choix esthétiques et de la singularité de ses univers graphiques. Il est, enfin, un objet intellectuel, dans la mesure où il met en œuvre des dispositifs narratifs souvent élaborés, fondés sur des jeux de focalisation, d'ellipse ou de polysémie.

C'est précisément cette triple inscription qui confère à l'album une densité remarquable, en faisant un support particulièrement fécond dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. En mobilisant conjointement les compétences de lecture textuelle et d'interprétation visuelle, il engage l'apprenant dans une activité de compréhension globale, à la fois sensible et réflexive, propice au développement d'une véritable compétence sémiotique élargie.

2.2. Jalons historiques : de l'iconographie pédagogique à l'émancipation de l'album :

L'album, tel que nous le concevons aujourd'hui — à savoir un objet littéraire où l'image assume une fonction narrative prépondérante —, est le fruit d'une maturation historique relativement récente¹. Si ses racines plongent dans les siècles passés, il convient de distinguer les proto-albums pédagogiques de l'album moderne.

2.2.1. Les incunables de la littérature de jeunesse (XVIIe - XVIIIe siècles) :

L'acte de naissance de l'ouvrage adressé à l'enfance est souvent attribué à Comenius avec son *Orbis sensualium pictus* (1648). Bien que sa primauté soit parfois débattue au profit de la *Civilité puérile* d'Érasme (1530), il demeure le premier dispositif pensant l'image comme un support d'apprentissage du monde. Cette période, marquée par la reconnaissance sociétale de l'enfant, voit également l'émergence des *Histoires ou Contes du temps passé* de Perrault (1697) et du *Télémaque* de Fénelon (1699). Toutefois, l'image y reste marginale ou purement illustrative.

¹ Van der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse : De la petite enfance aux jeunes adultes*. Gallimard Jeunesse.

2.2.2. Le XIXe siècle : l'hégémonie du livre illustré

Au XIXe siècle, la littérature de jeunesse s'institutionnalise sous la forme du livre illustré. Dans cette configuration, le texte demeure l'instance souveraine du sens. Les illustrations, bien que parfois signées par des maîtres tels que Gustave Doré, conservent un caractère ornemental et facultatif. Le récit est autosuffisant ; l'image n'est qu'un écho visuel.

2.2.3. L'acte de naissance de l'album moderne (1919 - 1930) :

Pour Sophie Van der Linden, la rupture épistémologique survient en 1919 avec *Macao et Cosmage* d'Edy-Legrand. Pour la première fois, l'image n'accompagne plus le texte : elle l'investit et le structure, ancrant l'album dans le champ de la création artistique globale. Sophie Van der Linden rappelle que ce genre puise ses racines dans les carnets d'artistes ou de voyageurs, délaissant la simple liste pour tendre vers la narration. Ainsi, le véritable basculement s'opère dans les années 1930 :

- **1931** : Jean de Brunhoff publie *Histoire de Babar le petit éléphant*, imposant le format "album" comme un standard narratif.
- **1936** : Paul Faucher lance les *Albums du Père Castor*. Sous l'influence d'illustrateurs talentueux (Rojankovsky, Müller), la mise en page devient un enjeu de réflexion : l'espace de la feuille est désormais pensé comme un tout cohérent.

2.2.4. L'après-guerre et la révolution contemporaine :

Après 1945, sous l'impulsion d'éditeurs visionnaires comme Robert Delpire (*Les Larmes de crocodile*, 1956), l'album entre dans l'ère de la matérialité. On porte une attention nouvelle à la typographie, aux techniques de reproduction graphique et au format. La parution française de *Max et les Maximonstres* (Maurice Sendak, 1967) consacre cette mutation.

Les années 1960 voient naître *l'École des Loisirs*, véritable laboratoire pour les auteurs-illustrateurs (Tomi Ungerer, Claude Ponti, Grégoire Solotareff). L'image s'émancipe totalement : elle n'est plus là pour rassurer, mais pour questionner, bousculer les tabous et porter un regard critique sur la société.

2.2.5. L'apogée des années 1990 à nos jours :

Depuis la fin du XXe siècle, l'album contemporain jouit d'une liberté totale. L'image est devenue un vecteur de pensée critique et un outil de réflexion complexe. Un ouvrage comme *Les*

Derniers Géants de François Place (1992) illustre parfaitement cette maturité : à travers la minutie de l'aquarelle, l'album véhicule une critique acerbe de la colonisation et de la destruction du "beau".

2.3. *L'instance scripturale : enjeux et fonctions du texte*

Dans l'économie de l'album, le texte n'est plus l'instance hégémonique qu'il était dans le livre illustré du XIXe siècle. Sa présence est protéiforme : du silence absolu des « albums sans texte » à la densité narrative des récits pour lecteurs confirmés, le texte s'adapte, se fragmente et se spatialise pour cohabiter avec l'image.

2.3.1. *Caractéristiques formelles de l'écriture pour l'album :*

L'évolution historique de l'album a profondément reconfiguré la notion même de textualité, au point d'en proposer une redéfinition radicale¹. Alors que le texte constituait autrefois le vecteur exclusif de la narration, il s'inscrit désormais dans un dispositif plurisémiotique où il partage la production de sens avec l'image. Cette cohabitation impose une reconsidération de ses fonctions, de ses formes et de ses effets.

Dans ce cadre, la brièveté et l'économie de moyens s'imposent comme des caractéristiques structurantes. La prééminence de l'image contraint le texte à une forme de concision, condition nécessaire au maintien d'un équilibre harmonieux entre le temps de la lecture et celui de l'observation iconique. Un texte trop dense viendrait perturber cette dynamique en saturant l'espace interprétatif. À l'inverse, cette sobriété favorise la lisibilité, en particulier auprès des jeunes lecteurs ou des apprenants de FLE, grâce à une mise en page aérée qui allège la charge cognitive.

Par ailleurs, le texte d'album se distingue par sa nature fondamentalement elliptique. Comme le souligne Sophie Van der Linden, il est « par nature elliptique et incomplet », dans la mesure où il délègue à l'image une part importante des fonctions descriptives, qu'il s'agisse des décors, des personnages ou des atmosphères. Cette répartition des rôles instaure une véritable collaboration iconotextuelle, qui sollicite activement le lecteur, appelé à combler les blancs du récit par un travail d'inférence constant.

En outre, l'album entretient un lien étroit avec l'oralité, notamment à travers la pratique de la lecture à voix haute, souvent médiatisée par l'adulte. L'organisation spatiale du texte, fréquemment distribuée sur la double page, obéit à des « unités de souffle » qui structurent la

¹ Van der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse : De la petite enfance aux jeunes adultes*. Gallimard Jeunesse.

diction et confèrent à l'ensemble une musicalité particulière. Le texte n'est plus seulement à lire : il est aussi à dire, à rythmer, à faire entendre.

Enfin, la précision et la suggestivité constituent des exigences majeures pour les auteurs contemporains tels que Henri Meunier ou Marie Saint-Dizier. Le texte doit atteindre une forme de justesse expressive, capable à la fois de susciter des images fortes chez l'illustrateur et de préserver une marge d'interprétation pour le lecteur. Qu'il adopte une structure répétitive, cumulative ou linéaire, il détermine le ton, la cadence et le registre de l'œuvre, participant ainsi pleinement à l'élaboration de son identité esthétique et narrative.

2.3.2. Typologie des fonctions du texte vis-à-vis de l'image :

Le texte ne se contente pas de « raconter » ; il interagit avec l'image selon des modalités que plusieurs théoriciens ont tenté de classer.

2.3.2.1. La perspective de Marion Durand et Gérard Bertrand :

Dans leur ouvrage *L'album dans le livre pour enfant*¹, Dans leur ouvrage *L'album dans le livre pour enfant*, Marion Durand et Gérard Bertrand proposent une typologie éclairante des fonctions du texte au sein de l'album, en mettant en évidence trois rôles essentiels qui structurent la relation entre texte et image.

En premier lieu, la fonction de délimitation confère au texte une dimension plastique. Celui-ci ne se contente pas de transmettre un contenu linguistique : il participe pleinement à la mise en page en cadrant l'image, en organisant l'espace de la double page et en orientant le parcours du regard. Le texte devient ainsi un élément graphique à part entière, contribuant à l'équilibre visuel de l'ensemble.

En second lieu, la fonction de révélateur souligne la capacité du texte à expliciter ou à orienter l'interprétation de l'image. Dans cette perspective, il vient lever certaines ambiguïtés, mettre en lumière un sens implicite ou encore renforcer le message visuel afin d'en garantir la compréhension. Le texte agit alors comme un guide herméneutique, accompagnant le lecteur dans la construction du sens.

Enfin, la fonction de complément met en évidence le rôle informatif du texte. Celui-ci apporte des éléments factuels, narratifs ou contextuels que l'image, en raison de ses limites

¹ Grossmann, F. (1996). Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, (13), 85–101. <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2177> (Bertrand & Durand, 1975, cités par Grossmann, 1996)

propres, ne peut restituer de manière autonome. Il s'agit ici d'un enrichissement du contenu, où texte et image coopèrent pour produire une signification plus complète, fondée sur la complémentarité de leurs langages respectifs.

2.3.2.2. La typologie fonctionnelle de Sophie Van der Linden :

Dans une perspective plus affinée de la dynamique narrative propre à l'album, Sophie Van der Linden¹ met en évidence quatre fonctions majeures du texte, qui témoignent de son rôle structurant dans l'articulation entre lisible et visible.

La fonction de limitation, tout d'abord, confère au texte un pouvoir de focalisation. En segmentant l'espace iconique, il isole une action ou un détail particulier au sein de l'image, orientant ainsi le regard du lecteur vers un point précis. Le texte agit ici comme un opérateur de cadrage interprétatif, réduisant la polysémie potentielle de l'image.

La fonction d'ordonnancement intervient lorsque l'image donne à voir une action en cours ou une succession d'événements difficilement hiérarchisables. Le texte rétablit alors une logique chronologique en organisant la progression narrative, souvent selon une linéarité conforme aux habitudes de lecture, notamment de gauche à droite. Il permet ainsi de transformer une simultanéité visuelle en séquence intelligible. Par ailleurs, la fonction de régie attribuée au texte la gestion de la temporalité du récit. Celui-ci prend en charge ce que l'on peut appeler le « temps fictif », en précisant la durée, la fréquence ou le moment des actions. Cette régulation peut s'opérer par le biais d'indices linguistiques explicites, mais également en articulation avec des éléments iconiques tels que des horloges ou des cadrans, dans une logique de complémentarité sémiotique.

Enfin, la fonction de liaison apparaît comme essentielle à la cohérence globale de l'album. Véritable « fil rouge » du récit, le texte assure la continuité entre des images pouvant présenter des ruptures marquées, qu'elles soient spatiales ou temporelles. Il opère ainsi un travail de tissage narratif, garantissant la fluidité de la lecture et l'unité de l'histoire malgré les discontinuités inhérentes au dispositif iconique.

2.4. *L'image dans l'album : vers une lecture sémiotique et esthétique :*

Dans l'économie de l'album, le sens ne saurait se réduire au seul déchiffrement du code linguistique. Si le texte porte une partie du récit, l'image constitue un second langage, doté de sa propre syntaxe. Lire un album, c'est donc opérer une « lecture fine » de l'image, capable de décoder

¹ Van der Linden, S. (2021). Tout sur la littérature jeunesse : De la petite enfance aux jeunes adultes. Gallimard Jeunesse.

des éléments narratifs que les mots passent sous silence. Au-delà de sa valeur esthétique, l'illustration est un système de signes (dimensions, cadres, couleurs, plans) qu'il convient d'analyser pour accéder à une compréhension intégrale de l'œuvre.

2.4.1. Analyse des composantes de l'image :

L'illustrateur use de procédés techniques précis pour orienter la réception du lecteur. Comme le souligne Dominique Alamichel¹, ces choix ne sont jamais fortuits.

2.4.1.1. Dimensions et dynamique narrative :

La dimension des illustrations constitue un paramètre déterminant dans la régulation du rythme de lecture au sein de l'album. Loin d'être un simple choix esthétique, la variation des formats iconiques participe pleinement de la construction du sens et de la dynamique narrative. Ainsi, une image de taille réduite, notamment lorsqu'elle apparaît en fin d'ouvrage, tend à instaurer un effet de *decrecendo*, suggérant une atténuation progressive de la tension et une forme de clôture apaisée du récit.

À l'inverse, l'agrandissement progressif de l'image jusqu'à l'occupation de la double page correspond fréquemment à un moment d'intensité maximale. Cette expansion de l'espace iconique signale un acmé, qu'elle soit d'ordre émotionnel ou dramatique, en immergeant pleinement le lecteur dans la scène représentée. Le regard n'est plus contraint par des limites strictes : il se déploie librement dans un espace visuel amplifié, à la mesure de l'expérience vécue par le personnage.

L'exemple paradigmatique en la matière demeure *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak². Dans cet album, l'espace iconique s'étend progressivement à mesure que le protagoniste s'enfonce dans son univers onirique. Cette dilatation atteint son point culminant lorsque les marges blanches disparaissent entièrement, signe d'une immersion totale dans le rêve. Inversement, le retour à la réalité s'accompagne d'une rétraction de l'image, réintroduisant les cadres et marquant symboliquement la fin de l'expérience imaginaire.

2.4.1.2. Morphologie et mise en cadre :

L'inscription de l'image dans des formes géométriques variées — rectangle, cercle, ovale — ou, à l'inverse, son détournement sur le blanc de la page, relève de choix sémiotiques déterminants

¹ Alamichel D. (2000). Albums mode d'emploi cycles 1,2 et 3. CRDP Créteil, coll. Argos

² Sendak, M. (1973). *Max et les maximonstres*. L'École des loisirs.

dans l'économie de l'album. Ces modalités de présentation ne sont jamais neutres : elles participent activement à la construction du sens et à l'orientation de la lecture.

Le cadre, tout d'abord, instaure une forme de clôture visuelle qui tend à stabiliser la représentation. En délimitant nettement l'espace iconique, il confère au sujet une certaine autonomie, voire une dimension de mise à distance. Cette bordure agit comme un dispositif de focalisation et de valorisation, « sacralisant » en quelque sorte l'objet représenté en le séparant du continuum de la page.

À l'inverse, le détournage — c'est-à-dire l'absence de cadre au profit d'une figure découpée sur le fond blanc — produit un effet d'ouverture. Le personnage semble alors affranchi de toute contrainte spatiale, inscrit dans un espace indéfini qui suggère le mouvement, la légèreté ou encore l'énergie. Cette absence de limites favorise une impression de dynamisme et d'expansion, en invitant le regard à circuler librement.

Enfin, la circularité constitue une forme particulièrement signifiante. Le recours au cercle ou à l'ovale est fréquemment associé à l'expression de l'intériorité — pensées, souvenirs, rêveries — ou à la représentation de temporalités complexes, telles que le flash-back ou la simultanéité. Par ailleurs, la forme ronde possède une valeur symbolique de clôture et d'achèvement. Héritée notamment de la technique de « fermeture à l'iris » du cinéma muet, elle permet, en fin d'album, de resserrer le champ visuel sur un détail ultime. Ce procédé produit un effet de focalisation finale, souvent chargé d'une forte valeur affective, en suggérant la persistance d'un sentiment, tel que l'amour ou l'amitié, au-delà même de la fin du récit.

2.4.1.3. La sémantique des couleurs :

Le chromatisme constitue un vecteur particulièrement puissant de la narration iconique, dont la portée sémiotique ne saurait être négligée dans une démarche didactique. Il importe, dès lors, que l'enseignant sensibilise les élèves à la valeur signifiante des choix colorés, en les invitant à dépasser une perception purement esthétique pour accéder à une véritable lecture interprétative de l'image.

Dans cette perspective, une première distinction peut être opérée entre une valeur documentaire et une valeur imaginaire des couleurs. Lorsque celles-ci tendent vers le naturalisme, elles contribuent à ancrer le récit dans un univers référentiel crédible, proche du réel. À l'inverse, des palettes plus libres, voire arbitraires, participent d'une esthétique de l'onirisme, en installant

une distance avec le monde empirique et en ouvrant l'espace de la fiction à des dimensions symboliques ou fantasmatiques.

Par ailleurs, les couleurs jouent un rôle déterminant en tant que marqueurs temporels et psychologiques¹. Le passage du noir et blanc à la couleur peut, par exemple, signaler une transition narrative majeure — entrée dans le rêve, souvenir réactivé ou changement de régime de réalité. De même, l'alternance entre tons chauds et tons froids ne relève pas d'un simple contraste visuel : elle traduit des états affectifs et accompagne l'évolution intérieure des personnages. Les teintes chaudes peuvent ainsi suggérer la vitalité, l'intensité ou la colère, tandis que les tonalités froides évoquent plus volontiers la distance, la mélancolie ou l'apaisement. Le chromatisme devient alors un véritable langage, participant pleinement à la structuration du récit et à la construction du sens.

2.4.1.4. Plans, cadrages et angles de vue :

L'album de littérature jeunesse mobilise de manière significative les procédés issus de la grammaire visuelle du cinéma afin de structurer son espace narratif et de réguler la perception du lecteur². Cette filiation avec le septième art ne relève pas d'un simple emprunt décoratif, mais d'une véritable organisation du sens par l'image. Ainsi, la variation des échelles de plans constitue un premier principe structurant. Le recours au plan général permet d'inscrire le personnage dans un environnement élargi, souvent à visée descriptive ou contextuelle, tandis que le plan rapproché, et plus encore le très gros plan, opère une focalisation sur une émotion, un geste ou un détail hautement signifiant. Ce jeu de zoom progressif ou de distanciation visuelle oriente l'investissement affectif du lecteur et construit une empathie graduée.

Par ailleurs, les angles de vue participent activement à la production de sens. La plongée, qui place le point de vue au-dessus du personnage, tend à diminuer symboliquement ce dernier, le rendant vulnérable ou dominé par l'espace qui l'entoure. À l'inverse, la contre-plongée confère au sujet une forme de grandeur, voire de puissance, en le magnifiant dans le champ visuel. Ces choix de cadrage ne sont jamais neutres : ils orientent l'interprétation et conditionnent la réception affective et idéologique de la scène.

Enfin, l'orientation du regard des personnages constitue un dernier élément décisif dans la construction de la relation lecteur-image. Lorsqu'un personnage est représenté de dos, notamment dans les dernières pages d'un album, il ouvre symboliquement l'espace narratif vers un ailleurs,

¹ Lapointe, S., Michaud, S., & Vachon, G. (2025). Explorer la littérature jeunesse et le langage : Du passeur culturel à l'enfant de 0 à 12 ans. Groupe Fides.

² Lapointe, S., Michaud, S., & Vachon, G. (2025). Explorer la littérature jeunesse et le langage : Du passeur culturel à l'enfant de 0 à 12 ans. Groupe Fides.

suggérant le départ, la quête ou l'inachèvement. À l'inverse, un personnage représenté de trois quarts face instaure une forme de proximité avec le lecteur, produisant un effet de connivence, voire une rupture implicite de la « quatrième paroi ». Cette stratégie est particulièrement perceptible dans certains albums comme *Yakouba* de Thierry Dedieu¹, où le regard et la posture du personnage sollicitent directement l'interprétation du lecteur. Ainsi, l'album se construit comme un dispositif visuel sophistiqué, où chaque choix de cadrage participe pleinement à la dynamique narrative et à la production du sens.

2.4.1.5. Autres vecteurs de sens :

L'analyse de l'album de littérature de jeunesse ne saurait se limiter à ses seules structures narratives ou à ses dispositifs de cadrage, dans la mesure où la dimension plastique et matérielle de l'objet-livre constitue un vecteur essentiel de signification. En effet, le style graphique et les techniques employées participent pleinement à l'élaboration du sens et orientent la réception esthétique et affective de l'œuvre. Qu'il s'agisse de l'aquarelle, du collage, de la gravure ou de techniques mixtes, chaque procédé imprime à l'image une texture spécifique qui influe sur sa charge expressive. La matérialité du trait, la transparence ou l'opacité des couleurs, la densité des formes, contribuent ainsi à instaurer une atmosphère et à moduler l'interprétation du lecteur. Dans cette perspective, le recours au symbolisme visuel apparaît particulièrement fécond : certains auteurs, à l'instar de Jérôme Ruillier, utilisent des dispositifs métaphoriques simples mais puissants, comme les ficelles, pour figurer des réalités abstraites telles que les liens familiaux ou sociaux, rendant ainsi visible ce qui relève de l'invisible.

Par ailleurs, la dimension typographique constitue un autre niveau de lecture souvent sous-estimé. La lettre n'est pas uniquement un support linguistique, elle est également une forme visuelle à part entière. Sa taille, sa graisse, son orientation ou encore sa disposition sur la page participent à l'expressivité globale du discours écrit. Le texte devient alors image, et l'écriture elle-même se charge d'une dimension iconique qui renforce ou infléchit le sens verbal. Cette interaction entre le verbal et le visuel se trouve amplifiée par la matérialité de l'objet-livre, dont le format, la qualité du papier et les dispositifs interactifs (volets, tirettes, découpes) transforment la lecture en une expérience multisensorielle. Ainsi, l'album contemporain s'impose comme un espace hybride où se conjuguent langage, image et matérialité, engageant le lecteur dans une activité interprétative à la fois intellectuelle, sensible et corporelle.

¹ Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Seuil.

2.4.2. Les statuts de l'image selon Sophie Van der Linden :

Pour conclure cette réflexion, il convient d'interroger la nature des relations qui s'établissent entre les images au sein de l'album en tant que forme sémiotique globale. En effet, loin d'être une simple juxtaposition d'illustrations, l'album organise ses images selon des logiques de cohérence, de continuité ou de rupture que Sophie Van der Linden a proposé de clarifier à travers une typologie devenue aujourd'hui structurante pour les études du livre jeunesse.

Sophie Van der Linden¹ distingue ainsi, en premier lieu, le statut de l'image isolée, hérité du livre illustré traditionnel. Dans ce cas, l'image apparaît ponctuellement, de manière autonome, sur la page, sans continuité matérielle immédiate avec les illustrations adjacentes. Elle fonctionne comme une unité signifiante relativement indépendante, venant ponctuer ou enrichir le texte sans nécessairement s'inscrire dans une dynamique visuelle continue.

À l'opposé, l'image séquentielle s'inscrit dans une logique de décomposition narrative proche de celle de la bande dessinée. Elle repose sur une succession organisée de vignettes ou de scènes juxtaposées, qui permettent de restituer le déroulement d'une action, la progression d'un mouvement ou encore la construction d'une temporalité fragmentée. L'image devient alors un élément d'une chaîne visuelle où la signification naît de la continuité et de l'articulation entre les unités.

Entre ces deux pôles, Van der Linden identifie enfin le statut de l'image associée, qui constitue une forme intermédiaire particulièrement caractéristique de l'album contemporain. Les images y demeurent spatialement autonomes, mais elles sont unifiées par des principes de cohérence narrative et/ou plastique, qu'il s'agisse des choix chromatiques, du style graphique ou de la continuité thématique. Elles ne sont dès lors « ni tout à fait solidaires, ni tout à fait indépendantes », mais s'inscrivent dans un réseau de correspondances et d'échos visuels qui assurent la cohésion globale de l'œuvre.

Ainsi, cette typologie permet de penser l'album comme un système complexe de relations iconotextuelles, où la signification émerge moins de l'image prise isolément que de son inscription dans une architecture visuelle d'ensemble.

2.5. La relation texte/image : une interdépendance sémiotique

¹ Van der Linden, S. (2021). Tout sur la littérature jeunesse : De la petite enfance aux jeunes adultes. Gallimard Jeunesse.

Après avoir analysé le texte et l'image comme des entités distinctes, il convient d'aborder le cœur battant de l'album : leur interaction. Comme le souligne l'auteur-illustrateur de jeunesse Claude Ponti, l'album appelle une « lecture globale » où les deux langages s'entrelacent pour porter le récit¹. Cette interdépendance, qualifiée par la professeure de l'Université Laval Barbara Bader de lien organique², transforme l'album en un laboratoire sémiotique où le sens naît de la tension entre le visible et le lisible.

2.5.1. Fondements théoriques : d'une approche publicitaire à la littérature

Les fondements théoriques de l'étude du rapport texte/image dans l'album trouvent leur origine dans des travaux issus, à l'origine, du champ de l'analyse des médias et de la communication visuelle, avant d'être progressivement transposés vers le domaine de la littérature. À cet égard, les recherches de Roland Barthes, notamment dans *Rhétorique de l'image* (1964), constituent un point d'ancrage essentiel. Bien que son analyse prenne pour objet principal le discours publicitaire, les concepts qu'il élabore se révèlent particulièrement opératoires pour comprendre les mécanismes à l'œuvre dans l'album de littérature de jeunesse.

Barthes distingue en effet deux fonctions majeures du texte vis-à-vis de l'image. La première est la fonction d'ancrage : le texte intervient alors comme un dispositif de stabilisation du sens, venant limiter la polysémie intrinsèque de l'image, c'est-à-dire sa capacité à produire plusieurs significations possibles. En guidant l'interprétation, il oriente le lecteur vers une lecture privilégiée, voire normative, de l'iconographie. La seconde est la fonction de relais : dans ce cas, texte et image entretiennent une relation de complémentarité dynamique. Le verbal prend en charge les éléments narratifs que l'image, par sa fixité, ne peut exprimer pleinement, assurant ainsi la progression de l'action et la continuité du récit.

Dans le prolongement de cette réflexion, des travaux comme ceux de Laurence Bardin³ viennent complexifier cette approche en soulignant que la co-présence du texte et de l'image ne saurait être considérée comme un simple agencement neutre ou transparent. Elle met en évidence le fait que la lecture de l'image relève d'un processus interprétatif structuré, qui mobilise des opérations cognitives et sémiotiques élaborées. Dans cette perspective, le langage verbal joue

¹ Ponti, C. (1991). *Adèle s'en mêle*. École des Loisirs. (Référence pour l'usage sémantique de la pliure et de la symétrie, souvent analysé par Van der Linden dans ses études sur Ponti).

² Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan.

³ Bardin, L. (1975). *Le texte et l'image*. *Communication et langages*, 26(1), 98–112. <https://doi.org/10.3406/colan.1975.4211>

souvent un rôle de stabilisation et d'orientation du sens, en encadrant la réception de l'image et en réduisant l'indétermination interprétative.

Ainsi, loin d'être une simple juxtaposition d'éléments hétérogènes, le rapport texte/image dans l'album s'inscrit dans une dynamique complexe d'interaction, où s'élaborent conjointement le sens narratif, l'interprétation visuelle et l'activité cognitive du lecteur.

2.5.2. *Vers une typologie de l'interaction (Nikolajeva, Scott, Nodelman) :*

Le champ des études consacrées à l'album s'est progressivement structuré autour de typologies visant à préciser la nature des interactions entre le texte et l'image, en dépassant les premières approches fonctionnelles héritées de la sémiologie générale. Dans cette perspective, les travaux de Maria Nikolajeva et Carol Scott, notamment dans *How Picturebooks Work* (Comment fonctionnent les livres d'images, 2001), constituent une référence majeure. Les auteures proposent une grille d'analyse distinguant cinq degrés principaux de relation entre les deux systèmes sémiotiques.

Le premier régime est celui de la symétrie, dans lequel texte et image véhiculent un contenu strictement redondant. L'un et l'autre renvoient à une même information, sans ajout significatif, ce qui produit un effet de renforcement mais limite la dynamique interprétative. Vient ensuite la relation de complémentarité, où les deux instances sémiotiques se distribuent des informations distinctes mais convergentes, chacune apportant des éléments nécessaires à la compréhension globale du récit.

Le troisième niveau est celui de l'expansion ou de l'amélioration, situation dans laquelle l'une des deux composantes prend le dessus en enrichissant, précisant ou complexifiant le contenu de l'autre. L'image peut ainsi amplifier le texte, ou inversement, en ouvrant des pistes interprétatives supplémentaires. Plus complexe encore, le régime du contrepoint introduit une tension entre les deux systèmes, lesquels peuvent entrer en contradiction ou en décalage, produisant un effet d'ironie, de suspense ou de mise en question du sens apparent.

Enfin, la syllepse désigne un mode de fonctionnement où texte et image développent des récits parallèles, autonomes, parfois seulement convergents de manière indirecte. Cette configuration suppose un lecteur particulièrement actif, capable de gérer simultanément plusieurs niveaux narratifs.

Dans cette continuité critique, Perry Nodelman¹ propose une inflexion théorique décisive en introduisant la notion d'ironie constitutive du dispositif albumique. Selon lui, il n'existe jamais de redondance parfaite entre texte et image, dans la mesure où ils relèvent de systèmes sémiotiques distincts : le texte, par nature linéaire et subjectif, et l'image, immédiatement perceptible mais interprétativement ouverte, ne coïncident jamais totalement. Ce décalage structurel est précisément ce qui fonde la richesse de l'album, en instaurant un espace d'écart, de tension et de jeu interprétatif. Ainsi, loin d'être un simple support illustratif, l'album se configure comme un lieu de friction productive entre deux régimes de sens.

2.5.3. La synthèse de Sophie Van der Linden : un modèle en trois rapports

S'appuyant sur ces héritages, Sophie Van der Linden propose une classification simplifiée mais rigoureuse, centrée sur la relation narrative :

Tableau 1 : Typologie des rapports texte-image dans l'album de jeunesse.

Type de Rapport	Caractéristiques	Effet sur le lecteur
Redondance	Le texte et l'image disent la même chose (isotopie).	Apporte sécurité et rythme linéaire au jeune lecteur.
Collaboration	Travail conjoint : le sens naît du mariage des deux instances.	Nécessite un va-et-vient constant pour combler les lacunes de l'un par l'autre.
Disjonction	Divergence ou contradiction entre les messages (ironie).	Rend le lecteur seul maître du sens ; souvent utilisé pour la parodie ou l'humour.

2.5.4. Dynamiques fonctionnelles et hiérarchie des messages :

L'analyse des interactions texte/image dans l'album peut également être affinée à travers l'étude des dynamiques fonctionnelles et des hiérarchies implicites qui structurent la circulation du sens entre les différentes instances sémiotiques. En effet, selon la manière dont le lecteur hiérarchise l'instance primaire — qu'elle soit textuelle ou iconique selon les cas de lecture — et l'instance secondaire, se déploie un ensemble de fonctions qui organisent la construction du récit et orientent l'interprétation.

Une première fonction est celle de la répétition, dans laquelle l'une des instances vient simplement confirmer le contenu de l'autre, produisant un effet de redondance stabilisatrice. Cette configuration, bien que peu productive sur le plan interprétatif, contribue à renforcer la lisibilité

¹ Nodelman, P. (1988). Words about pictures: The narrative art of children's picture books. Athens, GA: University of Georgia Press. <https://static1.1.sqspcdn.com/static/f/132778/28075615/1549513213837/Nodelman-Words+About+Pictures.pdf>

du message et à en assurer la mémorisation. À l'inverse, la fonction de sélection introduit un principe de focalisation : une instance isole un élément particulier de l'autre et en développe la portée, opérant ainsi un travail de mise en relief et de hiérarchisation du sens.

Plus complexe, la fonction de révélation repose sur une mise en relation des deux systèmes sémiotiques qui permet l'émergence d'un sens latent, non immédiatement perceptible dans chacune des instances prises isolément. L'interaction devient alors heuristique, en ce qu'elle produit une véritable découverte interprétative. La fonction complétive, quant à elle, traduit une logique de coopération étroite entre texte et image : chacun apporte des éléments indispensables à la constitution d'un sens global cohérent, aucun ne pouvant être pleinement compris indépendamment de l'autre.

La fonction de contrepoint introduit une dynamique de tension, voire de contradiction, entre les deux instances. Dans certains albums, comme *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin, le texte peut affirmer une réalité que l'image contredit explicitement, ou inversement. Dans ce type de configuration, le lecteur tend généralement à accorder sa confiance à l'image, souvent perçue comme porteuse d'une vérité factuelle plus immédiate, ce qui révèle une hiérarchie implicite entre les codes.

Enfin, la fonction d'amplification désigne les cas où l'une des deux instances enrichit l'autre sans la remettre en cause, en ajoutant des détails plastiques, des indices narratifs ou des nuances psychologiques qui approfondissent la compréhension du récit. Ainsi, ces différentes fonctions témoignent de la grande plasticité des relations texte/image dans l'album, où le sens se construit moins par addition que par interaction, hiérarchisation et tension dynamique entre les systèmes sémiotiques.

2.5.5. La dimension humaine : Auteur et Illustrateur

La complémentarité sémiotique qui caractérise l'album de jeunesse trouve un prolongement direct dans la configuration des relations professionnelles entre ses créateurs. En effet, l'articulation du texte et de l'image ne relève pas uniquement d'un principe esthétique abstrait ; elle est indissociable des modalités concrètes de collaboration — ou d'unité — entre auteur et illustrateur.

Un premier modèle est celui de l'auteur-illustrateur, qui concentre en une seule instance la responsabilité des deux régimes d'expression. Des figures telles que Claude Ponti, Anthony Browne ou François Place illustrent cette configuration. Dans ce cas, la cohérence de l'œuvre

repose sur une intention unifiée, permettant une maîtrise fine des effets de convergence ou, au contraire, de décalage entre texte et image. Cette autonomie créatrice autorise des expérimentations formelles particulièrement riches, où la tension entre le lisible et le visible peut être pleinement exploitée.

À l'inverse, un second modèle repose sur la collaboration entre deux instances distinctes, souvent à l'initiative de l'éditeur, qui associe un texte à un univers graphique. Cette configuration implique un travail d'appropriation et de réinterprétation de la part de l'illustrateur, appelé à dialoguer avec une matière textuelle préexistante tout en répondant à des contraintes éditoriales spécifiques. La réussite de ce binôme dépend alors de la qualité de cette interaction, de la capacité à instaurer une véritable synergie créative. Certaines collaborations, telles que celle entre Fred Bernard et François Roca, ont donné lieu à des œuvres devenues emblématiques, témoignant de la fécondité de ce dialogue. À l'inverse, des écarts d'interprétation peuvent apparaître, révélant les tensions inhérentes à toute co-construction artistique.

Ainsi, la dimension humaine de l'album ne constitue pas un simple cadre de production ; elle participe pleinement de la dynamique sémiotique de l'œuvre. Elle influe sur la manière dont texte et image s'articulent, se répondent ou se confrontent, et conditionne, en définitive, l'expérience de lecture proposée au destinataire.

2.6. La mise en page : scénographie de l'espace scripto-iconique :

Comme le souligne Sophie Van der Linden, l'album ne se définit pas seulement par son contenu, mais par sa matérialité : un assemblage de feuillets reliés dont l'unité de base est la double page. La mise en page constitue la scénographie de cet espace. Si la tradition classique imposait un cloisonnement strict entre le texte et l'image, la création contemporaine a transformé la pliure centrale — autrefois contrainte technique — en un levier narratif et expressif.

2.6.1. La double page : un espace de liberté et de contraintes :

La double page constitue, dans l'économie de l'album, une unité fondamentale de signification, à la fois support matériel et espace de mise en scène. L'ouverture du livre ne se réduit pas à une simple juxtaposition de deux pages ; elle offre aux créateurs un véritable champ d'expérimentation, où la disposition du texte et de l'image est pensée en fonction d'effets de lecture précis. Cet espace, structuré par des contraintes physiques, devient ainsi le lieu d'une élaboration sémiotique particulièrement riche.

La pliure centrale, loin d'être un élément neutre, peut être investie d'une valeur signifiante. Elle fonctionne tantôt comme un axe de symétrie, tantôt comme une ligne de fracture. Dans certaines œuvres de Claude Ponti, elle organise la composition visuelle selon une logique spéculaire, renforçant des effets d'écho ou de duplication. Dans d'autres cas, cette césure matérialise une frontière — physique, narrative ou symbolique — entre deux espaces, deux temporalités ou deux points de vue, participant ainsi à la structuration du récit.

Par ailleurs, les créateurs peuvent choisir de transgresser cette limite matérielle en faisant « déborder » l'image sur l'ensemble de la double page. Ce franchissement de la reliure, qui suppose des choix techniques adaptés afin d'éviter la perte d'informations dans la « gorge » du livre, favorise une immersion accrue du lecteur. L'image devient alors englobante, enveloppant le regard et renforçant l'expérience sensible de la lecture.

Enfin, la double page permet d'introduire des variations dans l'organisation spatiale, rompant avec toute linéarité prévisible. Certaines œuvres, telles qu'*Une nuit, un chat...* de Yvan Pommaux¹, exploitent cette plasticité pour proposer des configurations visuelles renouvelées à chaque ouverture. Cette instabilité formelle place le lecteur dans une posture d'attention constante, l'invitant à réajuster en permanence ses stratégies de lecture.

Ainsi, la double page apparaît comme un dispositif central dans la poétique de l'album : à la fois contrainte matérielle et espace de liberté, elle conditionne les modalités d'articulation entre texte et image, tout en orientant de manière décisive l'expérience interprétative du lecteur.

2.6.2. Typologie des dispositifs spatiaux (selon S. Van der Linden) :

Pour aider l'apprenant à décoder ces structures, Sophie Van der Linden identifie quatre configurations majeures qui régissent la hiérarchie des messages :

Tableau 2 : Les dispositifs spatiaux de l'album : une scénographie de la double page.

Type de dispositif	Caractéristiques spatiales	Effet produit
La dissociation	Séparation matérielle : l'image occupe souvent la page de droite (zone d'impact visuel) et le texte la page de gauche.	Isole les langages ; le texte semble commenter l'image à distance.
L'association	Cohabitation sur une même page. Le texte est placé au-dessus, au-dessous ou dans	Crée un lien direct et immédiat entre le dire et le voir.

¹ Pommaux, Y. (2002). *Une nuit, un chat...* L'École des loisirs.

	un encadré superposé à l'image.	
Le compartimentage	Division de la page en plusieurs vignettes (proche de la bande dessinée), avec ou sans phylactères.	Décompose le mouvement et fragmente la temporalité du récit.
La conjonction	Entremêlement total : le texte est inscrit directement sur l'illustration sans cadre intermédiaire.	Fusionne les instances dans une composition globale indissociable.

2.6.3. Enjeux didactiques de la mise en page :

La mise en page n'est pas qu'une question d'esthétique ; elle est une exigence narrative. Elle conditionne la réception émotionnelle et guide le parcours oculaire de l'enfant.

En tant qu'enseignants du FLE, il nous appartient de rendre ces mécanismes explicites pour les élèves. Comprendre pourquoi un texte est soudainement éparpillé ou pourquoi une image envahit l'espace, c'est apprendre à percevoir l'intention de l'auteur. La mise en page devient ainsi un outil de rhétorique visuelle : elle dicte le silence, l'accélération du rythme ou l'intensité d'une émotion, transformant la lecture en une expérience multisensorielle.

2.7. Fiche TD 2 : L'Album : un objet sémiotique et un laboratoire de l'implicite

Niveau : Master 1 Didactique des langues étrangères

Durée : 1h30

Support : *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin

Type : TD – Analyse sémiotique et didactique de l'album

Objectifs pédagogiques :

1. Maîtriser les notions de collaboration, disjonction et redondance entre texte et image.
2. Analyser les mécanismes de l'ironie fondés sur le décalage iconotextuel.
3. Concevoir des activités didactiques visant la lecture inférentielle en FLE.
4. Identifier l'album comme un espace d'implicite et de construction cognitive active.

- Déroulement de la séance :

I. Introduction : L'album comme objet total (15 min)

- **Objectif :** Développer une lecture experte du rapport texte/image.

➤ Phase 1 : Observation silencieuse

- **Dispositif** : Projection iconographique (Genially) de la couverture sans le titre (masqué)

6. Questions :

1. Que voyez-vous sur la couverture ?
2. Quels éléments visuels dominent ?
3. Quel est le climat général de l'image ?

7. Réponses attendues :

- ✓ Oiseau (merle), souris, grenouille.
- ✓ Couleurs froides (blanc, bleu).
- ✓ Absence d'éléments africains.
- ✓ Atmosphère polaire implicite.

➤ Phase 2 : Questionnement maïeutique

- **Questions** : Ce décor correspond-il au titre annoncé ? Pourquoi ?

• Réponses attendues :

- ✓ Univers froid / neigeux
- ✓ Voyage improbable vers un autre lieu
- ✓ Contradiction implicite avec l'idée d'« Afrique »

➤ Phase 3 : Confrontation du titre

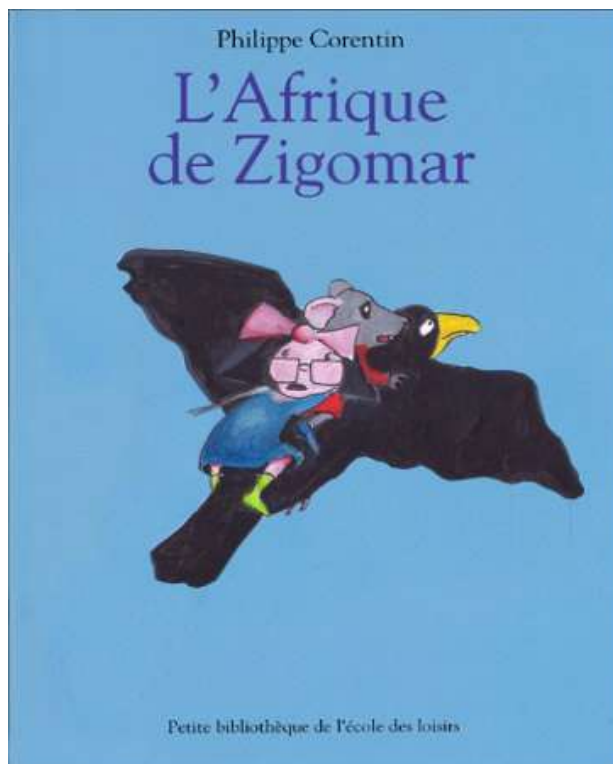


Figure 1 Image de la couverture L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin

- **Question** : Quel rapport entre titre et image (Figure 1) ?

- **Réponses attendues :**

- ✓ Contradiction forte.
- ✓ Effet de surprise.
- ✓ Début de lecture ironique.
- ✓ Disjonction texte/image.

➤ **Phase 4 : Débat**

- **Questions :**

1. Quelle histoire imaginez-vous à partir de cette couverture ?
2. Pourquoi les personnages semblent-ils “se tromper” ?
3. Peut-on parler d’erreur ou d’humour ?

- **Réponses attendues :**

- ✓ Hypothèse de parodie
- ✓ Voyage erroné
- ✓ Erreur de perception du personnage principal
- ✓ Humour basé sur l’ignorance

➤ **Phase 5 : Synthèse**

- **Questions :**

1. Quel type de relation texte/image observe-t-on ici ?
2. Quel effet produit cette contradiction sur le lecteur ?

- **Réponses attendues :**

- ✓ Notion d’iconotexte.
- ✓ Horizon d’attente trompé.
- ✓ Début de l’ironie narrative.

II. Analyse du dispositif spatial (25 min)

- **Objectif :** Comprendre la scénographie de la page.

1. Double page :

➤ **Questions :**

1. Comment l’espace de la double page est-il utilisé ?
2. Quel effet produit-il sur la lecture ?

➤ **Réponses attendues :**

- ✓ Organisation dynamique du récit.
- ✓ Mouvement visuel du voyage.
- ✓ Effet d’immersion.

2. Association texte/image :**➤ Questions :**

1. Comment le texte et l'image interagissent-ils ?
2. Le texte complète-t-il ou répète-t-il l'image ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Texte souvent court et intégré à l'image.
- ✓ Complémentarité entre narration et illustration.
- ✓ Le texte suit le regard du lecteur.

3. Compartimentage :**➤ Questions :**

1. Comment le mouvement est-il découpé dans la page ?
2. Quel effet cela produit-il ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Décomposition du mouvement.
- ✓ Rythme narratif visuel.
- ✓ Effet comique de chute ou de déplacement.

4. Pliure / débordement :**➤ Questions :**

1. Quel rôle joue le débordement des images ?
2. Comment influence-t-il la lecture ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Effet d'ouverture spatiale.
- ✓ Continuité du voyage.
- ✓ Immersion renforcée.

III. Instance scripturale et oralité (20 min) :

- **Objectif :** Analyser la structure linguistique du récit.

1) Unité de souffle :**➤ Questions :**

1. Comment décririez-vous la forme des textes ?
2. Quel lien avec l'oralité ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Textes courts.
- ✓ Dialogues rapides.
- ✓ Oralité marquée.

2) Fonction du texte :**➤ Questions :**

1. Quel est le rôle du texte dans la narration ?
2. Le texte suffit-il à comprendre l'histoire ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Marquer les étapes du récit
- ✓ Assurer la continuité narrative
- ✓ Relier des espaces éloignés

3) Ellipse :**➤ Questions :**

1. Que se passe-t-il entre les images ?
2. Comment le lecteur complète-t-il les vides ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Sauts narratifs.
- ✓ Importance de l'image pour combler le vide.
- ✓ Lecture active nécessaire.

IV. Interaction texte-image : disjonction et ironie (30 min)

- **Objectif :** Comprendre la construction de l'ironie.
- **Exemple central :** « Ce sont des éléphants ! » (Zigomar désignant un morse).

➤ Questions :

1. Que dit Zigomar en voyant un morse ?
2. Pourquoi cette affirmation est-elle problématique ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Erreur volontaire du personnage.
- ✓ Contradiction texte / image.
- ✓ Humour fondé sur le décalage.
- ✓ Ironie dramatique.

1) Fonction de contrepoint :**➤ Questions :**

1. Qui possède la vérité dans l'histoire ?
2. Comment le lecteur est-il positionné ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Lecteur omniscient.
- ✓ Personnage ignorant.

- ✓ Double niveau de lecture.
- ✓ Ironie structurelle.

2) Enjeu didactique :**➤ Questions :**

1. Que doit apprendre l'apprenant en FLE à travers cet album ?
2. Quels processus cognitifs sont mobilisés ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Développer l'arbitrage critique.
- ✓ Apprendre à décoder l'implicite.
- ✓ Travailler les inférences.
- ✓ Compréhension fine du non-dit.

V. Synthèse et applications FLE (10 min)

- **Objectif :** Transposer les acquis en didactique.

a) Compréhension de l'erreur :

- **Question :** Comment l'apprenant comprend-il que Zigomar se trompe ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Lecture des indices visuels.
- ✓ Opposition texte/image.
- ✓ Construction du sens par inférence.

b) Réécriture (texte/image symétriques) :

- **Question :** Que se passe-t-il si texte et image disent la même chose ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Disparition de l'humour.
- ✓ Perte de l'ironie.
- ✓ Lecture plus monotone.
- ✓ Réduction de la richesse interprétative.

VII. Conclusion pédagogique :

Cette séance sur *L'Afrique de Zigomar* met en lumière que l'album de jeunesse contemporain est bien plus qu'un simple livre illustré : c'est un système sémiotique complexe qui révolutionne la lecture en classe de FLE.

1. La primauté de la disjonction iconotextuelle : L'album de Corentin repose sur une rupture du contrat de vérité : le texte affirme une chose (le savoir erroné de Zigomar) tandis que l'image

montre son contraire (la réalité géographique). Cette disjonction n'est pas une erreur, mais le moteur même de l'intelligence du récit. Pour l'étudiant, comprendre cette tension, c'est accéder à la dimension esthétique et humoristique de la littérature.

2. Le lecteur comme arbitre et co-constructeur : Dans la "didactique de l'hypothèse" que nous prôtons, l'apprenant n'est plus un récepteur passif. Face à l'implicite de Zigomar, il devient un arbitre. Il possède une supériorité cognitive sur le personnage car il sait lire l'image. En FLE, ce décalage est gratifiant : il encourage la prise de parole pour corriger l'absurde et expliquer l'ironie.

3. De la lecture de surface à la lecture profonde : Le passage par l'album permet de travailler la maïeutique du regard. On ne demande plus à l'étudiant : « Qu'est-ce qui est écrit ? » (Compréhension littérale), mais « Pourquoi est-ce drôle ? » (Compréhension inférentielle). L'album devient ainsi un terrain d'entraînement pour décoder les nuances, l'implicite et les figures de style, compétences indispensables à la maîtrise d'une langue étrangère.

4.Synthèse finale pour le futur enseignant : « Enseigner l'album en classe de FLE, c'est démontrer que l'image n'est jamais une béquille pour le texte, mais un langage à part entière. Le véritable apprentissage réside dans l'intervalle entre ce que l'on voit et ce que l'on lit. C'est dans cet espace que naît l'esprit critique de l'apprenant. »

5.Prolongement didactique suggéré : « À partir de la grille de lecture sémiotique élaborée en cours, choisissez une double-page de l'album et créez une consigne de "mise en tension" qui forcerait une classe de FLE à débattre sur la crédibilité du narrateur. »

L'analyse menée dans ce chapitre permet de confirmer que l'album illustré ne saurait être réduit à un objet esthétique ou pédagogique simplifié. Il s'affirme au contraire comme un dispositif sémiotique complexe, dans lequel le sens se construit au croisement du texte, de l'image et de la mise en page. Cette triple articulation fonde son originalité et explique sa richesse interprétative, en mobilisant le lecteur dans une activité de lecture active, fondée sur l'inférence, la coopération des codes et la prise en compte de l'implicite.

L'étude de son évolution historique a montré que l'album s'est progressivement affranchi de la logique illustrative et utilitaire pour devenir un espace de création autonome, où l'image acquiert une véritable fonction narrative et où le texte se réinvente dans des formes brèves, elliptiques et suggestives. Les différentes approches théoriques mobilisées ont, quant à elles, permis de mettre en évidence la diversité des interactions iconotextuelles, allant de la redondance à la disjonction, en passant par la complémentarité et le contrepoint.

Enfin, l'exploration des composantes visuelles, scripturales et spatiales de l'album souligne son potentiel didactique majeur. En classe de FLE, il constitue un support privilégié pour développer les compétences de lecture inférentielle, la compréhension de l'implicite et la capacité d'interprétation critique. Loin d'être un simple outil d'illustration du langage verbal, l'album apparaît ainsi comme un véritable laboratoire de pensée, dans lequel le lecteur-apprenant construit activement le sens à partir de la tension entre voir et lire.

En définitive, l'album de jeunesse s'impose comme un objet hybride et profondément formateur, dont la complexité sémiotique ouvre des perspectives essentielles pour une didactique contemporaine de la lecture, centrée sur l'interaction des langages et la construction du sens.

Chapitre 3 - Le Conte : Entre structures traditionnelles et réécritures contemporaines

Le conte occupe une place centrale dans l'imaginaire collectif et dans les pratiques didactiques en classe de français langue étrangère¹. Genre ancien, profondément enraciné dans la tradition orale puis littéraire, il se caractérise par une remarquable stabilité structurelle qui en fait un support privilégié de transmission culturelle et linguistique. Depuis sa définition par les dictionnaires classiques comme récit d'aventures réelles ou imaginaires, le conte n'a cessé de traverser les époques en conservant ses fonctions essentielles : raconter, instruire et émerveiller.

Ce chapitre se propose d'examiner le conte dans sa double dimension de forme traditionnelle et de matériau réécrit dans les productions contemporaines. Il s'agira, dans un premier temps, de mettre en évidence la structure fermée et codifiée du conte classique, telle qu'elle a été théorisée par les travaux de Vladimir Propp et de plusieurs narratologues, en insistant sur ses schémas actantiels, ses figures stéréotypées et son univers symbolique fortement ritualisé. Cette approche permettra de comprendre la puissance de son efficacité narrative et la permanence de ses effets d'enchantement.

Dans un second temps, l'analyse s'ouvrira aux réécritures contemporaines du conte, qui en interrogent les codes, les déplacent ou les subvertissent. À travers des auteurs comme Tahar Ben Jelloun, il s'agira de montrer comment le conte devient un espace de dialogue interculturel, de critique sociale et de reconfiguration des imaginaires. Cette dynamique de réécriture sera envisagée comme un levier didactique majeur en classe de FLE, favorisant à la fois la compétence interprétative, la production écrite et la réflexion critique.

Enfin, une attention particulière sera accordée aux enjeux pédagogiques de cette tension entre tradition et modernité, afin de mettre en lumière le potentiel du conte comme outil de formation linguistique, culturelle et citoyenne.

3.1. Le conte : une structure fermée et régie par des codes narratifs précis

Selon Georges Jean², l'efficacité du conte tient fondamentalement à sa prévisibilité, laquelle n'est nullement un défaut, mais bien une condition de sa puissance narrative. Cette prévisibilité s'organise autour de structures rituelles clairement identifiables, que l'auteur désigne comme des « rites » d'entrée et de sortie du récit. L'incipit, souvent formulé par l'expression canonique « Il était une fois », opère ainsi une rupture nette avec le temps historique et inscrit

¹ Popet, A. (2002). Le conte et l'apprentissage de la langue. Retz.

² Jean, G. (1990). Le pouvoir des contes. Belgique : Casterman.

d'emblée le récit dans un univers fictionnel atemporel. Ce « monde raconté » se déploie dans un passé indéterminé, porté essentiellement par l'usage de l'imparfait et du passé simple, temps privilégiés de la narration distanciée.

Par ailleurs, le conte se caractérise par une clôture fortement codifiée. Le récit tend vers un retour à l'équilibre, fréquemment matérialisé par le mariage, figure emblématique d'harmonie et de stabilité retrouvée. Dans la tradition des contes de Perrault, cette clôture narrative se double d'une moralité explicite, souvent formulée en vers, qui confère au récit une dimension didactique. Cette moralité ne se contente pas de conclure l'histoire : elle en actualise la portée en la réinscrivant dans le quotidien du lecteur.

Enfin, l'économie narrative constitue un autre trait essentiel du conte. À la différence des formes romanesques étendues, le conte privilégie la brièveté et l'efficacité. Les événements s'y succèdent à un rythme soutenu, sans digressions ni développements superflus. Le narrateur adopte une posture de retrait, recourant à la troisième personne et s'abstenant de toute implication affective marquée. Cette sobriété énonciative participe pleinement de la lisibilité et de la force structurante du récit.

3.1.1. Les structures actantielles et la morphologie de Propp :

La remarquable stabilité du conte peut être éclairée à la lumière de la morphologie élaborée par Vladimir Propp¹, dont les travaux ont mis en évidence l'existence de structures narratives profondes communes à des récits pourtant très divers. En dépit de la variété des intrigues et des personnages, le conte obéit à une organisation séquentielle relativement constante, fondée sur une succession de fonctions récurrentes.

Ainsi, le récit s'ouvre généralement sur une phase de départ, au cours de laquelle le héros quitte le foyer familial. Ce moment inaugural ne relève pas d'un simple déplacement spatial : il constitue une rupture symbolique avec l'univers de l'enfance et engage le personnage dans un processus d'autonomisation. À cette première étape succède celle de l'épreuve, moment central de la dynamique narrative, où le héros se trouve confronté à des forces adverses qui entravent la réalisation de sa quête. Ces oppositions, qu'elles soient incarnées par des figures hostiles ou des obstacles symboliques, participent de la mise à l'épreuve des qualités du protagoniste.

Toutefois, le héros ne demeure pas seul face à ces difficultés. Une phase d'aide intervient fréquemment, marquée par l'apparition d'un donateur ou d'un adjuvant qui apporte au personnage

¹ Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.

les moyens de surmonter les obstacles rencontrés. Cette aide, souvent d'ordre magique ou symbolique, s'inscrit dans une logique de récompense liée aux qualités morales du héros.

Enfin, le récit s'achève sur le dénouement, qui consacre la victoire du protagoniste. Cette issue heureuse, fréquemment associée à l'accession au trône ou à une forme de reconnaissance sociale, ne doit pas être réduite à un simple happy end : elle symbolise l'aboutissement d'un parcours initiatique et l'entrée du héros dans l'âge adulte¹.

3.1.2. Personnages stéréotypés et typologie des lieux :

Le conte se caractérise par une stylisation marquée de ses figures narratives, souvent qualifiées de « personnages plats » en raison de leur schématisation. Max Lüthi² souligne à cet égard leur « désincarnation » et leur unidimensionnalité : ces personnages ne relèvent pas d'une construction psychologique approfondie, mais d'une logique fonctionnelle propre à l'économie du récit. Ils n'existent pas en tant qu'individualités singulières, mais comme supports d'actions et de rôles narratifs clairement définis. Dans cette perspective, Antoine Faivre les décrit comme des « êtres à l'aspect somnambulique », évoluant dans un univers épuré de toute épaisseur réaliste, où prime la dynamique de l'action.

Toutefois, cette apparente simplicité ne saurait être interprétée comme une absence de complexité. Certains conteurs introduisent, de manière discrète, des éléments de nuance qui viennent enrichir la lecture. Ainsi, Charles Perrault insère dans ses récits de subtils « ornements » psychologiques, qui suggèrent des motivations ou des tensions plus élaborées. La figure du druide dans *Peau d'Âne*, par exemple, révèle une ambivalence morale où l'ambition entre en conflit avec l'innocence, témoignant d'une profondeur sous-jacente au schéma narratif.

Par ailleurs, les lieux du conte participent pleinement de cette structuration fonctionnelle. Châteaux, forêts profondes ou espaces labyrinthiques ne constituent pas de simples décors ; ils sont des cadres symboliques et opératoires, organisés en vue du déroulement de l'action. Leur indétermination relative favorise l'activation de l'imaginaire, tout en garantissant une lisibilité immédiate. Ces espaces du merveilleux, à la fois stylisés et évocateurs, offrent ainsi un terrain privilégié pour le déploiement des aventures et des épreuves, inscrivant le récit dans une logique à la fois universelle et intemporelle.

¹ Mespoulet, A. (2001-2002). Contes et contenance : L'atelier conte à visée thérapeutique. Mémoire de DESS de psychologie de l'enfance et de l'adolescence, Université de Toulouse Le Mirail. Disponible sur : http://pjd31.free.fr/memoire_dess_aude_mespoulet.pdf

² Gerschel, L. (1964). Das europäische Volksmärchen [Compte rendu de l'ouvrage de Max Lüthi]. Revue de l'histoire des religions, 165(1), 109. <https://doi.org/10.3406/rhr.1964.8011>

3.1.3. *Le pouvoir d'enchantement et l'univers enfantin :*

Le conte entretient une affinité profonde avec l'univers de l'enfance, en ce qu'il propose des réponses symboliques aux interrogations fondamentales de l'individu par le biais du merveilleux. Loin d'être un simple ornement narratif, celui-ci constitue un mode d'intelligibilité du monde, accessible et immédiatement opérant pour le jeune lecteur.

Comme le souligne Georges Jean¹, le paradoxe du conte réside dans le fait que « l'invraisemblable y est naturel ». Les événements extraordinaires — métamorphoses, interventions surnaturelles, objets magiques — ne font l'objet d'aucune justification rationnelle ; ils s'inscrivent dans une logique interne que le récit ne cherche pas à expliciter. Cette naturalisation du merveilleux rencontre une disposition particulière de l'enfant, qui adhère spontanément à ces univers sans éprouver le besoin de les soumettre à une vérification critique. À l'inverse, l'adulte, souvent plus enclin à la distance analytique, peut éprouver une forme de résistance face à cette suspension des lois du réel.

Toutefois, l'efficacité du conte ne repose pas uniquement sur cette liberté imaginative ; elle tient également à son ancrage, au moins partiel, dans un cadre reconnaissable. Les récits de Charles Perrault, par exemple, s'inscrivent dans un univers évoquant la société classique, tandis que ceux des Frères Grimm mobilisent des environnements plus familiers, tels que l'espace domestique ou artisanal. Cette articulation entre réalisme et fantastique renforce la crédibilité du récit en offrant au lecteur des points d'appui concrets.

Dans cette perspective, Marc Soriano² a montré que le succès durable des contes de Perrault tient notamment à leur capacité à préserver la simplicité formelle et les rythmes issus de la tradition orale. En conjuguant ancrage culturel et puissance d'évocation, le conte parvient ainsi à instaurer un univers à la fois accessible et profondément structurant, où le merveilleux devient un vecteur privilégié d'appropriation symbolique du réel.

3.1.4. *Le conte détourné : subversion et intertextualité*

Si la structure canonique du conte offre un cadre rassurant, fondé sur des schémas narratifs stabilisés, la littérature contemporaine s'emploie fréquemment à en interroger les codes, voire à les subvertir. Des auteurs tels que Christine Angot³ ou Éric Chevillard⁴ réinvestissent ainsi

¹ Jean, G. (1990). *Le pouvoir des contes*. Belgique : Casterman.

² Soriano, M. (1968). *Les contes de Perrault : culture savante et traditions populaires*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées ».

³ Angot, C. (2005). *Peau d'âne*. Le Livre de Poche.

⁴ Chevillard, É. (2011). *Le vaillant petit tailleur*. Pocket.

l'héritage du conte pour en proposer des relectures critiques, souvent marquées par l'ironie, le décalage ou la déconstruction des attentes du lecteur.

Dans cette perspective, Jack Zipes¹ a montré, notamment dans *Les contes de fées et l'art de la subversion*, que le conte peut constituer un puissant vecteur de critique sociale et idéologique. Le détournement des motifs traditionnels — inversion des rôles, brouillage des valeurs, altération des schémas narratifs — permet de révéler les implicites culturels du genre, tout en les confrontant à des problématiques contemporaines. Le conte cesse alors d'être un simple récit de transmission pour devenir un espace de questionnement et de remise en cause.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, cette dynamique de subversion présente un intérêt didactique majeur. Elle offre l'opportunité de mobiliser les acquis culturels des apprenants tout en les invitant à adopter une posture réflexive face aux textes. Le passage du conte traditionnel au conte détourné favorise ainsi l'engagement dans des activités d'interprétation, de comparaison et de production.

En outre, ce type de corpus se prête particulièrement au développement de compétences orales. En identifiant les écarts par rapport au schéma canonique — tel que l'a formalisé Vladimir Propp — les apprenants sont amenés à expliciter leurs analyses, à formuler des hypothèses et à débattre des choix esthétiques et idéologiques opérés par les auteurs. Le conte détourné devient ainsi un levier pédagogique efficace pour articuler compréhension, interprétation et prise de parole, dans une perspective à la fois critique et créative.

3.2. Enjeux didactiques de la réécriture en classe de FLE : Le dialogue interculturel entre Perrault et Tahar Ben Jelloun

L'introduction de la réécriture en classe de langue ne se limite pas à un simple exercice de style ; elle constitue une stratégie pédagogique complète². L'étude de *Mes contes de Perrault* de Tahar Ben Jelloun offre un support privilégié pour passer d'une réception passive à une appropriation critique et créative de la langue française.

3.2.1. Le développement de la compétence interculturelle :

¹ Zipes, J. (1983). *Les contes de fées et l'art de la subversion : Étude de la civilisation des mœurs à travers un genre classique*. Paris : Payot.

² Boudebba-Baala, A. (2018). Il était une fois... un conte dans une classe de FLE. Le potentiel du conte dans la didactique des langues étrangères. In J. Alvarado-Migeot, A. Chauvin-Vileno, & A. Marcelli-Ratte (éds.), *Parcours dans le texte littéraire*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.12142>

La réécriture peut être envisagée comme un véritable espace de médiation didactique¹, au sein duquel se déploie une dynamique d'interprétation et de mise à distance des textes. En confrontant l'hypotexte — ici l'œuvre de Perrault — à l'hypertexte proposé par Ben Jelloun, l'apprenant est invité à adopter une posture active, à la fois analytique et réflexive. Ce travail comparatif ne se limite pas à une simple identification des écarts narratifs ; il engage une lecture en profondeur des implicites culturels qui sous-tendent chaque version. Ainsi, la transposition du bal princier en « moussem des fiançailles » ou celle du château en riad ne relève pas d'un simple décor, mais d'une reconfiguration signifiante des cadres sociaux et symboliques. L'étudiant est alors conduit à interroger les pratiques rituelles, les structures familiales et les représentations collectives propres à chaque contexte culturel.

Par ailleurs, cette démarche favorise une déconstruction des stéréotypes souvent véhiculés par les textes patrimoniaux². Le glissement d'une morale centrée sur l'obéissance individuelle, caractéristique de la version de Perrault, vers une valorisation de la solidarité communautaire chez Ben Jelloun ouvre un espace de débat critique. Il permet d'interroger les systèmes de valeurs, de mettre en tension différentes visions du monde et d'analyser les enjeux idéologiques inscrits dans les récits. En ce sens, la réécriture ne constitue pas seulement un exercice littéraire, mais un levier pédagogique puissant pour développer chez l'apprenant des compétences interculturelles et une pensée critique éclairée.

3.2.2. *La subversion narrative comme levier de production :*

La subversion narrative peut être envisagée comme un levier particulièrement fécond dans les pratiques de production en didactique de la littérature. Le recours au conte détourné introduit une dimension ludique qui contribue à abaisser le « filtre affectif » de l'apprenant, en créant un environnement à la fois sécurisant et stimulant comme le préconise François Migeot³ :

Le choix de travailler sur les contes traditionnels s'appuie sur le fait que ceux-ci qui sont bien connus de tous depuis la petite enfance permettaient d'opérer un passage de la langue maternelle à la langue étrangère et étrangère. La langue des autres [...] par l'intermédiaire du conte qu'elle véhiculait, s'appropriait grâce à son contenu familier. Le conte occupait donc, dans ce cas, une position transitionnelle entre le bruit inquiétant et le code vide de la langue étrangère, et la familiarité d'une histoire racontée souvent par la mère, dans la langue maternelle. (Cité par Afaf Boudebba-Baala)

¹ Popet, A. (2002). Le conte et l'apprentissage de la langue. Retz.

² De Groot, C. (2012). « Il était une fois » : Quelle place les stéréotypes occupent-ils dans les contes ? GRIN Verlag.

³ Migeot, F., 1995, « Didactique du FLE et pratique de la littérature », LFD, Recherche et applications, numéro spécial : La didactique au quotidien, p. 193-200.

En effet, le cadre narratif familier joue un rôle d'ancrage rassurant, tandis que les écarts introduits par la réécriture suscitent la curiosité et favorisent l'engagement discursif. Cette tension entre reconnaissance et surprise constitue un moteur essentiel de la prise de parole.

Dans cette perspective, le choc de l'horizon d'attente occupe une place centrale. L'étudiant, qui s'attend à une progression narrative conforme aux schémas traditionnels, se trouve déstabilisé par la rupture introduite dans la version détournée. Ce décalage, loin d'être un obstacle, devient un catalyseur de réflexion et d'échange. Il ouvre un espace propice au débat d'idées, où les apprenants peuvent interroger la pertinence des différentes versions du récit, confronter leurs interprétations et mobiliser des références culturelles variées. Des questionnements tels que la validité contemporaine d'une version réécrite ou l'influence de notions comme le fatalisme dans la reconfiguration du sens narratif participent ainsi à enrichir la discussion.

Par ailleurs, l'accès à l'ironie constitue un autre apport majeur de ce type de dispositif. La capacité à repérer les effets de décalage, d'humour ou de distanciation dans une réécriture engage l'apprenant dans une lecture de second degré. Il ne s'agit plus uniquement de comprendre le sens littéral du texte, mais d'en saisir les intentions implicites, les sous-entendus et les stratégies discursives de l'auteur. Cette compétence, relevant d'un niveau sociolinguistique avancé, témoigne d'une appropriation fine de la langue et de ses usages. Ainsi, la subversion narrative apparaît comme un outil didactique privilégié pour développer à la fois l'expression orale, la pensée critique et la sensibilité interprétative des apprenants.

3.2.3. *De la grammaire du récit à la grammaire du texte :*

Le passage de la grammaire du récit à celle du texte trouve, dans l'étude des réécritures, un terrain d'expérimentation particulièrement riche¹. En effet, ce type de travail ne se limite pas à l'analyse des structures narratives, mais engage une manipulation fine et consciente des ressources linguistiques. L'apprenant est ainsi amené à articuler les dimensions formelles et discursives du texte, en observant comment les choix d'écriture influencent la construction du sens.

L'étude du système des temps constitue, à cet égard, un point d'entrée privilégié. La distance instaurée par l'usage du passé simple dans les contes classiques contraste avec la vivacité d'une oralité réintroduite dans certaines réécritures contemporaines. Ce glissement, perceptible dans le rythme et la cadence du récit, invite l'étudiant à réfléchir aux effets produits par les temps

¹ Rodari, G. (2010). *Grammaire de l'imagination : Introduction à l'art d'inventer des histoires* (R. Salomon, Foreword). Rue du monde.

verbaux, ainsi qu'à leur inscription dans des traditions narratives distinctes, qu'elles relèvent de l'écrit patrimonial ou de la performance orale.

Par ailleurs, les réécritures offrent un espace propice à l'enrichissement lexical et au métissage linguistique. L'introduction de termes issus d'autres langues ou cultures participe d'un processus de « dépaysement » du français, qui devient alors une langue d'accueil pour des imaginaires pluriels. Pour l'apprenant, cette hybridation constitue un levier d'appropriation : elle légitime l'inscription de sa propre culture dans la langue cible et favorise une relation plus dynamique et moins normative à celle-ci.

Enfin, l'appropriation structurelle du récit peut être approfondie à travers des démarches inspirées de la morphologie narrative. En s'appuyant sur des modèles d'analyse des fonctions du conte, l'étudiant peut être invité à modifier certains éléments clés — tels que l'objet magique ou la figure du donateur — afin d'en observer les répercussions sur la cohérence globale du récit. Ce type d'exercice développe non seulement une conscience des mécanismes narratifs, mais aussi une capacité à produire des textes maîtrisés, où forme et sens s'articulent de manière réfléchie.

3.2.4. *La réécriture comme « Récit de soi » et légitimation :*

La réécriture peut également être envisagée comme une forme de « récit de soi », au sens où elle participe d'un processus de légitimation linguistique et culturelle, particulièrement significatif pour les apprenants issus de contextes plurilingues. À travers l'exemple de Ben Jelloun, il apparaît que le français ne saurait être réduit à une simple « langue de substitution », assignée à un usage fonctionnel ou scolaire ; il devient au contraire un espace de création, susceptible d'accueillir des imaginaires multiples et des expériences singulières.

Dans cette perspective, la réécriture favorise une véritable réconciliation des héritages¹. En s'appropriant un texte appartenant au patrimoine littéraire français, l'apprenant ne se situe plus dans une position d'extériorité ou de dépendance, mais accède à un statut d'héritier légitime. Il ne s'agit plus seulement d'imiter ou de reproduire un modèle, mais de le transformer, de le féconder à partir de ses propres références culturelles et de son univers symbolique. Ce déplacement du regard contribue à redéfinir le rapport à la langue cible, désormais perçue comme un lieu d'appropriation et de subjectivation.

L'enjeu ultime de cette démarche réside dans l'accès à une écriture autonome. En invitant l'étudiant à élaborer son propre « palimpseste », c'est-à-dire à réinventer un texte canonique à la

¹ Masson, P., & Wittmann, J. (Dir.). (2012). André Gide et la réécriture. Presses universitaires de Lyon.

lumière de son vécu personnel et culturel, on favorise l'émergence d'une parole singulière. Cette pratique engage une double compétence : d'une part, la maîtrise des codes narratifs et linguistiques hérités, et d'autre part, la capacité à les infléchir pour produire un discours original. Ainsi conçue, la réécriture ne se limite pas à un exercice scolaire, mais devient un acte de création à part entière, porteur d'identité et de sens.

3.3. Fiche TD 3 : La Réécriture du conte classique comme espace de négociation culturelle

Niveau : Master I- Didactique des langues étrangères

Durée : 1h30

Support : Cendrillon (Sakina), Tahar Ben Jelloun

Objectifs pédagogiques :

1. Identifier les procédés de « marocanisation » du conte européen.
2. Analyser l'évolution de Sakina vers une figure active et réflexive.
3. Comprendre le conte comme support de discours social et politique.

- Déroulement de la séance :

I. Mise en train (10 min) :

➤ Questions :

1. Quels sont les invariants narratifs du conte de Cendrillon (schéma actanciel, étapes du récit) ?
2. Comment la figure de Cendrillon construit-elle une représentation sociale de la femme ?
3. En quoi la magie peut-elle être interprétée comme un substitut à l'action humaine ?
4. Le mariage final est-il une récompense ou une norme imposée ? Justifiez.
5. Peut-on lire ce conte comme un récit idéologique ? Pourquoi ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Héroïne passive et soumise, inscrite dans un modèle patriarcal (cf. Charles Perrault).
- ✓ Schéma narratif stable : Situation initiale (oppression)/ Élément perturbateur (bal)/ Résolution (mariage)
- ✓ Magie = compensation fictive de l'absence de pouvoir réel.
- ✓ Mariage = norme sociale + ascension symbolique.
- ✓ Conte porteur d'une idéologie de la patience et de la conformité.

II. Transposition culturelle (25 min) :

➤ Questions :

1. Quels procédés de transposition culturelle observez-vous dans le passage du conte européen au contexte marocain ?
2. En quoi les nouveaux espaces modifient-ils la lecture du récit ?
3. Le hammam peut-il être interprété comme un espace politique ? Expliquez.
4. Comparez la fée marraine et Lalla Aïcha en termes de fonctions symboliques.
5. Le merveilleux est-il ici rationalisé, déplacé ou transformé ? Argumentez.
6. Quels indices permettent de parler d'intertextualité avec d'autres traditions narratives ?
7. Cette réécriture est-elle une adaptation ou une réinterprétation critique ?

➤ Réponses attendues :

a. Espaces et rituels :

- **Hammam :**

- ✓ Lieu de socialisation féminine et de parole
- ✓ Espace semi-public → construction collective de l'identité

- **Moussem :**

- ✓ Ancrage dans la culture populaire
- ✓ Dimension communautaire absente du conte européen.

- **Patio :**

- ✓ Espace domestique ambivalent (enfermement / intériorité).
- Les espaces deviennent porteurs de sens culturel et social, et non de simples décors.

b. Merveilleux transformé :

- **Lalla Aïcha :**

- ✓ Figure ambivalente (protection / menace).
- ✓ Enracinement dans l'imaginaire local.

- **Passage :**

- ✓ D'un merveilleux extérieur (fée).
- ✓ à un merveilleux culturel et symbolique.
- Le surnaturel devient une médiation culturelle, non une solution magique.

c) Intertextualité :

- Références aux *Mille et Une Nuits* :
 - ✓ Importance du récit.
 - ✓ Rôle actif de la parole féminine.
- Superposition de traditions → palimpseste narratif.

III. Sakina active (20 min) :

➤ **Questions :**

1. En quoi Sakina rompt-elle avec le modèle de Cendrillon ?
2. Quelles actions concrètes témoignent de son autonomie ?
3. Comment évolue-t-elle psychologiquement au fil du récit ?
4. Le merveilleux est-il un facteur externe ou interne à son évolution ?
5. Peut-on parler d'une subjectivation du personnage féminin ?
6. En quoi Sakina peut-elle être considérée comme une figure de modernité ?
7. Cette évolution est-elle réaliste ou symbolique ?

➤ **Réponses attendues :**

- ✓ Passage de la passivité à l'agentivité : elle agit, décide, analyse.
- ✓ Transformation du rôle narratif : de l'objet → au sujet.
- ✓ Merveilleux intériorisé : force morale, lucidité, volonté.
- ✓ Figure féminine moderne : autonomie sans rupture totale avec la tradition.
- ✓ Dimension symbolique : Sakina représente une émancipation progressive.

IV. Conte et politique (25 min) :

➤ **Questions :**

1. Quels éléments du récit relèvent d'un discours engagé ?
2. En quoi le contrat de mariage constitue-t-il un outil idéologique ?
3. Quelles réformes sociales sont mises en avant ?
4. Comment le conflit entre tradition et modernité est-il construit ?
5. Qui incarne la résistance au changement ? Pourquoi ?
6. Le conte propose-t-il une solution ou ouvre-t-il un débat ?
7. Comment interpréter le pardon de Sakina : stratégie, morale ou compromis ?

➤ **Réponses attendues :**

a) Contrat de mariage :

- ✓ Instrument de transformation sociale : Fin de la polygamie/ Refus de la répudiation/ Égalité juridique
- Le conte devient un espace de revendication.

b) Conflit :

- ✓ Tradition vs modernité : Normes patriarcales vs réforme.
- ✓ Résistance : Figures conservatrices (scribes).
- Mise en scène d'un conflit idéologique structurant.

c) Pardon :

- ✓ Lecture stratégique : acte de maîtrise et non de soumission.

- ✓ Supériorité morale : capacité à dépasser la violence.
- Le pardon devient une forme de pouvoir symbolique.

V. Synthèse (10 min) :

➤ Questions :

1. Que révèle cette réécriture sur les transformations des sociétés contemporaines ?
2. En quoi le conte devient-il un outil de critique sociale ?
3. La littérature peut-elle influencer les mentalités ? Argumentez.
4. Quel rôle joue le lecteur dans l'interprétation de ce type de texte ?
5. Peut-on parler d'une pédagogie de la conscience critique ?

➤ Réponses attendues :

- ✓ Réécriture = miroir des mutations sociales.
- ✓ Conte = outil critique et réflexif.
- ✓ Littérature = vecteur de transformation des représentations.
- ✓ Lecteur : actif, interprétatif et critique.

VI. Conclusion pédagogique :

Cette séance démontre que la réécriture contemporaine (ici celle de Tahar Ben Jelloun) ne se limite pas à une simple adaptation folklorique. Elle constitue un véritable acte de négociation culturelle qui transforme le conte classique de trois manières fondamentales :

1. **Du « Palimpseste » narratif à la médiation culturelle :** La réécriture fonctionne comme un palimpseste où l'on voit encore la trace de Cendrillon, mais où le nouveau texte (Sakina) impose sa propre réalité. Pour l'apprenant de FLE, ce type de support est idéal : il offre une sécurité cognitive (le schéma de Cendrillon est connu) tout en créant une tension interprétative (la découverte du contexte marocain).
2. **La mutation du sujet :** L'approfondissement de la figure de Sakina montre une rupture épistémologique majeure. Si la Cendrillon classique attend que la magie résolve son destin, Sakina utilise le récit pour affirmer son agentivité. Le passage de la passivité à l'action est le reflet d'une modernité où l'héroïne ne cherche plus un « Prince » pour l'élever socialement, mais un cadre juridique (le contrat de mariage) pour garantir sa liberté.
3. **Le conte comme laboratoire de la conscience critique :** Enfin, cette séance met en évidence que la littérature de jeunesse est un outil de pédagogie engagée. En intégrant des enjeux politiques (fin de la polygamie, égalité successorale), Ben Jelloun transforme le conte en un support de réflexion citoyenne. L'étudiant n'est plus un simple récepteur d'une « belle histoire » ; il devient un lecteur-arbitre capable de confronter les normes du passé aux exigences de justice du présent.

4. **Synthèse finale pour le futur enseignant** : « Enseigner la réécriture en classe de FLE, ce n'est pas seulement comparer deux versions d'une histoire ; c'est apprendre à l'élève que la langue et la littérature sont des outils de réappropriation du monde. Le sens ne réside plus dans la répétition de la tradition, mais dans sa remise en question permanente. »

5. **Prolongement didactique suggéré** : À titre d'exercice autonome, demandez aux étudiants de rédiger une brève esquisse de réécriture d'un autre conte (ex : Le Petit Poucet) en y injectant une problématique sociale contemporaine de leur choix (ex : l'immigration, l'écologie ou l'éducation).

L'analyse du conte, dans sa forme canonique comme dans ses réécritures contemporaines, met en évidence la richesse et la complexité de ce genre fondateur. Loin d'être un simple récit destiné à l'enfance, le conte apparaît comme une structure narrative hautement codifiée, reposant sur des schémas stables, des personnages fonctionnels et un univers symbolique fortement organisé. Cette stabilité, loin de constituer une limitation, explique en grande partie sa force de transmission et son efficacité didactique.

Les apports de la narratologie, notamment ceux de Propp, ont permis de mettre en lumière la logique interne de ces récits, fondée sur des fonctions récurrentes et une progression initiatique du héros. Toutefois, cette structure apparemment immuable est aujourd'hui largement réinvestie par la littérature contemporaine, qui en propose des lectures critiques, décalées ou profondément réinterprétées. Le conte détourné devient ainsi un espace de réflexion sur les normes sociales, les valeurs culturelles et les représentations idéologiques.

Dans cette perspective, la réécriture, notamment chez des auteurs comme Tahar Ben Jelloun, confère au conte une dimension nouvelle : celle d'un lieu de négociation culturelle et de construction identitaire. Elle permet de faire émerger des problématiques contemporaines — sociales, politiques ou éducatives — tout en conservant la structure rassurante du récit traditionnel. Ce double mouvement de continuité et de rupture en fait un outil particulièrement fécond en didactique du FLE.

En définitive, le conte s'impose comme un objet à la fois patrimonial et vivant, capable de traverser les époques en se renouvelant sans cesse. Sa présence en classe de langue ne relève donc pas d'un simple héritage littéraire, mais d'un véritable enjeu pédagogique : former des lecteurs capables de comprendre, d'interpréter et de transformer les récits, dans une perspective à la fois critique, interculturelle et créative.

Chapitre 4 - La bande dessinée : Approches multidimensionnelles du récit dessiné

La bande dessinée, longtemps considérée comme un genre marginal ou destiné à la jeunesse, s'est progressivement imposée comme un objet culturel à part entière, reconnu aujourd'hui sous l'appellation de « Neuvième Art ». Cette reconnaissance tardive témoigne d'une évolution profonde de son statut esthétique et sémiotique, mais aussi de la complexité de son fonctionnement narratif. En effet, loin de se limiter à une simple juxtaposition d'images et de textes, la bande dessinée constitue un système iconotextuel structuré, où le sens émerge de l'interaction entre le visuel, le verbal et l'organisation séquentielle.

Ce chapitre se propose d'examiner la bande dessinée dans ses différentes dimensions historiques, théoriques, narratologiques et didactiques. Il s'agit, dans un premier temps, de retracer les conditions de son émergence et de sa légitimation en tant qu'art autonome, avant d'en interroger les définitions possibles à travers les apports de la sémiotique et de la théorie de la « solidarité iconique ». L'analyse s'attachera ensuite à mettre en évidence les principaux outils narratifs et graphiques qui structurent le récit dessiné, ainsi que leur inscription dans les grandes catégories de la narratologie classique.

Enfin, ce chapitre accordera une attention particulière aux enjeux didactiques de la bande dessinée en classe de français langue étrangère. En tant que support multimodal, elle offre en effet un espace privilégié pour le développement des compétences de lecture, d'interprétation et de production, tout en favorisant une approche active et critique des récits.

4. L'émergence du « Neuvième Art » :

L'expression « Neuvième art » est aujourd'hui la plus couramment utilisée pour désigner la « Bande Dessinée ». Bien qu'elle soit souvent attribuée à Francis Lacassin, auteur en 1971 de l'ouvrage *Pour un neuvième art : la bande dessinée*, cette dénomination apparaît dès 1964 sous la plume de l'historien du cinéma Claude Beylie¹. Dans son article *La Bande dessinée est-elle de l'art ?*, il suggérait d'octroyer ce rang à la « Bande Dessinée ». Toutefois, la popularisation médiatique du terme revient à Maurice de Bévère (Morris), créateur de Lucky Luke, et Pierre Vankeer, à travers leur rubrique « Neuvième Art ; musée de la bande dessinée » publiée dans le Journal de Spirou entre 1964 et 1967. Ce choix s'inscrit dans une volonté de légitimation culturelle, le huitième art désignant déjà les arts médiatiques (radio et télévision).

¹ Piette, J.-É. (2015). L'accession au statut d'artiste des dessinateurs de bande dessinée en France et en Belgique. *Sociologie de l'art*, 1, 111-125. <https://shs.cairn.info>

4.1. Le problème de la définition : La « Solidarité iconique »

Comme le souligne Thierry Groensteen, définir la « Bande Dessinée » est un exercice complexe. Il reproche aux définitions classiques d'enfermer le médium dans un « infantilisme intrinsèque ». Pour Groensteen, l'essence de cet art ne réside pas dans des critères accessoires comme la présence de bulles ou le support imprimé, mais dans un mécanisme unique : la solidarité iconique comme il le souligne dans son ouvrage *Système de la bande dessinée* :

« La solidarité consiste en ceci que les images sont plastiquement et sémantiquement surdéterminées par le fait même de leur coexistence in praesentia. »¹

Selon cette approche, la « Bande Dessinée » se définit par la mise en relation d'une pluralité d'images solidaires. Dès lors, plusieurs critères souvent jugés essentiels sont réfutés par la critique (Pierre Couperie, 1972) :

- **Le ballon (bulle) :** Il existe des bandes dessinées muettes qui sollicitent davantage l'imagination par la mise en scène graphique.
- **Le personnage :** Des œuvres expérimentales comme *Cage* de Martin Vaughn-James (1975) prouvent qu'un récit peut exister sans figure humaine.
- **Le genre ou le public :** Le médium investit tous les champs, de la jeunesse à la recherche graphique la plus pointue.

Dans le cadre de ce cours, nous retiendrons la définition simplifiée mais efficace d'Annie Baron-Carvais : « Une succession de dessins organisés en séquences, qui suggère le déroulement d'une histoire »². En somme, nous appellerons bande dessinée tout récit dessiné.

4.2. Aperçu historique du Neuvième art :

4.2.1. Les précurseurs : Rodolphe Töpffer et la naissance européenne :

Si l'on peut voir des prémices dans les peintures rupestres, la critique moderne (Groensteen & Peeters, 1994) considère le Suisse Rodolphe Töpffer (1788-1846) comme le véritable inventeur

¹ Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses Universitaires de France.

² Baron-Carvais, A. (2018). *La bande dessinée* (10e éd.). Presses Universitaires de France. (Collection « Que sais-je? »).

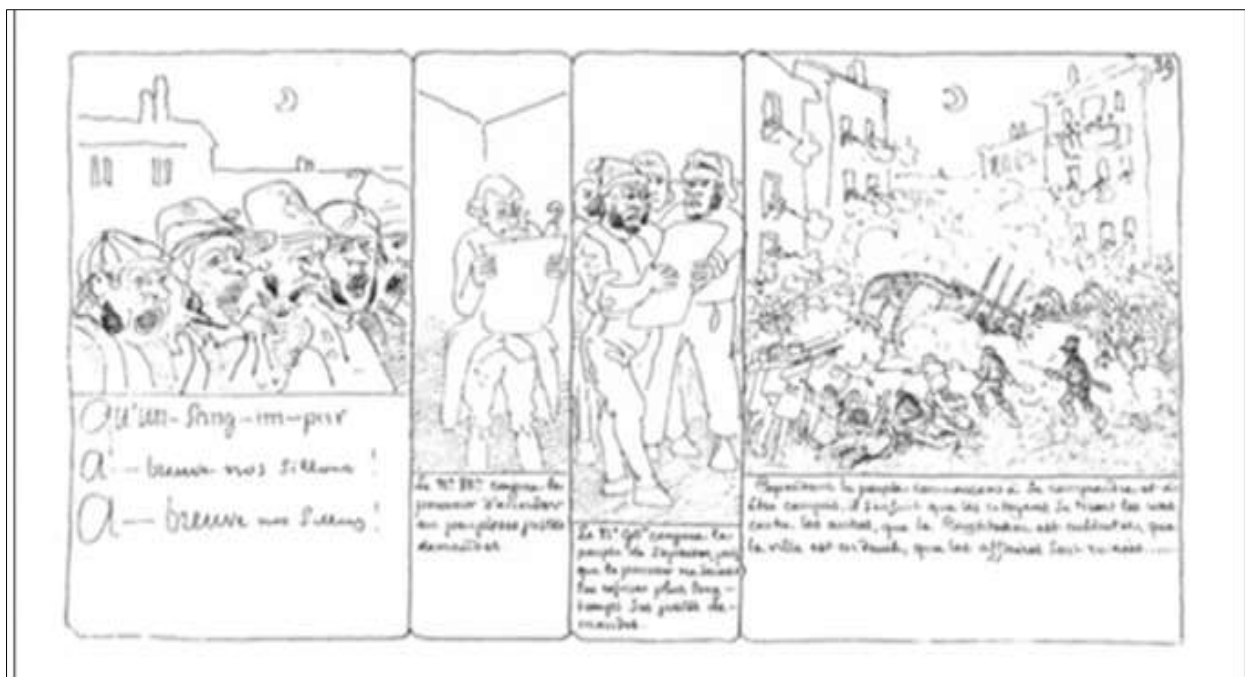


Figure 2 Une planche extraite de l'album *Histoire d'Albert* (1845)

de la bande dessinée¹. Dès 1827, avec *Les Amours de Monsieur Vieux Bois*, il crée ce qu'il nomme la « Littérature en estampes ».

Töpffer théorise son art dans son *Essai de physiognomonie* (1845), où il définit une nature mixte : « Les dessins, sans ce texte, n'auraient qu'une signification obscure, et le texte, sans les dessins, ne signifierait rien »². Ses planches (Figure 2) introduisent des codes fondamentaux :

- 1) Utilisation du trait noir narratif.
- 2) Disposition en bandes horizontales (strips).
- 3) Indissociabilité du texte (placé en dessous du dessin à l'époque) et de l'image.

4.2.2. L'essor américain : Du « Comic Strip » au « Comic Book » :

Les débuts de la « bande dessinée américaine » remontent à 1842, avec le succès des albums traduits de Rodolphe Töpffer, notamment *The Adventures of Obadiah Oldbuck* (*Les Amours de Monsieur Vieux Bois*). Ces œuvres ont inspiré de jeunes artistes américains, qui ont commencé à imiter Töpffer afin de créer les premières bandes dessinées américaines³.

¹ Groensteen, T., & Peeters, B. (1994). L'invention de la bande dessinée. Hermann

² Töpffer, R. (2004). *Essai de physiognomonie*. Éclat Éditions de l'Aube.

³ Beerbohm, R., & Wheeler, D. (s. d.). Töpffer en Amérique. Neuvième Art. Consulté sur <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article925>

Cependant, selon Benoît Peeters¹, la « bande dessinée américaine » a connu une véritable renaissance avec l'essor de la presse quotidienne à la fin du XIXe siècle. Les journaux du dimanche ont alors commencé à publier des « comic strips », c'est-à-dire des bandes dessinées courtes et humoristiques. Le terme « comic strip » est une combinaison des mots anglais *comic* (« comique », « amusant ») et *strip* (« bande »).

Le premier « comic strip » américain, *Little Bears and Tigers*, créé par Jimmy Swinnerton, pionnier de la « bande dessinée animalière »², a été publié le 14 octobre 1893 dans le *San Francisco Examiner*.



Figure 3 Planche de « The Yelow Kid » datant du 25 octobre 1896, dans laquelle, le personnage principal utilise pour la première fois un phylactère (une bulle) pour s'exprimer.

- **The Yellow Kid (1896) :** En 1896, Richard Felton Outcault dessine d'abord, pour le supplément dominical du *New York World*, puis pour celui du *New York Journal*, les péripéties d'un gamin et de ses amis dans un quartier populaire de New York. Cette série marque une révolution dans l'histoire de la « bande dessinée », car son auteur y utilise, pour la première fois, le procédé du ballon (phylactère) (Figure 3). C'est pourquoi de nombreux historiens américains, comme Bill Blackbeard, considèrent *The Yellow Kid* comme la première bande dessinée de l'histoire.

¹ Peeters, B. (2022). 3 minutes pour comprendre 50 moments-clés de l'histoire de la bande dessinée. *Courrier du Livre*.

² Dans la bande dessinée, le monde animal est utilisé pour exprimer le monde humain, voir article : Moroni, F., & Elisa, A. (2009). De la bête au super-héros : Valorisation de l'animalité dans la BD. *Sociétés*, 106(4), 33-44. <https://www.cairn.info/revue-societes-2009-4-page-33.htm>

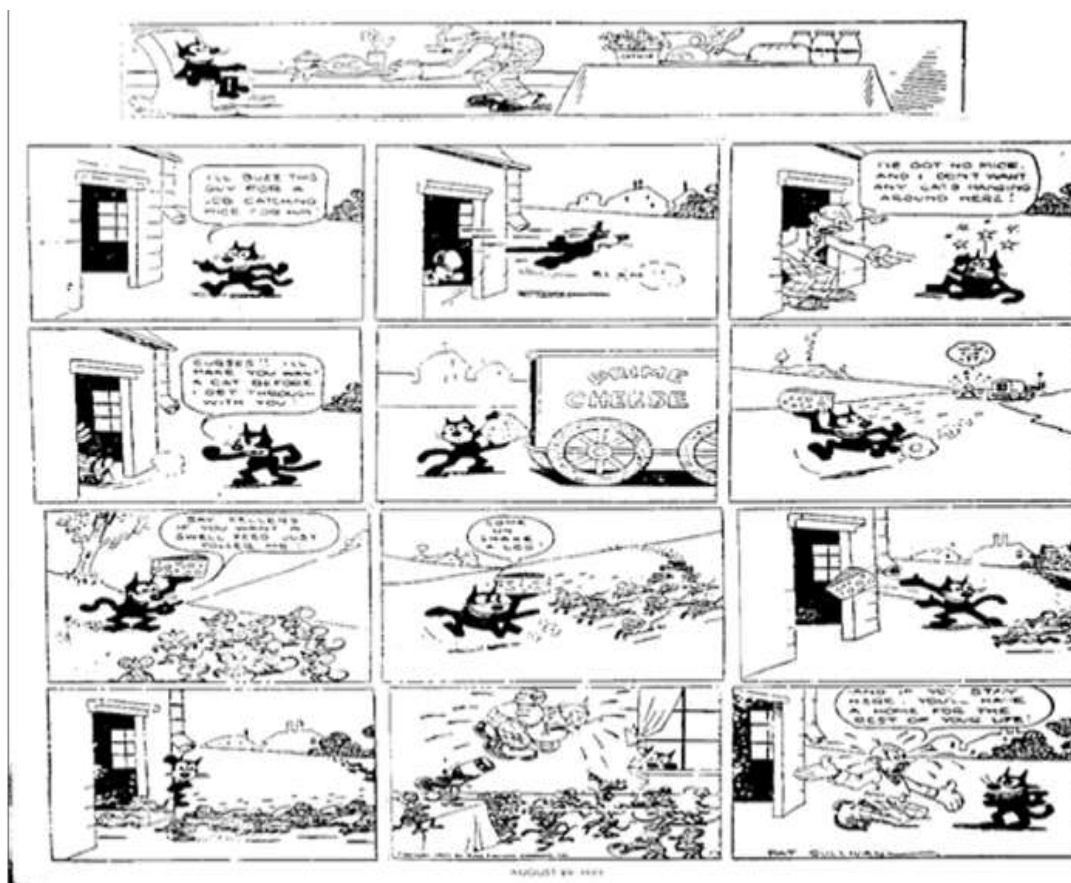


Figure 5 Première bande dessinée (en édition américaine) avec Félix le chat, distribuée par King Features Syndicate, août 1923

- L'ère des Super-héros :** Le début du XXe siècle est marqué par l'apparition des premières bandes dessinées américaines en *serial strips* (séries à suivre). Charles William Kahles, avec sa série *Hairbreadth Harry* (1906), en est le précurseur. Il ouvre la voie à d'autres auteurs, comme Bud Fisher avec *Mutt and Jeff*, première bande dessinée publiée quotidiennement, et non plus seulement le dimanche, dans les *daily comic strips*. À partir de là, la production des bandes dessinées américaines connaît un essor considérable. Dès 1913, George McManus crée la série *Bringing Up Father*, traduite en France sous le titre *La Famille Illico*. Peu de temps après, d'autres séries voient le jour, comme *Abie the Agent* de Harry Hershfield (1914), *Home Sweet Home* de Harry Tuthill, *Boob McNutt* de Rube Goldberg (1918), *Barney Google* de Billy DeBeck (1919) et *Winnie Winkle* de Martin Branner (1920). Cette même année apparaît *Félix le Chat*, créé par Pat Sullivan. Ce dernier est l'un des premiers auteurs à exploiter les codes conventionnels¹ de la « bande dessinée » afin de produire des effets insolites (Figure 5). À la fin des années 1920, Walt Disney et Ub Iwerks créent le personnage de Mickey Mouse. Ses

¹ Ce qui particularise les albums de Pat Sullivan, c'est la modernité des procédés utilisés. Par exemple, il emploie dans une bulle un point d'exclamation transformé en clé, ou encore une ampoule symbolisant une idée lumineuse. Il utilise également la bulle elle-même comme ballon dirigeable permettant aux personnages de s'élever dans les airs.

aventures sont publiées dans le Journal de Mickey, un périodique qui lui est exclusivement consacré. Le succès est fulgurant, au point que le terme « Mickey » ou « Petit Mickey » est parfois utilisé pour désigner la « bande dessinée ». Avec *Mickey Mouse* s'ouvre, aux États-Unis, l'ère des super-héros (*Superman Batman, Captain Marvel, Wonder Woman, Tarzan et Captain America...*etc.), qui vont se répandre dans le monde entier grâce aux *comic books*¹.

4.2.3. La résistance Franco-Belge : Tintin et Spirou

Face à l'« invasion » des comics américains, l'école franco-belge se structure autour de grands magazines hebdomadaires² :

- **Hergé et Tintin (1929)**³ : Tintin est la création de Georges Remi, plus connu sous le pseudonyme d'Hergé. Ce personnage apparaît pour la première fois en 1929 dans le supplément jeunesse *Le Petit Vingtième* du journal belge *Le Vingtième Siècle*, avec *Les Aventures de Tintin au pays des Soviets*. Il est considéré comme le « descendant » de Totor, chef scout créé par Hergé en 1926 pour la revue *Le Boy-Scout belge*. Tintin est ainsi un jeune reporter, toujours accompagné dans ses voyages par son fox-terrier Milou. À partir de l'album *Le Crabe aux pinces d'or* (1941), il est rejoint dans ses aventures par Capitaine Haddock, puis par Professeur Tournesol à partir de *Le Trésor de Rackham le Rouge* (1944). Sa route croise également celle des détectives Dupond et Dupont, ainsi que, plus épisodiquement, celle de la cantatrice Bianca Castafiore, qu'il rencontre dans *Le Sceptre d'Ottokar* (1939). À travers ses voyages en URSS, au Congo belge, en Inde, en Égypte, en Chine, au Tibet, au Pérou et même jusqu'à la Lune, Tintin offre au public des aventures mêlant suspense, exotisme et enquêtes souvent liées à des problématiques historiques ou géopolitiques propres à différentes régions du monde. Cependant, en raison de l'occupation allemande durant la Seconde Guerre mondiale, Hergé doit abandonner toute référence explicite à l'actualité politique. Ses récits se recentrent alors sur l'étrange, l'aventure exotique et la chasse au trésor, comme en témoignent les albums publiés entre 1940 et 1944 : *Le Crabe aux pinces d'or* (1941), *L'Étoile mystérieuse* (1942), *Le Secret de La Licorne* (1943), *Le Trésor de Rackham le Rouge* (1944), *Les Sept Boules de cristal* (1948) et *Le Temple du Soleil* (1949). À la fin de la guerre, Hergé est vivement critiqué pour avoir collaboré avec les Allemands, puisqu'il publiait un supplément hebdomadaire destiné à la jeunesse dans le journal *Le Soir*, contrôlé par les autorités nazies

¹ un comic book est, aux États-Unis, un périodique de bande dessinée centré sur un héros ou un thème particulier, publié sous forme de fascicules d'une trentaine à une centaine de pages.

² Peeters, B. (2022). 3 minutes pour comprendre 50 moments-clés de l'histoire de la bande dessinée. Le Courrier du Livre.

³ Assouline, Pierre, Hergé : L'homme qui créa Tintin, Oxford University Press, 2009.

durant l'Occupation. Cette situation lui cause plusieurs difficultés après la Libération, notamment pour faire publier ses œuvres. C'est dans ce contexte qu'Hergé fonde, en 1946, le Journal *Tintin* avec l'aide d'André Sinave et de Raymond Leblanc. À travers ce journal, il s'entoure de plusieurs artistes qui deviendront par la suite de grandes figures de la « bande dessinée franco-belge », tels qu'Edgar P. Jacobs, créateur de Blake et Mortimer, Jacques Martin et Roger Leloup. Tout en publiant leurs propres planches dans ce magazine, ces illustrateurs participent à la révision et à la modernisation des albums de Tintin. C'est à partir de cette période qu'apparaissent les versions contemporaines de Tintin telles que nous les connaissons aujourd'hui.



Figure 6 L'évolution du personnage de Spirou à travers le temps.

- **Spirou (1938)¹** : À la suite du succès de Tintin, un autre personnage majeur de la « bande dessinée franco-belge » voit le jour dès 1938 : Spirou. Ce personnage constitue une exception dans l'histoire de la bande dessinée, dans la mesure où il n'appartient pas à un seul auteur, mais à un magazine : le Journal de Spirou, fondé par l'éditeur Jean Dupuis. Ainsi, plusieurs illustrateurs se sont approprié ce personnage au fil des années. Le premier fut Robert Velter, plus connu sous le pseudonyme de « Rob-Vel », créateur de Spirou, un jeune garçon roux, espiègle et débrouillard, qui débute comme groom au « Moustic Hôtel », fonction dont il conservera longtemps le costume caractéristique (Figure 5). Les aventures de Spirou commencent le 21 avril 1938 sous forme de gags humoristiques centrés sur son travail au «

¹ Gravett, P. (2012). De 1930 à 1949 : Spirou. In Les 1001 BD qu'il faut avoir lues dans sa vie. Flammarion.

Moustic Hôtel ». Rapidement, ces récits évoluent vers des péripéties plus complexes, proches du roman populaire, mettant en scène un héros débrouillard confronté à l'adversité, comme dans *L'Héritage de Bill Money* (Spirou, n° 28, 1938) et *Le Repaire de Sosthène Silly* (Spirou, n° 12, 1939). Bien qu'il soit toujours vêtu de son uniforme de groom, les histoires s'éloignent progressivement de son métier. Spirou devient alors un véritable globe-trotteur, voyageant à travers le monde et même dans l'espace. De cette période, très différente du Spirou contemporain, le personnage ne conservera finalement que son costume emblématique et l'écureuil Spip. Toutefois, son uniforme disparaîtra peu à peu au profit de tenues plus discrètes, tout en conservant la couleur rouge. Lorsque la Seconde Guerre mondiale éclate, Rob-Vel est mobilisé dans l'armée française. Il continue d'envoyer ses planches à la rédaction par courrier spécial, mais le Journal de Spirou perd finalement sa trace. Le personnage est alors repris par Joseph Gillain, dit « Jijé », qui fait vivre à son héros de nouvelles aventures et lui adjoint un compagnon fantasque : Fantasio. La série *Spirou et Fantasio* est née. Les deux personnages deviennent reporters, accompagnés le plus souvent de l'écureuil Spip. Leurs aventures les conduisent à affronter des gangsters, des dictateurs ou encore des savants fous, dans des récits mêlant humour, science-fiction et fantastique. Lorsque André Franquin reprend la série en 1947, il la transforme profondément en développant les courts récits humoristiques de Jijé en longues aventures aux scénarios plus élaborés. Il introduit plusieurs personnages devenus incontournables, tels que Comte de Champignac, scientifique âgé jouant un rôle paternel auprès de Spirou et Fantasio, le maléfique Zantafio et la journaliste Seccotine. Par ailleurs, à l'image d'Hergé, Franquin s'entoure de plusieurs jeunes illustrateurs qui collaborent à la réalisation de ses planches. Parmi eux figurent Jean Roba, futur créateur de Boule et Bill, Jean De Mesmaeker, dit « Jidéhem », créateur du personnage de Sophie, ainsi que Michel Regnier, plus connu sous le pseudonyme de « Greg », créateur d'Achille Talon. Ces auteurs font leurs premières armes auprès de Franquin avant de devenir, à leur tour, des figures importantes de la bande dessinée franco-belge. Après Franquin, plusieurs équipes d'auteurs et de scénaristes se succèdent pour reprendre la série, parmi lesquelles Jean-Claude Fournier (1969-1980), Raoul Cauvin et Nic Broca (1980-1983), Tome et Janry (1982-1998), ainsi qu'Jean-David Morvan et José Luis Munuera (2004-2007).

4.3. *Le lexique technique du Neuvième art : Outils d'analyse de la planche*

Pour analyser une bande dessinée, il est essentiel de maîtriser un vocabulaire spécifique qui permet de distinguer les unités narratives et les choix de mise en scène¹.

4.3.1. *L'organisation spatiale de la page :*

- **La planche :** Elle correspond à une page entière de dessins.
- **La bande (ou bandeau/strip) :** C'est une suite de vignettes disposées sur une même ligne horizontale.
- **La vignette (ou case) :** C'est l'unité de base du récit, un dessin délimitant un décor et un moment précis de l'action. Elle est généralement séparée des autres par un trait de contour et un espace blanc (le "gouttière").

4.3.2. *Les éléments du texte et de la figuration :*

- **Le phylactère (ou bulle) :** Espace de forme variable (ronde, rectangulaire, dentelée) contenant les paroles ou les pensées des personnages.
- **L'appendice :** Indicateur relié à la bulle permettant d'identifier le locuteur. Il prend la forme d'une flèche pour les paroles et de petits ronds pour les pensées.
- **La cartouche :** Encadré rectangulaire (souvent en haut de case) contenant les commentaires du narrateur, apportant des précisions temporelles ou descriptives.
- **L'onomatopée :** Traduction graphique et textuelle d'un bruit (ex: Boum, Vroom, Plic-ploc). Elle est souvent intégrée directement au dessin pour souligner le mouvement ou l'intensité.
- **Le signe indiciel :** Éléments graphiques figurant un état d'esprit ou une action physique (ex: gouttes de sueur pour la peur, traits de mouvement pour la vitesse).

4.3.3. *La mise en scène : Plans et Angles de vue*

La bande dessinée emprunte ses codes au cinéma et à la photographie pour organiser la vision du lecteur.

A. La typologie des plans : Le choix du plan détermine la distance entre le lecteur et le sujet :

- **Le plan d'ensemble :** Présente le cadre général de l'action (paysage, ville).
- **Le plan général :** Centre l'action sur les personnages vus en entier dans leur décor.
- **Le plan moyen :** Les personnages sont vus en entier, mais le décor devient secondaire.
- **Le plan américain :** Les personnages sont coupés à mi-cuisses.
- **Le plan rapproché :** Les personnages sont coupés à la taille.
- **Le gros plan :** Seule la tête ou le visage occupe la vignette pour souligner une émotion.

¹ Trondheim, L., & García, S. (2016). Apprendre et comprendre : Bande dessinée. Delcourt.

- **Le très gros plan** : Isole un détail précis (un œil, une clé, un objet) pour le mettre en évidence.

B. Les angles de vue : Ils modifient le rapport de force ou la perspective de la scène :

- **La vue de face** : L'action est représentée à hauteur d'œil, de manière neutre.
- **La plongée** : La scène est vue du dessus. Elle a souvent pour effet de minimiser le personnage ou de donner une vue panoramique.
- **La contre-plongée** : La scène est vue du dessous. Elle tend à magnifier le personnage, lui donnant un aspect héroïque ou menaçant.

4.3.4. Les onomatopées : La sonorisation du dessin

Contrairement au texte des bulles, l'onomatopée fait partie intégrante du graphisme. Elle permet d'entendre le récit.

Tableau 3 Le lexique de l'oralité : catégories et fonctions des onomatopées en BD

Catégorie	Exemples fréquents
Mécanique / Objets	Ziiiiip (fermeture), Tût-tût (klaxon), Vrooom (accélération).
Nature / Animaux	Plic-ploc (pluie), Wouah wouah (chien), Hi han (âne), Beeeh (mouton).
Humain	Aaatchouuum (éternuement), Argh (étranglement), Glou glou (boire), Ouin (bébé).
Actions fortes	Boum (explosion), Clap clap (applaudissements), Hip hip hip hourra ! (Acclamation).

4.4. Narratologie et Bande Dessinée : Mécanismes du récit séquentiel

La bande dessinée suit les codes universels de la narratologie. Cette section analyse comment les modèles théoriques classiques s'appliquent spécifiquement au support iconotextuel.

4.4.1. Le schéma actanciel (A. J. Greimas) :

Le modèle de Greimas¹ (1966) définit le récit comme un ensemble de rôles (actants) et de relations.

- **Le Sujet** : Celui qui accomplit la quête.
- **L'Objet** : Le but de la mission.
- **L'Adjuvant** : Celui qui aide le sujet.
- **L'Opposant** : Celui qui freine la quête.

¹ Greimas, A. J. (1966). Sémantique structurale : Recherche de méthode. Larousse.

- **Le Destinateur (Émetteur) :** Celui qui pousse à l'action.
- **Le Destinataire (Récepteur) :** Celui qui bénéficie du résultat.

4.4.2. *Le schéma quinaire/ narratif (P. Larivaille) :*

Inspiré de Propp, ce schéma en cinq étapes structure la majorité des albums¹ :

1. **Situation initiale :** Mise en place du cadre et du protagoniste.
2. **Élément déclencheur :** Un événement vient rompre l'équilibre.
3. **Déroulement (Péripéties) :** Suite d'épreuves et de rencontres.
4. **Dénouement :** Résolution du problème.
5. **Situation finale :** Retour à un nouvel équilibre.

4.4.3. *Variations selon le format² :*

- **Le Strip :** En 3 ou 4 cases, les étapes se confondent. Exemple : Dans *Mafalda* de l'auteur Quino, publiée de 1964 à 1973, la première case condense souvent la situation initiale et l'élément déclencheur, tandis que la dernière sert de dénouement et de chute humoristique.
- **La Planche autonome :** Comme dans *L'Ours Barnabé* Créé en 1980 par Philippe Coudray ou *Les P'tits Diables* créée par Olivier Dutto et publiée par les éditions Soleil depuis 2004, chaque étape peut occuper une ou plusieurs cases, se terminant souvent par une note humoristique.
- **L'Album (Série) :** Le schéma s'étend sur 48 planches ou plus, avec parfois des quêtes secondaires (ex: *Astérix*) ou un fil conducteur sur plusieurs tomes (ex: *Enola Holmes*).

4.4.4. *Les rythmes de la narration (G. Genette) :*

Le narrateur en BD contrôle la vitesse du récit par le découpage en cases³ :

- **L'Ellipse :** C'est le saut temporel entre deux cases (le "blanc"). Elle est systématique en BD. Elle peut durer une seconde ou plusieurs années.
- **Le Sommaire :** Résumé d'une action longue en peu d'images. Les premières planches d'*Astérix le Gaulois* résument ainsi toute la Guerre des Gaules en quelques cases.
- **La Scène :** Le temps du récit égale celui de l'histoire. Elle est marquée par de nombreux dialogues (bulles) et des cases très rapprochées (ex: *Tom-Tom et Nana* de Jacqueline Cohen/ Bernadette Després).

¹ Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, (19), 368-388.

² Trondheim, L., & García, S. (2016). *Apprendre et comprendre : Bande dessinée*. Delcourt.

³ Genette, G. (1972). *Figures III*. Éditions du Seuil.

- **La Pause** : L'histoire s'arrête pour une description. Une grande case de paysage ou un portrait détaillé fige le temps (ex: *Les contes de Korrigan* de Jean-Luc Istin /Erwan Le Breton/ Ronan Le Breton).

4.4.5. La temporalité du récit :

Le narrateur peut naviguer dans le temps par rapport au moment de l'histoire¹ :

- **L'Analepse (Flashback)** : Retour en arrière. En BD, on l'identifie par des bulles de souvenirs, des cartouches descriptifs ou un changement chromatique (passer du blanc au fond noir, comme dans le manga *Gunnm Last Order* de Yukito Kishiro.).
- **La Prolepse (Flashforward)** : Anticipation du futur. Souvent exprimée par un personnage qui annonce une action à venir (ex: la mère de Mafalda annonçant ses courses).
- **La Narration simultanée** : Le récit se fait au présent, au moment même de l'action (ex: *Les Schtroumpfs* où le texte décrit précisément l'image).
- **La Narration intercalée** : Mode complexe où les époques se mélangent (flashbacks insérés au milieu d'un récit au présent), comme on l'observe dans les introductions d'Astérix.

4.5. La bande dessinée en classe de FLE : Enjeux didactiques et narratologiques

L'intégration de la bande dessinée dans l'enseignement du Français Langue Étrangère ne se limite pas à l'aspect ludique². Elle constitue un support multimodal complexe qui sollicite des compétences de lecture et de production spécifiques, souvent mobilisées de manière implicite.

4.5.1. Un support multimodal : entre richesse et complexité

La bande dessinée s'impose comme un objet sémiotique complexe que l'on peut définir, à la suite de nombreux théoriciens, à l'image de Will Eisner³ comme un « texte composite », fondé sur l'interdépendance étroite de l'image et du langage verbal. Dans cette perspective, il convient de dépasser une vision hiérarchisée des modes d'expression pour envisager une véritable co-construction du sens : les éléments linguistiques participent du registre iconique, tandis que l'image ne se limite pas à une fonction illustrative, mais assume un rôle central d'énonciation et de communication. Cette hybridité sémiotique se double d'une organisation spatiale

¹ Trondheim, L., & García, S. (2016). Apprendre et comprendre : Bande dessinée. Delcourt.

² Pustka, E. (2022). La bande dessinée : Perspectives linguistiques et didactiques. Narr Francke/Attempto Verlag.

³ Eisner, W. (1997). La bande dessinée : Art séquentiel. Vertige Graphique.

particulièrement élaborée, mise en évidence notamment par Pascal Robert¹ et Thierry Groensteen², où la planche ne saurait être réduite à une simple juxtaposition de vignettes. Elle se présente, au contraire, comme un dispositif structuré en unités multiples — bandes, cases, marges et espaces inter-iconiques — dont l’agencement contribue activement à la production de signification.

Dans ce cadre, le fonctionnement du cadre de la vignette apparaît déterminant. Thierry Groensteen³ souligne qu’il ne se contente pas de délimiter l’image, mais qu’il remplit une pluralité de fonctions essentielles. D’une part, il assure une fonction de clôture et de séparation, isolant chaque unité visuelle tout en jouant un rôle comparable à celui de la ponctuation dans le texte écrit. D’autre part, il participe à la structuration rythmique du récit en organisant la progression narrative et en modulant la temporalité de la lecture. Enfin, il possède une dimension expressive et lecturale, orientant le regard du lecteur, anticipant le contenu et contribuant à l’interprétation globale de la planche.

Toutefois, cette richesse sémiotique, qui fait la spécificité et la force du médium, peut également constituer un obstacle, notamment dans un contexte d’enseignement du français langue étrangère. La superposition des codes iconiques et linguistiques exige en effet des compétences de décodage simultané qui peuvent engendrer une surcharge cognitive chez les apprenants. Dès lors, l’enjeu didactique consiste à accompagner la lecture en proposant des stratégies d’analyse progressive, permettant de maîtriser la complexité du support sans en altérer la richesse interprétative.

4.5.2. Lecture implicite et compétences de compréhension :

La lecture en contexte de français langue étrangère engage des compétences de compréhension qui relèvent à la fois de mécanismes élémentaires et de processus d’interprétation plus élaborés. À cet égard, les travaux de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Daniel Thomazet permettent de distinguer deux types de procédures complémentaires⁴. D’une part, les traitements locaux, qui renvoient au décodage des unités minimales du texte, qu’il s’agisse des mots, des segments phrastiques ou, dans le cas de la bande dessinée, des éléments iconiques pris isolément.

¹ Robert, P. (2011). De la subversion « sémiotique » comme mode d’existence matériel de la bande dessinée. *Communication & langages*, (167), 53-70. <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2011-1-page-53.htm>

² Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses Universitaires de France.

³ Groensteen, T. (2007). *La bande dessinée : mode d’emploi. Les impressions nouvelles*.

⁴ Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2004). *Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d’activités*. HAL Open Science. <https://hal.science/hal-00922482>

D'autre part, les traitements globaux, qui impliquent une mise en relation de ces unités afin de construire une représentation cohérente et unifiée du sens.

Dans le cas spécifique de la bande dessinée, ces processus se trouvent sensiblement complexifiés par la nature même du support. Loin de se déployer selon une stricte linéarité, le texte y est fragmenté et distribué dans des espaces variés — bulles, cartouches, onomatopées — qui exigent du lecteur une navigation constante entre différentes strates sémiotiques. Cette configuration impose à l'apprenant un travail d'intégration particulièrement exigeant, mobilisant simultanément compétences linguistiques et compétences visuelles.

Dès lors, la compréhension ne peut s'opérer sans le recours à des inférences. L'apprenant est amené à produire des inférences de liaison afin de combler les ellipses narratives qui séparent deux cases, reconstituant ainsi la continuité du récit. Par ailleurs, il doit également élaborer des inférences interprétatives, en mobilisant ses connaissances culturelles et encyclopédiques pour donner sens aux implicites véhiculés par les images et les indices contextuels. Ainsi, la lecture de la bande dessinée apparaît comme un processus cognitif complexe, où l'articulation du visible et du lisible constitue un enjeu majeur pour la construction du sens.

4.5.3. *Pratiques de classe : Enseigner la narratologie par l'action*

Dans une perspective didactique centrée sur l'appropriation active des savoirs, Nicolas Rouvière¹ met en avant la production écrite comme levier privilégié pour développer les compétences de lecture et d'interprétation en bande dessinée. Cette approche s'inscrit dans le cadre plus large de l'« arthrologie », entendue comme l'art d'articuler les cases entre elles afin de construire la continuité narrative. Elle suppose de faire passer l'apprenant d'une posture de réception à une posture de production, condition essentielle d'une véritable maîtrise des mécanismes sémiotiques propres au médium.

Parmi les stratégies didactiques mobilisables, le découpage de récits existants constitue un premier levier particulièrement fécond. Il s'agit, pour l'apprenant, de transposer un texte littéraire — par exemple une fable de Jean de La Fontaine — en scénario de bande dessinée. Une telle activité implique l'identification rigoureuse des étapes du schéma narratif, ainsi que leur reformulation en unités visuelles cohérentes, ce qui favorise une compréhension fine de la structure du récit.

¹ Rouvière, N. (2013). Apprendre à découper un récit, pour produire des planches de BD : Une initiation à l'écriture scénaristique en cours de français. La lettre de l'AIRDF, (53), 32-37.

Une seconde modalité repose sur l'écriture de synopsis à partir d'extraits partiels. En proposant, par exemple, une première et une dernière vignette issues de la série *Petit Vampire* de Joann Sfar, l'enseignant invite les apprenants à imaginer et à rédiger les étapes intermédiaires. Ce type de tâche sollicite fortement la maîtrise de la temporalité narrative et de la cohérence tonale, tout en encourageant la créativité contrôlée.

Enfin, la méthode dite des « Post-it » propose une approche plus souple et expérimentale de la construction scénaristique. En recourant à des supports mobiles, les apprenants peuvent organiser, déplacer ou supprimer aisément les différentes actions du récit. Cette manipulation concrète des unités narratives favorise une meilleure compréhension des enchaînements logiques et réduit, dans le même temps, l'insécurité linguistique souvent associée à l'activité d'écriture. Ainsi conçue, la production écrite devient un espace d'expérimentation structuré, au service de l'acquisition des compétences narratives et sémiotiques propres à la bande dessinée.

4.5.4. *Formation et choix des supports : Vers une approche réflexive*

Malgré l'intérêt croissant suscité par la bande dessinée, celle-ci demeure encore un objet didactique « mal identifié », comme le soulignent Hélène Blanchard et Sébastien Raux¹. En effet, les pratiques pédagogiques observées en classe tendent fréquemment à réduire son exploitation à de simples questionnaires de compréhension textuelle, négligeant ainsi la dimension iconique pourtant constitutive du médium. Une telle approche appauvrit considérablement les potentialités interprétatives de la bande dessinée, en la ramenant à un support illustratif au lieu de reconnaître sa pleine valeur sémiotique.

Dans cette perspective, la question des critères de sélection des œuvres s'avère centrale en didactique du français langue étrangère. Le choix d'une bande dessinée ne saurait se limiter à des considérations de popularité — notamment celles associées au canon franco-belge — ni à des contraintes strictement économiques. Il importe, au contraire, de privilégier des œuvres présentant un véritable intérêt culturel et patrimonial, permettant aux apprenants d'accéder à des références significatives de l'espace francophone. Par ailleurs, le potentiel intertextuel constitue un critère déterminant : les adaptations de contes ou de fables offrent, à cet égard, un terrain particulièrement propice à l'analyse comparative et à l'activation des connaissances antérieures. Enfin, la richesse narrative de l'œuvre doit permettre un travail approfondi sur l'implicite, favorisant ainsi le développement d'une posture réflexive chez l'apprenant.

¹ Blanchard, M., & Raux, H. (2019). La bande dessinée, un objet didactique mal identifié. *Tréma*, (51). <https://doi.org/10.4000/trema.4818>

Dès lors, la bande dessinée ne peut être envisagée comme un simple auxiliaire de lecture. Elle s'impose plutôt comme un véritable laboratoire narratologique, au sein duquel l'apprenant est amené à articuler de manière dynamique texte et image. Ce processus contribue à la formation d'un lecteur-scripteur autonome, capable non seulement de décoder des messages complexes, mais aussi de produire des discours multimodaux en mobilisant de façon critique les ressources sémiotiques à sa disposition.

4.6. Fiche TD 4 : Analyse de la bande dessinée (approche iconotextuelle) :

Niveau : Master 1 – Didactique des langues étrangères

Durée : 1h30

Type de séance : Travaux dirigés (analyse de supports)

Objectifs pédagogiques :

1. Analyser la BD comme système sémiotique multimodal.
2. Étudier la construction du récit séquentiel.
3. Comprendre les mécanismes d'ellipse et d'inférence.
4. Examiner les effets de sens (comique, critique, fantastique).

- Corpus :

- Planche de *Monsieur Jabot* (Rodolphe Töpffer, 1833)¹
- Planche de *Mafalda*² (Quino)
- Planche de *Petit Vampire* (Joann Sfar)³.

- Déroulement de la séance :

I. Lecture guidée du corpus (15 min) :

- **Exercice 1 :** Observation comparative

➤ **Consigne :** Observez les trois planches et répondez :

1. Quels sont les éléments communs entre les trois documents ?
2. Quelles différences remarquez-vous immédiatement (style, couleur, disposition) ?

➤ **Réponses attendues :**

- ✓ Points communs : succession de cases, narration visuelle, présence de texte.
- ✓ Différences :

¹ Töpffer, R. (1833). Histoire de M. Jabot. Les Bourlapey. Bibliothèque numérique romande. https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf5/topffer_histoire_m_jabot-a5.pdf

² Quino. (2014). Mafalda - Intégrale 50 ans. Glénat Jeunesse.

³ Sfar, J. (2018). Petit Vampire : La Maison de la terreur qui fait peur (Tome 2). Rue de Sèvres.

- Monsieur Jabot → noir et blanc, texte narratif sous les images.
- Mafalda → strip structuré, dialogue central.
- Petit Vampire → couleurs vives, expressivité graphique.

II. Analyse morphologique (20 min) :

- **Exercice 2** : Décomposition de la planche
 - **Consigne** : Sur chaque support, identifiez : La vignette, la gouttière, le type de texte (dialogue / narration)
 - **Question d'analyse** : Quelle planche laisse le plus de place au lecteur pour interpréter ?
 - **Réponses attendues** :
 - ✓ Mafalda et Petit Vampire → forte implication du lecteur.
 - ✓ Monsieur Jabot → narration plus guidée par le texte.

III. Analyse narratologique (25 min) :

- **Exercice 3** : Construction du récit (Mafalda)
 - **Consigne** : Analysez la planche en répondant :
 1. Quelle est la situation initiale ?
 2. Quel est l'élément déclencheur ?
 3. Comment évolue la réflexion de Mafalda ?
 4. Quelle est la chute finale ?
 - **Réponses attendues** :
 - ✓ Dialogue sur les études de la mère.
 - ✓ Prise de conscience progressive.
 - ✓ Chute critique (dimension sociale et idéologique).
- **Exercice 4** : L'ellipse
 - **Consigne** : Repérez ce qui n'est pas montré entre les cases.
 - **Questions** :
 1. Que fait le lecteur pour comprendre ?
 2. Les ellipses sont-elles longues ou courtes ?
 - **Réponses attendues** :
 - ✓ Reconstruction mentale du récit
 - ✓ Töpffer → ellipses explicitées par le texte
 - ✓ Sfar → ellipses visuelles et dynamiques

IV. Analyse des effets de sens (20 min) :

- **Exercice 5** : Registres et tonalités

➤ **Consigne :** Associez chaque œuvre à un effet dominant et justifiez :

Œuvre	Effet dominant	Justification
Monsieur Jabot		
Mafalda		
Petit Vampire		

➤ **Réponses attendues :**

- ✓ Monsieur Jabot → comique de situation (gestes, maladresses).
- ✓ Mafalda → satire sociale (critique des normes).
- ✓ Petit Vampire → fantastique humoristique (monstres + comique).

• **Exercice 6 :** Les onomatopées et le corps

➤ **Consigne (à partir de *Petit Vampire*) :**

1. Repérez les expressions sonores ou visuelles du mouvement
2. Analysez leur rôle

➤ **Réponse attendue :**

- ✓ Accentuation du mouvement et de l'action.
- ✓ Effet dynamique et immersif.
- ✓ Participation à l'humour.

V. Analyse iconotextuelle (10 min) :

• **Exercice 7 :** Relation texte / image

➤ **Consigne :** Comparez :

1. Dans Monsieur Jabot : relation texte → image
2. Dans Mafalda : relation dialogue → situation
3. Dans Petit Vampire : relation image → sens

➤ **Question :** Dans quelle œuvre l'image domine-t-elle le plus ?

➤ **Réponse attendue :**

- ✓ Petit Vampire → primauté de l'image
- ✓ Mafalda → équilibre texte/image
- ✓ Monsieur Jabot → domination du texte

VII. Synthèse (10 min) :

➤ **Question de réflexion :** En quoi ces trois planches illustrent-elles l'évolution de la bande dessinée ?

➤ **Éléments attendus :**

- ✓ Passage : narration accompagnée → narration intégrée → narration visuelle dominante.

- ✓ Complexification du langage de la BD.
- ✓ Autonomisation du médium.

VIII. Conclusion pédagogique :

Cette séance démontre que la bande dessinée n'est pas une simple juxtaposition d'images illustrées, mais un langage complexe de la fermeture (clôture) qui exige une participation cognitive intense de la part de l'apprenant.

1. **L'évolution du contrat iconotextuel** : Le parcours de *Monsieur Jabot* à *Petit Vampire* illustre une libération progressive de l'image.

- Chez Töpffer, le texte est encore une béquille nécessaire qui commente l'image (relation de redondance).
- Chez Quino (*Mafalda*), l'équilibre est atteint : le texte porte l'ironie tandis que l'image porte le contexte social.
- Chez Sfar (*Petit Vampire*), l'image devient le moteur principal du sens, l'expressivité graphique primant sur la description textuelle.

2. **Le rôle du lecteur** : L'enjeu majeur de cette séance réside dans la compréhension de la gouttière (l'espace blanc entre les cases). C'est là que s'opère la "pédagogie de l'hypothèse" : le lecteur doit imaginer le mouvement, le passage du temps et l'action non-montrée. En FLE, cette caractéristique fait de la BD un laboratoire de l'inférence : l'apprenant doit verbaliser ce qui est tu, transformant l'implicite visuel en production langagière.

3. **Un outil de médiation critique et culturelle** : L'analyse de *Mafalda* souligne que la BD est un support privilégié pour la littératie critique. En dépit de sa forme ludique, elle permet d'aborder des questions complexes (société, éducation, politique) par le biais de la satire. Pour le futur enseignant de FLE, la BD offre un double avantage : elle réduit l'anxiété langagière par le visuel tout en exigeant une interprétation intellectuelle de haut niveau.

4. **Axiome final** : « Lire une bande dessinée, ce n'est pas seulement regarder des images et lire des bulles ; c'est savoir lire le silence entre les cases pour y construire sa propre narration. »

L'étude de la bande dessinée révèle un médium d'une grande richesse, dont la spécificité réside dans l'articulation étroite entre image et texte au sein d'une structure narrative séquentielle. Loin d'être un objet simple ou périphérique, elle s'impose comme un système complexe de signification, fondé sur des mécanismes de coopération entre différents codes sémiotiques. Les apports théoriques mobilisés dans ce chapitre montrent que la bande dessinée peut être analysée

avec les outils de la narratologie classique, tout en nécessitant des ajustements liés à sa nature iconotextuelle.

L'examen de son évolution historique, de ses formes graphiques et de ses procédés narratifs met en lumière la diversité des pratiques et la richesse expressive de ce médium, qui s'est progressivement affranchi des contraintes initiales pour devenir un espace d'expérimentation artistique et discursive. Cette complexité fait de la bande dessinée un objet particulièrement pertinent pour l'analyse des formes contemporaines du récit.

Sur le plan didactique, la bande dessinée apparaît comme un support privilégié pour l'enseignement du français langue étrangère. Elle favorise une lecture active, fondée sur l'inférence, la coopération interprétative et la construction du sens à partir de données fragmentées. En ce sens, elle constitue un outil efficace pour développer non seulement des compétences linguistiques, mais également des capacités critiques et culturelles.

Ainsi, la bande dessinée ne peut être réduite à un simple divertissement visuel : elle s'affirme comme un véritable laboratoire narratif et pédagogique, où se rencontrent création artistique, analyse sémiotique et enjeux didactiques.

Chapitre 5 Le roman jeunesse : Thématiques, structures et public adolescent

Le roman jeunesse occupe une place singulière dans le paysage littéraire contemporain en ce qu'il accompagne une étape décisive du développement du lecteur : celle du passage de la lecture iconique à la lecture entièrement verbale et de la construction autonome du sens. En effet, contrairement aux supports précédemment étudiés, ce genre sollicite une activité de lecture plus abstraite, où l'image disparaît au profit d'une représentation mentale construite à partir du seul langage écrit. Cette exigence cognitive en fait un outil particulièrement pertinent dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, notamment pour le développement de compétences interprétatives, critiques et réflexives.

Ce chapitre se propose d'analyser le roman de jeunesse à travers ses dimensions historiques, narratives et didactiques. Il s'agira, dans un premier temps, de revenir sur l'émergence de la figure du « je » adolescent et sur les modèles fondateurs qui ont contribué à l'affirmation de ce genre littéraire, notamment à travers la représentation de la crise identitaire et de la révolte juvénile. Dans un second temps, l'étude mettra en évidence les structures narratives récurrentes, en particulier le schéma initiatique et les logiques de formation qui organisent de nombreux récits adolescents.

Le chapitre abordera également les transformations esthétiques et idéologiques du roman jeunesse contemporain, notamment à travers la notion de « pédagogie invisible », qui substitue à la morale explicite une démarche interprétative plus ouverte et polyphonique. Enfin, une attention particulière sera accordée aux enjeux didactiques de ce genre en classe de FLE, où il constitue un support privilégié pour l'engagement affectif, la médiation culturelle et le développement de la pensée critique.

5.1. Origines et modèles : L'émergence du "Je" adolescent :

Le roman pour adolescents, tel qu'il se constitue véritablement après la Seconde Guerre mondiale, marque une rupture profonde avec les représentations idéalisées de l'enfance héritées de la tradition littéraire antérieure¹. Dans un contexte historique traversé par les traumatismes de la guerre, les mutations sociales et l'émergence d'une culture juvénile autonome, cette littérature développe de nouvelles figures héroïques ainsi que des formes narratives inédites, davantage centrées sur les conflits identitaires, la contestation des normes et la quête de soi. L'adolescent n'est plus seulement envisagé comme un être en devenir qu'il convient d'éduquer ; il devient un

¹ Delbrassine, D. (2006). Le roman pour adolescents aujourd'hui : Écriture, thématiques et réception. SCÉREN-CRDP de l'Académie de Créteil / La Joie par les Livres.

sujet de parole, porteur d'un regard critique sur le monde adulte et sur les institutions qui l'encadrent.

L'une des figures fondatrices de cette évolution est sans conteste Holden Caulfield, protagoniste de *L'Attrape-cœurs* de J. D. Salinger, publié en 1951. Ce personnage inaugure la figure emblématique du jeune révolté, souvent associée à celle de « l'angry young man ». À travers son discours désabusé et son refus des conventions sociales, Holden dénonce ce qu'il perçoit comme l'hypocrisie et l'artificialité du monde des adultes. Son errance physique et existentielle traduit une crise plus large de l'identité adolescente, tiraillée entre le désir de préserver une forme d'authenticité et la difficulté d'intégrer une société jugée mensongère ou conformiste. Le succès durable de cette œuvre tient précisément à la force de cette voix narrative, capable d'exprimer les incertitudes, les contradictions et les tensions propres à l'adolescence moderne.

Cette transformation du personnage adolescent s'accompagne également d'innovations formelles majeures. Le recours systématique à la narration à la première personne constitue à cet égard une évolution décisive. Le « je » narrateur-héros permet de réduire la distance entre le lecteur et le personnage en donnant l'illusion d'une parole directe, spontanée et intime. Cette écriture, souvent inspirée du langage oral et des registres familiers de la conversation, favorise une forte identification du lecteur adolescent. Elle contribue également à légitimer l'expérience subjective de la jeunesse en faisant de ses émotions, de ses doutes et de ses conflits intérieurs la matière même du récit. Le roman pour adolescents cesse ainsi d'être un simple outil moral ou pédagogique pour devenir un espace d'expression de la sensibilité juvénile.

Par ailleurs, cette littérature rompt progressivement avec la vision idéaliste de l'enfance héritée de Rousseau, selon laquelle l'enfant serait naturellement pur et innocent. Des œuvres comme *Sa Majesté des mouches* de William Golding, publié en 1954, proposent au contraire une représentation beaucoup plus sombre et réaliste des comportements humains. À travers la dérive violente d'un groupe d'enfants livrés à eux-mêmes sur une île déserte, Golding met en évidence la fragilité des valeurs civilisatrices et l'existence de pulsions destructrices présentes dès l'enfance. L'adolescence n'apparaît plus comme un âge d'innocence préservée, mais comme une période de tensions psychologiques, de conflits sociaux et de confrontations avec la violence du monde. Cette évolution témoigne d'un changement profond dans la manière dont la littérature envisage la jeunesse : non plus comme un idéal à protéger, mais comme une réalité complexe, traversée par des contradictions existentielles et sociales.

5.1.1. Entre Formation et Initiation :

Le roman de jeunesse contemporain s'inscrit dans une tradition littéraire et anthropologique ancienne, héritée à la fois du *Bildungsroman allemand*¹ — ou roman de formation — et des théories du rite de passage développées par les anthropologues et les historiens des religions. Cette filiation permet de comprendre pourquoi une grande partie de la littérature destinée aux adolescents met en scène des personnages confrontés à des épreuves déterminantes qui transforment leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes. L'adolescence y apparaît comme une période de transition, marquée par l'instabilité identitaire, la rupture avec l'enfance et l'entrée progressive dans l'âge adulte. Ainsi, le roman jeunesse ne se réduit pas à une fonction de divertissement ; il devient un espace symbolique où se rejouent les grandes étapes de la construction du sujet.

De nombreux récits contemporains reprennent en effet le schéma initiatique mis en évidence par des chercheurs tels que Mircea Eliade ou Barbara Glowczewski². Ce modèle repose généralement sur trois étapes fondamentales. La première correspond à la séparation : le protagoniste est amené à quitter son environnement familial, qu'il s'agisse du cercle familial, de l'école ou de la communauté d'origine. Cette rupture constitue une forme de mort symbolique, dans la mesure où elle marque l'abandon d'un ancien statut. Le héros se trouve alors projeté dans une situation d'incertitude où les repères habituels disparaissent.

La deuxième étape est celle de la réclusion ou de l'épreuve initiatique. Le personnage traverse un espace souvent marginal ou isolé — une île, une forêt, la rue, une plantation ou encore un lieu clos — qui fonctionne comme un laboratoire de transformation personnelle. Dans cet univers séparé du quotidien, il doit affronter des difficultés physiques, psychologiques ou morales qui mettent à l'épreuve son courage, ses valeurs et sa capacité de résistance. Ces expériences jouent un rôle essentiel dans la maturation du héros, car elles l'obligent à dépasser ses peurs, à remettre en question ses certitudes et à développer une conscience plus lucide du monde. Des œuvres comme *L'Anneau du prince* de Bjarne Reuter illustrent particulièrement bien cette structure initiatique où l'aventure extérieure reflète simultanément une évolution intérieure.

Enfin, la troisième étape correspond à la réintégration. Après avoir traversé les épreuves, le personnage revient dans la communauté avec une identité transformée. Il n'est plus l'enfant ou l'adolescent du début du récit : son parcours initiatique lui a permis d'acquérir un nouveau statut,

¹ Le *Bildungsroman* est le terme général pour définir le roman de formation en Allemagne : c'est donc un genre littéraire allemand du XVIII^e siècle centré sur l'évolution psychologique, morale et sociale d'un jeune héros.

² Vermot-Deroches, S. (2022). *L'édition jeunesse aujourd'hui : Le personnage dans le roman adolescent*. Éditions L'Harmattan.

une expérience et une compréhension plus profonde de lui-même et des autres. Cette réintégration symbolise l'accès à une forme de maturité, même lorsque le récit conserve une part d'ambiguïté ou d'inachèvement.

Toutefois, l'initiation mise en scène dans ces romans ne concerne pas uniquement le protagoniste. Elle engage également le lecteur adolescent, qui vit l'expérience de manière indirecte à travers le processus d'identification fictionnelle. En accompagnant le héros dans ses épreuves, le lecteur explore symboliquement des situations auxquelles il pourrait être confronté dans la réalité : la violence, la solitude, la marginalité, la consommation de drogues, les conflits familiaux ou encore la découverte de la sexualité et de la mort. La littérature joue alors un rôle de médiation essentielle, en offrant un espace sécurisé où l'adolescent peut expérimenter des émotions, des choix et des valeurs sans subir les conséquences réelles des dangers évoqués. Le roman jeunesse devient ainsi un outil de construction symbolique et culturelle, permettant au lecteur de développer une mémoire de l'expérience, une réflexion éthique et une compréhension plus nuancée de la condition humaine.

5.1.2. *La "Pédagogie Invisible" et la protection du lecteur :*

Le roman de jeunesse contemporain se distingue profondément de la littérature édifiante qui dominait autrefois les productions destinées à l'enfance et à l'adolescence. Alors que les œuvres traditionnelles proposaient une morale explicite et des modèles de conduite clairement affirmés, la littérature actuelle privilégie des formes narratives plus complexes, fondées sur ce que plusieurs chercheurs qualifient de « pédagogie invisible »¹. L'intention éducative n'a pas disparu ; elle demeure présente, mais elle s'exerce de manière indirecte, à travers des dispositifs esthétiques et narratifs qui invitent le lecteur à construire lui-même le sens du texte. Cette évolution traduit une conception nouvelle du jeune lecteur, désormais considéré comme un sujet capable d'interprétation, de réflexion critique et d'autonomie intellectuelle.

Dans cette perspective, le roman contemporain ne cherche plus à imposer une vérité morale unique. Il préfère confronter le lecteur à des situations ambiguës, à des conflits de valeurs et à des points de vue divergents. L'objectif n'est plus seulement de transmettre des normes, mais de développer des compétences interprétatives et une posture réflexive face aux discours sociaux.

¹ La pédagogie invisible, souvent liée aux méthodes actives et nouvelles, est une approche où les objectifs d'apprentissage sont implicites, valorisant l'activité, la manipulation et l'épanouissement personnel plutôt que la transmission frontale. (<https://www.apses.org/methodes-actives/>)

Cette pédagogie implicite est particulièrement visible dans les œuvres abordant des sujets sensibles ou tabous tels que la toxicomanie, la violence, la sexualité, le racisme ou l'exclusion sociale.

L'un des procédés majeurs de cette pédagogie invisible réside dans l'usage de la polyphonie narrative. Dans des romans comme *Junk* de Melvin Burgess, consacré à la question de la toxicomanie adolescente, le récit se construit à travers plusieurs voix narratives qui se succèdent et se contredisent. Chaque personnage propose sa propre perception des événements, ses justifications, ses peurs et ses désirs. Ce dispositif polyphonique empêche toute lecture simpliste ou toute adhésion totale à un seul point de vue. Le lecteur ne peut se contenter d'une identification fusionnelle avec un personnage ; il est amené à comparer les discours, à évaluer leur crédibilité et à élaborer son propre jugement. La multiplicité des voix fonctionne ainsi comme une forme de protection symbolique du lecteur, en évitant l'effet de fascination ou de glorification que pourraient produire certains thèmes sensibles. La littérature assume alors une fonction éducative subtile : elle forme l'esprit critique plutôt qu'elle ne délivre une morale explicite.

Le recours au narrateur non fiable constitue un autre procédé particulièrement significatif de cette évolution. Des auteurs comme Christian Lehmann utilisent cette stratégie narrative afin de déstabiliser les attentes du lecteur et de remettre en question ses certitudes interprétatives. Le récit est alors pris en charge par un personnage dont la perception des faits apparaît progressivement biaisée, mensongère ou moralement problématique. Dans un premier temps, le lecteur tend naturellement à s'identifier à cette voix narrative, puisqu'elle structure l'accès au récit. Toutefois, la découverte progressive des contradictions ou des manipulations du narrateur produit un effet de rupture critique. Le lecteur comprend qu'il a accordé sa confiance à un personnage dont les jugements étaient contestables. Cette expérience de lecture devient alors une véritable « leçon de méfiance », au sens où elle apprend à l'adolescent à ne pas accepter passivement les discours qui lui sont proposés, qu'ils proviennent de la fiction, des médias ou de la société.

Ainsi, la littérature de jeunesse contemporaine ne renonce pas à sa dimension formatrice ; elle transforme simplement ses modalités d'action. Au lieu de transmettre directement des normes morales, elle développe chez le lecteur des compétences de discernement, d'interprétation et de distance critique. La pédagogie devient moins autoritaire et plus dialogique : elle ne dicte plus ce qu'il faut penser, mais crée les conditions d'une réflexion autonome sur le monde, les valeurs et les représentations sociales.

5.2. Le roman jeunesse : Enjeux pour la classe de FLE

L'intégration du roman de jeunesse dans l'enseignement du français langue étrangère constitue aujourd'hui un levier didactique particulièrement fécond¹. Longtemps considéré comme une littérature secondaire ou simplement récréative, ce genre s'impose désormais comme un support pédagogique de premier plan en raison de sa proximité avec les préoccupations affectives, sociales et identitaires des apprenants. Contrairement à certains textes patrimoniaux parfois perçus comme éloignés de leur univers d'expérience, le roman jeunesse met en scène des problématiques contemporaines susceptibles de susciter une véritable adhésion lectorale. Les thématiques dites « miroir » — telles que la quête identitaire, les conflits familiaux, les conduites à risque, l'engagement citoyen ou encore les relations amicales et amoureuses — permettent aux étudiants de se reconnaître dans les situations narratives proposées. Le cours de langue cesse alors d'être un espace purement académique pour devenir un lieu de réflexion sur soi, sur les autres et sur le monde social.

Cette proximité thématique favorise considérablement la motivation des apprenants. En effet, l'identification aux personnages crée un investissement émotionnel qui renforce l'implication dans les activités de lecture, d'interprétation et de production orale ou écrite. L'apprenant ne lit plus uniquement pour répondre à des questions de compréhension ; il lit pour comprendre une expérience humaine qui fait écho à ses propres interrogations. Cette dynamique affective contribue à développer une lecture active et critique, essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par ailleurs, le roman jeunesse joue un rôle fondamental de médiation culturelle. À travers le parcours du héros adolescent ou jeune adulte, l'étudiant accède de manière progressive aux représentations, aux valeurs et aux pratiques socioculturelles des sociétés francophones. La fiction instaure ainsi une forme de « rencontre virtuelle » entre deux pairs : le personnage et le lecteur-apprenant. Cette proximité facilite l'appropriation de registres linguistiques authentiques, notamment le langage familier, les expressions idiomatiques ou certains usages propres à la jeunesse francophone contemporaine. Le texte littéraire devient alors un espace privilégié d'observation des variations de langue et des interactions sociales réelles, bien au-delà d'un apprentissage strictement grammatical.

Enfin, l'évolution des pratiques numériques ouvre de nouvelles perspectives didactiques dans l'exploitation du roman jeunesse. Dans une approche contemporaine de la lecture, les outils d'intelligence artificielle peuvent jouer le rôle d'un « tiers-lecteur » accompagnant l'étudiant dans

¹ Marcoin, F., & Chelebourg, C. (2007). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

son interprétation du texte¹. En confrontant sa compréhension personnelle à une autre proposition de lecture, l'apprenant affine son analyse des implicites, des non-dits narratifs et des dimensions symboliques de l'œuvre. L'IA ne remplace donc pas l'acte interprétatif du lecteur ; elle agit plutôt comme un médiateur cognitif favorisant la verbalisation des hypothèses de lecture et le développement d'une posture critique. Ainsi, le roman jeunesse apparaît non seulement comme un support linguistique motivant, mais également comme un outil de formation culturelle, interprétative et réflexive pleinement adapté aux enjeux actuels de l'enseignement du FLE.

5.3. Fiche de TD 5 : Identifier les caractéristiques du roman adolescent à partir d'un corpus littéraire

VI. Niveau : Master 1 – Didactique des langues étrangères

VII. Durée : 1h30

VIII. Objectif général : Construire collectivement les caractéristiques du roman adolescent à travers une lecture comparée du corpus.

IX. Objectifs spécifiques :

1. Mutualiser les analyses préparées en autonomie ;
2. Identifier les constantes narratives et thématiques du roman adolescent ;
3. Développer les compétences de synthèse et de médiation ;
4. Expérimenter un dispositif coopératif transférable en classe de FLE.

- **Supports :**

- Incipit du roman *Bonjour tristesse*, Françoise Sagan, 1954.
- Incipit du roman *La Vie devant soi*, Romain Gary, 1975.
- Chapitre 2 : « La très grande surprise de Matthew Cuthbert », Roman *Anne... la maison aux pignons verts*, Lucy Maud Montgomery, 1908.
- Chapitre 4 : « Le gardien des clefs », Roman *Harry Potter à l'école des sorciers*, J.K. Rowling (Joanne Rowling), 1997.

- **Travail préparatoire (réalisé avant la séance) :** En amont, l'enseignant a réparti la classe en quatre groupes. Chaque groupe a travaillé à domicile sur un seul extrait du corpus :

- ✓ **Groupe 1** → Incipit du roman *Bonjour tristesse*.
- ✓ **Groupe 2** → incipit du roman *La Vie devant soi*.
- ✓ **Groupe 3** → Chapitre 2 intitulé : « La très grande surprise de Matthew Cuthbert » du roman *Anne... la maison aux pignons verts*.

¹ Ethe, Alima, J. N. M., M. A. (2025). Intelligence artificielle (IA) et création des ressources pédagogiques en classe de langues : Opportunités et défis. Contextes didactiques, linguistiques et culturels, 3(2). <https://asjp.cerist.dz/en/downloadArticle/928/3/2/278295>

✓ **Groupe 4** → Chapitre 4 intitulé : « Le gardien des clefs » du roman *Harry Potter à l'école des sorciers*.

Les étudiants devaient préparer une analyse de leur extrait à partir d'une grille de lecture portant sur :

- ✓ Le narrateur et le point de vue ;
- ✓ Le personnage principal ;
- ✓ Les thèmes dominants ;
- ✓ Le rapport au monde adulte ;
- ✓ Les procédés d'écriture ;
- ✓ Les caractéristiques du roman adolescent.

- **Dispositif pédagogique** : méthode Jigsaw : La séance repose sur une logique d'interdépendance entre étudiants. Après un travail préparatoire en groupes, les étudiants sont redistribués en nouveaux groupes mixtes composés d'un représentant de chaque œuvre. Chaque étudiant devient alors « expert » de son texte et doit transmettre aux autres les résultats de l'analyse menée collectivement en amont.

- **Déroulement de la séance** :

I. Introduction et rappel des objectifs (10 min) :

- **Activité** : L'enseignant rappelle :
 - Les objectifs de la séance ;
 - Les œuvres du corpus ;
 - Le fonctionnement du dispositif Jigsaw.
- **Question introductive** : Quels éléments vous ont particulièrement marqué dans votre extrait?
- **Réponses attendues** :
 - ✓ Présence d'un jeune personnage ;
 - ✓ Importance des émotions ;
 - ✓ Rapport complexe au monde adulte ;
 - ✓ Imaginaire ;
 - ✓ Quête identitaire ;
 - ✓ Passage vers l'âge adulte.

II. Réunion rapide des groupes d'experts (10 min) :

- Les groupes initiaux se réunissent brièvement afin de :
 - ✓ Confronter leurs notes ;
 - ✓ Sélectionner les idées essentielles ;

✓ Préparer la transmission orale.

➤ **Questions-guides :**

1) Le personnage principal :

➤ **Question :** Quel portrait du jeune personnage votre extrait propose-t-il ?

➤ **Réponses attendues :**

✓ Bonjour tristesse : adolescente lucide et introspective ;

✓ La Vie devant soi : enfant vulnérable et marginalisé ;

✓ Anne... : orpheline imaginative et sensible ;

✓ Harry Potter : jeune héros en initiation.

2) La narration :

➤ **Question :** Quel rôle joue le point de vue narratif ?

➤ **Réponses attendues :**

✓ Proximité avec les émotions ;

✓ Regard subjectif ;

✓ Identification du lecteur ;

✓ Immersion dans l'univers du personnage.

3) Les thèmes :

➤ **Question :** Quels thèmes dominent l'extrait ?

➤ **Réponses attendues :**

✓ Identité ;

✓ Solitude ;

✓ Famille ;

✓ Imaginaire ;

✓ Amitié ;

✓ Apprentissage ;

✓ Découverte du monde.

III. Constitution des groupes Jigsaw (25 min) :

➤ De nouveaux groupes sont formés : chaque groupe comprend un représentant de chaque œuvre.

➤ **Consigne :** Chaque étudiant présente son extrait aux autres membres du groupe :

✓ Résumé rapide ;

✓ Analyse ;

✓ Caractéristiques du roman adolescent.

➤ Les autres étudiants prennent des notes dans un tableau comparatif.

➤ **Questions de synthèse :**

1. Quels points communs apparaissent entre les quatre œuvres ?

➤ **Réponses attendues :**

- ✓ Jeune personnage central ;
- ✓ Récit de formation ;
- ✓ Construction identitaire ;
- ✓ Forte dimension émotionnelle ;
- ✓ Tension avec le monde adulte ;
- ✓ Importance de l'imaginaire.

2. Quelles différences peut-on observer ?

➤ **Réponses attendues :**

- ✓ Réalisme psychologique (Bonjour tristesse) ;
- ✓ Oralité et marginalité sociale (La Vie devant soi) ;
- ✓ Imaginaire poétique (Anne...) ;
- ✓ Univers merveilleux et initiatique (Harry Potter).

IV. Mise en commun collective (15 min) :

➤ L'enseignant anime une synthèse générale à partir des échanges : Une définition collective du roman adolescent est élaborée au tableau.

➤ **Question centrale :** Quelles caractéristiques permettent de définir le roman adolescent ?

➤ **Réponse attendue :** Le roman adolescent met en scène un jeune personnage confronté à des expériences fondatrices qui participent à sa construction identitaire. Il privilégie souvent une narration proche du personnage, une forte dimension émotionnelle et des thématiques liées à la découverte de soi et du monde.

V. Synthèse didactique (10 min) :

➤ **Question :** Quel intérêt ce corpus présente-t-il pour l'enseignement du FLE ?

➤ **Réponses attendues :**

- ✓ Identification des apprenants ;
- ✓ Richesse culturelle ;
- ✓ Diversité des formes narratives ;
- ✓ Développement de la lecture littéraire ;
- ✓ Ouverture à des problématiques universelles.

VI. Évaluation finale (5 min) :

➤ **Consigne :** Rédigez une courte définition du roman adolescent en vous appuyant sur au moins deux œuvres du corpus.

VII. Conclusion Pédagogique :

1. **Synthèse des acquis :** Au terme de cette séance, le roman pour adolescents est défini non pas comme un sous-genre, mais comme une littérature de l'expérience. À travers la confrontation de textes allant du classicisme moderne de Sagan au merveilleux de Rowling, les étudiants ont identifié que la constante réside dans la focalisation interne et la tension entre l'individu et le groupe (ou le monde adulte). Cette littérature offre un miroir à l'apprenant, où la langue n'est plus seulement un objet d'étude, mais un vecteur d'émotions et de construction identitaire.

2. **L'intérêt pour la classe de FLE :** L'exploitation d'un tel corpus en classe de langue présente un triple intérêt :

- **Engagement affectif :** La proximité d'âge et de préoccupations entre les personnages et les apprenants adolescents favorise la motivation et l'investissement dans la lecture.
- **Médiation culturelle :** Le corpus permet de naviguer entre différents contextes (le Paris des années 50, la banlieue sociale de Gary, l'univers anglo-saxon), offrant ainsi une vision plurielle de la jeunesse francophone et mondiale.
- **Accessibilité linguistique :** Bien que littéraires, ces textes offrent souvent une langue plus directe et contemporaine, facilitant l'accès à la littérature sans décourager les apprenants de niveau intermédiaire (B1/B2).

3. **Retour sur le dispositif :** Sur le plan méthodologique, l'usage du Jigsaw (puzzle) démontre que la construction du savoir est plus pérenne lorsqu'elle est collaborative. En plaçant l'étudiant en position de "médiateur expert", on développe chez lui des compétences transversales essentielles pour un futur enseignant :

- Capacité de synthèse ;
- Clarté de la transmission orale ;
- Responsabilisation face au groupe.

4. **Axiome final :** Le roman jeunesse/ adolescent n'est pas défini par l'âge de son lecteur, mais par la posture de son narrateur : un sujet en devenir dont le langage cherche à nommer le passage du "moi" intérieur au "monde" social.

L'analyse du roman jeunesse permet de mettre en lumière un genre profondément ancré dans les dynamiques de construction identitaire propres à l'adolescence. À travers la figure du protagoniste en devenir, ce type de récit met en scène des parcours de formation, d'épreuve et d'émancipation qui traduisent les tensions entre le sujet et le monde social. L'adolescence y apparaît comme un espace narratif privilégié, où se déploient les questions de l'identité, de la norme, de la transgression et de l'intégration.

Les différentes approches mobilisées dans ce chapitre montrent que le roman jeunesse contemporain ne se limite pas à une fonction récréative ou descriptive. Il s'inscrit dans une logique de formation implicite, fondée sur la complexité narrative, la polyphonie des voix et la mise en crise des certitudes interprétatives. Cette « pédagogie invisible » transforme le lecteur en sujet actif, capable de construire le sens, d'interroger les valeurs et de développer une posture critique face aux discours sociaux.

Sur le plan didactique, ce genre littéraire constitue un support particulièrement efficace en classe de FLE. Sa proximité thématique avec les préoccupations des apprenants favorise l'identification et l'engagement, tandis que la diversité des situations narratives permet une ouverture culturelle et linguistique significative. Le roman jeunesse devient ainsi un espace de médiation entre expérience individuelle et représentations collectives, entre apprentissage linguistique et réflexion sur le monde.

Enfin, les dispositifs pédagogiques collaboratifs associés à son exploitation montrent que la lecture du roman jeunesse peut être pensée comme une activité sociale et cognitive complexe. Elle mobilise des compétences de synthèse, d'interprétation et de transmission, contribuant ainsi à la formation d'un lecteur autonome et critique.

Ainsi, le roman jeunesse s'impose comme une littérature de transition et de construction : transition entre l'enfance et l'âge adulte, mais aussi entre réception passive et lecture active. Il constitue, en ce sens, un outil privilégié pour penser l'articulation entre littérature, subjectivité et apprentissage des langues.

Conclusion générale :

Au terme de ce parcours consacré à la littérature de jeunesse en classe de Français Langue Étrangère, il apparaît avec évidence que ce domaine dépasse largement le statut longtemps réducteur de littérature secondaire ou périphérique. La littérature de jeunesse constitue aujourd'hui un champ de réflexion et d'expérimentation particulièrement fécond pour la didactique des langues, dans la mesure où elle mobilise simultanément les dimensions linguistique, culturelle, esthétique et interprétative de l'apprentissage. L'étude des œuvres abordées dans ce polycopié a permis de montrer que l'album, le roman adolescent ou encore la bande dessinée ne sont pas de simples supports pédagogiques, mais de véritables objets culturels et sémiotiques dont l'exploitation exige une approche méthodique et réfléchie.

Les différentes analyses proposées tout au long de ce module ont également mis en lumière l'importance de la posture du lecteur dans le processus de formation universitaire. La littérature de jeunesse ne s'adresse pas exclusivement à un jeune public ; elle interpelle également l'étudiant en tant que lecteur capable d'analyse critique et de distanciation interprétative. Lire ces œuvres à l'université revient à interroger leurs choix narratifs, leurs stratégies iconographiques, leurs implicites culturels et les représentations qu'elles véhiculent. Cette démarche permet de réconcilier le plaisir de lire avec l'exigence intellectuelle propre à la recherche universitaire.

L'un des enseignements majeurs de ce cours réside dans la place centrale accordée à la multimodalité. L'analyse de la relation entre le texte et l'image a montré que la compétence de lecture en FLE ne peut plus être pensée uniquement à partir du verbal. Les productions contemporaines destinées à la jeunesse sollicitent des compétences interprétatives complexes où le visuel participe pleinement à la construction du sens. Former les futurs enseignants à cette lecture multimodale constitue désormais une nécessité pédagogique, particulièrement dans un environnement culturel dominé par l'image et les supports numériques.

Ce travail a également permis de repenser le rôle de l'enseignant dans la classe de langue. L'enseignant de littérature ne peut se limiter à transmettre un savoir figé ou une interprétation unique des œuvres. Il devient un médiateur, un accompagnateur de lecture chargé de créer les conditions favorables à l'échange, au questionnement et à l'élaboration collective du sens. Dans cette perspective, la classe de FLE apparaît comme un espace de dialogue où l'apprenant développe progressivement son autonomie intellectuelle, sa sensibilité esthétique et son ouverture à l'altérité.

Les perspectives ouvertes par l'étude de la littérature de jeunesse demeurent particulièrement vastes. À une époque marquée par les mutations numériques, par la circulation rapide des images et par l'émergence de nouvelles formes narratives, cette littérature conserve toute sa pertinence didactique et culturelle. Elle offre un espace privilégié pour développer l'imaginaire, la créativité et la pensée critique des apprenants, tout en favorisant une relation plus vivante et plus personnelle à la langue française.

Ce polycopié n'a donc pas pour vocation de clore une réflexion, mais plutôt d'en initier une. Il constitue une invitation à poursuivre l'exploration de ce champ, à interroger les pratiques pédagogiques existantes et à imaginer de nouvelles démarches adaptées aux réalités contemporaines de l'enseignement du FLE. En tant que futurs enseignants, chercheurs ou médiateurs culturels, il vous appartient désormais de réinvestir ces outils théoriques et méthodologiques dans vos propres contextes d'enseignement et de recherche.

Enfin, il convient de rappeler que la littérature de jeunesse demeure avant tout une expérience humaine et sensible. À travers les récits, les images et les voix qu'elle met en scène, elle permet au lecteur de mieux comprendre le monde, mais également de mieux se comprendre lui-même. Former des lecteurs capables d'interpréter, de questionner et de dialoguer avec les œuvres constitue sans doute l'une des missions essentielles de l'enseignement de la littérature aujourd'hui.

Références bibliographiques

- Abensour, C., & Legendre, B. (2005). Libraires et médiation du livre de jeunesse. Les Enjeux de l'information et de la communication. [<https://shs.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2005-1-page-1>] (<https://shs.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2005-1-page-1>)
- Alamichel, D. (2000). Albums mode d'emploi cycles 1, 2 et 3. CRDP de Créteil.
- Angot, C. (2005). Peau d'âne. Le Livre de Poche.
- Ariès, P. (2014). L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Seuil.
- Assouline, P. (2009). Hergé : L'homme qui créa Tintin. Oxford University Press.
- Bader, B. (1976). American picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within. Macmillan.
- Bardin, L. (1975). Le texte et l'image. Communication et langages, 26 (1), 98–112. [<https://doi.org/10.3406/colan.1975.4211>] (<https://doi.org/10.3406/colan.1975.4211>)
- Baron-Carvais, A. (2018). La bande dessinée (10e éd.). Presses Universitaires de France.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. Communications, 4, 40–51.
- Beerbohm, R., & Wheeler, D. (s. d.). Töpffer en Amérique. Neuvième Art. [<http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article925>] (<http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article925>)
- Bernstein, B. (1975). Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions (Vol. 3). Routledge & Kegan Paul.
- Boudebja-Baala, A. (2018). Il était une fois... un conte dans une classe de FLE. In J. Alvarado-Migeot, A. Chauvin-Vileno, & A. Marcelli-Ratte (Éds.), Parcours dans le texte littéraire. Presses universitaires de Franche-Comté. [<https://doi.org/10.4000/books.pufc.12142>] (<https://doi.org/10.4000/books.pufc.12142>)
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. HAL Open Science. [<https://hal.science/hal-00922482>] (<https://hal.science/hal-00922482>)
- Centi, V., D'Anna, V., Delbrassine, D., & Dozo, B.-O. (2022). Comprendre la littérature de jeunesse : Le livre du MOOC de l'Université de Liège. Université de Liège.
- Chevillard, É. (2011). Le vaillant petit tailleur. Pocket.
- De Groot, C. (2012). Il était une fois : Quelle place les stéréotypes occupent-ils dans les contes ? GRIN Verlag.

Références bibliographiques

- Delbrassine, D. (2006). Le roman pour adolescents aujourd'hui : Écriture, thématiques et réception. SCÉRÉN-CRDP de Créteil.
- Eisner, W. (1997). La bande dessinée : Art séquentiel. Vertige Graphic.
- Eloy, F. (2021). Comment la culture vient aux enfants : Repenser les médiations. Ministère de la Culture – DEPS.
- Ethe, A., J. N. M., & M. A. (2025). Intelligence artificielle (IA) et création des ressources pédagogiques en classe de langues : Opportunités et défis. Contextes didactiques, linguistiques et culturels, 3(2). [https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/928/3/2/278295] (<https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/928/3/2/278295>)
- Genette, G. (1972). Figures III. Seuil.
- Gerschel, L. (1964). Das europäische Volksmärchen. Revue de l'histoire des religions, 165(1), 109. [https://doi.org/10.3406/rhr.1964.8011] (<https://doi.org/10.3406/rhr.1964.8011>)
- Gravett, P. (2012). De 1930 à 1949 : Spirou. In Les 1001 BD qu'il faut avoir lues dans sa vie. Flammarion.
- Greimas, A. J. (1966). Sémantique structurale. Larousse.
- Groensteen, T. (1999). Système de la bande dessinée. Presses Universitaires de France.
- Groensteen, T. (2013). Nocturnes : Le rêve dans la bande dessinée. Citadelles & Mazenod.
- Groensteen, T., & Peeters, B. (1994). L'invention de la bande dessinée. Hermann.
- Grossmann, F. (1996). Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? Repères, 13, 85–101. [https://doi.org/10.3406/reper.1996.2177](<https://doi.org/10.3406/reper.1996.2177>)
- Jean, G. (1990). Le pouvoir des contes. Casterman.
- Jennequin, J.-P. (2002). Histoire du comic-book. Vertige Graphic.
- Kintzler, C. (2016). Jean-Jacques Rousseau et l'enfance : De l'enfant gâté au petit prince. Mezetulle. [https://www.mezetulle.fr/jean-jacques-rousseau-et-lenfance/] (<https://www.mezetulle.fr/jean-jacques-rousseau-et-lenfance/>)
- Lapointe, S., Michaud, S., & Vachon, G. (2025). Explorer la littérature jeunesse et le langage : Du passeur culturel à l'enfant de 0 à 12 ans. Groupe Fides.
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. Poétique, 19.
- Marcoin, F., & Chelebourg, C. (2007). La littérature de jeunesse. Armand Colin.
- Marcoux, J. (2000). Littérature jeunesse au Québec. Médiaspaul.
- Mespoulet, A. (2001–2002). Contes et contenance : L'atelier conte à visée thérapeutique. Université de Toulouse Le Mirail.

Références bibliographiques

- Michel, É. (2016). *Médiation et littérature jeunesse en librairie*. Éditions universitaires européennes.
- Moroni, F., & Elisa, A. (2009). De la bête au super-héros : Valorisation de l'animalité dans la BD. *Sociétés*, 106(4), 33–44. [<https://www.cairn.info/revue-societes-2009-4-page-33.htm>] (<https://www.cairn.info/revue-societes-2009-4-page-33.htm>)
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland Publishing.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Noël-Gaudreault, M., Le Brun, C., & Raîche, G. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1). [<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2013-v39-n1-rse01350/>] (<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2013-v39-n1-rse01350/>)
- Pommaux, Y. (2002). *Une nuit, un chat.... L'École des loisirs*.
- Ponti, C. (1991). *Adèle s'en mêle. L'École des loisirs*.
- Popet, A. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Retz.
- Poslaniec, C. (2008). *Se former à la littérature de jeunesse*. Hachette Éducation.
- Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Seuil.
- Pustka, E. (2022). *La bande dessinée : Perspectives linguistiques et didactiques*. Narr Francke/Attempto.
- Rouvière, N. (2013). Apprendre à découper un récit, pour produire des planches de BD. *La lettre de l'AIRDF*, 53, 32–37.
- Sahabi, E. M. (2025). *Littérature jeunesse et jeunesse*. Le Lys Bleu.
- Sendak, M. (1973). *Max et les maximonstres*. L'École des loisirs.
- Trondheim, L., & García, S. (2016). *Apprendre et comprendre : Bande dessinée*. Delcourt.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse*. Gallimard Jeunesse.
- Vermot-Deroches, S. (2022). *L'édition jeunesse aujourd'hui : Le personnage dans le roman adolescent*. L'Harmattan.
- Vernus, M. (1996). Histoire du livre et de la lecture : de l'invention de l'imprimerie à nos jours. *Bulletin des bibliothèques de France*.
- Zipes, J. (1983). *Les contes de fées et l'art de la subversion*. Payot.

Annexes

1) Supports Fiche TD1 :

- Texte 1 : *Le dénouement du Petit Chaperon Rouge* (version originale, sans la fin heureuse des Grimm). Disponible en ligne sur <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/franzoesisch/texte-und-medien/literatur/fees/chaperon-rouge-texte.pdf>

Le Petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit : Ma mère-grand, que vous avez de grands bras ? C'est pour mieux t'embrasser, ma fille. Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes ? C'est pour mieux courir, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles ? C'est pour mieux écouter, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux ? C'est pour mieux voir, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents ? C'est pour te manger. Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et la mangea.

MORALITÉ

*On voit ici que de jeunes enfants
Surtout de jeunes filles
Belles, bien faites, et gentilles,
Font très mal d'écouter toute sorte de gens,
Et que ce n'est pas chose étrange,
S'il en est tant que le Loup mange.
Je dis le Loup, car tous les loups
Ne sont pas de la même sorte ;
Il en est d'une humeur accorte,
Sans bruit, sans fiel et sans courroux,
Qui privés, complaisants et doux,
Suivent les jeunes demoiselles
Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles ;
Mais hélas ! qui ne sait que ces loups doucereux,
De tous les loups sont les plus dangereux.*

- **Texte 2** : La dernière parole de Michel Volden. — L'amour fraternel et l'amour de la patrie. Chapitre 3, *Le Tour de la France par deux enfants*, G. Bruno (1877). Œuvre intégrale disponible en ligne sur https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Tour_de_la_France_par_deux_enfants/Texte_entier

Ô mon frère, marchons toujours la main dans la main, unis par un même amour pour nos parents, notre patrie et Dieu.

Pendant que Julien dormait, André s'était assis auprès du père Étienne. Il continuait le récit des événements qui les avaient obligés, lui et son frère, à quitter Phalsbourg où ils étaient nés. Revenons avec lui quelques mois en arrière.

On se trouvait alors en 1871, peu de temps après la dernière guerre avec la Prusse. À la suite de cette guerre l'Alsace et une partie de la Lorraine, y compris la ville de Phalsbourg, étaient devenues

allemandes ; les habitants qui voulaient rester Français étaient obligés de quitter leurs villes natales pour aller s'établir dans la vieille France.

Le père d'André et de Julien, un brave charpentier veuf de bonne heure, qui avait élevé ses fils dans l'amour de la patrie, songea comme tant d'autres Alsaciens et Lorrains à émigrer en France. Il tâcha donc de réunir quelques économies pour les frais du voyage, et il se mit à travailler avec plus d'ardeur que jamais. André, de son côté, travaillait courageusement en apprentissage chez un serrurier.

Tout était prêt pour le voyage, l'époque même du départ était fixée, lorsqu'un jour le charpentier vint à tomber d'un échafaudage. On le rapporta mourant chez lui.

Pendant que les voisins couraient chercher du secours, les deux frères restèrent seuls auprès du lit où leur père demeurait immobile comme un cadavre.

Le petit Julien avait pris dans sa main la main du mourant, et il la baisait doucement en répétant à travers ses larmes, de sa voix la plus tendre : Père !... Père !...

Comme si cette voix si chère avait réveillé chez le blessé ce qui lui restait de vie, Michel Volden tressaillit, il essaya de parler, mais ce fut en vain ; ses lèvres remuèrent sans qu'un mot pût sortir de sa bouche. Alors une vive anxiété se peignit sur ses traits. Il sembla réfléchir, comme s'il cherchait avec angoisse le moyen de faire comprendre à ses deux enfants ses derniers désirs ; puis, après quelques instants, il fit un effort suprême et, soulevant la petite main caressante de Julien, il la posa dans celle de son frère aîné. Épuisé par cet effort, il regarda longuement ses deux fils d'une façon expressive, et son regard profond, et ses yeux tristes semblaient vouloir leur dire : — Aimez-vous l'un l'autre, pauvres enfants qui allez désormais rester seuls ! Vivez toujours unis, sous l'œil de Dieu, comme vous voilà à cette heure devant moi, la main dans la main.

André comprit le regard paternel, il se pencha vers le mourant :

— Père, répondit-il, j'élèverai Julien et je veillerai sur lui comme vous l'eussiez fait vous-même. Je lui enseignerai, comme vous le faisiez, l'amour de Dieu et l'amour du devoir : tous les deux nous tâcherons de devenir bons et vertueux.

Le père essaya un faible sourire, mais son œil, triste encore, semblait attendre d'André quelque autre chose.

André le voyait inquiet et il cherchait à deviner ; il se pencha jusqu'auprès des lèvres du moribond, l'interrogeant du regard. Un mot plus léger qu'un souffle arriva à l'oreille d'André : — France !

— Oh ! s'écria le fils aîné avec élan, soyez tranquille, cher père, je vous promets que nous demeurerons les enfants de la France ; nous quitterons Phalsbourg pour aller là-bas ; nous resterons Français, quelque peine qu'il faille souffrir pour cela.

Un soupir de soulagement s'échappa des lèvres paternelles. La main froide de l'agonisant serra d'une faible étreinte les mains des deux enfants réunies dans la sienne, puis ses yeux se tournèrent vers la fenêtre ouverte par où se montrait un coin du grand ciel bleu : ses regards mourants s'éclairèrent d'une flamme plus pure ; il semblait vouloir à présent ne plus songer qu'à Dieu. Son âme s'élevait vers lui dans une ardente et dernière prière, remettant à sa garde suprême les deux orphelins agenouillés auprès du lit.

Peu d'instants après, Michel Volden exhalait son dernier soupir.

Toute cette scène n'avait duré que quelques minutes ; mais elle s'était imprimée en traits ineffaçables dans le cœur d'André et dans celui du petit Julien.

Quelque temps après la mort de leur père, les deux enfants avaient songé à passer en France comme ils le lui avaient promis. Mais il ne leur restait plus d'autre parent qu'un oncle demeurant à Marseille, et celui-ci n'avait répondu à aucune de leurs lettres ; il n'y avait donc personne qui pût leur servir de tuteur. Dans ces circonstances, les Allemands refusaient aux jeunes gens orphelins la permission de partir, et les considéraient bon gré mal gré comme sujets de l'Allemagne. André et Julien n'avaient plus alors d'autre ressource, pour rester fidèles et à leur pays et au vœu de leur père, que de passer la frontière à l'insu des Allemands et de se diriger vers Marseille, où ils tâcheraient de retrouver leur oncle. Une fois qu'ils l'auraient retrouvé, ils le suppliaient de leur venir en aide et de régulariser leur situation en Alsace : car il restait encore une année entière accordée par la loi aux Alsaciens-Lorrains pour choisir leur patrie et déclarer s'ils voulaient demeurer Français ou devenir Allemands.

Tels étaient les motifs pour lesquels les deux enfants s'étaient mis en marche et étaient venus demander au père Étienne l'hospitalité.

Lorsque André eut achevé le récit des événements qu'on vient de lire, Étienne lui prit les deux mains avec émotion :

— Ton frère et toi, lui dit-il, vous êtes deux braves enfants, dignes de votre père, dignes de la vieille terre d'Alsace-Lorraine, dignes de la patrie française ! Il y a bien des cœurs français en Alsace-Lorraine ! on vous aidera ; et pour commencer, André, tu as un protecteur dans l'ancien camarade de ton père.

- **Texte 3** : Album complet (Version numérique) : Une histoire à quatre voix, Anthony Browne (Kaléidoscope/L'École des loisirs), 2000. Disponible en ligne sur : <https://www.scribd.com/document/880997760/Une-Histoire-a-4-Voix-Numerise>

Première voix

C'était l'heure d'emmener Victoria, notre labrador de pure race, et Charles, notre fils, faire une promenade matinale.

Nous entrâmes dans le parc, et je libérai Victoria de sa laisse, quand, brusquement, un vulgaire bâtard surgit et commença à l'importuner. Je le chassai, mais le misérable corniaud se mit à poursuivre Victoria à travers tout le parc et lui ordonnai de partir, mais la sale bête m'ignora complètement.

"Assieds-toi", dis-je à Charles. "Ici."

Je réfléchissais au menu du déjeuner -j'avais un joli reste de poulet, je pouvais le servir agrémenté d'une salade, ou bien décongeler l'un de mes délicieux potages, lorsque je remarquai tout à coup que Charles avait disparu ! Mon Dieu ! Où était-il passé ? Tant d'horribles individus rôdent de nos jours ! J'ai crié son nom pendant une éternité. Puis je l'ai vu en pleine conversation avec une fillette qui avait très mauvais genre. "Charles, viens ici. Immédiatement !" ai-je dit. "Et viens ici, je te prie, Victoria."

Nous sommes rentrés à la maison en silence.

Deuxième voix

J'avais besoin de prendre l'air, alors moi et Régisse, on a emmené le chien au parc. Il adore le parc. J'aimerais bien avoir la moitié de son énergie.

Je me suis installé sur un banc et j'ai consulté les offres d'emploi. Je sais que c'est une perte de temps, mais on a tous besoin d'un petit fond d'espoir, non ?

Puis ce fut l'heure de rentrer. Réglisse m'a bien remonté le moral. On a bavardé gaiement tout le long du chemin.

Troisième voix

J'étais une fois de plus tout seul dans ma chambre. Je m'ennuyais, comme d'habitude. Puis maman a dit que c'était l'heure de notre promenade.

Il y avait dans le parc un chien très gentil et Victoria s'amusait beaucoup. Elle avait de la chance, elle.

Ça te dirait de venir faire du toboggan ? " demanda une voix.

C'était une fille, malheureusement, mais j'y suis quand même allé.

Elle était géniale au toboggan. Elle allait vraiment vite. J'étais impressionné.

Les deux chiens faisaient la course comme deux vieux amis.

La fille a ôté son manteau pour jouer à se balancer, alors j'ai fait la même chose.

Je grimpe bien aux arbres et je lui ai montré comment s'y prendre. Elle m'a dit qu'elle s'appelait Réglisse - drôle de nom, je sais, mais elle est vraiment sympa.

Puis Maman nous a surpris en train de parler et j'ai dû rentrer à la maison.

Peut-être que Réglisse sera là la prochaine fois ?

Quatrième voix

Papa n'avait vraiment pas le moral, alors j'ai été contente qu'il propose d'emmener Albert au parc.

Albert est toujours extrêmement impatient qu'on le détache. Il est allé droit vers une magnifique chienne et a reniflé son derrière (il fait toujours ça). Bien sûr, elle s'en fichait, la chienne, mais sa maîtresse était hyper fâchée, la pauvre pomme.

J'ai finalement parlé à un garçon sur un banc. J'ai d'abord cru que c'était une mauviette, mais en fait non. On a joué à la bascule, et il n'était pas très bavard, mais ensuite, il est devenu plus cool.

On a attrapé un fou rire quand on a vu Albert prendre un bain. Puis on a tous joué dans le kiosque et j'étais vraiment, vraiment heureuse.

Charlie a cueilli une fleur et me l'a donné. Puis sa maman l'a appelé et il a dû partir. Il avait l'air triste.

En arrivant à la maison, j'ai mis la fleur dans un peu d'eau, et j'ai préparé une tasse de thé pour Papa.

2) Support Fiche TD2 :

Lecture de l'album *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin (disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=CYb7N7HuTJ4>)

3) Supports Fiche TD3 :

Texte : Extrait de l'incipit de *Cendrillon*. Version de Tahar Ben Jelloun,

Il était une fois un brave homme, riche et bon vivant, que son épouse avait quitté un soir pour ne plus jamais réapparaître. Elle était sortie rendre visite à sa mère malade, et on ne l'avait pas revue. Après des mois de recherches, les autorités conclurent à la mort de la jeune femme et délivrèrent un certificat de décès au mari, un agent ayant découvert un corps en décomposition dans le bois le plus proche de la ville.

Sakina, leur fille, venait d'avoir cinq ans. Elle était triste et parlait peu. Quand elle réclamait sa mère, on lui disait qu'elle était montée au ciel. Alors, la petite escaladait une échelle et prétendait la rejoindre. Elle pleurait, et le père ne savait comment la consoler.

La disparition de cette femme fit beaucoup de bruit alentour. Certains étaient persuadés qu'elle avait suivi un amant étranger, d'autres disaient qu'elle avait été abusée par une sorcière qui lui aurait promis d'avoir un garçon ; on imaginait toutes sortes d'histoires mais personne ne savait la vérité. L'homme était désespéré, négligeait ses affaires et se laissait aller à une mélancolie paralysante. Un jour, Sakina, dont l'intelligence était exceptionnelle, lui suggéra de se remarier. « Quoi ? Oublier ta mère, la plus douce et la plus généreuse des femmes ? Non, ma fille, je pense tout le temps à elle. »

Sakina lui parla comme si elle était une adulte : « La vie continue, mon cher père, je suis certaine que tu trouveras une épouse qui a ces qualités. Que penses-tu de notre voisine ? Elle est veuve et inconsolée ; elle a deux filles charmantes, et puis à vous deux, vous parviendrez sûrement à vaincre la tristesse. Ce sera une nouvelle famille pour moi, j'aurai des sœurs et peut-être qu'elle te donnera un garçon. »

Impressionné par la sagesse et la hauteur de vue de sa fille, l'homme accepta de dépêcher des émissaires pour demander la main de la jeune et jolie veuve. Elle commença par refuser, considérant qu'elle méritait un meilleur parti. Elle ne le dit pas en ces termes, bien sûr, accepta le bouquet de fleurs qu'il lui avait apporté, mais demanda à réfléchir en disant qu'il lui fallait en parler à ses filles. Le mois suivant, elle accepta pourtant. Le mariage fut célébré dans la discrétion.

Aussitôt que les deux filles de sa belle-mère, Kenza et Warda, rejoignirent la demeure, Sakina sentit que les choses allaient se compliquer pour elle. Car Fatma, leur mère, leur fit comprendre que la petite Sakina était là pour les servir. Elle leur dit : « Votre beauté et votre lignée sont bien supérieures à celles de cette petite fille, dont la mère a disparu dans des conditions douteuses. À chacune son rang, à chacune sa place. »

Elle aurait aussi bien pu ne pas leur faire la leçon. Elles étaient faites du même tissu. Leur regard, en se posant sur les gens, en disait long sur leur prétention. Née pour être servies, et au passage, humilier. Très vite Fatma mit les choses au point : pas question que Sakina mange à la même table que ses filles, ni qu'elle porte des habits plus beaux. Elle serait une domestique qu'il faudrait traiter en inférieure.

Sakina subissait sans mot dire. Elle voyait son père dominé par sa nouvelle femme. Lorsque leurs regards se croisaient, il baissait les yeux comme pour s'excuser et dire : « Je n'y peux rien, elle est plus forte que nous deux réunis. » La faiblesse de son père faisait mal à Sakina, mais, patiente, elle savait qu'un jour l'heure de la justice sonnerait. C'est ainsi qu'elle se soumettait aux ordres des trois femmes, puis s'isolait quand elle avait fini le ménage. Elle aimait alors s'asseoir tout près de la cheminée, les pieds posés sur les cendres éteintes. Un jour, passant par là, Kenza, la plus méchante des deux filles, lui dit :

« Dorénavant, tu t'appelleras Cendrillon. »

Elle éclata de rire et décocha un petit coup de pied à Sakina en partant.

Warda fit aussitôt de la surenchère : « On l'appellera Cendri, c'est plus vulgaire que Cendrillon. »

La mère ne fit pas de commentaire. Le père tenta de protester, mais du bout des lèvres : « C'est sa mère qui avait tenu à lui donner le prénom de sa tante bien-aimée ; pour moi, elle est Sakina et le demeurera toujours. »

Fatma répondit : « Nous, on s'en moque. Quant à toi, il te faut me donner de l'argent pour que je puisse aller prendre les robes que j'ai commandées au tailleur pour le bal du prince. »

Le père ouvrit sa cassette et lui offrit de se servir. C'est ainsi que, contrairement à la légende, dans ce pays d'Orient, les femmes au tempérament fort dominaient les hommes. Elles n'avaient certes pas les mêmes droits que les hommes, mais à la maison, c'étaient elles qui régnaient, et elles abusaient de leur pouvoir domestique. Fatma s'empara de la totalité des billets qui se trouvaient dans la cassette. Elle n'avait pas besoin de tout cet argent, mais, par précaution, elle en cacha une partie dans son armoire. Le mari ne fut pas étonné par son attitude. Il savait qu'il avait affaire à une femme qui n'avait pas beaucoup de sentiments pour lui et qui avait fait, comme elle le disait elle-même, « un mariage de raison ».

Au premier jour du printemps se tenait le bal du prince, la fête la plus attendue de la ville. C'est là que les jeunes gens se rencontraient et entamaient parfois une relation en vue du mariage. On avait surnommé ce bal « le moussem des fiançailles ». Au désespoir de leur mère, ni Kenza ni Warda, en dépit de leur beauté, n'avaient trouvé de fiancé. Elle leur dit sur un ton ferme : « Vous vous approchez de la majorité, c'est le moment ou jamais de vous trouver un mari, et n'allez pas me ramener un poète, un troubadour ou un artisan ! Il faut qu'il soit riche ! »

Elles passèrent la journée à se préparer. Elles se rendirent d'abord au hammam, où elles se firent épiler par une masseuse noire. Leur mère leur disait toujours : « Surtout pas de poils, ce sont les filles pauvres qui laissent pousser leurs poils, ce n'est pas propre ! » Le coiffeur vint à la maison et consacra beaucoup de temps à réaliser, pour chacune, une coiffure exceptionnelle, et à les maquiller avec des produits importés de France. Tandis qu'elles se préparaient, elles réclamèrent à Sakina du thé et des biscuits. Elles la taquinèrent : « Cendri, veux-tu toi aussi aller au bal, peut-être que le prince tombera amoureux de toi, tu deviendras princesse et plus tard reine !

— Cendri, n'oublie pas de rouler tes pieds dans la cendre, il paraît que ça porte bonheur !

— Vous vous moquez de moi, ce n'est pas gentil.

— Alors, apporte-nous des jus de fruits, nous avons besoin d'énergie pour danser et faire tourner la tête aux plus beaux jeunes hommes de la ville. Si tu veux, on te choisira un fiancé parmi les serviteurs. Ils sont pas mal quand ils veulent bien se laver et obéir sans lever la tête. »

Sakina courut leur préparer les jus. Elle pleurait en silence. Quelques-unes de ses larmes tombèrent dans un verre d'oranges pressées. Cela la fit rire. Elle cessa alors de se lamenter sur son sort et arriva, toute joyeuse, un plateau bien garni posé sur les mains. Pas de merci, aucune gentillesse. Des filles mal élevées, grossières et vulgaires. Elle les regarda et songea qu'elle n'aimerait pas être à leur place.

Après leur départ pour le palais du roi, Sakina se retrouva toute seule et demeura assise près de la cheminée. Elle était triste et pensait à sa mère. Subitement, elle crut la voir devant elle. Elle se frotta les yeux. Il y avait bien une femme, mais ce n'était pas sa mère.

Sakina dit : « Qui êtes-vous ? Vous n'êtes pas ma mère ? Vous êtes trop vieille pour ça, je ne vous connais pas... »

— Mais si, tu me connais, mais tu m'as oubliée. Je suis Lalla Aïcha, ta marraine. Aussitôt que j'ai su que tu étais triste, j'ai accouru et me voilà. Alors, tu veux aller au bal ? Eh bien, tu vas y aller, et tu verras, ce sera formidable.

— Comment cela ? Je n'ai pas de robe, je suis laide et je ne peux pas y aller comme je suis !

— Cesse de te lamenter, fais-moi confiance et cours me chercher une citrouille. »

Sakina obéit tout en se demandant à quoi pourrait bien servir une citrouille. Elle eut du mal à en trouver une. C'est finalement le vieux jardinier, qui en avait gardé une dans la réserve, qui la sortit d'embarras : « Elle est trop lourde pour toi, je vais t'aider. Qui en a besoin ? Ta belle-mère qui a de si drôles d'idées ? Elle est méchante avec tout le monde. Moi, elle me traite comme si j'étais son esclave. L'autre jour, par exemple, elle m'a fait appeler et m'a donné

l'ordre de lui apporter sur-le-champ des aubergines du jardin. Mais elles n'étaient pas mûres. Quand elle les a vues, si petites et encore vertes, elle s'est mise à hurler et m'a chassé en me traitant de tous les noms. Ton père, le pauvre, doit avoir bien du mal avec cette mégère. »

Le jardinier plaça la grande citrouille dans une brouette et la porta chez Sakina. Il reconnut tout de suite Lalla Aïcha et la salua :

« Tu es de retour ! Si ton pouvoir est aussi fort qu'avant, tâche de nous débarrasser de cette femme mauvaise...

— On verra plus tard. »

Sakina observait Lalla Aïcha et tenta de percer ses intentions. C'est alors qu'elle aperçut une baguette en argent dépassant de sa poche. Elle se dit : « C'est une fée ! Mais aujourd'hui pourtant, il n'y a plus de fées ? »

Lalla Aïcha transporta la citrouille dans la cour et, d'un coup de baguette, la transforma en quelques secondes en un carrosse. Sakina se frotta plusieurs fois les yeux, éclata de rire, puis s'écria :

« Ouah ! C'est magnifique ! Comment avez-vous fait ?

— Ne pose pas de questions, et va me chercher... ou plutôt, dis-moi où je peux dénicher une souricière. Il doit bien y avoir quelques souris dans le grenier ou dans la réserve... »

Sakina la conduisit au fond du jardin, où étaient placées quelques tapettes à souris. La fée les désarma, les glissa dans un sac de jute trempé dans de l'huile, qu'elle plaça ensuite sur un trou qui devait mener à la cachette où vivaient les souris. Elle en attrapa six, noua le sac et les retint prisonnières. Il lui manquait un rat. Le jardinier lui indiqua un gros trou dans le mur. Elle renouvela l'opération. Un gros rat se trouvait maintenant dans un autre sac. Elles s'en revinrent alors près du carrosse. Lalla Aïcha administra trois coups de baguette sur chacun des deux sacs. Rien ne se produisit. Elle demanda alors à Sakina de s'éloigner :

« Tu ne crois pas à la magie, n'est-ce pas ?

— Si, un peu...

— Alors, retourne à la maison et prends un bain. Fais-toi belle et attends-moi. »

Elle sortit de sa poche la baguette magique, frappa chaque sac d'un petit coup sec. Dans la seconde apparurent six chevaux et un cocher, gros et moustachu. Elle appela le jardinier qui regardait, l'air médusé :

« J'ai besoin de six lézards.

— Il ne fait pas assez chaud pour qu'ils sortent, mais je sais où ils se cachent. Ceux de l'été dernier étaient des lézards amoureux, ils connaissaient les secrets de chacun. Ils étaient étranges, paresseux et surtout indomptables. Ils ont fait pas mal de dégâts. »

Les lézards furent transformés en laquais. Tout était prêt pour conduire Sakina au palais royal. Elle revêtit une robe qui appartenait à sa mère et lui allait très bien. Lalla Aïcha se chargea elle-même de la coiffer et de la maquiller. Elle était devenue très belle, et lumineuse.

« À présent, tu vas te rendre au bal du prince. Tu y feras une entrée remarquée. Ne sois pas timide, mais tiens-toi sur la réserve. Parle peu, et surtout, ne dis rien de ce que tu as vu. Tu vas t'amuser, et les jeunes hommes seront tous à tes pieds. Sois fière et ne baisse pas la tête. Tu es une princesse, une vraie, dans toute sa beauté. Et retiens bien ce que je vais te dire : il faut absolument que tu sois rentrée avant minuit. J'insiste : avant minuit. Ne me demande pas pourquoi, mais tu dois absolument quitter le palais avant minuit. »

4) Supports Fiche TD4 :

1. **Planche 18 extraite de Töpffer, R. (1833). Histoire de M. Jabot. Les Bourlapapey.**
Bibliothèque numérique romande. https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf5/topffer_histoire_m_jabot-a5.pdf



Beau moment ! M^r Jabot fait faire à Milady un tour de salle.

M^r Jabot croit devoir marquer à Milady une préférence délicate. Un lampion s'éteint et fume.

Aussitôt M^r Jabot s'empresse de remédier à cette odeur, inopportune. La galope approche.

2. Planche 34 - extraite de *Mafalda*, Quino. *Mafalda*- (2014). - Intégrale 50 ans. Glénat Jeunesse.



3. Planche 12 extraite de Sfar, J. (2018). Petit Vampire : La Maison de la terreur qui fait peur (Tome 2). Rue de Sèvres.



5) Supports Fiche TD5 :

Texte 1 : Extrait de l'incipit du roman *Bonjour tristesse* de Françoise Sagan, 1954.

Sur ce sentiment inconnu dont l'ennui, la douceur m'obsèdent, j'hésite à apposer le nom, le beau nom grave de tristesse. C'est un sentiment si complet, si égoïste que j'en ai presque honte alors que la tristesse m'a toujours paru honorable. Je ne la connaissais pas, elle, mais l'ennui, le regret, plus rarement le remords. Aujourd'hui, quelque chose se replie sur moi comme une soie, énervante et douce, et me sépare des autres.

Cet été-là j'avais dix-sept ans et j'étais parfaitement heureuse. Les « autres » étaient mon père et Elsa, sa maîtresse. Il me faut tout de suite expliquer cette situation qui peut paraître fausse. Mon père avait quarante ans, il était veuf depuis quinze ; c'était un homme jeune, plein de vitalité, de possibilités, et, à ma sortie de pension, deux ans plus tôt, je n'avais pas pu ne pas comprendre qu'il vécût avec une femme. J'avais moins vite admis qu'il en changeât tous les six mois ! Mais bientôt sa séduction, cette vie nouvelle et facile, mes dispositions m'y amenèrent. C'était un homme léger, habile en affaires, toujours curieux et vite lassé, et qui plaisait aux femmes. Je n'eus aucun mal à l'aimer, et tendrement, car il était bon, généreux, gai, et plein d'affection pour moi. Je n'imaginais pas de meilleur ami ni de plus distrayant. A ce début d'été, il poussa même la gentillesse jusqu'à me demander si la compagnie d'Elsa, sa maîtresse actuelle, ne m'ennuierait pas pendant les vacances. Je ne pus que l'encourager car je savais son besoin des femmes et que, d'autre part, Elsa ne nous fatiguerait pas. C'était une grande fille rousse, mi-créature, mi-mondaine, qui faisait de la figuration dans les studios et les bars des Champs-Élysées. Elle était gentille, assez simple et sans prétentions sérieuses. Nous étions d'ailleurs trop heureux de partir, mon père et moi, pour faire objection à quoi que ce soit. Il avait loué, sur la Méditerranée, une grande villa blanche, isolée, ravissante, dont nous rêvions depuis les premières chaleurs de juin. Elle était bâtie sur un promontoire, dominant la mer, cachée de la route par un bois de pins ; un chemin de chèvres descendait à une petite crique dorée, bordée de rochers roux où se balançait la mer.

Les premiers jours furent éblouissants.

Texte 2 : Extrait de l'incipit du roman *La vie devant soi*, Romain Gary, 1975.

La première chose que je peux vous dire c'est qu'on habitait au sixième à pied et que pour Madame Rosa, avec tous ces kilos qu'elle portait sur elle et seulement deux jambes, c'était une vraie source de vie quotidienne, avec tous les soucis et les peines. Elle nous le rappelait chaque fois qu'elle ne se plaignait pas d'autre part, car elle était également juive. Sa santé n'était pas bonne non plus et je peux vous dire aussi dès le début que c'était une femme qui aurait mérité un ascenseur.

Je devais avoir trois ans quand j'ai vu Madame Rosa pour la première fois. Avant, on n'a pas de mémoire et on vit dans l'ignorance. J'ai cessé d'ignorer à l'âge de trois ou quatre ans et parfois ça me manque. Il y avait beaucoup d'autres Juifs, Arabes et Noirs à Belleville, mais Madame Rosa était obligée de grimper les six étages seule. Elle disait qu'un jour elle allait mourir dans l'escalier, et tous les mêmes se mettaient à pleurer parce que c'est ce qu'on fait toujours quand quelqu'un meurt. On était tantôt six ou sept tantôt même plus là-dedans.

Au début, je ne savais pas que Madame Rosa s'occupait de moi seulement pour toucher un mandat à la fin du mois. Quand je l'ai appris, j'avais déjà six ou sept ans et ça m'a fait un coup de savoir que j'étais payé. Je croyais que Madame Rosa m'aimait pour rien et qu'on était quelqu'un l'un pour l'autre. J'en ai pleuré toute une nuit et c'était mon premier grand chagrin.

Madame Rosa a bien vu que j'étais triste et elle m'a expliqué que la famille ça ne veut rien dire et qu'il y en a même qui partent en vacances en abandonnant leurs chiens attachés à des arbres et que chaque année il y a trois mille chiens qui meurent ainsi privés de l'affection des siens. Elle m'a

pris sur ses genoux et elle m'a juré que j'étais ce qu'elle avait de plus cher au monde mais j'ai tout de suite pensé au mandat et je suis parti en pleurant.

Je suis descendu au café de Monsieur Driss en bas et je m'assis en face de Monsieur Hamil qui était marchand de tapis ambulant en France et qui a tout vu. Monsieur Hamil a de beaux yeux qui font du bien autour de lui. Il était déjà très vieux quand je l'ai connu et depuis il n'a fait que vieillir.

— Monsieur Hamil, pourquoi vous avez toujours le sourire ? Je m'appelle Mohammed mais tout le monde m'appelle Momo pour faire plus petit.

— Il y a soixante ans, quand j'étais jeune, j'ai rencontré une jeune femme qui m'a aimé et que j'ai aimée aussi. Ça a duré huit mois, après, elle a changé de maison, et je m'en souviens encore, soixante ans après. Je lui disais je ne t'oublierai pas. Les années passaient, je ne l'oubliais pas.

J'avais parfois peur car j'avais encore beaucoup de vie devant moi et quelle parole pouvais-je donner à moi-même, moi, pauvre homme, alors que c'est Dieu qui tient la gomme à effacer ? Mais maintenant, je suis tranquille. Je ne vais pas oublier Djamila. Il me reste très peu de temps, je vais mourir avant.

J'ai pensé à Madame Rosa, j'ai hésité un peu et puis j'ai demandé.

— Monsieur Hamil, est-ce qu'on peut vivre sans amour ?

Il n'a pas répondu. Il but un peu de thé de menthe qui est bon pour la santé. Monsieur Hamil portait toujours une jellaba grise, depuis quelque temps, pour ne pas être surpris en veston s'il était appelé.

Il m'a regardé et a observé le silence. Il devait penser que j'étais encore interdit aux mineurs et qu'il y avait des choses que je ne devais pas savoir. En ce moment je devais avoir sept ans ou peut-être huit, je ne peux pas vous dire juste parce que je n'ai pas été daté, comme vous allez voir quand on se connaîtra mieux, si vous trouvez que ça vaut la peine.

— Monsieur Hamil, pourquoi ne répondez-vous pas ?

— Tu es bien jeune et quand on est très jeune, il y a des choses qu'il ne vaut mieux pas savoir.

— Monsieur Hamil, est-ce qu'on peut vivre sans amour ?

— Oui, dit-il, et il baissa la tête comme s'il avait honte. Je me suis mis à pleurer.

Texte 3 : Extrait du Chapitre 2 (La très grande surprise de Matthew Cuthbert ») du Roman *Anne... la maison aux pignons verts*, Lucy Maud Montgomery, 1908.

Matthew Cuthbert et la jument alezane n'eurent pas de peine à parcourir, au petit trot, les huit milles qui les séparaient de Bright River. C'était une jolie route, qui cheminait entre des domaines ruraux d'allure cossue. De temps à autre, on traversait un petit bois de sapins, ou un vallon niché dans les fleurs claires des prunelliers. Les nombreux vergers répandaient dans l'air leur haleine délicate de fleurs de pommiers et les prés allongeaient leur pente douce vers un horizon de brumes perle et pourpre. Pendant tout ce temps,

Les oiseaux gazouillaient, parés de leurs plus beaux atours, comme si, de l'été, on eût vécu l'unique jour.

Matthew, à sa manière, appréciait ce voyage, sauf aux instants où il devait saluer les femmes, car, à l'Île-du-Prince-Édouard, on était censé saluer tout le monde d'un petit signe de tête, que l'on connût ou non ceux et celles que l'on rencontrait.

Matthew craignait toutes les femmes, sauf Marilla et Mme Rachel ; il ne se sentait pas à l'aise en leur présence, persuadé que ces créatures mystérieuses se moquaient de lui.

Il avait peut-être raison, d'ailleurs, car il était d'allure plutôt curieuse, avec sa silhouette dégingandée, ses longs cheveux gris fer qui tombaient jusque sur ses épaules elles-mêmes tombantes, et cette barbe brune, douce et touffue, qu'il arborait depuis ses vingt ans. De fait, ce peu de gris mis à part, il avait peu près la même physionomie qu'à vingt ans bien qu'il en comptât soixante.

Lorsqu'il arriva à Bright River, il ne vit pas le moindre train. Se croyant en avance, il attacha son cheval dans la cour du petit hôtel du village et se rendit à la gare. Le quai était parfaitement désert ; la seule créature vivante qu'il aperçut était une petite fille, assise tout au bout, sur un tas de bardeaux. Matthew, prenant furtivement note qu'il s'agissait d'une fille, passa devant elle le plus rapidement possible, sans la regarder. L'aurait-il reluquée davantage, qu'il n'aurait pu manquer de constater à quel point ses traits, et toute son attitude, témoignaient d'une profonde tension : elle attendait quelqu'un, ou quelque chose, c'est pour cette raison qu'elle était assise là. Et, comme elle ne pouvait rien faire d'autre pour le moment que de rester assise là à attendre, elle s'y appliquait avec une incroyable intensité.

Matthew apostropha le chef de gare au moment où ce dernier fermait le guichet avant de repartir souper à la maison. Il s'informa pour savoir si le train de cinq heures et demie n'allait pas bientôt arriver.

« Le train de cinq heures et demie est arrivé et reparti voilà une demi-heure », rétorqua sèchement le fonctionnaire.

« Mais on a déposé un passager pour vous, une petite fille.

Elle est là-bas, sur le tas de bardeaux. Je lui ai bien demandé de s'asseoir dans la salle d'attente des dames, mais elle m'a affirmé, d'un ton très sérieux, qu'elle préférerait rester dehors.

« Mon imagination a besoin d'espace », qu'elle m'a dit. À mon avis, c'est tout un numéro. » « Mais je n'attends pas de fille », dit Matthew, déconcerté. « C'est un gars que je suis venu chercher. Il devrait être ici. Mme Alexander Spencer devait me l'amener de Nouvelle Écosse. »

Le chef de gare émit un sifflement impatient.

« J'imagine qu'il y a une erreur quelque part », trancha-t-il. « Mme Spencer est descendue du train avec cette fillette et me l'a confiée. Elle a dit que votre sœur et vous alliez l'adopter, qu'elle venait d'un orphelinat, et que vous n'alliez pas tarder à venir la chercher. Moi, c'est tout ce que j'en sais, et je n'ai pas d'autres orphelins dissimulés ailleurs. »

« Mais je ne comprends pas », dit Matthew, ne sachant que faire, souhaitant que Marilla eût pu être là, prête à prendre la situation en main.

« Eh bien, vous feriez mieux de demander à la petite fille », ajouta le chef de gare avec indifférence. « Je jurerais qu'elle pourra tout vous expliquer ! Elle a la langue bien pendue, ça ne fait aucun doute. Peut-être que là-bas ils étaient à court du genre de garçon que vous vouliez. »

Sur ces mots, il s'éloigna ; ce n'était plus son problème, et il avait faim. Il ne restait donc au pauvre Matthew qu'une seule chose à faire, plus terrifiante encore que de débusquer un lion dans sa tanière : aller au-devant d'une fille, d'une fille inconnue, d'une petite orpheline, et obtenir d'elle ce renseignement – pourquoi n'était-elle pas un garçon ? Matthew se mit à grogner dans sa tête, tout en revenant sur ses pas, traînant les pieds le long du quai, en direction de la fillette.

Celle-ci l'avait observé depuis qu'il était passé près d'elle, et maintenant elle le suivait des yeux. Matthew, lui, ne la regardait pas, et de toute manière, l'eût-il fait qu'il n'aurait pas vu à quoi elle ressemblait vraiment. Mais voilà comment elle serait apparue aux yeux d'un observateur ordinaire : une enfant d'environ onze ans, affublée d'une robe très courte, très serrée, très laide, d'une tiretaine d'un gris jaunâtre. Elle portait un chapeau de marin d'un brun passé, et sous ce chapeau, dégringolant jusqu'au milieu de son dos, émergeaient deux tresses très épaisses, d'un roux éblouissant. Son petit visage, pâle, émacié, était constellé de taches de rousseur ; elle avait une grande bouche et de grands yeux qui oscillaient du vert au gris selon la lumière et son humeur.

Voilà donc ce qu'aurait noté un observateur ordinaire.

Mais un spectateur extraordinaire, plus perspicace, aurait pu voir que le menton était très pointu, très volontaire ; que les grands yeux pétillaient d'esprit et de vivacité ; que la bouche, aux lèvres pulpeuses, était à la fois douce et très expressive ; que le front était grand et bien dégagé ; bref, notre observateur extraordinaire, doué de sagacité, aurait pu conclure que, dans le corps de cette femme-enfant égarée, qui terrifiait si fort le pauvre et timide Matthew Cuthbert, devait palpiter une âme hors du commun.

Matthew, cependant, réussit à éviter l'épreuve quasi insurmontable de devoir parler en premier, car, dès que la fillette fut convaincue qu'il se dirigeait vers elle, elle se leva, saisissant de sa petite main la poignée d'un sac de voyage démodé et passablement élimé, puis aborda Matthew en lui tendant l'autre main.

« Je présume que vous êtes M. Matthew Cuthbert, de Green Gables ? » dit-elle d'une voix remarquablement claire, et pourtant douce. « Je suis très heureuse de vous voir. Je commençais à avoir peur que vous ne puissiez pas venir me chercher et j'essayais de m'imaginer toutes les raisons qui auraient pu vous en empêcher. Je m'étais bien décidée, si vous n'étiez pas venu me chercher ce soir, à me rendre jusqu'à ce grand cerisier qu'on voit, là-bas, là où la voie du chemin de fer bifurque, et j'aurais grimpé dedans pour y passer la nuit.

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Typologie des rapports texte-image dans l'album de jeunesse.	41
Tableau 2 : Les dispositifs spatiaux de l'album : une scénographie de la double page.	44
Tableau 3 Le lexique de l'oralité : catégories et fonctions des onomatopées en BD.....	76

Liste des figures :

Figure 1 Image de la couverture L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin.....	46
Figure 2 Une planche extraite de l'album Histoire d'Albert (1845)	68
Figure 3 Planche de « The Yelow Kid » datant du 25 octobre 1896, dans laquelle, le personnage principal utilise pour la première fois un phylactère (une bulle) pour s'exprimer.	69
Figure 4 Planche de « Pim Pam Poum » - Rudolph Dirks.....	70
Figure 5 Première bande dessinée (en édition américaine) avec Félix le chat, distribuée par King Features Syndicate, août 1923	71
Figure 6 L'évolution du personnage de Spirou à travers le temps.....	73