

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN LINGUE E CULTURE
PER LA PROMOZIONE DELLE AREE MONTANE
Curriculum Linguistico-Letterario

ANNO ACCADEMICO 2022 - 2023

TESI DI LAUREA

La BD en classe de FLE au collège : propositions didactiques autour de l'interjection

DOCENTE 1° relatore: Prof. Françoise Rigat

STUDENTE: 18 H02 018, Manuela Vierin

Sommaire

Introduction	5
Chapitre 1 La bande dessinée en classe de langue de FLE : un état des lieux	7
1.1 La BD, en France et en Italie	7
1.1.1 La BD : quelques aspects définitoires.....	7
1.1.2 Développement et institutionnalisation de la BD	8
1.1.2.1 En France.....	9
1.1.2.2 En Italie	10
1.1.3 La BD, une multitude de genres et de formes.....	11
1.1.4 Les chiffres de vente	13
1.1.5 Le profil des lecteurs en France et en Italie	15
1.2 La BD en classe de FLE	17
1.2.1. La BD : un objet didactique dès les origines	17
1.2.2. La question de la légitimité de la BD en classe	18
1.2.3. La BD en classe : un parcours diachronique.....	20
1.2.3.1. La BD en classe en France	20
1.2.3.2. La BD en classe en Italie.....	22
1.2.4 L'utilisation de la bande dessinée en classe.....	23
1.2.5 Avantages de l'utilisation de la BD en classe de FLE	25
1.3 La BD dans les programmes scolaires du collège	28
1.3.1. En Italie.....	28
1.3.2. En Vallée d'Aoste.....	29
Chapitre 2 Les interjections	33
2.1 L'interjection : éléments définitoires.....	33
2.1.1 Aspects syntaxiques	34
2.1.2 Formation et variation.....	34

2.1.3 Interculturel et interjection.....	35
2.1.4 Aspects sémantiques	36
2.1.5 Principales classifications	36
2.1.6 Les émotions	38
2.1.7 Interprétations et valeurs de l'interjection	39
2.1.8 Les onomatopées.....	41
2.2 L'interjection en classe de FLE	42
2.2.1 Le rôle des interjections dans l'acquisition des langues	42
2.2.2 L'interjection dans les manuels de FLE.....	44
2.2.3 L'interjection dans les interactions en classe de FLE	45
2.2.4 L'interjection dans le CECR	46
2.2.5 L'interjection et les émotions dans les programmes scolaires du collège.....	51
2.2.5.1 En Italie	51
2.2.5.2 En Vallée d'Aoste	53
2.3 L'interjection dans la BD	54
2.3.1 Le langage de la BD : entre texte et image	54
2.3.1.1 Plurilinguisme et marques de l'oralité dans la BD	55
2.3.1.2 L'interjection dans la BD.....	57
2.3.1.3 Gestualité et interjection dans la BD.....	58
2.3.1.4 Soliloque et interjection dans la BD.....	59
2.3.1.5 Les onomatopées dans la BD	59
2.3.2 L'étude de l'interjection dans la BD en classe de FLE au collège.....	60
Chapitre 3 Propositions didactiques autour de l'interjection.....	63
3.1 Présentation du corpus.....	63
3.1.1 Winshluss, <i>Dans la forêt sombre et mystérieuse</i>	64
3.1.1.1 L'auteur	64
3.1.1.2 L'histoire	65

3.1.1.3 L'image	70
3.1.1.4 La langue	73
3.1.2 Centomo et Dalena, <i>Lys : pleine lune</i>	75
3.1.2.1 Les auteurs.....	76
3.1.2.2 L'histoire	78
3.1.2.3 L'image	79
3.1.2.4 La langue	82
3.1.3 Waltch et Shuky, <i>Ecolo attitude</i>	83
3.1.3.1 Les auteurs.....	83
3.1.3.2 L'histoire	84
3.1.3.3 L'image	86
3.1.3.4 La langue	88
3.2 Les interjections dans le corpus.....	89
3.2.1 Winshluss, <i>Dans la forêt sombre et mystérieuse</i> : classification des interjections..	90
3.2.1.1 Les onomatopées	94
3.2.2 Centomo et Dalena, <i>Lys : pleine lune</i> : classification des interjections.....	98
3.2.2.1 Les onomatopées	100
3.2.3 Waltch et Shuky, <i>Ecolo attitude</i> : classification des interjections.....	102
3.2.3.1 Les onomatopées	106
3.3 Quelques propositions didactiques	110
3.3.1 <i>Dans la forêt sombre et mystérieuse</i> : proposition didactique.....	110
3.3.2 <i>Dans la forêt sombre et mystérieuse</i> : du côté de l'enseignant	119
3.3.3 <i>Lys : Pleine lune</i> : proposition didactique.....	139
3.3.4 <i>Lys : Pleine lune</i> : du côté de l'enseignant	147
3.3.5 <i>Ecolo attitude</i> : proposition didactique	164
3.3.6 <i>Ecolo attitude</i> : du côté de l'enseignant.....	170
Conclusions	186

Bibliographie.....	190
Sitographie	199

Introduction

Ce mémoire est basé sur l'étude de la bande dessinée en tant qu'outil pédagogique dans les cours de français langue étrangère. Il met notamment en évidence un aspect linguistique très courant dans les bandes dessinées : les interjections. Il propose également des pistes pédagogiques pour l'utilisation des interjections en classe de FLE au collège.

J'ai décidé d'explorer ce sujet principalement pour deux raisons ; d'une part, certaines expériences que j'ai vécues pendant mes trois années d'enseignement au collège ont réveillé cet intérêt, lié à mon enfance et à mon adolescence, pour la BD ou bédé¹, comme on dit couramment. D'autre part, lorsque j'ai commencé ce travail, j'ai réalisé qu'il méritait d'être étudié, car il était trop souvent négligé ou objet de préjugés. Les bandes dessinées sont liées à la puberté, à l'échange d'albums... On s'amuse à les commenter, à les relire et à en collectionner des produits dérivés, tels que des séries animées à la télévision, des films au cinéma, des jeux vidéo, des jouets, etc. (Pellittieri 2008, 97-98). Or, son entrée à l'école n'est pas toujours prise au sérieux (Pellittieri 2008 : 103). De même, l'autre axe d'étude, l'interjection, qui constitue l'expression la plus concise pour traduire les différentes nuances des émotions humaines, ne fait pas l'objet d'une attention particulière dans l'enseignement des langues étrangères, à l'exception des principales formes de politesse, des salutations, des vœux et de certaines demandes (Mazzotta 1999 : 9).

Cette étude se penche sur deux phénomènes trop souvent marginalisés en didactique ; l'objectif de ce mémoire est de repérer, de classer et d'analyser les interjections figurant dans un corpus de trois BD récemment publiées en France et de proposer trois exploitations didactiques destinées à des élèves du collège. Ce travail pourrait donc constituer une ressource pour les enseignants de FLE au collège qui souhaiteraient aborder l'étude des interjections par le biais de la BD.

Le mémoire est divisé en trois chapitres : le premier chapitre présentera un aperçu de la situation de la BD comme outil pédagogique en France et en Italie ; notre attention sera particulièrement tournée vers les programmes scolaires du collège en Vallée d'Aoste. Le deuxième chapitre sera consacré à l'interjection, à ses principales caractéristiques et classifications, à son utilisation dans les cours de FLE et à ce qu'en disent le CECR et les directives nationales et régionales. Le rôle joué par l'interjection dans la BD sera également clarifié dans ce chapitre. Dans le troisième

¹ Cette abréviation est rejetée par Thierry Groensteen (2006 : 21), l'un des principaux théoriciens de la BD, qui la considère trop enfantine. Dans notre travail, nous utiliserons pour plus de clarté BD.

chapitre, nous présenterons un corpus de trois BD, nous élaborerons une classification des interjections présentes et une proposition didactique pour chacune d'entre elles.

Grâce à ce travail de recherche, il nous sera possible de proposer des activités didactiques, destinées à des élèves de FLE au collège, sur l'interjection dans la BD, qui mettent également l'accent sur les émotions et les sentiments.

Chapitre 1

La bande dessinée en classe de langue de FLE : un état des lieux

Dans ce premier chapitre, nous allons exposer la situation de la BD comme outil pédagogique, en particulier depuis quand elle est utilisée en Italie et en France dans l'enseignement au collège ; ses avantages en classe, notamment dans l'enseignement du français langue étrangère. Après avoir passé en revue la littérature académique existante, nous nous concentrerons sur ce que les directives ministérielles italiennes, puis les directives régionales ont publié concernant la BD.

1.1 La BD, en France et en Italie

Nous examinerons la situation de la BD en France et en Italie ; après avoir présenté quelques éléments définitoires, nous comparerons le développement et l'institutionnalisation de la BD dans les deux pays. Nous évoquerons la grande richesse des genres et des formes de la bande dessinée européenne, puis nous présenterons les chiffres de vente de la bande dessinée et le lectorat visé dans les milieux de l'édition italienne et française.

1.1.1 La BD : quelques aspects définitoires

Proposer une définition de bande dessinée n'est pas une tâche aussi simple ; selon Elissa Pustka (2022 : 14-19), il n'existe pas de définition unique de la bande dessinée, mais plusieurs, qui varient selon les régions du monde, les époques et les générations. À son avis, en effet, il n'est pas possible d'identifier une typologie universelle de la bande dessinée.

Cependant, plusieurs auteurs ont tenté d'en brosser un portrait, en se basant sur le fait qu'elle se situe souvent à la limite entre différents langages. Selon Affuso (2014 : 275-276), par exemple, la bande dessinée est un langage qui se structure par le biais de son interaction avec d'autres arts, tels que la photographie, le cinéma, l'art etc. C'est en ce sens que Chemartin et Giovenco

parlent d'« intermédialité » (Chemartin, Giovenco 2010 : 10-11), c'est-à-dire une hybridation des médias, que l'emploi du numérique a accentué².

Dans l'un des principaux dictionnaires francophones de didactique des langues, celui de Galisson & Coste (1976 : 64), la bande dessinée est définie comme : « Mode d'exposition d'une histoire (encore appelée « figuration narrative ») au moyen de dessins accolés en bandes, qui se lisent de gauche à droite et de haut en bas, comme l'écriture, et qui représentent des étapes successives de l'histoire ».

Pour Umberto Eco (2003 : 222-224), la BD est la manifestation d'une culture de masse, qui a introduit de nouvelles façons de parler et de nouveaux schémas de perception. Eco (2003 : 155-156) compare la bande dessinée au mythe ; les personnages des bandes dessinées constituent des types caractérisés par des traits distinctifs (Eco : 155-156), semblables à ceux que l'on trouve dans les récits mythiques. Généralement, ils sont immortels, sans âge et ils semblent vivre hors du temps (Marrone 2005 : 93-94).

1.1.2 Développement et institutionnalisation de la BD

Le développement de la bande dessinée dépend des conditions économiques, technologiques et industrielles ainsi que des réponses psychologiques du public. En ce qui concerne l'histoire de la BD, qu'il n'est pas le lieu ici de raconter, nous citerons deux dates fondamentales ; la première est 1827, lorsque Rodolphe Töpffer, désormais largement reconnu comme le père fondateur et le premier théoricien du genre³, réalise son premier album de caricatures, *Monsieur Vieux-Bois*, suivi de sept albums d'« histoires en estampes », destinés à ses élèves. Un fort désir de divertir ses pensionnaires s'entremêle ainsi avec une intention pédagogique. La « littérature en estampes » (Berthout, Martin 2015 : 6) circule bientôt dans les salons et acquiert donc rapidement un certain prestige. La deuxième date de 1896, lorsque la nouvelle série *The Yellow Kid*, du nom de son protagoniste, un petit polisson irlandais vêtu d'une chemise de nuit jaune et imaginé par Richard Felton Outcault, prend sa forme définitive avec l'introduction de quelques nouveautés ; la répartition en cases permet de dépasser le précédent manque de séquentialité afin de dégager le récit, les bulles s'associent aux didascalies préexistantes et les lignes

² Il suffit de penser à la bédé-réalité, qui mélange le langage de la bande dessinée et de l'autobiographie, que l'on trouve principalement dans les blogs. Cf. Chemartin, Delporte 2010 : 73.

³ <https://labojrsd.hypotheses.org/1324> (consulté le 14 septembre 2023).

représentant le mouvement rendent le dessin plus dynamique. Comme le rappelle Pollicelli (Cf. Pollicelli 2018 : 27), lors du *Concilio internazionale sulla data di nascita dei comics* qui se déroule à l'occasion du festival «Lucca incontri 1989», l'année 1896 est officiellement reconnue comme la date de naissance du genre, grâce au personnage de Yellow Kid.

1.1.2.1 En France

Comme l'écrit Mouchart (2016 : 7), depuis les années 1960, la bande dessinée est considérée comme le neuvième art en France, ce qui montre l'accueil très favorable de la BD. Par ailleurs, le statut de l'auteur, resté jusqu'alors dans l'ombre du héros de la série, est enfin défini.

En 1974 se tient la première édition du festival d'Angoulême⁴ et son succès est assuré ; en 1990 la Cité de la bande dessinée et de l'image⁵, créée par les autorités françaises dans le but de préserver et de promouvoir la BD, est inaugurée. De nombreux festivals voient le jour et d'importantes institutions nationales, comme le Louvre, commencent à collaborer avec les auteurs de BD. En France, comme l'affirme Lungheretti (2020) :

La production est passé d'environ cinq cents titres au mitan des années 1980 à plus de cinq mille de nos jours, en faisant le secteur de l'édition qui a connu la plus forte progression de sa production depuis vingt-cinq ans. Le neuvième art est ainsi devenu l'une des expressions artistiques emblématiques de la France en ce début de XX^e siècle, connaissant une réussite et une influence qu'elle n'avait jamais connues auparavant.

L'industrie française de la bande dessinée se caractérise par sa capacité à être « un creuset, avec le plus grand nombre au monde de traductions de bandes dessinées » (Lungheretti 2020). Cette prospérité économique a une dimension paradoxale, car les créateurs de bandes dessinées ne bénéficient pas toujours de leur succès et se retrouvent parfois en grande difficulté ; c'est pourquoi, en 2020, à l'occasion de l'Année de la bande dessinée, la communauté nationale des auteurs se mobilise et réalise une année de réformes et de mobilisation de l'ensemble du secteur. L'institutionnalisation de la bande dessinée s'accompagne d'une prolifération de ses formes et d'une large diversification artistique (Lungheretti 2020). Selon le Centre National du Livre

⁴ Le Festival d'Angoulême représente le plus important festival en Europe, même si le Festival de Lucca, avec ses 300 000 visiteurs payants environ, constitue le premier festival en Europe. Cf. Curcio 2016 : 329-393.

⁵ Cet établissement, unique en Europe, abrite le musée de la Bande dessinée, une maison des auteurs, une bibliothèque de lecture publique et patrimoniale, un centre de documentation et de recherche. La Cité internationale de la bande dessinée et de l'image a servi de modèle au Komaccon de Séoul, en Corée. Cf. <https://www.citebd.org/la-cite-dediee-au-neuvieme-art-et-limage> (consulté le 19 octobre 2023).

(2020), les albums sont le genre de BD le plus lu par les Français, devant les mangas, les magazines spécialisés BD, les comics et les romans graphiques.

1.1.2.2 En Italie

En Italie, la bande dessinée bénéficie d'une reconnaissance culturelle plus tardive qu'en France. Depuis les années 1960, la bande dessinée s'affirme de plus en plus comme un produit industriel et de masse qui doit faire face à la concurrence féroce de la télévision (Pellittieri 2008 : 70-71) ; c'est ainsi qu'elle continue à être diffusée dans les kiosques.

Entre les années 1980 et 1990, les librairies italiennes perdent les lecteurs de BD plus mûrs, capable de dépenser davantage ; le marché de la bande dessinée devient donc une sorte de niche pour les passionnés (Curcio 2016 : 389-390). Le *fumetto* est victime d'un préjugé qui l'enferme dans un contexte encore infantile et adolescent et qui ne commence à être remis en question qu'à partir de 2010, grâce à l'introduction du terme *graphic novel* : « La possibilità di utilizzare un altro termine – anche se sembra strano a dirsi – ha fatto sì che si riuscisse a rientrare col fumetto piano piano in libreria, nella libreria generalista » (Curcio 2016 : 390).

La bande dessinée s'institutionnalise progressivement ; les premiers salons tentent de compenser le grand manque d'attention culturelle à l'égard de la BD. Le tout premier festival de la bande dessinée en Europe se déroule à Bordighera en 1965 et se déplace à Lucca l'année suivante (Groensteen 2020). Au fil des ans, des tentatives sans véritable succès sont menées pour créer des musées de la bande dessinée en Italie, comme à Rapallo et à Lucca (Pellittieri 2008 : 96). Néanmoins, ce n'est que récemment qu'ils ont vu le jour à Milan (2011), à Cosenza (2015) et à Pordenone (2023). La muséalisation de la bande dessinée s'inscrit dans une quête de légitimation et de stabilisation de formes culturelles :

Quale miglior sede museale che non la scuola, infatti? Qui, da sempre, sono convogliati i saperi acquisiti quando hanno ormai perso del tutto la loro carica di novità e di eversività, e quando, ormai «innocui», sono accettati dal sentire comune. Come il cinema ha fatto capolino nella scuola solo dopo che era stato assicurato che esso era arte – in un luogo dove prima era sacrilego il solo pensare che potesse entrarvi l'intrattenimento popolare, per immagini, presuntamente scevro di qualsiasi valore «letterario» – così adesso il fumetto entra in classe perché è ormai assodato che anch'esso può essere arte e cultura. (Pellittieri 2008 : 95-96)

Bien qu'en Italie la bande dessinée soit maltraitée à l'école, par les parents et par le contexte culturel en général pendant une période plus longue qu'en France, l'épilogue semble désormais similaire ; comme le souligne Curcio :

E forse tutti voi avete potuto vedere come le sezioni di Fumetto nelle librerie si siano man mano allargate sempre più. Questa situazione inedita ha permesso a una nuova clientela di avvicinarsi al fumetto, determinando così una crescita del comparto negli ultimi anni, in controtendenza con quello che succedeva nel resto del mondo dell'editoria. E c'è stata anche una sorta di «ritorno generazionale», di chi cioè aveva letto fumetti negli anni Settanta-Ottanta e che ora ha di nuovo la possibilità di comprarli, e di spendere di più. (Curcio 2016 : 390)

Malheureusement, cette prospérité économique ne s'est pas accompagnée d'une évolution du statut de ses auteurs, qui vivent souvent dans des conditions de précarité. La migration des bédéistes d'Italie vers la France a commencé dans les années 1970 (Comberiati 2018 : 304-305). L'une des raisons de ce phénomène est la forte présence des grands éditeurs Disney et Bonelli, qui occupent une large part du marché de la bande dessinée et rendent difficile l'épanouissement des petits éditeurs, qui publient beaucoup mais gagnent peu d'argent. Il y a aussi des raisons économiques et législatives qui font qu'il est relativement plus rentable de produire de la bande dessinée en France (Comberiati 2018 : 301, 307, 311). En outre, la France est particulièrement ouverte aux auteurs étrangers, notamment italiens, qui sont initialement moins chers et peuvent apporter un regard neuf sur le langage de la BD. Ces dernières années, grâce au développement technologique et aux possibilités offertes par Internet, le nombre d'auteurs italiens travaillant directement pour l'étranger, en particulier pour le marché français, a considérablement augmenté (Curcio 2016 : 392). Par exemple, parmi les trois bandes dessinées italiennes nominées au Festival international d'Angoulême 2024, l'une d'entre elles a été publiée par Gallimard et est encore inédite en Italie⁶. Les genres les plus vendus sont les mangas, suivis par les romans graphiques et les BD humoristiques.

1.1.3 La BD, une multitude de genres et de formes

La bande dessinée comprend un large éventail de genres : policier, western, aventure, historique, humoristique, conte, satire, etc. Au cours des dernières décennies, elle a même abordé des domaines jusqu'alors inexplorés, tels que l'autobiographie, l'autofiction, le

⁶ Nous faisons ici référence à la BD *L'illusion magnifique Tome I* de Alessandro Tota.

reportage, la vulgarisation scientifique, l'essai et la BD expérimentale⁷, se montrant capable de s'adresser à n'importe quel public.

Comme l'affirme Curcio (2016 : 391), la bande dessinée européenne présente une grande variété de formats et de techniques. Il y a d'abord, la BD « classique », c'est-à-dire les séries d'albums, qui représentent le format le plus connu par les lecteurs européens adultes. Ainsi, le prototype pour la plupart des adultes francophones d'aujourd'hui est *Astérix*, le format par excellence de la bande dessinée franco-belge à partir de 1929, cartonné et en couleurs, avec 48 pages. Les séries classiques, imprimées à des millions d'exemplaires, comme *Astérix*, *Tintin* et *Lucky Luke*, ont connu un succès mondial. Il existe également de nouvelles séries destinées aux enfants et aux adolescents, telles que *Lou !*, *Titeuf* et *Les profs* (Pustka 2022 : 19-20).

Ensuite, nous avons les mangas⁸, apparus au Japon après la Seconde Guerre mondiale. Ce type de BD se répand dans le reste du monde à partir de la fin des années 1980. La France possède le deuxième marché du manga après le Japon. Les mangas s'adressent aux adolescents ; les *shōnen* sont destinés aux garçons, alors que les *shōjo* sont destinés aux filles. Ils se caractérisent par un format plus petit que les autres et un sens de lecture inversé (de droite à gauche). Les pages sont en noir et blanc, tandis que la couverture est en couleur. Ses sous-types les plus récurrents sont le drame, la fantasy, la science-fiction, les relations sentimentales. Les scènes sont souvent présentées au ralenti et les personnages ont des « grands yeux et chevelures en pointes » (Guilbert 2020 : 438). Les mangas ne se limitent pas à des traductions du japonais, comme le souligne Elissa Pustka (2022 : 24), car ils sont parfois produits par des auteurs d'autres pays⁹. Ils sont populaires pour leur contenu existentiel adolescent et pour l'influence exercée sur le goût esthétique de deux générations d'enfants par les dessins animés japonais diffusés à la télévision au cours des trente dernières années (Pellittieri 2008 : 101).

⁷ Par exemple, l'Oubapo, *L'Ouvroir de bande dessinée potentielle*, crée en France en 1992, s'inspire du modèle de l'Oulipo. Citons également le roman graphique, qui fait l'objet d'un débat entre ceux qui pensent qu'il s'agit d'une simple stratégie marketing pour attirer de nouveaux lecteurs (les adultes, en particulier les femmes) et ceux qui considèrent qu'il s'agit d'un nouveau genre, capable de rapprocher la bande dessinée de la littérature. Cf. Pustka 2022 : 21.

⁸ Le terme « manga » désigne à la fois les bandes dessinées et les dessins animés japonais, appelés *animés* en français et *anime* en italien.

⁹ Par exemple, le manga français *Dreamland*, qui a été traduit en japonais, ou encore les deux séries italiennes *Witch* et *Winx Club*, fortement inspirées par les styles et les atmosphères des mangas (cf. Pellittieri : 101).

1.1.4 Les chiffres de vente

Les principaux marchés internationaux de la bande dessinée sont le marché japonais, le marché américain, suivis en Europe par le français (Curcio 2016 : 391). Lors d'une table ronde axée sur la distribution de la BD numérique en Europe qui s'est tenue pendant l'édition 2021 de *l'Angoulême Rights Market*¹⁰, Enrico Turrin, membre de la FEP¹¹, a présenté les chiffres du marché européen¹² ; ce dernier a un certain poids, qui ne concerne, pourtant, qu'un nombre réduit de territoires et de pays. Enrico Turrin a opéré une distinction entre les grands marchés de la BD (France, Allemagne, Italie et Espagne), qui produisent 3000/4000 nouveaux titres chaque année et les marchés de taille moyenne (Pologne et Belgique), qui ne dépassent pas les mille, deux mille titres par an¹³.

Aujourd'hui, la vente de bandes dessinées possède une certaine incidence sur le marché du livre en France ; une étude menée par le groupe BD du Syndicat national de l'édition avec le GfK, l'institut d'études de marché Growth from Knowledge, sur les lecteurs et acheteurs de bandes dessinées a montré qu'en 2018 la bande dessinée est plébiscitée par un public varié¹⁴. L'augmentation des ventes de BD ne s'est pourtant pas arrêtée dans les années suivantes : le Syndicat de la librairie française¹⁵ a enregistré une croissance de 7,4% entre 2018 et 2019. Selon une enquête conduite en France par GfK Entertainment¹⁶, dans le premier semestre 2020,

¹⁰ *L'Angoulême Rights Market* ou Marché international des droits du Festival de la BD d'Angoulême est un congrès annuel, lieu de rencontre des spécialistes du secteur ; pendant l'édition 2021, complètement en ligne, des représentants de la Commission européenne ainsi que du projet EUDICOM, finalisé au support de la BD numérique, ont présenté les résultats de la première étude paneuropéenne sur la distribution de la bd en ligne. Cf. <https://www.bdangoulemepro.com/fr/marche-droits> (consulté le 22 mars 2021).

¹¹ La Fédération des éditeurs européens regroupe vingt-neuf associations nationales d'éditeurs dans l'Union Européenne. La FEP aide les différentes associations d'éditeurs dans les questions législatives, comme le droit d'auteur.

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=8JIYp-c-3bE> (consulté le 22 mars 2021).

¹³ Une autre valeur examinée est l'incidence que le médium a sur l'industrie de l'édition nationale. Turrin précise que dans la plupart des territoires considérés les BD représentent 2-6% des ventes éditoriales, c'est par exemple le cas de l'Italie, de l'Espagne et de l'Allemagne. Cependant, il affirme qu'en France le marché de la BD constitue 15% du marché du livre et en Belgique française 33%, c'est-à-dire un tiers du marché de l'édition francophone de l'État.

¹⁴ En 2018, la bande dessinée représente 15% du chiffre d'affaires du marché de l'édition française (en croissance de 2% par rapport à l'année précédente). Les lecteurs de BD sont avant tout de grands consommateurs de livres. Cf. Site du Syndicat national de l'édition de France. Cf. <https://www.sne.fr/actu/deuxieme-edition-de-letude-sur-les-acheteurs-lecteurs-de-bandes-dessinees/> (consulté le 21 décembre 2023)

¹⁵ Le SLF est l'organisation professionnelle qui représente les librairies indépendantes en France. Cf. <https://www.sne.fr/le-sne/sne-en-bref/> (consulté le 21 décembre 2021).

¹⁶ GfK Entertainment réalise des études de marché dans le secteur du divertissement : musique, films, livres et jeux vidéo. Cf. <https://www.gfk.com/press/Book-Market-Europe-20200731> (consulté le 26 octobre 2023).

le confinement a entraîné une baisse des ventes dans le marché du livre, à cause de la fermeture de nombreux commerces. Néanmoins, les ventes ont nettement augmenté depuis l'assouplissement des mesures de confinement, qui ont donné un nouvel élan à la BD. En été 2020, la vente de BD et mangas en France a progressé de 25%¹⁷ ; les principaux lecteurs de BD sont les jeunes, compte tenu que 65% des achats sont destinés à des moins de 30 ans. L'année 2021 enregistre un sommet historique : les ventes des bandes dessinées ont presque doublé en deux ans¹⁸. Tous les segments BD sont en forte hausse, en particulier, le manga est le genre phare du marché ; plus d'une BD vendue sur deux est un manga. En France, l'univers BD devient le second type de livre le plus acheté, avec 24% du marché en volume, à la fin de 2021¹⁹. L'année suivante, le marché BD s'avère être stable, avec un chiffre d'affaires de 921 millions d'euros et 85 millions d'exemplaires achetés²⁰.

Même en Italie, depuis 2019, le poids de la bande dessinée dans le marché de l'édition nationale a augmenté, comme le rapporte l'AIE, voire l'Association Italienne des Éditeurs, en coopération avec Aldus Up et la Commission européenne (2023)²¹. Si le marché français est en mesure de tirer des millions d'exemplaires d'une BD de succès, le marché italien présente des chiffres plus contenus (Curcio 2016 : 391). Les données disponibles sont fragmentaires, essentiellement pour deux raisons ; d'un côté, le nombre d'éditeurs du *fumetto* inscrits à l'AIE est limité. Seulement les principales maisons d'édition sont enregistrées. Par conséquent, il n'est pas simple d'établir un panorama précis de la situation, étant donné que le marché italien de la BD se compose d'une multitude de petits éditeurs. De l'autre, la dispersion des ventes en plusieurs canaux de distribution rend la surveillance du marché moins fiable. Comme l'affirme un autre conférencier lors de *l'Angoulême Rights Market*²², Piero Attanasio, responsable du secteur Recherche et Développement de l'AIE, le chiffre d'affaires 2020 dérivant des ventes

¹⁷ Le marché français de la BD a été estimé à 591 millions d'euros, pour l'année 2020, avec 53,1 millions d'exemplaires achetés par les Français. Cf. : <https://www.gfk.com/fr/insights/BD-ne-connaît-pas-la-crise> (consulté le 26 octobre 2023).

¹⁸ En France, les ventes 2021 culminent à plus de 85 millions d'exemplaires, avec près de 900 millions d'euros réalisés. En 2019, 48 millions d'exemplaires avaient été vendus, pour un chiffre d'affaires de 555 millions d'euros. Cf. <https://www.gfk.com/fr/press/annee-2021-hors-norme-pour-les-acteurs-de-la-bd> (consulté le 26 octobre 2023).

¹⁹ La littérature générique garde la première place, alors que la BD dépasse les ventes Jeunesse.

²⁰ <https://www.gfk.com/fr/press/85-millions-bd-manga-vendus-en-france-2022> (consulté le 26 octobre 2023).

²¹ [https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-9228-2023.5.18/Mercato_Fumetti_\(18-05\)_filigranato.pdf?IDUNI=4mgwrlhvq0j53prsiuwixs12383](https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-9228-2023.5.18/Mercato_Fumetti_(18-05)_filigranato.pdf?IDUNI=4mgwrlhvq0j53prsiuwixs12383) (consulté le 27 octobre 2023).

²² <https://www.youtube.com/watch?v=8JIYp-c-3bE> (consulté le 22 mars 2021).

des *fumetti* dans le canal des librairies génériques²³ correspond à 43 millions d'euros, ce qui coïncide avec une hausse de 43% par rapport à l'année précédente.

L'étude menée par l'AIE a analysé le poids de la BD dans le panorama éditorial ; en 2019, 3,2 millions d'exemplaires de bandes dessinées ont été vendus dans les librairies généralistes, en ligne et dans la grande distribution organisée, pour une valeur de presque 36 millions d'euros. En 2022, les exemplaires vendus dans les mêmes circuits de distribution culminent à 11,5 millions pour une valeur de 107,9 millions d'euros ; si l'on ajoute à ces chiffres les 71,2 millions d'euros des bandes dessinées vendues dans les magasins spécialisés, on obtient un marché total de 179,1 millions d'euros. Dans la même année, les ventes de bandes dessinées pour enfants et adolescents ont considérablement augmenté (+26 % par rapport à l'année précédente), ainsi que les mangas. Ces données confirment la croissance significative du marché de la BD au cours des dernières années. De plus, les éditeurs commencent à s'intéresser aux versions numériques des bandes dessinées.

En conclusion, d'après ces chiffres il est clair que le marché italien est plus récent et plus petit que le marché français, mieux établi. Cependant, le marché italien a également connu une forte croissance depuis la pandémie, atteignant son pic historique en 2022 ; par conséquent, la légère baisse des ventes qui semble s'être produite en 2023 dans les deux pays doit être relativisée, car les marchés restent bien supérieurs à leur niveau d'avant la pandémie.

1.1.5 Le profil des lecteurs en France et en Italie

En 2020 le Centre National du Livre a réalisé une étude²⁴ à laquelle ont participé 1000 jeunes entre 7 et 15 ans et 1000 personnes entre 15 et 75 ans. Les résultats du sondage ont dévoilé que les enfants lisent plus de bandes dessinées (77%) que les adultes (43%). En particulier, les

²³ Les librairies génériques adressent leurs collections même à un public plus mûr. Contrairement aux magasins spécialisés, elles ont la possibilité de rendre leur matériel aux éditeurs ; ainsi, la qualité de leur offre est en moyenne meilleure. En effet, elles n'opèrent pas une sélection précise de leurs achats, car elles n'ont aucun intérêt à répondre aux pures lois du marché. De plus, les BD proposées sont généralement reliées en volumes plus coûteux par rapport aux simples albums. Parfois, ces librairies accueillent même des volumes imprimés par des éditeurs qui n'appartiennent pas au secteur des BD. Il suffit de penser, par exemple, à Mondadori ou Einaudi, qui publient exceptionnellement des bandes dessinées afin de mettre en valeur des produits originaux. Cf. Scatista 2003 : 489-490.

²⁴ L'étude en question, intitulée « Les Français et la BD », est effectuée en 2020 par le Centre National du Livre et en particulier par Armelle Vincent Gérard, Cécile Chaniot, Maëlle Lapointe ; https://www.actuabd.com/IMG/pdf/les_francais_et_la_bd_2020-03-11_rapport_detaille_ok.pdf (consulté le 5 octobre 2023).

enfants de 9 à 13 ans sont les lecteurs les plus assidus. À partir de 14 ans la lecture de BD commence à décliner. Les hommes et les garçons lisent plus de BD que les femmes et les filles. Pour les garçons de 7 à 15 ans la lecture de BD reste stable, alors que les filles lisent davantage de bandes dessinées entre 10 et 12 ans.

Le sondage réalisé par Depaire en 2019 donne un aperçu à petite échelle de la lecture des bandes dessinées par les enseignants ; 47% des interrogés sont des forts lecteurs (plus de dix bandes dessinées par an), 28% lisent régulièrement et seulement 25% des professeurs interviewés ne lisent pratiquement jamais. Moins de 2% considèrent la bande dessinée un outil à reléguer aux temps de loisir. 76% des interrogés pensent que les bandes dessinées peuvent être introduites en cours d'art plastique ou de littérature et 72% dans le cadre de débats en lien avec le programme. La plupart des enseignants reconnaissent aujourd'hui que la bande dessinée a un rôle à jouer dans l'éducation.

En Italie, les lecteurs de bandes dessinées sont plus de dix millions en 2022, 23% de la population âgée de 15 à 74 ans (en hausse de 17,2% par rapport à l'année précédente), comme le rapporte l'AIE (2023)²⁵. Ce sont des lecteurs omnivores dans 84% des cas, de livres numériques dans 47%, d'auditeurs de podcasts dans 40% et de livres audio dans 19%.

En mai 2021, l'AIE, en collaboration avec Aldus up, Eudicom et Lucca Comics&Games, a réalisé l'étude « Chi è il lettore di fumetti in Italia ? »²⁶, en prenant en considération un échantillon représentatif de la population italienne de 2000 personnes âgées de 14 à 74 ans. Les lecteurs appartiennent aux segments les plus jeunes de la population ; 17% de la population âgée de 15 à 17 ans lit des bandes dessinées, et 26 % de la population âgée de 18 à 24 ans. Entre 25 et 34 ans, les lecteurs de BD représentent 23% de la population ; entre 35 et 44 ans, ils sont 22%. Entre 45 et 54 ans, les lecteurs de bandes dessinées représentent 20 % de la population, alors qu'ils ne sont plus que 13% entre 55 et 64 ans et 11% entre 65 et 74 ans. En outre, la BD reste un genre masculin, puisqu'elle est plus appréciée par les hommes (21%) que par les femmes (14%). Malgré les recherches menées, nous n'avons pas trouvé d'études sur la fréquence de lecture de BD par les enseignants en Italie.

²⁵ [https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-9228-2023.5.18/Mercato_Fumetti_\(18-05\)_filigranato.pdf?IDUNI=4mgwrlhvq0j53prsiuwixsx12383](https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-9228-2023.5.18/Mercato_Fumetti_(18-05)_filigranato.pdf?IDUNI=4mgwrlhvq0j53prsiuwixsx12383) (consulté le 27 octobre 2023).

²⁶ [https://network.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-6495-2021.12.2/PLPL_5dic_Chi%20%C3%A8%20il%20lettore%20di%20fumetti%20in%20Italia-F.pdf?IDUNI=lhqflmd5k1erygbf3bs1e21i2923#:~:text=I%20lettori%20appartengono%20alle%20fasce%20giovani%20della%20popolazione&text=Fumetti%20che%20possono%20essere%20sia,digitale%20\(e%20Dbook\)](https://network.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-6495-2021.12.2/PLPL_5dic_Chi%20%C3%A8%20il%20lettore%20di%20fumetti%20in%20Italia-F.pdf?IDUNI=lhqflmd5k1erygbf3bs1e21i2923#:~:text=I%20lettori%20appartengono%20alle%20fasce%20giovani%20della%20popolazione&text=Fumetti%20che%20possono%20essere%20sia,digitale%20(e%20Dbook)). (consulté le 31 janvier 2024).

1.2 La BD en classe de FLE

Dans cette section, nous présenterons l'utilisation de la bande dessinée en classe de français langue étrangère. En particulier, après avoir mis en évidence le potentiel didactique de la BD, Nous observerons la lente légitimation de la bande dessinée en classe, qui peine encore parfois à trouver sa place.

1.2.1. La BD : un objet didactique dès les origines

Depuis ses origines, la BD a une fonction didactique ; elle transmet un concept, communique un fait et raconte une histoire à un public souvent analphabète, au travers d'images simplifiées disposées dans une séquence chronologique.

À partir de la fin du XIX siècle, les bandes dessinées sont publiées dans les suppléments du dimanche des journaux afin d'élargir le lectorat. Elles visent en particulier les immigrés et les plus jeunes, qui n'ont pas l'habitude de lire et qui sont séduits par les images colorées²⁷.

En 1889, *Le Petit Français illustré* est imprimé par les éditions Armand Colin (Berthout, Martin 2015 : 6) ; il apparaît en France avec le sous-titre éloquent *Journal des écoliers et des écolières*. L'hebdomadaire se compose de feuilletons et d'histoires illustrées par des artistes tels que Georges Colomb. Cet auteur, connu comme Christophe, réalise les personnages du *Sapeur Camembert*, *Le Savant Cosinus* et *La Famille Fenouillard*. Dans ces récits, la partie verbale, plus précisément les interventions du narrateur et les dialogues des personnages placés entre guillemets, se situe au-dessous des cases qui contiennent les illustrations (Barbieri 2009 : 93)²⁸. Ensuite, les bandes dessinées parues dans les revues sont généralement rééditées sous forme de livre. C'est par exemple le cas de *L'idée fixe du Savant Cosinus*, commenté ainsi dans l'avant-propos : « Ce remarquable ouvrage est rempli d'aperçus nouveaux autant que philosophiques. Il est à la fois instructif et moralisateur. [...] »²⁹. L'auteur déclare donc une intention didactique et moralisatrice, même s'il le fait souvent d'une façon humoristique. Le texte sous les

²⁷ Selon Beccia et Pastore (2017 : 133): «Il fumetto e i suoi antecedenti storici hanno, da sempre, svolto una funzione didattica, tentando di avvicinare diversi target sociali a tematiche lontane, insolite o sconosciute».

²⁸ Il faudra attendre les années Vingt pour que les bulles apparaissent pour la première fois en France ; Zig et Puce d'Antoine Saint-Ogan est considérée, en ce sens, l'une des premières bandes dessinées au sens plein.

²⁹ <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k66237j/f7.item.r=le%20savant%20cosinus> (consulté le 16 septembre 2023).

illustrations est parsemé de mots savants, de termes en latin, de citations littéraires et se sert d'un vocabulaire scientifique, issu en particulier des mathématiques. Le but instructif et la richesse du langage sont conçus pour un public de jeunes apprenants. Autre exemple : la *Famille Fenouillard* est présentée comme un « Ouvrage destiné à donner à la jeunesse française le goût des voyages³⁰ ». En bref, Colomb a une forte ambition didactique qui correspond parfaitement à l'idée, répandue à l'époque, que : « l'enfant est tout yeux : ce qu'il voit le frappe plus que ce qu'il entend » (Colomb 1906 : 2).

En Italie, les premières BD³¹ présentent des légendes sous les images, à la place des bulles qui ne sont introduites qu'à partir des années Trente (Marrone 2005 : 126). Au début, les BD se composent de couples d'octosyllabes qui riment, une particularité toute italienne qui contribue à développer l'idée que les *fumetti* sont un produit destiné exclusivement aux enfants (Barbieri 2009 : 100). Ce préjugé est renforcé au cours de la période fasciste, lorsque les contenus et la structure des bandes dessinées sont adaptés aux attentes d'un public d'enfants, avec des finalités de propagande politique et d'incitation au patriotisme. Au-delà des objectifs de propagande, le ton didactique des *fumetti* favorise en grande partie l'alphabétisation des jeunes, souvent analphabètes.

1.2.2. La question de la légitimité de la BD en classe

La BD a essayé de sortir du rayon de la paralittérature et de dépasser sa situation d'infériorité dans la hiérarchie culturelle. La tendance à stigmatiser la bande dessinée a, pendant un certain temps, empêché d'apprécier et de valoriser son potentiel éducatif (Pastore, Beccia 2017 : 133). En effet, la bande dessinée a longtemps souffert du mépris de la part des autorités académiques et institutionnelles. Bien que les bandes dessinées soient officiellement reconnues, elles peinent encore à trouver leur place dans les pratiques de classe.

³⁰ <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k106164q/f4.item> (consulté le 16 septembre 2023).

³¹ Selon le vocabulaire Zingarelli (2008), le terme italien *fumetto* est le diminutif de *fumo*, c'est-à-dire de *fumée*, car les mots qui sortent de la bouche des personnages sont contenus dans des petits nuages de fumée. Le mot désigne ainsi un : «Piccolo riquadro, gener. a forma di nuvoletta, che racchiude le battute dei personaggi di vignette o di racconti illustrati» Par extension, et surtout au pluriel, le terme se réfère également à un récit ou à un roman réalisé avec ces encadrés à forme de nuages, qui contiennent les répliques ou les pensées des personnages. Le diminutif *fumetto* a donc fait l'objet d'un procédé rhétorique : la synecdoque ; il s'agit d'une figure de style, qui consiste à prendre la partie pour le tout. Ainsi, les *fumetti* désignent aussi bien les petits nuages de fumée qui contiennent les dialogues des personnages que le support (un livre, un roman ou un illustré) qui accueille les histoires dessinées. Cf. Pellittieri 2009 : 1.

En France, au début du XX^e siècle, les enseignants des écoles laïques et catholiques s'opposent à la large diffusion des journaux populaires destinés aux enfants (Berthout, Martin 2015 : 6). Plusieurs militants et éducateurs dénoncent les dangers des périodiques et des bandes dessinées débarquées d'Amérique, en raison de leur contenu immoral. Ils dénoncent le pouvoir fascinant de l'image et ils critiquent la pauvreté du texte des BD, le caractère burlesque des illustrations et l'ambiguïté de la narration verbo-iconique (Rouvière 2019 : 7)³².

Après la seconde guerre mondiale, une intense activité de critique de la littérature d'enfance fleurit et cherche à pousser les éducateurs et les parents envers une littérature de qualité, aussi bien des points de vue formel que du contenu (Boulaire 2017). La plupart de ces critiques prônent la lecture de textes qui tracent une distinction marquée entre le bien et le mal, permettant ainsi aux enfants de développer la sphère du jugement moral. Certaines revues, comme *L'École maternelle française*, publiée par l'éditeur scolaire Bourrelhier en 1923, invitent les enseignants de l'immédiat après-guerre, en particulier ceux de l'école maternelle, à ne pas offrir des albums et des livres aux enfants, mais plutôt à les leur raconter. Dès la moitié des années cinquante, on assiste déjà à la lente naissance d'une certaine culture critique de l'image et de l'album ; certains éducateurs commencent progressivement à comprendre l'importance que ces instruments peuvent jouer dans l'enseignement. Mais ce n'est véritablement qu'à partir des années soixante que les images dans les livres sont considérées moins dangereuses que celles du cinéma et de la télé, très aimées par les plus petits. La parution en France du livre *La Bande dessinée peut être éducative* (1970) d'Antoine Roux marque le début d'un dialogue entre la BD et une nouvelle génération d'enseignants (Rouvière 2019 : 7).

En Italie, les pédagogues et les psychologues craignent que la lecture des *fumetti* puisse inciter les jeunes à la violence ou les éloigner de la réalité (Volpi 1982 : 141-142). Vers la fin des années quarante, l'histoire de la BD italienne se lie inextricablement à celle de l'Argentine, qui accueille des jeunes bédéistes italiens désireux de s'échapper du climat de répression qu'ils respirent dans leur pays (Barbieri 2009 : 103-104)³³. Dans les années cinquante, certaines personnalités politiques remettent en question publiquement la capacité éducative et culturelle du *fumetto*, en lui reprochant de détourner les jeunes de la lecture (Stancanelli 2015 : 7). La

³² Selon Rouvière : « [...] le médium est stigmatisé pour la pauvreté du texte, la teneur grotesque et caricaturale des illustrations, véritable traduction graphique de la laideur morale, pour son contenu pulsionnel et violent, pour le pouvoir séducteur de l'image, qui favorise l'affabulation des enfants, et pour l'inintelligibilité même de la narration icono-textuelle ».

³³ Contrairement à la France de l'après-guerre, en Italie, on n'assiste pas à l'adoption d'une loi de censure sur les *fumetti*, mais les éditeurs se dotent d'un code de conduite précis, autrement dit ils s'autocensurent au préalable pour éviter que certains détails comme un décolleté plongeant ou un comportement féminin jugé trop agressif soient condamnés.

revue catholique *Il Vittorioso* se démarque et plaide en faveur du *fumetto* et de son aspect éducatif à partir de 1937 (Volpi 1982 : 42). Néanmoins, il faudra attendre les années soixante-dix pour assister à une intégration de la bande dessinée dans la société, notamment grâce à des expériences de toutes sortes menées par une génération d'enseignants animés d'un fort esprit culturel (Pellittieri 2008 : 92)³⁴.

1.2.3. La BD en classe : un parcours diachronique

Nous présenterons les théories pédagogiques sur la BD depuis les années 1980-1990, décennie qui marque l'entrée de la bande dessinée dans les écoles italiennes et françaises. Nous résumerons les avantages de la BD en tant qu'outil pédagogique, en particulier dans les cours de FLE.

1.2.3.1. La BD en classe en France

En France, au cours des années 80, la bande dessinée fait son entrée dans les cours, dans les bibliothèques et dans les manuels scolaires³⁵. Il s'agit le plus souvent de bandes dessinées produites pour l'enseignement des langues (notamment du vocabulaire, des registres de langue, de la grammaire, de la production orale et écrite et surtout comme soutien à la compréhension) et plus rarement, de bandes dessinées authentiques (Giroud, 2021 : 1)³⁶. Progressivement, avec l'introduction et la diffusion de l'approche communicative en classe de langue, les bandes dessinées authentiques commencent peu à peu à être utilisées à des fins d'enseignement de la

³⁴ La revue *Comicscuola* et des essais tels que *Didattica del fumetto* de Domenico Volpi, *Il fumetto* de Román Gubern et *Scuola e fumetto* de Marco Dallari et Roberto Farné voient le jour dans cette décennie.

³⁵ <https://www.citebd.org/neuvieme-art/enseignement-1-enseigner-avec-la-bande-dessinee> (consulté le 27 septembre 2023).

³⁶ Giroud distingue un document fabriqué d'un document authentique « en ce qu'il présente une langue artificielle, et qu'il perd les éléments contextuels, les implicites et tous les éléments susceptibles d'être jugés trop difficiles pour le niveau des apprenants ».

langue et de la culture. La BD est moins fréquemment dans les arts plastiques et en histoire³⁷. Elle est également utilisée pour l'apprentissage de la lecture à l'école primaire.³⁸

À partir de 1996, la rubrique « Bande dessinée » apparaît dans les documents d'accompagnement des programmes pour le collège. En 1996, elle propose quatre-vingts titres, « une liste non limitative d'œuvres dans laquelle le professeur peut choisir librement, en fonction des niveaux et des situations pédagogiques, des goûts et des intérêts des élèves »³⁹. Elle fait partie des programmes du lycée à partir de 2001 et de ceux de l'école primaire à partir de l'année suivante. Dans la même année, elle apparaît dans les listes de référence de littérature. Officiellement, donc, les bandes dessinées fleurissent sur les bancs de l'école (Rouvière 2019 : 9). Pourtant, Rouvière dénonce une réalité bien différente :

[...] la BD demeure sans conteste le parent pauvre de la littérature à l'École. De fait, beaucoup reste à faire pour convaincre de son intérêt éducatif. Le médium ne produit pas un parfait consensus à son égard, tant chez les parents que chez les enseignants, parce que l'on méconnaît souvent les théories critiques qui le légitiment. Si la bande dessinée est entrée peu à peu dans les bibliothèques scolaires, les manuels et les cours, plutôt de français, que d'histoire ou d'arts plastiques, elle est encore utilisée le plus souvent pour enseigner autre chose qu'elle-même. Et dans les classes, force est de constater qu'on n'étudie pas d'album de BD comme œuvre intégrale. Très rares sont les élèves qui sortent du collège en ayant abordé une œuvre de bande dessinée complète. (Rouvière 2019 : 10)

En 2019, Depaire réalise un sondage à la demande du groupe Bande dessinée du Syndicat national de l'édition ; parmi les cent cinquante enseignants interviewés, 98,6% reconnaissent son potentiel éducatif, mais seule la moitié déclare l'utiliser en classe. En effet, beaucoup d'enseignants ne sont pas familiarisés avec le médium. Même ceux qui le sont éprouvent des difficultés à les transposer dans leur enseignement, faute de théorisation didactique. Comme l'affirme Rouvière (2019 : 10-11) :

³⁷ Le lien entre la bande dessinée et la transmission de connaissances historiques appartient à une tradition ancienne ; à partir de la fin du XIX^e siècle, de nombreux récits historiques apparaissent dans les revues pour enfants. Il suffit de penser à l'« Histoire de France par l'image » (1904) de Georges Omry. De même, dans la période d'après-guerre, la Commission de surveillance et de contrôle des publications destinées à la jeunesse soutient la création de bandes dessinées historiques. En 1952, le *Journal de Mickey* réalise « Mickey à travers les siècles ». Cf. Lesage 2019 : 269-270.

³⁸ Comme l'affirme Baron-Carvais « *Lors de l'apprentissage de la lecture*. – Les BD jouent un rôle charnière, transition entre la petite enfance et le monde scolaire. Les rédacteurs de manuels scolaires, et surtout les éducateurs, ont saisi l'intérêt pédagogique de la BD : le passage du concret, l'image, à l'abstrait, les lettres ». Cf. Baron-Carvais 2007 : 19.

³⁹ <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/anciens-programmes-college.pdf> (consulté le 29 septembre 2023).

Les tout premiers colloques internationaux consacrés, à la fin des années soixante-dix, aux liens entre BD et éducation n'ont guère été suivis, depuis trente ans, de manifestations scientifiques ni de véritables avancées théoriques. Les publications universitaires en didactique demeurent en la matière très ponctuelles.

Il faudra attendre avril 2008 pour voir un colloque consacré à la bande dessinée et à l'enseignement du français à l'Université du Québec à Rimouski. De plus, le manque de moyens dans les écoles et le prix d'une bande dessinée en freinent l'utilisation en classe.

1.2.3.2. La BD en classe en Italie

En Italie, des paragraphes et des chapitres sur la bande dessinée sont introduits dans quelques manuels de littérature et de grammaire en 1980. Notamment, les manuels de littérature s'intéressent aux « rudiments de son langage, notes historiques, personnages et auteurs connus » (Pellittieri 2008 : 89-90). Les premiers enseignants qui l'abordent à l'école sont des penseurs novateurs ; à cette époque, cette forme expressive est un thème central de la réalité des jeunes, complètement en dehors du canon culturel imposé par l'école. Peu à peu, on commence à en parler en classe, grâce au travail de vulgarisation d'enseignants, critiques ou universitaires travaillant dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, tels que Della Corte, Umberto Eco, Giammanco et Strazzulla.

Dans la même période, plusieurs enseignants proposent aux éditeurs et aux proviseurs d'en introduire l'étude ou du moins la lecture en classe⁴⁰.

Pellittieri (2008 : 91-105) examine le problème du binôme école-bande dessinée, lié à la manière dont la BD a été introduite dans les écoles italiennes ; il souligne la difficulté de la cadrer correctement en classe, sans la banaliser. Les jeunes eux-mêmes ont un préjugé très répandu à l'égard des bandes dessinées ; dès leur plus jeune âge, la famille (et, dans de nombreux cas, l'école) leur a appris, directement ou non, que les BD sont destinées aux enfants (Pellittieri 2008 : 100)⁴¹ ;

⁴⁰ Il faut cependant noter que les éditeurs refusent souvent de collaborer avec les écoles. Par exemple, le créateur du célèbre Tex Willer, Sergio Bonelli, craint que le plaisir de lire des bandes dessinées soit remis en cause avec son introduction à l'école. Cf. Pellittieri 2008 : 92.

⁴¹ Les bandes dessinées Disney, que les familles offrent aux plus petits, sont surtout achetées parce qu'elles sont considérées comme des classiques, sur lesquels les adultes ont déjà été éduqués ; l'enfant qui ne connaît donc que l'univers des bandes dessinées Disney, au cours de l'adolescence, intériorise que : « leggere fumetti sia un passatempo sconveniente nel gruppo dei pari, che lo distingua come un immaturo, laddove il nuovo oggetto d'interesse è l'eros e le modalità di scambio sociale con i coetanei sono adesso ben altre ».

La bande dessinée entre quand même dans les écoles, en partie parce qu'elle est considérée comme une lecture légère, facilement compréhensible à des jeunes qui lisent peu et de plus en plus distraitemment (Pellittieri 2008 : 96-97)⁴². Elle apparaît ainsi comme un possible instrument capable de faire face à une baisse de niveau et à une diminution générale du temps consacré à la lecture au profit de nouvelles technologies. Les jeunes désormais lisent si peu que la lecture d'une bande dessinée est parfois considérée comme une bénédiction, alors qu'elle aurait été mal vue il y a quelques années.

Aujourd'hui, la BD est de plus en plus souvent la protagoniste d'ateliers organisés par des bibliothèques, des directions d'écoles, des surintendances, voire le ministère de l'Éducation (Pellittieri 2008 : 93). Les écoles insistent souvent pour créer des ateliers dans lesquels les élèves sont les créateurs des bandes dessinées. Cependant, de même que l'enseignement de la littérature italienne à l'école ne consiste pas à transformer les élèves en romanciers, un atelier sur la bande dessinée ne devrait pas nécessairement avoir pour objectif la réalisation d'une bande dessinée (Pellittieri 2008 : 104). En effet, cela renforce l'idée que la bande dessinée est, pour ceux qui ne la connaissent pas en profondeur, un objet si simple que même des élèves qui ignorent les techniques de dessin et de narration peuvent à juste titre s'y essayer. Beaucoup d'élèves n'ont ni l'envie ni la capacité artistique d'entreprendre une tâche aussi complexe que la création d'un scénario et sa transposition en dessins, surtout sans préparation technique adéquate.

Depuis leur création, les bandes dessinées ont la capacité d'exercer une fascination significative sur les plus jeunes. Déjà en 1949, le professeur Katharine H. Hutchinson (1949 : 236), de l'Université de Pittsburgh, prônait la nécessité d'intégrer les bandes dessinées dans l'école, en tant que matériel didactique⁴³.

1.2.4 L'utilisation de la bande dessinée en classe

Plusieurs études ont montré que les bandes dessinées peuvent constituer un outil pédagogique précieux à l'école.

⁴² En réalité, la bande dessinée est encore aujourd'hui un véhicule d'une extraordinaire puissance intellectuelle, capable de stimuler les consciences et les goûts esthétiques.

⁴³ Hutchinson souligne l'importance d'intégrer les BD, dont la lecture est une activité extrascolaire quasi universelle, dans l'expérience scolaire : "Reading comics is a well nigh universal out-of-school activity. Instead of being rejected and divorced from school experience, might it not profitably be accepted and related to teaching and learning?"

D'abord, selon Kerry Cheesman (2006 : 48), elle se révèle utile en tant qu'un catalyseur de l'attention et de l'esprit critique. Les enseignants peuvent donc démarrer leurs cours en présentant aux élèves une BD dont le sujet anticipe le contenu de la leçon ; de cette manière, les élèves sont stimulés à ne pas arriver en retard à l'école. Les bandes dessinées représentent également un moyen de décompression entre un sujet abordé et un autre, capables de laisser de répit à la classe et de lui permettre de recentrer son attention sur un thème nouveau. En outre, la BD est un possible *absorbeur de choc*, qu'on peut introduire à la suite d'un devoir en classe qui s'est, en général, mal passé.

Ensuite, la BD permet de s'appuyer sur les pratiques réelles de lecture des élèves, ainsi que de développer des compétences dans l'identification des types de discours et des genres représentés (Rouvière 2019 : 22). Elle offre des procédures de lecture facilitantes en proposant des schémas répétitifs qui favorisent la reconnaissance et l'anticipation des lecteurs. Les BD permettent aux élèves de mobiliser leur culture, de développer la connaissance du champ littéraire et l'attention à l'intertexte.

Autre avantage : la bande dessinée favorise une attitude interprétative (Aydoğu 2015 : 6-7). Comme l'affirme Hans Robert Jauss (1978 : 275-284), le rapport entre le texte et le lecteur est toujours réceptif et actif ; en effet, le lecteur construit le sens potentiel d'une œuvre grâce à sa précompréhension du monde et à son expérience personnelle. Également, il joue un rôle actif dans la construction du sens de la BD, par sa nature elliptique⁴⁴ : il remplit les blancs par sa propre interprétation, il dynamise le texte, il tente de combler les non-dits et les ambiguïtés en s'impliquant « dans un jeu de conquête aventureuse du sens » (Rouvière 2019 : 80-81).

Enfin, dernier avantage : la BD peut être exploitée pour agir sur les émotions et sur le caractère de ses lecteurs. Beard et Rhodes (2002 : 65) affirment qu'elle fait surgir leurs sentiments et leurs angoisses. Ils mettent en évidence l'importance d'utiliser la BD dans la formation de l'intelligence émotionnelle : « Cartoons offer a way of expressing feelings, anxieties, or other emotions that may not surface via more traditional techniques ». Elle aide les élèves à réfléchir à leurs émotions et à leur propre apprentissage (Beard-Rhodes 2022 : 60-63), autrement dit elle sert à développer respectivement la dimension émotive et la métacognition⁴⁵. De plus, une

⁴⁴ Comme l'écrit Volpi (1982 : 70), ce qui se passe dans l'espace-temps entre les dessins est négligé. Lewkowich (2019 : 2) affirme que la BD est une forme textuelle insaisissable, qui cache beaucoup de choses entre ce qui est dit et ce qui ne l'est pas : « Comics are an elusive and slippery textual form, with much that is hidden between what is said and what is not ».

⁴⁵ La métacognition, entendue comme la connaissance et la conscience que l'individu possède à l'égard des processus cognitifs de soi-même et des autres, est incontournable sur les bancs de l'école. Cf. Bonino, Reffieuna 2007 : 205-206.

recherche réalisée en Indonésie, sur des élèves de cinq écoles primaires de quatrième année, a montré que les BD multiculturelles qui encouragent à reconnaître et à accepter la différence améliorent l'attention des apprenants (Aulia, Wuryandani 2019 : 527). Dans une société toujours plus globalisée et technologique, où l'on risque de passer à côté de l'autre dans l'indifférence, la BD pourrait être un moyen utile dans le développement de l'humanité des élèves, afin de combattre l'individualisme (Aulia, Wuryandani 2019 : 527-528). En tant qu'un instrument amusant et intéressant, qui facilite la compréhension et stimule la réflexion grâce à la combinaison entre le texte et les images, la BD représente un médium approprié pour forger des caractères voués au respect de l'autre.

1.2.5 Avantages de l'utilisation de la BD en classe de FLE⁴⁶

Dans une classe de langue étrangère :

- a. La bande dessinée peut servir à mémoriser plus facilement une expression ou une structure grammaticale insérées dans un discours logique et accompagnées par des images (Csabay 2006 : 25).
- b. La nature visuelle de la bande dessinée, qui s'explique également à travers la gestualité de ses personnages, contribue également à développer la compétence communicative de l'apprenant et, en particulier, sa communication non verbale.
- c. Cet outil permet de comprendre certains aspects culturels d'une nation et, éventuellement, d'analyser en classe certains stéréotypes véhiculés, qui doivent être relativisés par les enseignants, afin d'améliorer la compétence socio-culturelle des élèves (voir le papier de conférence de Morlat et Timoto).

Il convient de souligner que la bande dessinée représente un moyen privilégié pour créer une véritable communication dans une classe de langue étrangère (Aydoğu 2015 : 3). Comme l'affirme Jean-Pierre Cuq (2003 : 29), elle constitue un excellent exemple de « document authentique » élaboré « à des fins de communication réelle ».

⁴⁶ Il s'avère ici nécessaire d'opérer une distinction entre une langue seconde et une langue étrangère ; il s'agit d'une différence fondamentale en didactique des langues modernes. La langue seconde est en partie apprise et, d'autre part, acquise spontanément après l'enfance, dans le milieu dans lequel cette langue circule. En revanche, une langue étrangère est apprise en dehors de la communauté de locuteurs natifs, dans le contexte scolaire. Cf. Andorno, Valentini, Grassi 2017: 14-15.

Elle est également une source de motivation et de créativité. Pour encourager la motivation liée au plaisir de varier le matériel, le professeur ne devrait pas opérer une présélection restreinte de lectures à présenter à la classe, mais il vaudrait mieux permettre aux élèves de choisir entre une vaste liste de propositions ou bien de leur demander de suggérer à l'enseignant quelques titres possibles (Elkins-Bruggemann, 1971 : 8). En outre, une recherche menée pendant la pandémie de COVID-19, dans une école privée de Istanbul, soutient que l'emploi de la BD numérique dans l'enseignement à distance, c'est-à-dire dans une période qui est dénoncée par les étudiants comme difficile d'un point de vue des échanges communicatifs, a un impact positif sur leur réussite scolaire (İlhan, Kaba, Sin 2021 : 161-171). En effet, les bandes dessinées peuvent faire surgir des émotions⁴⁷ qui favorisent un milieu apte à l'apprentissage des langues étrangères. Il ne faut pas oublier que capturer l'attention des élèves est une tâche de plus en plus difficile, surtout dans l'enseignement du FLE au collège, avec des adolescents qui ne ressentent pas toujours la nécessité d'apprendre une nouvelle langue.

Une étude effectuée par Hutchinson (1949 : 236-239) au milieu du siècle dernier, mais encore d'actualité, met en évidence la capacité de la bande dessinée de stimuler l'intérêt pour différentes disciplines scolaires et en particulier pour les compétences de lecture, d'expression orale et d'écriture d'une langue⁴⁸. En effet, la bande dessinée s'avère de plus en plus utile pour l'apprentissage des langues étrangères, car elle permet d'exercer les quatre habiletés principales : écouter, parler, lire et écrire (Aydoğu 2015 : 5). Pour stimuler l'oralité et l'écriture de la langue, les enseignants impliqués dans la recherche de Hutchinson se servent de tâches qui alimentent la créativité : la réinvention en prose des histoires, leur narration orale, la réinvention des répliques contenues dans les bulles, la création de dialogues pour des BD muettes, la

⁴⁷ Selon la définition proposée par Balboni: «Le emozioni sono risposte adattive (in senso darwinistico, cioè finalizzate alla sopravvivenza e all'adattamento) della mente alla pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi quali un corso di lingua, la difficoltà a comunicare nella L2 parlata nell'ambiente, la globalizzazione con la sua imperiosa richiesta di inglese lingua franca, l'obbligo di studiare francese o tedesco alla media ecc.». Cf. Balboni 2013 : 11.

⁴⁸ Hutchinson dirige une équipe qui s'occupe de la rédaction d'un manuel qui offre des conseils sur les modalités pour introduire la BD en classe. Ce volume est envoyé à plus de deux mille enseignants, et plus de quatre cents d'entre eux, principalement des professeurs de collège, répondent à un questionnaire qui les invite à évaluer leur expérience, après avoir appliqué les recommandations didactiques contenues dans les manuels. Les réponses montrent que la plupart des participants utilisent les bandes dessinées, en classe, pour des exercices de lecture et pour des activités de langue orale ou écrite. La centralité du facteur de motivation dans l'emploi didactique des BD est reconnue : «The participants generally agreed that based on the comics in which the children already had interest, reading and language activities had greater zest and were entered on with increased interest». Ainsi, les activités de lecture et de langue s'avèrent être plus enthousiasmantes grâce à l'emploi de ce médium. La plupart des participants qui remplissent le questionnaire, en particulier 74% d'entre eux, considèrent l'expérience utile à créer de la motivation ; 79% des personnes interrogées affirment que l'emploi de la BD en classe favorise la participation individuelle. Selon 58% des répondants la bd améliore la relation entre l'enseignant et l'élève.

réécriture de répliques incorrectes d'un point de vue grammatical ou contenant des régionalismes et la mise en scène de bandes dessinées sélectionnées (Hutchinson 1949 : 240).

Nicolas Rouvière (2019 : 283) affirme que « sur le plan linguistique, la bande dessinée permet toute une série de tâches en langue cible : paraphraser, analyser, interpréter, comparer, réagir, extrapoler », ce qui permet de déclencher des activités orale sur le texte.

En outre, en mettant l'accent à la fois sur les marques de l'oralité et sur les modes de communication non verbaux (gestes, expressions faciales), la bande dessinée favorise les jeux de rôle et les simulations en classe ; bref, elle encourage une approche communicative. D'autre part, sur le plan culturel, la BD permet aux élèves d'extraire des connaissances sur une culture étrangère, de travailler sur les stéréotypes culturels et sur les perceptions que l'on se fait des autres ; elle dramatise ou rend comique des situations d'incompréhension ou de conflit entre différents groupes sociaux ou cultures (Rouvière 2019 : 285). La BD est donc en mesure de développer les compétences interculturelles et pluriculturelles des élèves. Elle peut également être introduite en classe de FLE pour développer la « pédagogie de projet », (Rouvière 2019 : 285) qui permet aux élèves de co-concevoir en langue étrangère une action collective, comme la co-crédation d'un scénario d'une BD ou d'un site internet sur une srie ou un auteur.

Selon Csabay (2006 : 25), les bandes dessinées, par leur style conversationnel, aident les élèves à maîtriser la langue informelle et orale ; ce qui ne survient pas toujours dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les manuels scolaires adoptés par les enseignants, parfois même dépassés, utilisent un registre de langue plus soutenu. Le risque est celui de fournir aux élèves uniquement un *input* artificiel ; par conséquent, lorsque les apprenants entrent véritablement en contact avec des locuteurs natifs de la langue qu'ils étudient, ils se rendent compte de la facticité de la langue apprise sur les bancs de l'école ;

Comme le rapporte Pustka (2022 : 44), il existe de nombreuses tâches pour travailler avec ou sur des bandes dessinées en cours de FLE. Avant la lecture, il est possible d'écrire la couverture de la BD, formuler des hypothèses sur l'intrigue de l'histoire, créer des puzzles de vignettes, remplir des bulles muettes (par des textes donnés ou imaginés) et décrire une case. Pendant la lecture, on peut utiliser des tâches qui ne sont pas spécifiques à la bande dessinée, comme répondre à des questions fermées (questions à choix multiple et vrai/faux) et ouvertes, remplir des textes à trous, relier des parties de phrases ou des images et des mots/phrases, terminer des phrases. Après la lecture, il est possible de jouer une scène, écrire un résumé, une critique, ou

la suite de l'histoire (sous forme de blog, de journal intime, etc.), et encore dessiner la suite de l'histoire sous forme de BD à l'aide de logiciels⁴⁹.

1.3 La BD dans les programmes scolaires du collège

Dans cette section, nous analyserons ce que les programmes scolaires des collèges italiens et régionaux écrivent autour de la bande dessinée. Une attention particulière sera accordée aux programmes scolaires de seize institutions scolaires de la Vallée d'Aoste.

1.3.1. En Italie

Les lignes directrices du programme national pour l'enseignement préscolaire et du premier cycle d'enseignement contenues dans le décret ministériel 254 de 2012⁵⁰ mentionnent la BD parmi les objectifs de développement des compétences à la fin de l'école primaire pour la discipline art et image. À ce propos nous lisons que l'élève : «È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.) » ; et encore : «Individuare nel linguaggio del fumetto, filmico e audiovisivo le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati». Aucune mention du médium n'est faite pour l'école maternelle et le collège. La loi n° 92 du 20 août 2019, qui introduit l'enseignement de l'éducation civique à l'école⁵¹, et notamment l'annexe contenant les lignes directrices pour l'enseignement de l'éducation civique, ainsi que le document *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*⁵², rédigé par le Comité scientifique national en 2018, ne font pas non plus référence à la BD. D'après ces documents, les bandes dessinées ne semblent pas avoir leur place à l'école.

Un rôle important de sensibilisation au monde de la bande dessinée est également joué par tous les projets et activités visant à promouvoir la lecture. Tout d'abord les enseignants, quelle que

⁴⁹ Les logiciels suggérés par Elissa Pustka sont : <http://writecomics.com>, <https://www.canva.com/create/comic-strips/> ou <https://bdf.bnf.fr>

⁵⁰ https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (consulté le 12 novembre 2023).

⁵¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (consulté le 13 novembre 2023).

⁵² <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (consulté le 13 novembre 2023).

soit leur discipline, ont pour mission de favoriser le plaisir de la lecture en encourageant leurs élèves à s'intéresser à un large éventail de textes. La lecture occupe une place centrale dans le premier cycle, car elle favorise le processus de maturation de l'élève ; elle lui permet non seulement d'élargir ses connaissances, mais aussi de développer son imagination, de le rapprocher de l'autre, d'accroître son attention et sa curiosité. Il est donc essentiel de garantir l'accès aux livres, par le biais des bibliothèques scolaires par exemple. Le décret ministériel 254 de 2012 souligne l'importance d'un environnement d'apprentissage approprié pour assurer la réussite éducative de tous les élèves ; par conséquent, la présence de la bibliothèque scolaire est considérée comme fondamentale, en tant que :

Luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo: un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture.

1.3.2. En Vallée d'Aoste

Le document intitulé « Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione »⁵³, approuvé par la Résolution n° 1103 du 19 août 2016, mentionne le *fumetto* une seule fois, parmi les objectifs d'apprentissage (de lecture) à la fin de la classe troisième du collège pour l'enseignement du français :

Leggere testi letterari per ragazzi di vario tipo e forma (racconti, novelle, fumetti, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale, personaggi e loro caratteristiche, ambientazione spaziale e temporale e genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo

⁵³ Les lignes directrices et les objectifs énoncés dans les indications nationales sont complétés par des objectifs de compétences bilingues ou multilingues ; <https://scuole.vda.it/adattamenti> (consulté le 14 novembre 2023).

Nous avons consulté les *curricoli verticali* ou *curricoli d'istituto*⁵⁴ des seize institutions scolaires de la Vallée d'Aoste qui comprennent également des collèges⁵⁵. Nous avons cherché à savoir si les mots « bande dessinée », « fumetto/i » ou « comics » étaient mentionnés à l'intérieur des différents documents. Seuls deux collèges (Émile Lexert, Mont Emilius 3) incluent le langage du *fumetto* parmi les contenus à enseigner, en classe de deuxième, pour la discipline art et image ; le collège Émile Lexert prévoit l'étude du « linguaggio dei fumetti » parmi les « aspetti visivi dei mass-media ». Le collège Mont-Émilius 3 introduit « il fumetto: il linguaggio, la grafica, i personaggi, espressioni e caratteri » parmi les contenus du langage visuel. Un troisième collège (Grand Combin) énumère « la copia di opere d'arte o di soggetti tratti dalla fumettistica » parmi les contenus à aborder de la même discipline en classe de première. Pour les collèges, les termes de la bande dessinée ne figurent donc pas dans les *curricula* des autres disciplines à l'exception de l'art. Bien que les indications régionales mentionnent la BD pour la discipline française, les *curricoli di istituto* n'y font jamais référence. Le mot *fumetto* revient davantage dans les programmes de l'école primaire des établissements d'enseignement considérés, toujours pour la discipline art et image ; huit institutions scolaires (Abbé Prosper Duc, J. M. Trèves, Mont Emilius 3, Mont Emilius 2, Mont Emilius 1, Valdigne, Lexert, San Francesco) le mentionnent, même à plusieurs reprises. En particulier, ces documents, suivant les lignes directrices du programme national de 2012, indiquent que la capacité à observer, explorer, décrire et lire des images telles que des œuvres d'art, des photographies et des *fumetti*, ainsi que des messages multimédias, est l'un des objectifs de développement des compétences attendus à la fin de l'école primaire. En effet, ils soulignent l'importance de pouvoir « osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc.) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.) ».

⁵⁴ Le décret ministériel n° 234, intitulé « Regolamento recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche » du 26 juin 2000, établit une certaine autonomie des écoles individuelles dans la planification de leurs programmes d'études ; chaque institution scolaire, lors de l'élaboration du plan de l'offre éducative, peut réorganiser ses cours selon des méthodologies basées sur des objectifs d'apprentissage spécifiques et sur les compétences des élèves. Le *curricolo verticale*, document joint au PTOF, contient ainsi l'ensemble des choix pédagogiques de chaque école. Cf. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2000/dm234_00.shtml (consulté le 9 novembre 2023).

⁵⁵ Les collèges en question sont : San Francesco, Saint-Roch, Einaudi, Émile Lexert, J.B. Cerlogne (Institution scolaire Eugenia Martinet), Luigi Barone (deux établissements : Verrès, Brusson), Mont Emilius 3, Abbé Prosper Duc, Maria Ida Viglino (deux établissements : Villeneuve, Cogne), Valdigne Mont Blanc (deux établissements : Morgex, Courmayeur), Grand Combin, Elio Reinotti (deux établissements : Pont-Saint-Martin, Gressoney), Don Bénigne Favre (Institution scolaire Mont Emilius 1), Mont Rose A, Mont Emilius 2, Abbé J.M. Trèves (deux établissements : Saint-Vincent et Valtournenche).

En outre, des indications invitent ici et là démonter et remonter certains langages, par exemple celui de la bande dessinée, à raconter des expériences avec une séquence d'images ou une BD, à décoder des histoires en bande dessinée en identifiant les caractéristiques (signes, symboles, images, onomatopées, nuages et graphèmes) e les personnages (expressions, caractères).

Une seule institution scolaire primaire (Mont Emilius 3) mentionne les *fumetti* même pour une autre discipline, l'italien ; en effet, ils font partie des contenus à aborder dans le cadre de la lecture et de l'écriture en troisième année.

Nous avons consulté les sites web des différentes institutions scolaires pour voir quels projets étaient proposés dans leurs programmes éducatifs. Dans les écoles valdôtaines, dès la maternelle, de nombreux projets visent à transmettre la passion de la lecture : visites de bibliothèques, collaborations avec des librairies, ateliers et concours de lecture, sorties pédagogiques au parc de la lecture de Morgex, etc. En outre, dans les collèges valdôtains, les élèves se voient parfois offrir la possibilité de cataloguer et de classer les livres de la bibliothèque de l'école et les nouvelles acquisitions (dans certains cas, également en format numérique). Ces expériences peuvent également se transformer en un moment de rencontre entre les enfants et les bandes dessinées. Comme le souligne Pellittieri (2008 : 97), en effet, les bibliothèques municipales voient leurs rayons de bandes dessinées progressivement s'étoffer grâce aux cours de perfectionnement organisés par des experts à l'intention des bibliothécaires. De plus, il affirme :

Perché un adolescente sia un lettore di fumetti d'autore, pubblicati in volume, caratterizzati da un'estetica e una narrazione di maggiore livello artistico-letterario, occorre che questi sia non solo un appassionato/intenditore, ma che sia anche o un frequentatore di biblioteche/librerie di fumetti [...]. (Pellittieri 2008 : 101-102)

L'organisation d'ateliers spécifiques sur la bande dessinée ne semble pas très répandue dans les écoles de la région. En ce qui concerne l'année scolaire 2022-2023, seule la participation d'une classe de troisième de l'école primaire de Courmayeur à un projet sur la bande dessinée, en collaboration avec la Fondation Natalino Sapegno de Morgex, mérite d'être mentionnée ; la rencontre avec un expert de la fondation avait pour but de présenter aux élèves l'histoire de la bande dessinée, ainsi que de fournir des informations sur la manière de la lire et de la créer.

En conclusion, en Vallée d'Aoste, comme en Italie, la bande dessinée ne semble pas occuper une place importante dans les écoles. La présence plus importante de la BD dans les programmes de l'école primaire que dans ceux du collège semble renforcer le préjugé largement répandu en Italie selon lequel les bandes dessinées ne sont destinées qu'aux enfants. (par.

1.2.1) ; par conséquent, la capacité d'interpréter la BD est considérée comme acquise dès la fin de l'école primaire. Peut-être en raison de sa simplicité présumée, il ne semble pas nécessaire de la réintroduire dans le programme d'études des collèges. On n'en trouve pas trace dans les programmes de langues ou d'éducation civique, mais la bande dessinée semble frapper timidement à la porte des écoles valdôtaines et n'y est admise qu'avec l'autorisation de la discipline artistique.

Chapitre 2

Les interjections

Dans ce chapitre, nous étudierons l'interjection ; nous exposerons ses principaux aspects syntaxiques et sémantiques. Ensuite, nous présenterons les principaux types et classifications d'interjections. Une deuxième partie du chapitre sera dédiée à l'emploi de l'interjection dans les cours et dans les manuels de FLE ; nous analyserons également ce que le CECR, les directives nationales et régionales écrivent autour de l'interjection. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous examinerons le lien existant entre l'interjection et la bande dessinée.

2.1 L'interjection : éléments définitoires

En ce qui concerne l'étymologie, comme le rapporte l'Encyclopédie Treccani, le terme *interjection* vient du latin *interiectio*, dérivé à son tour du verbe *intericere*, qui signifie *mettre/jeter entre*. Cette interposition a lieu, selon Swiatkowska (2006 : 49), « entre deux parties de la phrase, entre deux parties du dialogue, entre deux parties du texte et même entre ce qui est dit et ce qui est reconstruit ». En effet, l'interjection se place entre ces éléments et interrompt la continuité syntaxique du discours (Buridant 2006 : 8). Ce détachement du reste de l'énoncé, comme l'écrit Barbéris (1992 : 54), est marqué à l'oral par la prosodie et à l'écrit par des signes de ponctuation. Les interjections sont généralement suivies d'un point d'exclamation, mais elles peuvent également être suivies d'une virgule ou d'un point d'interrogation. (Riegel, Pellat, Rioul 2004 [1994] : 462).

Les interjections constituent une classe non close, qui englobe les onomatopées, les phrases tronquées en utilisation formulaire, les syntagmes lexicalisés, etc. (Buridant 2006 : 7).

Le trait dominant des interjections est l'invariabilité ; en effet, les noms utilisés en interjection ne sont plus soumis aux variations en nombre et en genre. Les verbes conservent une forme unique, présentant tout au plus des variations limitées de personne (*tiens !, allons, allez*). Les interjections représentent des expressions figées, stéréotypées, qui difficilement peuvent être décomposées dans leurs constituants grammaticaux ; en ce sens, l'interjection *voilà !* représente une rare exception, vu qu'elle est la somme du verbe *voir* et de l'adverbe de lieu *là* (Tesnière 1965 : 89-90).

2.1.1 Aspects syntaxiques

Il n'est pas simple de déterminer la vraie nature de l'interjection ; la question de savoir s'il s'agit d'un élément du discours ou d'une catégorie indépendante fait l'objet d'un débat animé (Buridant 2006 : 3-4). Il est certain cependant qu'elle est universellement reconnue, de nos jours, en tant qu'un élément linguistique, à la limite entre la grammaire et le lexique. La définition d'interjection oscille couramment entre le mot et la phrase ; en effet, si d'un côté l'interjection peut être considérée une unité syntaxique complète, de l'autre, elle nécessite parfois d'être accompagnée, notamment suivie, par d'autres éléments du cotexte, qui en éclaireissent le sens et compensent l'éventuel manque du contexte (Bres 1995 : 81-83). Lorsque l'interjection est accompagnée d'une phrase d'explicitation, l'ordre est presque toujours : (1) interjection, (2) phrase explicite. L'ordre inverse se produit rarement, avec l'interjection « mince » par exemple (Bres 1995 : 86). Tesnière (2015 [1959] : 88) considère les interjections en tant que des équivalents de phrases plutôt que des types de mots ; pour cette raison, il les nomme « phrasillons ».

2.1.2 Formation et variation

La littérature, le cinéma et la bande dessinée ont donné vie à des mots « comme le *M'enfin !* de Gaston Lagaffe, le *rrrôôgntudjûûû* de Fantasio, le *c'est pô juste* de Titeuf, le *Damned* des personnages d'Edgar P. Jacob (Blake, Mortimer, Olrik), le *Cassééé !* (et toute la gamme) de Dujardin dans *Brice de Nice*, et bien d'autres » (Bottineau 2013 : 107), souvent devenues à la mode parmi les jeunes générations, qui ne connaissent même pas leurs origines.

Les interjections, y compris les onomatopées, ne constituent pas une classe stable, mais elles se nourrissent sans cesse de nouvelles créations. À ce propos, Riegel, Pellat et Rioul (2004 [1994] : 463) écrivent :

Les bandes dessinées, qui font un large usage de ces procédés, recourent constamment à la création verbale. Ainsi les différentes imitations de bruits produits par les armes à feu ou par les engins à moteur varient selon les époques. Un pistolet-mitrailleur, qui faisait tac-tac-tac... dans les années 1950, a fait bratatata... dans les années 1970.

On assiste donc à l'utilisation inédite de mots comme interjections (tels que *Sale !*, *Grave !*) ou à l'invention de formes inexistantes (néologismes, hapax) comme « Lin-lin ! », couramment

utilisée comme invective entre automobilistes à la fin des années 1980 et très à la mode dans les écoles (Bottineau 2013 : 109-110).

En outre, des phénomènes de variation peuvent intervenir sur les interjections déjà existantes, en contribuant à leur conférer des nouvelles nuances. Parmi ces variations, nous observons par exemple :

- La réduplication de l'interjection, qui sert à souligner la présence d'un processus continu, auquel le mot dans sa première édition ne met pas fin. En effet, au travers de :

Bon bon bon ! (on revient en arrière sur une décision suite à une protestation énergique de l'interlocuteur) ; *bof bof bof* (on hésite à statuer définitivement sur la valeur de l'objet) ; *oups oups oups oups* (on tente de rattraper la bourde en temps réel, comme arrêter le liquide renversé) ». (Bottineau 2013 : 109)

Lorsqu'un locuteur utilise *aïe aïe !*, il exprime son inquiétude face à une catastrophe imminente, tandis que l'*aïe* quintuplé est utilisé pour exprimer l'appréhension des conséquences d'une catastrophe en cours. En revanche, le lol répété, avec un certain type d'intonation (ton grave, expression de reproche ou de consternation), peut indiquer qu'un fait n'est pas du tout comique.

- La création de mots-valises tels que « mouaif », dérivé de la combinaison de *mouais* et de *bof*. En outre des variations morphologiques ont donné vie à des interjections telles que *nullissime*, *archinul*, *bofissime*.

2.1.3 Interculturel et interjection

Toutes les langues disposent de l'interjection, qui transmet des nuances propres à la culture d'un environnement donné et permet aux locuteurs de se faire comprendre dans un certain milieu culturel. En tout cas, les langues apparentées peuvent donner vie à des interjections analogues (Anna Wierzbicka 1991/1992, reporté d'après Swiatkowska 2006 : 47-48).

En outre, cette classe est également ouverte aux emprunts, en particulier à l'anglais. Une partie des locutions connues en français, comme *bravo*, *ciao*, *hourrah*, *OK*, *inch'allah*, *eureka*, *basta*, proviennent de langues étrangères diverses (Porquier 2001 : 117). Certaines interjections présentent parfois une fonction caricaturale d'une langue et d'une culture autres, par exemple *Oh là là* pour le français dans différents pays.

2.1.4 Aspects sémantiques

Mazzotta (1999 : 5) soutient que les interjections doivent être reconnues comme des unités sémantiques à part entière, à l'instar des proverbes.

Il est possible d'analyser les interjections du point de vue sémantique, en tant que mot-phrases logiques ou affectifs. Les premiers se révèlent incomplets, comme *voici* et *voilà*, ou anaphoriques (*oui, non*), à savoir qu'ils acquièrent du sens en fonction de d'autres phrases. En revanche, les mot-phrases affectifs sont des éléments sémantiquement remplis, classés par Tesnière (2015 : 92-93) en :

- a. Impératifs, qu'on peut répartir en trois sous-classes supplémentaires, notamment les mots-phrases de politesse, qui réduisent le ton péremptoire au minimum, comme *S'il te plaît !* ; les mot-phrases appellatifs (*pst !, Hep !*) présentant une attitude impérative, qui atteint son maximum dans les mot-phrases de commande (*chut !*).
- b. Imitatifs (*boum !, Piff !, Bang !, Pow !*), c'est-à-dire les onomatopées.
- c. Impulsifs, qui reflètent l'attitude passive d'un locuteur en se manifestant d'une manière instinctive. Des interjections telles que *Aïe !* se produisent presque mécaniquement, d'autres (comme *Oh !, Zut !, Hélas !*) impliquent une attitude passive moins accentuée. Enfin, il existe des interjections impulsives qui sont le résultat d'une intention un peu plus marquée de la part du locuteur (*Dame !, Ouais !, Parbleu !*).

Les noms utilisés en interjections peuvent manifester un changement sémantique. Par exemple, « Mon Dieu ! », « Diable ! » et « Tonnerre ! » ne désignent plus les entités divines, infernales et naturelles auxquelles ces mots se réfèrent. Également, « Tiens ! » et « Allons ! » n'invitent pas à tenir quelque chose ou à aller quelque part (Barbérís 1992 : 52).

2.1.5 Principales classifications

Il existe de nombreuses classifications des interjections, auxquelles des fonctions différentes ont été attribuées.

Bally (1965 : 129) affirme qu'on peut catégoriser les interjections, qui acquièrent leur signification en relation avec le contexte, la situation ou la volonté subjective du locuteur, selon trois valeurs différentes :

1. Les exclamations, qui expriment des émotions et des volitions et se caractérisent par leur pulsion communicative ;
2. Les onomatopées, qui décrivent des événements ;
3. Les signaux, c'est-à-dire les éléments déictiques.

Riegel, Pellat et Rioul (2004 [1994] : 462) décrivent les interjections comme : « des formes figées et invariables, qui possèdent une grande autonomie syntaxique : comme les mots-phrases⁵⁶, elles peuvent former un énoncé à elles seules, ou bien s'insérer dans une phrase à différentes places, sans s'intégrer à sa structure ». Lorsque les interjections forment à elles seules un énoncé, elles peuvent présenter une valeur injonctive (*Psst !, Chut !, Hé !*) ou expressive (*Aïe !, Ouf !, Hélas !*). Elles peuvent se cumuler (*Oh pardon !*). Selon Riegel, Pellat et Rioul, les interjections se composent de :

- « Cris et bruits » codifiés tels que *ah !, bah !, bof !, hep !, fi !, hein !, zut !*, etc. qui donnent souvent vie à des onomatopées. Dans cette catégorie, Riegel, Pellat et Rioul insèrent également des onomatopées imitant des bruits (*flop !, paf !, splash !*) ou des cris d'animaux (comme le *glou glou glou* des dindons).
- Des mots ou des groupes de mots spécialisés dans cet emploi, comme *Attention !, Ciel !, Dommage !, Flûte, Silence !, Halte !, Pardon !, Merci !*. Parfois, ils peuvent être précédés d'une préposition (*Au secours !, Par exemple !*), accompagnés d'un déterminant (*Ma foi !, Ma parole !*) ou d'un adjectif (*Bonté divine !*). Et encore, des groupes figés (*bonjour, bonsoir, au revoir, adieu*) et des noms évoquant des entités religieuses comme *Dieu(x) ! Diable ! Enfer ! Jésus !* Les jurons peuvent être également masqués par des déformations ou substitutions euphémiques, par exemple le juron archaïque *palsambleu !* résulte de la contraction du groupe *par le sang de Dieu !*, ainsi que *Morbleu !* de la contraction de *Mort de Dieu*. *Sapristi !, Diantre !, Parbleu !* ou *Pardi !* sont respectivement des déformations de *Sacristi !, Diable !, Par Dieu !*.
- Des adjectifs (*Mince !, Bravo !, Bon ! Chic !*) ou des groupes adjectivaux tels que *Tout doux !*.
- Des adverbes tels que *Alors !, Comment !, (Eh) bien !, Bis !* ou des locutions adverbiales (*Tant pis !, Tant mieux !, Comment donc !*).
- Des verbes à l'impératif tels que *Dis !, Dites !, Allons !, Tiens !, Tenez !, Voyons !, Voyez !*.

⁵⁶ Riegel, Pellat et Rioul définissent les « mots-phrases » comme des éléments capables de former un énoncé à eux seuls tels que *oui, non, si, soit, bien*, etc. Ils apportent une réponse condensée, positive ou négative, à une question. Cf. Riegel, Pellat et Rioul 2004 [1994] : 466.

- Des phrases figées telles que *Le diable l'emporte !, Sauve qui peut !*.

Swiatkowska (2000) distingue les interjections modales, qui apportent exclusivement des informations sur les réactions du sujet, les modo-dictales, d'origine onomatopéique, et les dictales, avec fonction uniquement descriptive.

Néanmoins, comme le rappelle Porquier (2001 : 109), les interjections restent une catégorie aux contours flous :

Aucun des critères ci-dessus, qui tentent d'en explorer la diversité, ne peut cependant suffire à identifier et à regrouper une catégorie telle que les motsphrases. Aucune des unités envisagées ne répond à tous les critères, aucun des critères envisagés ne permet de les recenser de façon à la fois exhaustive et sélective, sauf à les reconnaître et à tenter de les inventorier et de les décrire comme des formes d'énoncés, comme en viennent à le faire, de façon mitigée ou affirmée, les grammairiens.

La frontière entre les interjections et les phrases nominales n'est pas toujours aussi définie, surtout quand les interjections sont suivies par des compléments (Riegel, Pellat et Rioul 2004 [1994] : 463). Néanmoins, les salutations et les vœux constituent des énoncés difficilement réductibles aux catégories grammaticales de la phrase (Porquier 2001 : 113). Les insultes et les gros mots, que Tesnière ne mentionne même pas dans les « phrasillons affectifs », sont généralement analysés en grammaire comme des interjections.

Selon Tesnière, les interjections peuvent suffire à elles seules à exprimer un sentiment et apparaître ainsi comme des phrases condensées. Selon Riegel, Pellat et Rioul (2004 [1994] : 462), les interjections, qui servent souvent de renforcement aux phrases exclamatives, manifestent « l'affectivité ».

2.1.6 Les émotions

L'interjection est souvent présentée par l'opinion commune comme la manifestation spontanée d'états émotionnels, assimilés à des cris, des rires, des sanglots et d'autres sons inarticulés, plutôt qu'à des mots (Mazzotta 1999 : 4). Il convient de rappeler que l'émotion⁵⁷ concerne à la fois l'individu et l'interaction. Longtemps considérées comme une réaction corporelle, les émotions sont aujourd'hui en large mesure identifiées comme un mélange de sentiments hétérogènes (colère, agacement, honte, joie, etc.) de l'un, qui affectent le groupe.

⁵⁷ L'étymologie primitive du terme renvoie à la notion de mouvement et d'animation d'un groupe plutôt qu'à un trouble individuel.

D'ailleurs, des études plus récentes utilisent la terminologie « émotimot » et « émotiphrase » pour désigner les interjections.

Les lexiques des langues naturelles présentent un nombre parfois impressionnant d'*émotimots* (émoticônes verbaux) et *émotiphrases* (expressions et propositions complètes à effet interjectif) : des unités verbales de production d'un effet à la fois émotionnel et interactif, et que leur forme s'échelonne de l'interjection souvent monosyllabique, parfois onomatopéique, à la phrase figée, en passant par divers intermédiaires (mots intacts ou diversement remaniés, affixés, rédupliques, intensifiés...), ce qui permet de fixer l'unité du concept du côté de la fonction pragmatique plutôt que de la forme » (Bottineau 2013 : 100).

Ainsi, les interjections sont considérées des mots comme les autres, « des reproductions de modèles d'autrui, des comportements collectifs appris au gré des interactions » (Bottineau 2013 : 101-102). Les sujets apprennent à les utiliser automatiquement, parfois presque par réflexe, comme *bof !* pour l'indifférence, *bon !* pour la prise de décision, *rrrôôô* pour la réprobation agacée, *pouah* et *beurk* pour le dégoût.

2.1.7 Interprétations et valeurs de l'interjection

L'interjection a été décrite comme une sorte de débordement quasi physiologique des émotions, sans signification propre codée dans la langue. Cependant, Swiatkowska (2006 : 48) estime que les interjections, loin d'être « de simples cris reflexes », ont un sens, indépendamment du contexte dans lequel elles sont employées. Comme le souligne Kleiber (2006 : 16) : « *Aïe !* et *Hélas !* ne peuvent servir d'expression à n'importe quelle émotion. On ne les saurait utiliser pour exprimer de la joie ou du dégoût. [...] *Aïe !* c'est en cas de douleur, *Ouf !* lorsqu'il s'agit de soulagement et *Waouw !* encore, pour de l'admiration ». À partir du sens figé des interjections, il est alors possible de faire des déductions et des interprétations non littérales (Mazzotta 1999 :5). Les Italiens, par exemple, reconnaissent *toh!* en tant qu'une expression de surprise ; ensuite, ils doivent comprendre, en fonction du contexte, si l'interjection est connotée ironiquement ou non. En tout cas, les interjections ne présentent pas toutes une spécialisation aussi stable, mais certaines (*Ah !* et *Oh !*) peuvent acquérir une charge émotionnelle, ou plutôt, peuvent diversifier leurs valeurs en fonction de l'intonation et du contexte⁵⁸.

⁵⁸ L'interjection primaire « *ah !* peut marquer la joie, la colère, la crainte, la surprise, etc. » Cf. Riegel, Pellat et Rioul 2004 [1994] : 462.

Mazzotta (1999 : 7) met en évidence l'intentionnalité communicative des locuteurs dans leur utilisation des interjections : « Più che rilevare direttamente le emozioni, quindi, le interiezioni le recitano, ne sono l'espressione mediata, intenzionalmente realizzata dal soggetto per conseguire un effetto comunicativo sugli altri membri della comunità ». À ce propos, si un client dit : « *Aïe !* », s'adressant à un coiffeur maladroit qui lui tire les cheveux, l'interjection prend la valeur d'une demande par laquelle il invite le coiffeur à être plus doux (Mazzotta 2006 : 5-6). À ce propos, Bottineau (2013 : 102) écrit :

C'est tout particulièrement vrai du cri de douleur *aïe* (sensation et non émotion), qui semble se présenter comme une réponse. La chose est pourtant illusoire : le mot *aïe*, comme tout autre, est appris et relatif à une langue, son lexique, son système phonologique ; et surtout, il se prête à une gamme de variations formelles et contextuelles qui l'affranchissent du statut de réponse, comme *aïe aïe aïe* anticipatif, ou *aï-e !* de protestation véhémence.

De même, un emploi contrôlé et clairement intentionnel des interjections se manifeste dans des intensifications telles que : « *un film carrément bof, oups de chez oups*⁵⁹, *super méga oups, big beurk*, etc. » (Bottineau 2013 : 104) ou à travers des mots archaïques et désuets comme « *bigre, fichtre, sapristi, saperlipopette, tralalère* », qui traduisent un certain plaisir du locuteur pour le rôle qu'il joue en les prononçant et pour l'effet qu'il produit sur autrui. (Bottineau 2013 : 107). Et encore, en passant d'un environnement froid à un wagon chauffé dans un train, l'utilisation de l'interjection *brr* peut représenter un moyen socialement accepté d'entamer une conversation. Les interjections constituent donc des moyens d'expression émotionnelle socialement ritualisés, visant à l'interaction avec l'autre (Mazzotta : 7-8).

Ces gestes émotionnels préconstitués conservent une fausse apparence de spontanéité qui contribue à garantir la fluidité des interactions et à prévenir les conflits ; pensons par exemple à l'utilisation de mots tels que « Pardon ! » et « Merci ! », qui constituent une sorte de régulateur situationnel. De plus, lorsque quelqu'un dit « Oups ! », il reconnaît l'erreur, attribue une valeur acceptée à un geste maladroit et exprime son intérêt à le réparer ; il évite ainsi de proférer des gros mots tels que *merde* et *bordel*, qui risquent d'amplifier le mécontentement⁶⁰ (Bottineau 2013 : 103-104).

En bref, les interjections peuvent être utilisées intentionnellement pour diverses raisons ; par exemple, pour tenter d'impliquer l'interlocuteur dans une conversation, pour attirer l'attention de l'autre, pour souligner la capacité de contrôle du locuteur ou pour signaler la marginalité

⁵⁹ *Oups de chez oups* naît par analogie avec *ouf de chez ouf*, *ouf* étant le verlan de *fou*. Cf. Bottineau 2013 : 107.

⁶⁰ En revanche *zut*, *mince* et *flûte* atténuent l'amertume.

d'un événement imprévu. En fin de compte, l'emploi d'une interjection s'avère plus économique qu'une explication complète⁶¹.

2.1.8 Les onomatopées

Les onomatopées sont les interjections les plus objectivisées, qui ne véhiculent pas le *je* (Swiatkowska 2006 : 50)⁶². L'onomatopée est « un hybride du mot et de l'image puisqu'elle est une représentation textuelle de sons réels. Ici, le son devient visuel puis, une fois décodé, redevient son » (Constantinou 2022 : 55).

Les onomatopées présentent souvent de nombreuses variantes phonologiques, qui résultent de leur dimension bruit (Bres 1995 : 88) ; l'onomatopée *broum !* peut se manifester même sous la forme de *broumn !*, *brroumm !*, *brrrrroumm !*, etc. On assiste donc à l'emploi de roulements de la liquide [r] ou de prolongements de la nasale [m, n]. Elle tend également à alterner la bilabiale [b] et la labiodentale [v], comme le montre l'occurrence *vrrroum !*.

Les onomatopées sont définies par Barbéris (1992 : 53) comme :

Un cas de motivation du signe linguistique. On sait que l'un des traits définitoires du signe est le lien qui unit celui-ci au référent. Il n'y a pas de raison d'appeler tel bovidé *vache*, que de l'appeler *cow*, ou *Kuh*. L'onomatopée, en revanche, crée entre signe et référent un lien nécessaire, parce que'elle est mimétique : la structure phonique de son signifiant imite le bruit auquel il se réfère : *crac !* reproduit phonétiquement un craquement.

D'une part, les onomatopées peuvent imiter des bruits d'origine humaine comme des cris et des exclamations (*hé !*, *ouille !*), le rire, le claquement de langue (*tt tt !*), ou des phénomènes physiques comme la toux (*hum ! hum !*, *cof cof*) ; d'autre part, elles imitent des bruits d'origine non-humaine comme le chant ou le cri des animaux, le bruit de phénomènes naturels telle que la pluie (*flic floc !*) et la tonnerre (*baoum !*) et le bruit d'objets inanimés, comme le *tic tac* de la montre (Barbéris 1992 : 52).

⁶¹ Il est bien de rappeler que dans la communication orale, les locuteurs ont déjà l'habitude de sélectionner de préférence la même portion de mots parmi un vaste répertoire disponible. Ce principe d'« économie linguistique » résulte d'une impossibilité de la part des locuteurs de recourir à l'inventaire mental dans son intégralité lors d'un dialogue oral, compte tenu de la dimension instantanée de la langue parlée.

⁶² En effet, les onomatopées ont une fonction essentiellement descriptive, ce qui réduit le caractère subjectif de l'interjection. En revanche, les interjections *Ah !*, *Ouf !*, *Allons*, *Bah !*, *Merde !*, *Voyons !* identifient le locuteur ; certaines interjections, telles que *Chut !*, *Hé !*, *Psst !* s'adressent même à la deuxième personne du singulier ou du pluriel.

Il faut noter que les onomatopées ne constituent qu'une approximation de la réalité référentielle. Barbéris (1992 : 53) ajoute :

Les sons imitatifs de l'interjection onomatopéique restent dans l'ensemble fidèles au système phonologique de la langue où ils se situent. Une certaine conventionalité demeure donc, et le coq ne chante pas de la même manière en français, en italien et en finnois, bien qu'on retrouve entre ces différentes onomatopées des traits communs : fr. *cocorico*, it. *chicchirichi*, fin. *kukkukiekuu*.

Toutefois, la possibilité d'intercompréhension entre les onomatopées de langues différentes n'est pas certaine (Sierra Soriano 1999 : 595). Le français *cotcotcot*, qui représente le galop du cheval, pourrait être confondu par un Espagnol avec le cri de la poule (*cooc* en espagnol), vu que la connaissance de l'onomatopée correspondante *tacatán tacatán* pourrait le tromper.

2.2 L'interjection en classe de FLE

Dans cette section, nous examinerons le rôle joué par les interjections dans l'acquisition d'une langue étrangère/seconde, dans les manuels de FLE et dans les interactions en classe. Pour ce faire, nous mettrons l'accent sur les aspects généralement étudiés et ceux qui sont négligés. Nous nous concentrerons ensuite sur ce que le CECR, les programmes scolaires ministériels italiens et les directives régionales écrivent autour de l'interjection.

2.2.1 Le rôle des interjections dans l'acquisition des langues

En didactique des langues, les interjections nécessitent une certaine attention, étant donné que :

Dans les objectifs communicatifs assignés à l'enseignement des langues étrangères, ils occupent une place singulière et potentiellement importante, faisant partie du répertoire verbal nécessaire ou utile à la communication orale, et /ou des moyens linguistiques dont la compréhension s'avère nécessaire pour interpréter et conduire des interactions ajustées aux situations et aux contextes d'échange, y compris dans la réception des médias. (Porquier 2001 : 106)

Comme elles sont importantes dans la communication orale, il vaut la peine d'essayer de comprendre leur rôle dans l'acquisition des langues.

Dans l'acquisition de la langue maternelle, l'enfant, bien avant l'âge scolaire, assimile rapidement les schémas prosodiques, l'intonation parfois sans mot (comme *mm mm mm* pour

bravo) et la valeur pragmatique de reproche, d'injonction, de mise en garde, de félicitations, etc., souvent associés à des gestes ou à des mimiques⁶³. En effet : « La grammaire première de l'enfant est orale, et en partie prosodique » (Porquier 2001 : 114). Cette acquisition, comme celle de la syntaxe, crée une compétence langagière qui sera perfectionnée jusqu'à l'âge adulte. Même dans l'acquisition d'une langue étrangère, ainsi que dans l'acquisition bilingue dite précoce, les interjections jouent un rôle important ; dans l'acquisition en milieu naturel, ce sont ces unités courtes les premières à être repérées à travers le flux et la chaîne sonores d'énoncés (Porquier 2001 : 116-117). En outre, le non-natif associe, temporairement ou non, des éléments courts prosodiquement marqués, typiques des interactions ordinaires, (tels que les salutations, les remerciements, les félicitations, les mise en garde, les simples exclamations, etc.) à des unités formulaires de sa langue maternelle. En général, les locuteurs non-natifs acquièrent les interjections et les schémas prosodiques avant (ou en même temps) que les ressources lexicales et grammaticales nécessaires pour construire des énoncés. Il n'est pas rare que les locuteurs non-natifs fassent preuve d'une maîtrise des interjections qui dépasse celle du vocabulaire et de la syntaxe (Porquier 2001 : 115-116).

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel, les interjections sont enseignées et apprises en suivant deux voies différentes : d'un côté, à travers les contenus des manuels scolaires et la façon d'enseigner et apprendre la langue ; de l'autre, au travers d'interactions en classe.

Les interactions de classe sont, elles, essentiellement à l'initiative de l'enseignant(e). Le réglage interactif et langagier des dialogues et des activités de classe requiert - s'il est mené dans la langue étrangère - des outils tels que *s'il vous plaît, allons, bravo, attention, merci, voyons*, etc. et autres expressions qui pourront être routinisées de façon conniventielle à l'intérieur du groupe. Le traitement didactique des interactions orales dans la classe met là en jeu davantage que la grammaire et le lexique, et introduit une exposition à la prosodie de la langue mais aussi à ses modulations expressives en discours. (Porquier 2001 : 116)

Dans la classe de langue étrangère, l'interaction joue donc un rôle central : elle favorise l'intégration implicite de schémas prosodiques, des interjections et de moyens de communication orale utiles à l'acquisition de compétences dans la langue étudiée.

⁶³ Les adultes ne seront pas surpris si un enfant de deux ans dit « encore », avec une intonation ascendante, pour demander à nouveau quelque chose ou pour demander de répéter une action.

2.2.2 L'interjection dans les manuels de FLE

Les manuels de langue ne semblent pas apporter de réponses complètes aux questions posées par les apprenants d'une langue étrangère sur la nature des interjections. Ces apprenants sont intuitivement conscients de l'existence des mots-phrases, qu'ils ont intériorisé dans leur propre langue, et de la nécessité de développer leur répertoire même dans la langue étrangère. Ainsi, ils se posent des questions sur leur signification et leur mode d'emploi :

« Pourquoi on dit tiens et pas tenez ? » ; « salut et bonjour, c'est pareil ? » ; « qu'est-ce que ça veut dire : bien sûr ? » ; « pourquoi on dit toujours ça y est et pas ça y a été ? » ; « comment est-ce qu'on dit help ! en français ? ». [...] les apprenants paraissent en percevoir assez tôt le statut spécifique (invariable, inanalysable, plurifonctionnel, modulations prosodiques) mais n'en trouvent souvent pas de traitement détaillé dans les outils bilingues (grammaires, dictionnaires bilingues) ou monolingues (grammaires et dictionnaires monolingues de la langue cible) qu'ils utilisent. (Porquier 2001 : 116-117)

Dans l'inventaire du *Français fondamental* de 1964, Porquier (2001 : 118-119), qui procède au recensement et à l'inventaire du matériel destiné à faciliter l'enseignement du français langue étrangère, ne prend en considération qu'une vingtaine de mots-phrases, tels que *oui, non, ah, oh, eh, bon*, alors que des unités comme *bien sûr, en effet, eh ben, bien entendu, évidemment, exactement, ma foi* sont absentes ; quant au *Niveau-seuil* publié quelques années plus tard (Coste et al. 1976), il comprend une cinquantaine de locutions, comme *au secours, merci et tiens*, pour la plupart répertoriées dans le chapitre *Actes de parole*. Comme le rappelle Barbéris (1992 : 52), si l'interjection « a bien droit à une étiquette terminologique qui semble lui accorder un statut grammatical, c'est pour se trouver aussitôt marginalisée dans les analyses, généralement très brèves, lorsqu'elles ne sont pas totalement absentes des manuels ». En effet, elle pose des problèmes de délimitation de la classe et d'analyse.

Même les manuels d'enseignement de français langue étrangère plus récents ne semblent pas accorder beaucoup d'importance aux interjections ; bien que des mot-phrases comme *En avant, Bonjour, Bonne route, Avec plaisir* constituent souvent le titre de ces manuels ;

Les méthodes de français langue étrangère récentes, à visée communicative déclarée ou revendiquée, hésitent à intégrer de façon systématique et programmée, dans leurs contenus et leurs pratiques, des outils communicatifs rudimentaires et utiles informés par des inventaires typologiques de locutions-énoncés. (Porquier 2001 : 117-119)

En outre, les manuels de langue pour débutants évitent généralement de présenter des situations critiques, conflictuelles ou dangereuses ; il est donc difficile pour les élèves d'entrer en contact

avec des interjections telles que « au secours ! », « Alerte ! » ou « Attention ! » sur les bancs de l'école.

2.2.3 L'interjection dans les interactions en classe de FLE

Les enseignants croient souvent à tort que les interjections primaires comme *ah ! oh !*, semblables à des cris, sont universellement comprises. En classe de FLE, il est également important de souligner le caractère idiomatique des interjections, qui reflète leur relativité culturelle. En général, les cris, les invocations, les gros mots sont les interjections les plus négligées ; l'utilisation de certaines interjections polysémiques comme intermédiaires discursifs est également interdite, car elles sont considérées comme un tic du langage familier. Cette attitude d'épuration linguistique de la part des enseignants s'explique, du moins en partie, par la tendance à privilégier, même dans la production orale, un registre semi-formel et une précision grammaticale typiques de la langue écrite. Or, dans la communication orale, on n'utilise pas un seul registre linguistique, mais un éventail de différents registres. De plus, l'utilisation interjective de certains mots répond à la fonction phatique, qui maintient le canal de communication ouvert ; les interjections peuvent donc combler les pauses vides pour la réflexion et l'organisation du discours, ce qui permet aux apprenants de langues étrangères d'accroître leur aisance expressive et d'entamer ou de participer plus facilement à une conversation. Comme l'affirme Mazzotta (1999 : 10), la capacité à utiliser les interjections fait partie intégrante de la compétence communicative :

Se l'obiettivo dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera è la competenza comunicativa, cioè, in estrema sintesi, la capacità di usare la lingua in maniera appropriata alla situazione e all'interlocutore e per conseguire un effetto nella prassi, allora la conoscenza e la capacità di usare le interiezioni sono parte integrante della competenza comunicativa e non possono essere trascurate.

2.2.4 L'interjection dans le CECR

Nous avons consulté le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)⁶⁴ ; il essaye de définir ce qui signifie apprendre et enseigner une langue seconde/étrangère. Le CECR affirme que la compétence linguistique-communicative implique :

- a. Les activités linguistiques et les stratégies communicatives de réception (lire, écouter).
- b. Les activités linguistiques et les stratégies communicatives de production (écrire, parler).
- c. Les activités et les stratégies de communication interactives (les activités réceptives et productives activées lors d'une interaction).
- d. Les activités et les stratégies communicatives de médiation (l'interprétation et la traduction).

Nous avons cherché le terme « interjection » dans le CECR. Le mot n'apparaît qu'à un niveau avancé (C1) pour ce qui concerne les activités d'interaction orale, notamment dans la section « interviewer et être interviewé » qui couvre « les rôles spécialisés associés aux rendez-vous chez le médecin ou aux demandes d'emploi, ainsi qu'aux autres formes d'examens, aux enquêtes et, dans un contexte éducatif, aux projets »⁶⁵. À cet égard, le descripteur concernant l'apprenant est le suivant : « Peut participer activement à un entretien, comme intervieweur(euse) ou comme interviewé(e), en développant et en mettant en valeur le point discuté, couramment et sans aucune aide, et en utilisant les interjections convenablement ». Le QCER semble nous dire que la gestion des interjections, ainsi que la maîtrise des expressions idiomatiques, n'est requise que dans un certain type d'interaction orale et seulement à des niveaux avancés ; or, une analyse plus approfondie révèle l'exigence, dans plusieurs domaines, d'apprendre certaines interjections dès les niveaux de base et intermédiaire⁶⁶. En effet, en ce qui concerne la conversation, c'est-à-dire la fonction sociale de l'interaction, au niveau A2, le QCER affirme que l'apprenant :

⁶⁴ Le CECR est un document non prescriptif, rédigé par le Conseil de l'Europe et lancé officiellement en 2001, qui promeut le plurilinguisme. Le cadre européen commun de référence distingue six niveaux, allant de "A" à "C" avec une qualité croissante, et décrit en détail ce qu'un individu est capable de faire à chaque niveau dans les différents domaines de compétence (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale). Cf. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home> (consulté le 20 septembre 2023).

⁶⁵ <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (consulté le 8 décembre 2023).

⁶⁶ Notre attention se focalisera en particulier sur les niveaux A2 et B1, c'est-à-dire les niveaux de FLE exigés au collège en Vallée d'Aoste.

Peut établir un contact social (par exemple saluer et prendre congé, se présenter, remercier). [...] Peut exprimer ce qu'il(elle) ressent en termes simples et remercier. [...] Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer. [...] Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses.

Les capacités de « comprendre et utiliser des formules toutes faites telles que « Oui », « Non », « Excusez-moi », « S'il vous plaît », « Merci », « Non merci », « Désolé(e) », « reconnaître de simples salutations » et « saluer, donner son nom et prendre congé d'une manière simple » sont déjà considérée comme acquise au niveau pré-A1, tandis que l'emploi d'« expressions élémentaires de salutation et de congé » est atteint au niveau A1.

Au niveau B1, en ce qui concerne les situations informelles (avec des amis et des collègues) dans lesquelles l'apprenant joue le rôle de médiateur entre les langues et les cultures, le descripteur informe que l'apprenant :

Peut communiquer (en langue B) le sens principal de ce qui est dit (en langue A) sur des sujets d'intérêt personnel, en suivant les conventions principales de politesse, à condition que les interlocuteurs s'expriment clairement et qu'il(elle) puisse demander des clarifications et des pauses afin de mettre en forme ce qu'il(elle) veut dire.

En ce qui concerne sa compétence sociolinguistique, l'étudiant de niveau B1 est conscient des règles de politesse et utilise les formes de politesse appropriées. Celui de niveau A2 sait « se débrouiller dans des échanges sociaux très courts en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre ». L'apprenant au niveau A1 est capable d' « établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé, présentations, dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc. ». Par conséquent, en cours de FLE au collège, les formes de politesse les plus élémentaires sont considérées comme acquises ; les élèves devraient déjà les connaître et être en mesure d'utiliser ces interjections lorsqu'ils atteignent le collège. En classe de sixième et de cinquième, les élèves apprennent progressivement à établir des échanges sociaux de base, à accepter et à faire des offres, des invitations et des excuses. En classe de quatrième, les élèves s'expriment sur des sujets d'intérêt personnel, ils connaissent les règles et les formes de politesse et les utilisent de manière appropriée.

À propos des « conversations et des discussions en ligne », on fait référence à des descripteurs supplémentaires, validés par rapport aux niveaux du CECR, mais qui n'ont pas été inclus dans la version finale afin d'éviter des répétitions ; au niveau A1, l'apprenant « Peut publier en ligne ce qu'il(elle) ressent ou ce qu'il(elle) fait à l'aide d'expressions toutes faites et répondre à des

commentaires complémentaires en remerciant ou en s'excusant ». Or, il devrait déjà avoir appris (niveau pré-A1) à « établir un contact social simple en ligne en utilisant les formes de politesse les plus simples et les plus courantes pour les salutations et les adieux ». Ainsi, toujours en ce qui concerne la communication en ligne, les élèves arrivant au collège savent déjà utiliser des interjections pour indiquer leur état d'esprit, remercier ou s'excuser.

En ce qui concerne l'interaction écrite, c'est-à-dire « la communication interactive par l'intermédiaire de l'écrit ou du signe », dans l'échelle « correspondance », le QCER prône également les apprenants de niveau B2 à « rédiger des lettres ou des courriels formels d'invitation, de remerciements ou d'excuse en utilisant le registre de langue et les conventions appropriés ». L'étudiant de niveau A2 est considéré comme capable de « rédiger une lettre personnelle très simple pour exprimer des remerciements ou des excuses. [...] Peut rédiger une carte de vœux courte et très simple (par exemple carte d'anniversaire ou de Nouvel An). ».

En ce qui concerne la compétence interculturelle de niveau A2, notamment dans l'échelle « exploiter un répertoire pluriculturel », le CECR affirme que l'apprenant de langue étrangère:

Peut reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux quotidiens (par exemple les différents rituels de salutations). Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciement et d'excuse, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles.

En outre, les étudiants sont censés de maîtriser même la phonologie de la langue ; ainsi, au niveau A2, on leur demande d'« utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle. Les traits prosodiques (par exemple l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables ».

En bref, sans mentionner explicitement les interjections, le CECR fait également référence à l'importance pour les apprenants de niveau A2/B1 (niveau collège) de pouvoir s'exprimer oralement et par l'écrit à travers des salutations, des remerciements, des formules de politesse, des excuses, des invitations ou des vœux. Par conséquent, la rencontre avec ces catégories implique nécessairement une rencontre avec une partie du monde interjectif.

Étant donné la possibilité de considérer les interjections comme des « émotivots », capables de produire des effets émotionnels et interactifs, nous avons recherché dans le document du CECR les mots « émotions », « états émotionnels », « sentiments ».

En ce qui concerne la compétence de compréhension écrite, dans l'échelle « comprendre la correspondance » (personnelle et informelle), l'étudiant de niveau C1 est censé de « comprendre

des opinions, des émotions et des attitudes exprimées de façon implicite et explicite, dans des courriels, des forums en ligne, des blogs, etc., à condition qu'il ou elle puisse relire et utiliser des outils de référence ». Au niveau B1, c'est-à-dire à la fin du collège, le sujet devrait « comprendre la description d'événements, de sentiments ou de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance personnelle régulière avec un correspondant ami ».

En ce qui concerne la compétence de production orale, dans l'échelle « monologue suivi : décrire l'expérience », concernant la narration et la description, le sujet de niveau B1 devrait être capable d'« exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il(elle) a vécu et expliquer pourquoi il(elle) ressent ces sentiments » De plus, il « Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions. Peut relater les détails essentiels d'un événement imprévu, par exemple un accident. Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions ». Au niveau A2, l'apprenant est capable d'« expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît ». Si, en sixième ou cinquième année du collège, les élèves expliquent pourquoi ils aiment ou n'aiment pas quelque chose, en quatrième année, ils sont capables d'exprimer leurs sentiments et d'en expliquer les raisons. Ils apprennent également à utiliser les interjections qui, comme nous l'avons vu, sont le moyen privilégié et linguistiquement le plus économique d'exprimer les émotions.

Au niveau C1, à l'égard de l'interaction orale, notamment dans l'échelle « conversation », le QCER affirme que l'étudiant « Peut s'exprimer en société avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique ». L'étudiant de niveau B2 « Peut transmettre différents degrés d'émotions et souligner ce qui est important pour lui(elle) dans un événement ou une expérience ». Au niveau B1, le sujet est capable de « réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et peut les exprimer » ; celui de niveau A2 « Peut exprimer ce qu'il(elle) ressent en utilisant des expressions toutes faites très élémentaires. Peut indiquer ce qu'il(elle) aime ou non ».

Au sujet de la compétence de médiation de texte et, en particulier, c'est-à-dire « la transmission du contenu d'un texte à une personne qui n'y aurait pas accès, souvent à cause de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques », dans l'échelle « exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature) », il est possible d'individualiser le descripteur suivant, concernant l'apprenant de niveau B1 :

Peut faire le lien entre les émotions vécues par un personnage et les émotions qu'il(elle) a vécues. Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il(elle) s'est inquiété(e) pour un personnage et expliquer pourquoi. Peut expliquer brièvement les impressions et les

opinions suscitées par une œuvre. Peut décrire la personnalité d'un personnage. Peut décrire les sentiments d'un personnage et en expliquer les raisons.

Les apprenants de niveau A2 sont capables d'exprimer leurs réactions face à une œuvre et de partager leurs impressions et leurs idées. Ils peuvent dire en termes simples quels aspects d'une œuvre les intéressent particulièrement, s'ils ont aimé ou non une œuvre et expliquer pourquoi. En classe de sixième et de cinquième du collège, les élèves sont capables d'exprimer et de partager leurs réactions, ce qu'ils ont aimé ou pas dans une bande dessinée. Au niveau B1, les élèves sont en mesure de décrire la personnalité et les sentiments d'un personnage, d'en expliquer les raisons et de faire un lien entre les émotions d'un personnage et les leurs.

En ce qui concerne la compétence pragmatique, c'est-à-dire « les compétences discursives dans différents milieux [...], mais aussi les compétences fonctionnelles comme le traitement et la compréhension, y compris du sens implicite », dans l'échelle pour la réception « conscience métalinguistique et interprétation », l'étudiant de niveau C1 devrait être capable de « comprendre les états émotionnels complexes que le signeur exprime par des paramètres non manuels et par un transfert personnel » ; en revanche, l'apprenant de niveau B1 est capable de « bien comprendre un discours qu'il(elle) en est émotionnellement affecté(e) », celui de niveau A2 « Peut interpréter les émotions lorsque le signeur les communique au moyen d'expressions faciales ». En classe de sixième et de cinquième du collège, les élèves reconnaissent les émotions en lisant les signes des expressions faciales ; ils sont donc en mesure de les interpréter en lisant la mimique des personnages de BD. En quatrième, les élèves comprennent un discours dans lequel ils sont émotionnellement impliqués.

Dans l'échelle pour la production « présence et effet », qui concerne la capacité du locuteur d'amener son public à ressentir des émotions au travers d'effets perlocutoires capables de persuader, amuser, émouvoir, convaincre, etc., l'apprenant de niveau B2 « Peut amener son public à ressentir de fortes émotions (rire, larmes, etc.). [...] Peut exprimer des états émotionnels complexes au moyen des transferts de personne et de la gestuelle », alors que celui de niveau C1 peut même susciter l'enthousiasme de ses auditeurs. Au niveau B1, l'étudiant « Peut exprimer les sentiments d'un proche. Peut exploiter le langage du corps et l'expression du visage pour transmettre du sens ». Celui de niveau A2 devrait être capable de « transmettre et susciter des sentiments (par exemple la joie, la tristesse) » ; en outre, il « Peut exprimer des émotions à l'aide des expressions faciales. Peut utiliser les expressions faciales pour exprimer des sentiments négatifs et positifs (froncement ou haussement des sourcils) ». Au niveau A1, les étudiants devraient déjà avoir appris à exprimer des états émotionnels en utilisant uniquement les expressions faciales.

En résumé, selon le CECR, au niveau B1, les apprenants de langue étrangère doivent être capables de comprendre la description de sentiments, de réagir aux sentiments, d'exprimer leurs propres sentiments et ceux d'un proche et d'expliquer pourquoi ils les ressentent. Ils sont en mesure de raconter leurs expériences, même en cas d'événements imprévus tels qu'un accident. Ils doivent également être capables de décrire les sentiments d'un personnage d'un récit et les émotions qu'ils ont ressenties à la lecture de certains passages. En outre, ils peuvent exploiter leur mimique et leur gestualité pour transmettre le sens. En revanche, les étudiants de niveau A2 sont en mesure d'indiquer ce qu'ils aiment ou n'aiment pas et pourquoi ; ils sont capables de dire ce qu'ils ressentent au travers d'expressions simples, ils peuvent exprimer des émotions et les interpréter à l'aide d'expressions faciales. Ils sont également capables d'exprimer leurs réactions face à une œuvre et de partager leurs impressions.

Nous rappelons que les interjections sont un outil précieux pour exprimer des sentiments et des émotions, même en présence d'événements imprévus, pour rendre la conversation plus fluide et permettre ainsi à l'apprenant d'une langue étrangère ou seconde d'atteindre une certaine compétence pragmatique. Par conséquent, la capacité d'un étudiant de bien exprimer ses émotions présuppose également la connaissance et l'utilisation d'interjections, qui peuvent également faciliter sa participation à une conversation.

2.2.5 L'interjection et les émotions dans les programmes scolaires du collège

Ci-dessous nous analyserons ce que les programmes scolaires ministériels et régionaux disent à propos de l'interjections et des émotions.

2.2.5.1 En Italie

Les lignes directrices du programme national pour l'enseignement préscolaire et du premier cycle d'enseignement contenues dans le décret ministériel 254 de 2012 ne mentionnent pas l'interjection. Bien que le CECR traite en détail de la nécessité pour les apprenants de langue étrangère de s'exprimer par des remerciements, des excuses, des invitations et des salutations (par. 2.4.4), le décret ministériel néglige ce point ; leur utilisation éventuelle dans la production et l'interaction orale n'est même pas abordée. En fait, les objectifs d'apprentissage de la langue

étrangère et seconde, en ce qui concerne uniquement les compétences d'écriture, à la fin de la troisième année du collège, stipulent seulement : « Scrivere testi brevi e semplici per raccontare le proprie esperienze, per fare gli auguri, per ringraziare o per invitare qualcuno, anche con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio ». Les mêmes objectifs à la fin de l'école primaire ne semblent pas plus détaillés : « Scrivere in forma comprensibile messaggi semplici e brevi per presentarsi, per fare gli auguri, per ringraziare o invitare qualcuno, per chiedere o dare notizie, ecc. ».

Nous avons ensuite examiné l'attention accordée aux émotions dans le décret 254 de 2012. Les programmes pour les écoles maternelles y sont particulièrement intéressés (neuf références). Les écoles du premier cycle promeuvent la capacité des élèves à gérer et à lire leurs émotions : «Favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle, per porsi obiettivi non immediati e perseguirli». L'école du premier cycle vise à enrichir l'expérience et les connaissances des élèves, en tenant compte de leurs attentes et de leurs émotions, afin de leur transmettre de nouveaux contenus :

Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando.

À la fin de l'école maternelle, chaque enfant devrait être capable de reconnaître et d'exprimer ses propres émotions, d'être conscient de ses désirs et de ses craintes et d'être attentif à ses propres humeurs et à celles des autres. Dans ce même esprit, le décret mentionne les « émotions » parmi les objectifs de développement des compétences à la fin de l'école primaire pour les disciplines de l'italien, de l'art et image et de l'éducation physique ; à cet égard, en ce qui concerne la compétence en matière d'écriture italienne, l'étudiant doit savoir : «esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario». En art et en image, il doit être capable de développer de manière créative des productions personnelles et authentiques pour exprimer des sentiments et des émotions, représenter et communiquer la réalité perçue. La section dédiée à l'éducation physique met l'accent sur la contribution du sport à la gestion émotionnelle des élèves : notamment dans les occasions où l'activité sportive fait vivre la victoire ou la défaite, les élèves apprennent à contrôler leurs émotions. En particulier, les objectifs de la fin de la cinquième année de l'école primaire prennent en considération la qualité communicative-expressive du langage corporel, capable de transmettre un contenu émotionnel également à travers des formes de dramatisation et de danse.

Contrairement au CECR, les émotions ne sont pas mentionnées dans les programmes de langue étrangère et seconde de l'école primaire ou du collège. On signale simplement une phrase redondante qui figure à la fois dans les objectifs de langue étrangère/seconde pour les compétences de production orale exigées à la fin de l'école primaire et dans ceux de la fin du collège, sans que cela soit exhaustif : « Riferire semplici informazioni afferenti alla sfera personale, integrando il significato di ciò che si dice con mimica e gesti ».

La loi n° 92 du 20 août 2019, qui introduit l'enseignement de l'éducation civique à l'école (voir sur le site de la Gazzetta Ufficiale), et notamment l'annexe contenant les lignes directrices pour l'enseignement de l'éducation civique, ainsi que le document *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, rédigé par le Comité scientifique national en 2018, ne font pas référence aux interjections ou aux émotions.

2.2.5.2 En Vallée d'Aoste

Dans le document intitulé «Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione»⁶⁷, approuvé par la Résolution n° 1103 du 19 août 2016, l'interjection n'est pas examinée. Une brève mention à l'utilisation des salutations ou des présentations est faite exclusivement pour les écoles maternelles :

Il francese è utilizzato durante tutte le attività che quotidianamente iniziano con il momento dell'accoglienza e proseguono nella giornata scolastica. Esse consistono in saluti, presentazioni, scambi a livello individuale, indicazioni date al gruppo e nello svolgimento di attività che richiedono competenze linguistiche, logiche e matematiche. Queste consuetudini offrono a tutti la possibilità di avvicinarsi contemporaneamente alle due lingue e scoprire alcune strutture che saranno reimpiegate in situazioni sempre più complesse.

Les termes « émotions » et « sentiments » n'apparaissent, sporadiquement que dans la partie dédiée à l'école maternelle (3 occurrences). D'une manière générale, en ce qui concerne l'enseignement plurilingue à l'école maternelle et dans l'école du premier cycle, le document fait référence à la capacité de l'apprenant d'exprimer ses sentiments dans la langue cible :

L'acquisizione è possibile solo se l'input è comprensibile e significativo. Pertanto, è realizzabile permettere all'alunno di esprimere in modo costruttivo in L2 e/o in L3 pensieri, sentimenti e azioni ricorrendo in modo sistematico a facilitatori e, da parte del docente, a tecniche di accompagnamento alla

⁶⁷ <https://scuole.vda.it/adattamenti> (consulté le 14 novembre 2023).

comprensione, a una gestione attiva della classe, a puntuali momenti di valutazione e infine ad un'immancabile programmazione e progettazione in équipe.

Rien de plus n'est dit ; la capacité à exprimer ses émotions dans une langue étrangère ou seconde ne semble pas être une urgence pour les écoles valdôtaines du premier cycle, ou peut-être qu'elle est considérée banale et en partie acquise dès l'école maternelle.

En général, cette tendance se reflète également dans les *curricoli verticali* des seize institutions scolaires de la Vallée d'Aoste que nous avons consultés et qui ne font presque aucune mention à l'interjection. Seule l'école San Francesco cite les interjections comme faisant partie du contenu de l'enseignement de la grammaire italienne en première année de l'école secondaire : « Le parti variabili e invariabili del discorso (articolo, nome, aggettivo, pronome, preposizioni, congiunzioni, avverbi, interiezioni) ». Parmi les huit occurrences du mot «sentimenti» que l'on trouve dans le programme de l'institution scolaire Émile Lexert, six d'entre elles se réfèrent à l'école maternelle ; également, sur les vingt et une occurrences du terme «emozioni», treize apparaissent dans la section consacrée à l'enfance. Et encore, parmi douze occurrences de « emozioni / émotions » dans le programme d'études de l'institution scolaire Mont-Emilius 3, huit d'entre elles sont mentionnées dans la section de l'école maternelle.

2.3 L'interjection dans la BD

Dans cette section, nous analyserons le rôle de l'interjection dans la bande dessinée. Nous définirons tout d'abord les caractéristiques de la BD, en soulignant la complémentarité existante entre le texte et l'image ; en particulier, nous nous concentrerons sur le plurilinguisme utilisé, sur « l'oralité mise en scène » et, bien évidemment, sur l'interjection, capable d'exprimer, encore mieux que les signes graphiques, les émotions des personnages de la bande dessinée.

2.3.1 Le langage de la BD : entre texte et image

Comme l'affirme Merger (2015) : « La bande dessinée de par sa nature même associe deux systèmes de communication : les mots et les images » L'écriture, le dessin et les effets sonores composent le langage typique de la BD. Le texte et l'image se combinent donc pour retracer « le mouvement, les sons, la psychologie des personnages » (Sierra Soriano 1999 : 583). L'image

dans la bande dessinée est donc très importante, car elle crée les personnages, les décors, les objets, les actions et l'atmosphère. Néanmoins, il n'est plus possible de faire uniquement confiance à la tradition sensualiste/essentialiste, selon laquelle l'image posséderait un caractère plus naturel et immédiat que le texte et assurerait la compréhension du monde sans recourir à un code conventionnel (Fortin-Tournes 2005 : 297-313). L'image est arbitraire et actualisée en fonction d'un contexte. Bref, elle, comme le texte, est le résultat d'une construction culturelle. Le texte de la BD acquiert également une dimension visuelle : « grâce à une combinaison de moyens visuels, graphiques et typographiques, le texte devient lui-même image » (Constantinou 2022 : 58).

Comme l'affirme Martine Joly (1993 : chapitre IV) :

Il est [...] injuste de penser que l'image exclut le langage verbal, tout d'abord parce qu'il l'accompagne presque toujours, sous forme de commentaires, écrits ou oraux, de titres, de légendes, d'articles de presse, de bulles, de didascalies, de slogans, de bavardages, presque à l'infini.

Cette relation indissociable entre texte et image n'est jamais autant évidente que dans la bande dessinée. En effet, les cases sans bulles frappent tellement l'observateur, qu'elles doivent souvent recourir à des légendes comme « sans paroles » ou « sans légende ». La tentative d'omission du langage verbal se traduit paradoxalement dans un emploi de mots. On pourrait comparer ce paradoxe à la figure de style de la prétérition, qui prétendrait omettre ce qu'en réalité elle dit.

2.3.1.1 Plurilinguisme et marques de l'oralité dans la BD

Il est bien de noter que la bande dessinée mélange souvent différents registres de langue, des sociolectes ou des dialectes différents (Rouvière 2019 : 284-285). Pensons, par exemple, à la parodie de l'accent *posh* des classes moyennes et aisées, dans *Asterix chez les Bretons*, ou à la coexistence de gens de langue et culture différentes dans *Asterix légionnaire*, comme on peut observer dans la figure 2.1.



L'auteur représente l'utilisation de différentes langues grâce à différentes polices de caractères. René Goscinny, Albert Uderzo, *Astérix légionnaire*, Dargaud, Paris 1992, p. 23.

La BD est jalonnée de marques de l'oralité ; le texte de la bande dessinée est parsemé d'un vocabulaire de l'action, d'appellatifs, d'interrogations, de gros mots et d'énoncés en discours direct qui font écho à la langue parlée. À ce propos, différents linguistes utilisent le terme inventé par Goffman (1959) « oralité mise en scène » pour se référer au langage de la BD. Cette expression désigne : « des textes qui sur le plan médial sont écrits, mais qui sur le plan conceptionnel mettent en scène des caractéristiques de la langue parlée » (Schlinter 2022 : 125). Certes, certaines bandes dessinées se rapprochent plus que d'autres à une imitation authentique de l'oral.

Nicolosi (2022 : 89-90) apporte une précision supplémentaire : « Ce n'est [...] pas tant l'oral tout court qui est représenté dans les dialogues de bandes dessinées, mais plutôt le français parlé au quotidien ».

Comme l'affirme Schlinter (126), aussi bien des éléments du texte que de l'image d'une BD participent à créer l'illusion de l'oralité ;

Pour mettre l'oralité en scène, des stratégies de différents domaines de la linguistique sont employées. Cela inclut l'utilisation des éléments phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux [...] de même que l'utilisation de procédés graphiques, de la ponctuation et d'onomatopées.

En tenant compte de l'évolution continue des langues et, en particulier, de leur variation diachronique, nous observons ci-dessous les marques de l'oralité les plus fréquentes en bande dessinée (Cf. Kern 2022 : 185-186, 190, Merger 2015) ;

Du point de vue morpho-syntaxique, on remarque des phénomènes tels que la perte du passé simple, la préférence de *ça* plutôt que *cela*, l'omission du *ne* de négation. Il est également possible de noter l'emploi de clivées et de constructions du type *c'est* suivi d'un syntagme nominal au pluriel, la perte progressive de l'accord du participe passé, l'interrogation intonative ; et encore la préférence pour le futur composé, ainsi que pour le pronom *on* au lieu

de *nous*, la disparition du *il* impersonnel (« y'a bientôt plus de chips ! », « 'faut être plus rapide »), l'emploi de dislocations et de phrases incomplètes.

En ce qui concerne le domaine phonique, on évide la présence d'élisions du *e* muet (« j' m'en fous », « maint'nant », «), d'élisions des liquides post-consonantiques (« j'en veux p'us ! », « vot' problème ») ou du type *t'* à la place de *tu* devant à voyelle (« t'es en retard »), d'assimilations telles que *chuis* au lieu de *je suis*, ainsi que la distinctivité réduite de voyelles qui peut exprimer la tendance à une prononciation plus détendue (*ouais* pour *oui*, *nan* pour *non*, *pô* pour *pas*).

Du point de vue lexical, on observe l'emploi d'un lexique socialement (langage enfantin, verlain), ou situationnellement (familier, populaire, argotique) marqué ; qui évolue vers un usage exclusivement oral.

Dans le domaine pragmatique, on constate une augmentation significative de l'utilisation des marqueurs discursifs (*bon*, *alors*) et des interjections.

L'utilisation ou l'omission de signes de ponctuation est également un moyen généralement utilisé dans les bandes dessinées pour représenter l'oralité ; par exemple, les points de suspension indiquent une pause ou la continuation d'un énoncé (Quinquis 2004, reporté d'après Goldschmitt, Metzel 2022 : 78). L'absence des signes de ponctuations reflète également la rapidité et la fluidité de la parole.

Au niveau graphique, la superposition des bulles sert à représenter les chevauchements de l'oral interactif, lorsqu'un personnage parle par-dessus l'autre (Gadet 2007 : 44).

Certaines marques de l'oralité semblent plus compatibles avec la BD que d'autres ; en effet, l'espace réduit à l'intérieur des bulles peut expliquer la préférence des auteurs pour l'utilisation de phrases incomplètes, d'interrogations intonatives, d'interjections et de marqueurs discursifs. En revanche, les anacoluthes, les précisions ou les reformulations, qui occupent beaucoup plus d'espace, sont plutôt rares (Kern 2022 : 199).

À son tour, le vocabulaire utilisé dans les bandes dessinées a parfois connu un tel succès qu'il est devenu partie intégrante de la langue parlée. En particulier, le langage de la BD a véhiculé l'admission de nombreux anglicismes dans la langue parlée.

2.3.1.2 L'interjection dans la BD

Dans les bandes dessinées, les émotions comme la peur, l'étonnement, la colère sont exprimées par des signes graphiques tels que les points d'interrogation et d'exclamation, par des

pictogrammes tels que le poing et le tourbillon, ou par des interjections ; ces dernières permettent de spécifier l'émotion, de caractériser le personnage et, le cas échéant, de le ridiculiser (Bottineau 2013 : 102). Nous nous référons ici, par exemple, aux Romains dans Astérix, qui préfèrent les formes *ouap ! ouaille ! waioutch !* à la traditionnelle *aïe*.

Bien que les signes iconiques décrivent la scène avec réalisme et précision, le langage verbal est plus apte à exprimer les sentiments et les émotions que les images (Sierra Soriano 1999 : 583). En particulier, les interjections, en plus d'être des marqueurs d'oralité dans un texte écrit (par. 2.3.1.1), sont intentionnellement utilisées pour exprimer les émotions des personnages de bande dessinée ;

L'apparition de l'interjection dans cette langue parlée utilisée dans la BD va donc de soi ; son emploi ne se produit pas par hasard, mais de façon tout à fait consciente et voulue. Les auteurs recherchent l'interjection, d'une part, parce qu'elle est véritablement très employée dans la langue parlée réelle, parce qu'elle est apte à rendre les affects et les idées spontanées des individus, et, d'autre part, parce qu'elle participe à tous les égards de la langue parlée littéraire qui caractérise la BD : celle qui transmet au lecteur l'impression de vie, de dynamisme et d'action. (Sierra Soriano 1999 : 584)

Cependant, les interjections se heurtent parfois à leurs propres limites car elles ne parviennent pas à caractériser des émotions telles que le coup de foudre ou le souvenir soudain.

En outre, les interjections contribuent à la cohérence d'une bande dessinée : elles complètent les paroles des personnages et fournissent des informations contextuelles (Constantinou 2022 : 53).

2.3.1.3 Gestualité et interjection dans la BD

Dans la BD, on remarque une certaine complémentarité entre la gestualité des personnages et l'interjection. En effet, « À travers l'interjection, c'est tout le corps qui parle : le « phrasillon s'accompagne systématiquement de mimo-gestualité et d'intonèmes plus qu'ailleurs déterminants dans la production de sens » (Bres 1995 : 88-89). En d'autres termes, le dessin de l'attitude corporelle d'un personnage représente la mimo-gestualité du sens produit par l'interjection. Par exemple, l'interjection *oh !*, indiquant la stupeur d'un personnage de BD, peut être bien rendue graphiquement avec ses « yeux exorbités, bouche agrandie, jambes qui font défaut, rétraction corporelle » (Bres 1995 : 83).

2.3.1.4 Soliloque et interjection dans la BD

Comme nous l'avons étudié au paragraphe 2.1.8.1, les interjections permettent au locuteur d'interagir avec l'autre ; elles sont intentionnellement utilisées afin de produire des effets communicatifs sur les auditeurs. Ce n'est donc pas un hasard si les interjections sont souvent omises en l'absence de public, ou tout au plus prononcées pour soi-même, dans un soliloque (Mazzotta 1999 : 8). Comme l'affirme Fresnault-Deruelle (1975 : 104-105) : « Le soliloque manifeste d'une façon générale (film, théâtre) l'espace d'une réciprocité entre un moi locuteur et un moi écouteur qui émettrait des objections ou des observations ». Les soliloques abondent dans la bande dessinée et acquièrent une dimension particulière ; en effet, « Cette division du sujet de l'énonciation trouve dans les comics un support particulièrement bien adapté ». En général, le bédéiste transcrit spatialement les phénomènes temporels ; dans le cas d'un soliloque, l'auteur est amené à représenter le même personnage dans plusieurs cases consécutives, comme on peut observer dans la figure ci-dessous.

Fig. 2.2. Le désir d'être un oiseau



Dans son soliloque, Snoopy exprime son désir de voler. Il est représenté à travers plusieurs vignettes consécutives. Charles Monroe Schulz, *Peanuts: presentati da Umberto Eco*, Rizzoli, Milano 2001, p. 66.

2.3.1.5 Les onomatopées dans la BD

Comme l'écrit Delobbe (2003 :2) : « Les onomatopées sont très importantes dans les bandes dessinées parce qu'elles permettent d'imiter visuellement les bruits les plus divers ». Bref, elles font « entendre l'œil » (Constantinou 2003 : 58).

Dans les années 1930, les onomatopées font leur apparition dans les BD, où elles étaient jusqu'alors absentes (Marrone 2005 : 126); les onomatopées les plus évidentes ne sont pas contenues dans les bulles, mais elles se démarquent, dans toute leur irrégularité graphique, sur le décor de la vignette (Volpi 1982 : 96). Elles représentent en effet un élément perturbateur qui dérange l'ordre préétabli.

De plus, si l'on considère le lettrage, l'utilisation de grandes lettres noires sert à rendre un son fort ; à l'inverse, les onomatopées écrites en petites lettres représentent un son faible. La multiplication des lettres, en particulier des voyelles, reproduit la longueur du son (Constantinou 2003 : 50).

La large diffusion de BD américaines a entraîné l'apparition d'onomatopées anglaises même dans les bandes dessinées d'autres pays. Notamment, il existe de nombreux exemples d'emprunts à l'anglais dans la reproduction des bruits de combat des bandes dessinées ; *bing*, *bang*, *boom*, *clang* sont devenues des conventions du code de la bande dessinée (Sierra Soriano 1999 : 586, 593, 596). D'ailleurs, en raison de son haut degré phonosymbolique, l'anglais possède de nombreux verbes et substantifs qui évoquent des sonorités qui suggèrent leur signification. Pensons par exemple aux verbes *to crack*, *to click*, *to sniff*, *to clap*, *to crunch*, *to splash* etc., qui selon Umberto Eco peuvent être associés à des :

onomatopee, già dotate di significato in inglese, che si trasferiscono in altri paesi con pura funzione evocativa, perdendo l'immediata connessione col significato – diventando, da “segno” linguistico che erano, equivalente visivo del rumore, e ritornando in funzione come “segno” nell'ambito delle convenzioni semantiche del fumetto. (Eco 2003 : 146-147)

2.3.2 L'étude de l'interjection dans la BD en classe de FLE au collège

En classe de FLE, les bandes dessinées, les dessins animés et les publicités représentent des documents authentiques efficaces pour expliquer la signification des interjections et leur utilisation par les locuteurs natifs. Ainsi, les enseignants peuvent guider les élèves dans une réflexion interculturelle (en les encourageant à faire des comparaisons avec leur langue maternelle) et dans la formulation d'hypothèses sur la signification des interjections rencontrées (Mazzotta 1999 : 10-11). De nombreux élèves éprouvent une grande curiosité pour les expressions familières de la langue étrangère, telles que les explétifs les plus colorés ; par conséquent, si l'étude des interjections est menée de manière stimulante par les enseignants, elle peut devenir un outil pour remotiver les élèves moins participatifs. En effet, faire percevoir le

besoin d'apprendre une langue constitue une tâche essentielle, mais également difficile, pour un enseignant, qui doit souvent lutter, seul, contre l'idée préconçue pour laquelle une langue étrangère est inutile ; un préjugé répandu même parmi ses collègues ou les familles de ses élèves. L'anglais, en tant que langue véhiculaire, et les langues secondes échappent plus facilement à cet *a priori*, car le besoin d'interaction des locuteurs apparaît, dans ce cas, plus urgent et motivé (Balboni 2014 : 165-178). Cependant, comme l'affirme Caon (2012 : 9), tel préjugé vaut particulièrement au collège, lorsque l'enseignement des langues étrangères est souvent perçu comme une contrainte. Dans le système scolaire italien, l'anglais constitue la langue étrangère considérée la plus utile, enseignée obligatoirement dès l'école primaire, alors que d'autres langues étrangères, comme le français, qui sont souvent ajoutées au programme d'études à partir du collège, ne motivent pas les élèves sur le plan du besoin.

Les interjections, qui font partie intégrante du texte de la bande dessinée, facilitent la compréhension de celui-ci, car elles traduisent les émotions des personnages ; de plus, « leur typographie aide à comprendre l'intonation et le volume de la voix » des personnages (Constantinou 2022 : 55). Aborder une œuvre de bande dessinée en prenant conscience des interjections, en classe de FLE. Le but ultime de leur utilisation par l'auteur d'une BD est la création d'« une histoire aussi réaliste que possible », capable « de stimuler l'intérêt et de susciter une variété d'émotions chez le lecteur ». Pour éveiller l'intérêt des élèves du collège envers des langues étrangères comme le français et faire en sorte que les étudiants les apprennent mieux, Balboni (2014 : 165) suggère aux enseignants de chercher à motiver les écoliers sur la base des émotions, plutôt que viser tout simplement à renforcer la motivation rationnelle, voire le besoin d'apprendre la langue. Dans la BD, le travail sur les interjections, qui, comme nous l'avons vu, représentent elles-mêmes des émotions, pourrait donc viser et préparer un objectif beaucoup plus ambitieux, celui de motiver les élèves à apprendre le FLE. Naturellement, l'enseignant qui introduit l'étude de l'interjection en classe de FLE doit connaître le langage de la bande dessinée dans sa dimension holistique. Comme l'écrit Constantinou (2022 : 55) :

Pour une lecture réussie d'une bande dessinée à des apprenants, il importe d'étudier la combinaison graphique des mots et des images ; la forme des bulles pour traduire une pensée, une parole, un cri ; la police d'écriture ; le corps et l'empatement de l'écriture (plus les phrases sont exprimées fortement, plus les lettres sont noires et grandes et inversement) ; les différents indices typographiques comme les interjections et les onomatopées.

Lors de l'analyse des interjections dans une BD avec la classe, l'enseignant doit bien sûr tenir compte du contexte dans lequel celles-ci sont construites et utilisées. À cet égard, Umberto Eco

évoque l'existence d'une véritable sémantique de la bande dessinée, c'est-à-dire le répertoire des symboles qui caractérisent ce langage, à savoir les onomatopées, les bulles, les légendes, les cases, le montage, etc. En classe, la recherche et l'analyse de ces éléments à l'intérieur d'une œuvre peut contribuer à dépasser la seule exploitation de la bande dessinée pour des objectifs exclusivement d'apprentissage linguistiques ou narratologiques et permettre, enfin, de problématiser l'ouvrage dans sa spécificité. De cette façon, l'enseignant devrait être en mesure de capter la curiosité des apprenants et de les inciter à un questionnement actif, qui puisse les aider à élaborer une interprétation personnelle⁶⁸. En effet, une œuvre d'art doit d'abord être étudiée pour elle-même afin d'en apprécier le caractère esthétique.

⁶⁸ <https://www.citebd.org/neuvieme-art/enseignement-1-enseigner-avec-la-bande-dessinee> (consulté le 27 janvier 2024).

Chapitre 3

Propositions didactiques autour de l'interjection

Dans le présent chapitre, nous ferons une première présentation générale de notre corpus, composé de trois BD (l'auteur ou les auteurs, l'intrigue de l'histoire, l'image et la langue). Pour chaque album de notre corpus, nous analyserons l'auteur, l'intrigue, l'image et la langue, car, comme nous l'avons vu, l'enseignant qui introduit l'étude de l'interjection dans la BD en cours de FLE doit pouvoir faire apprécier aux élèves une œuvre dans sa globalité, son but ultime étant de motiver les élèves du collège à l'apprentissage de la langue française. Nous développerons ensuite une classification des interjections de notre corpus. Enfin, nous élaborerons une proposition didactique pour chacune des trois BD du corpus.

3.1 Présentation du corpus

Notre corpus se compose de trois BD qu'on pourrait introduire dans des classes du collège, lors d'un cours de français langue étrangère. Les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'analyser ces BD sont nombreuses. *Dans la forêt sombre et mystérieuse* traite une quantité de thèmes et offre de nombreuses pistes de réflexion. Il suffit de penser aux sujets de la peur de l'abandon, de l'affirmation de soi, de l'acceptation de la différence, de l'impact de l'homme sur l'environnement, de la tricherie, etc. Des thèmes actuels qu'on peut facilement aborder avec des adolescents. En outre, cette bande dessinée se distingue par la simplicité de ses dessins, qui laissent place à l'imagination⁶⁹. De plus, la grande expressivité de ses personnages contribue à faciliter la compréhension et à réduire l'ambiguïté de l'interprétation⁷⁰ ; cette BD peut donc se révéler un outil efficace pour travailler sur les émotions. L'emploi de flash-back rend l'intrigue captivante ; la comicità ne débouche presque jamais sur le non-sens, mais elle cache une réflexion plus profonde.

⁶⁹ La surabondance de signes peut parfois se traduire dans un excès d'information qui désoriente le lecteur. En effet, la simplicité est une composante essentielle de la bande dessinée, puisqu'elle laisse de la place à la fantaisie du public. Cf. Volpi 1982 : 82.

⁷⁰ Selon Krashen (in Andorno, Valentini, Grassi 2017 : 96) l'*input* linguistique, pour se transformer en *intake*, doit être compréhensible, plus précisément il doit être accompagné par un geste ou par une image et se situer à un niveau légèrement plus avancé que celui déjà atteint par l'apprenant.

Lys : pleine lune est une bande dessinée constituée de dessins très soignés et agréables. N'oublions pas que la « beauté du stimulus »⁷¹ est un facteur capable de déclencher la motivation des élèves. En particulier, cette BD capture, par ses couleurs, la curiosité d'un public féminin. Elle peut donc être introduite dans une classe de FLE où il y a une prédominance de filles ; à condition bien entendu de l'alterner à des lectures orientées vers des goûts plus masculins. La question environnementale, à laquelle les jeunes sont très sensibles, peut également constituer un facteur motivant.

Enfin, la BD *Ecolo attitude* est axée sur l'environnement, le fil rouge de toute l'histoire. En effet *Ecolo attitude*, par rapport aux autres BD, possède un caractère didactique plus accentué. À la fin de l'histoire, on note la présence de jeux, d'activités et d'un glossaire.

En conclusion, nous avons choisi un corpus de bandes dessinées hétérogènes, avec l'idée de motiver des élèves du collège dans un cours de FLE. Voyons-les maintenant dans le détail.

3.1.1 Winshluss, *Dans la forêt sombre et mystérieuse*

Dans la forêt sombre et mystérieuse est une bande dessinée réalisée par Winshluss, publiée en 2016 chez Gallimard⁷². Elle se compose de cent soixante pages et d'une couverture cartonnée illustrée (190×260 mm). Malgré les recherches menées, nous n'avons pas trouvé d'informations sur le nombre d'exemplaires vendus.

3.1.1.1 L'auteur

Winshluss, pseudonyme de Vincent Paronnaud, naît en 1970 à La Rochelle, au sud-ouest de la France⁷³. En 1995, il commence à publier ses premiers albums et il devient bientôt une figure de premier plan dans le monde de la bande dessinée indépendante francophone, en dirigeant la

⁷¹ Parmi les motivations pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère retenues par Schumann (in PAOLO E. BALBONI 2018 : 20, 21), l'attraction résultant du plaisir et de la beauté du stimulus. En ce sens, Caon (2012 : 88) ajoute que les éléments graphiques tels que la mise en page et l'emploi des images ne constituent pas de simples ornements, mais contribuent à renforcer la motivation.

⁷² À partir des années quatre-vingt-dix, les éditeurs traditionnels généralistes, comme Gallimard, se sont intéressés au monde de la BD, avec plus ou moins de succès, en rééditant notamment des grands classiques et des textes littéraires en format BD, comme *La guerre des boutons* de Pergaud par Cestac. Cf. AA. VV. 2003 : 185, 209.

⁷³ <http://www.gallimard.fr/Contributeurs/Winshluss> (consulté le 20 mai 2021).

revue *Ferraille*⁷⁴. Il est coréalisateur de *Persépolis*⁷⁵, une BD acclamée par la critique et le public. Winshluss publie même *Pinocchio*, une réinterprétation moderne du conte classique, applaudie au Festival d'Angoulême. *Dans la forêt sombre et mystérieuse* est récompensé par une Pépite d'or⁷⁶ au Salon du livre et de la presse jeunesse de Seine-Saint-Denis.

3.1.1.2 L'histoire⁷⁷

Dans la forêt sombre et mystérieuse est la BD possède une structure narrative la plus complexe. Cette BD raconte les aventures d'Angelo, un garçon qui rêve de devenir aventurier et scientifique. Au début de l'histoire, Angelo est en train de se rendre avec sa famille chez sa grand-mère, qui est très malade. Lors du voyage, le groupe s'arrête à une aire de repos, appelée *L'aire du mystère* ; ce n'est donc pas un hasard si Angelo est abandonné à son sort, alors que sa famille reprend la route sans s'apercevoir de son absence. Angelo devra faire face à mille dangers mais, finalement, il sera en mesure de rejoindre sa famille et de guérir sa grand-mère adorée, grâce à l'aide de ses nouveaux amis rencontrés pendant ses péripéties.

Elle est répartie en plusieurs sections ou chapitres ;

⁷⁴ Ce magazine est un trimestriel paru à partir de 1996, édité par l'association Requins Marteaux, qui se distingue par un style fortement parodique. AA. VV. 2003 : 188, 192.

⁷⁵ *Persépolis*, publiée en 2000, est une BD autobiographique de Marjane Satrapi, qui raconte sa vie en Iran après la révolution khomeyniste. L'expérience personnelle de Satrapi devient, dans ce récit en blanc et noir, le symbole du vécu de tout le pays. La réalité sociale et culturelle de l'Iran n'est compréhensible qu'à partir des yeux et de l'histoire de l'auteur-narrateur-protagoniste. Cf. Barbieri 2009 : 151.

⁷⁶ La Pépite d'or est un grand prix remis par un jury de professionnels, au Salon du livre et de la presse jeunesse en Seine-Saint-Denis, à Montreuil, afin de récompenser la meilleure œuvre de la littérature jeunesse de l'année. Cf. <https://slpplus.fr/pepites/les-pepites/> (consulté le 24 mai 2021).

⁷⁷ Rappelons que selon Genette (1972 : 71-73) ; l'histoire se réfère à la succession d'événements qui est rapportée par le récit, alors que le « récit désigne l'énoncé narratif, le discours oral ou écrit qui assume la relation d'un événement ou d'une série d'événements ». Il propose en outre « de nommer histoire le signifié ou contenu narratif (même si ce contenu se trouve être, en l'occurrence, d'une faible intensité dramatique ou teneur événementielle), récit proprement dit le signifiant, énoncé, discours ou texte narratif lui-même ».

1. Une introduction de présentation de la famille d'Angelo, dans laquelle les légendes⁷⁸ sont descriptives et narratives (Winchluss 2016 : 5-11). La voix du narrateur⁷⁹, en première personne, coïncide avec celle du protagoniste.
2. La section *En route* (pp. 15-22) relate l'histoire du départ en voiture de la famille, jusqu'au moment où Angelo est abandonné non loin de la station-service, tandis qu'il est en train de poursuivre un lézard. Les légendes de cette partie fournissent des informations uniquement temporelles.
3. *Dans la forêt sombre et mystérieuse* (p. 26) marque le début du voyage d'Angelo dans un monde fantastique, où les animaux parlent, comme dans la tradition des fables. En particulier, dans ce chapitre, Angelo doit fuir une armée de fourmis rouges. Ici, il n'y a presque pas de légendes, à l'exception de l'adverbe de temps « Soudain ».
4. Le chapitre *Haut dans le ciel* (pp. 40-47) peint la rencontre entre Angelo et Fabrice, un écureuil qui voudrait être un oiseau. Une planche de cette section, intitulée *L'histoire de Fabrice l'écureuil qui voulait être un oiseau* (p. 43), constitue une analepse⁸⁰, qui relate comment Fabrice a été renié par son père à cause de son extravagance. Angelo, ému par l'histoire de son nouvel ami, décide de l'aider ; il gonfle un ballon et l'accroche au costume d'oiseau de l'écureuil. Grâce à Angelo, Fabrice réalise enfin son rêve.
5. Le voyage d'Angelo se poursuit dans la partie *Goouh* (pp. 51-60). Angelo rencontre un monstre de feuilles qui ne connaît qu'un seul mot : « Goouh ». Le garçon est initialement effrayé par son apparence et sa taille, mais ensuite il comprend les bonnes intentions de Goouh. Malheureusement, le nouvel ami disparaît ; Angelo est de nouveau seul.
6. Dans le chapitre de la *Vallée du désespoir* (pp. 63-69), le garçon rencontre un crapaud, un gros fumeur accompagné par une inséparable chenille. Ces deux personnages semblent s'inspirer d'un autre animal des fables très connu, la chenille d'*Alice's adventures in wonderland*⁸¹ de Lewis Carroll (1832-1898). Comme dans le roman de

⁷⁸ Les légendes sont des encadrés placés en haut ou en bas d'une vignette et elles servent à fournir des informations au public, à propos d'un état d'âme d'un personnage, d'un changement d'ordre chronologique ou de lieu. Elles peuvent même rappeler aux lecteurs ce qu'ils peuvent avoir oublié ou raconter quelque chose que le personnage ignore. Cf. Volpi 1982 : 98.

⁷⁹ Il faut distinguer entre le narrateur hétérodiégétique, c'est-à-dire absent de l'histoire qu'il raconte, celui homodiégétique, qui coïncide avec l'un des personnages de l'histoire racontée et le narrateur autodiégétique, qui agit comme le héros de l'histoire. Cf. Genette 1972 : 252.

⁸⁰ L'analepse fait référence à des événements antérieurs au moment présent de l'histoire. Les faits ne sont donc pas forcément racontés selon l'ordre chronologique de l'histoire, mais ils peuvent être présentés dans le désordre. Cf. Genette 1972 : 89.

⁸¹ Dans le chapitre IV, intitulé « Advice from a caterpillar », Alice rencontre une chenille qui fume le narguilé. La chenille lui demande qui elle est, mais elle a perdu son identité et elle ne sait pas répondre ; en effet, Alice est

Carroll, on constate la présence d'une chenille qui s'exprime par des formules lapidaires ; dans ce cas, la chenille ne fume pas, alors que le crapaud tient un cigare dans sa bouche ou dans ses mains, comme le montre la figure 3.1. Contrairement à Alice, Angelo n'a pas oublié son identité ; bien que le crapaud l'appelle à plusieurs reprises « crâne d'œuf », le garçon ne se laisse pas intimider et affirme avec conviction : « Je m'appelle Angelo » (p. 69). Le crapaud raconte à Angelo l'histoire de la Vallée du désespoir, qui d'autrefois était un petit coin de paradis où les animaux vivaient en paix, au travers d'une analepse (pp. 65-66). Après l'arrivée de l'Homme, qui cherchait en vain la mystérieuse source de la vie, capable de guérir de la mort, cette vallée avait été détruite et les forêts avaient été déboisées et brûlées. Le conseil du crapaud à Angelo est celui de ne pas s'aventurer dans cette terre dangereuse. Le garçon, pourtant, semble plus déterminé que jamais, car cette vallée représente pour lui la seule voie possible pour retrouver sa famille.

Fig. 3.1. Le crapaud et la chenille



Dans la *Vallée du désespoir* Angelo rencontre un crapaud et une chenille. Winshluss 2016 : 64.

7. La section *Trucs de filles* (pp. 73-84) met l'accent sur la souffrance du protagoniste, incapable de résister aux hautes températures de la Vallée du désespoir. Angelo demande à un nuage de pleuvoir. Ce dernier avoue que la seule façon pour le faire pleuvoir est celle de le rendre triste en lui racontant des contes de princesses

désorientée, car elle ne cesse de changer de taille et elle avoue qu'elle éprouve des pertes de mémoire temporaires. Elle est ainsi contrariée par les remarques pressantes et les questions déroutantes (« puzzling questions », Carroll 1865 : 61) de la chenille. Cette dernière donne un conseil à la fille ; plus précisément l'insecte l'invite à garder sa calme (« Keep your temper », Carroll 1865 : 61). En outre, la chenille offre à Alice la solution pour regagner sa taille habituelle ; il lui conseille de se servir de quelques morceaux d'un champignon, qui peuvent l'aider à grandir ou à rapetisser. Cf. Carroll 1865 : 59-69.

émouvantes. Cette confession amène Angelo à se moquer de lui. Le nuage se met ainsi en colère et provoque un violent orage ; le garçon risque de se noyer. Fabrice essaye de le sauver, sans succès. L'intervention du crapaud et de la chenille est providentielle. Comme la chenille d'Alice, ces deux personnages, malgré leur attitude énigmatique et ironique, aident le protagoniste. Heureusement, après la tempête, la vallée revient à la vie, luxuriante et verdoyante. Les légendes de cette section sont aussi bien descriptives que narratives. En particulier, il est intéressant de noter le cartouche⁸² de fumée qui sort du cigare du crapaud à la fin du chapitre (p. 84) ; le crapaud, comme un troubadour, jouant de sa mandoline, annonce que l'infatigable aventurier, Angelo, sera bientôt de nouveaux en danger.

8. Le chapitre suivant, appelé *L'espoir dans le brouillard* (pp. 87-92), raconte la rencontre entre Angelo et le Docteur Monkey, un singe bien habillé qui veut vendre à tout prix son élixir, capable de guérir de n'importe quelle pathologie. Bien évidemment, le Docteur n'est qu'un charlatan qui, pour attirer l'attention d'Angelo, simule la miraculeuse guérison d'un hérisson aveugle, son complice. Initialement suspicieux, Angelo est charmé par l'idée de pouvoir soigner sa grand-mère moribonde et il achète l'élixir avec son argent de poche. L'écho des fables est évident, par exemple dans l'épisode du chat et du renard du *Pinocchio* de Collodi⁸³. On observe, dans les deux cas, la tentative du narrateur de poser l'attention sur un défaut physique des imposteurs, sans révéler explicitement que ce défaut est faux. Dans les deux cas, ce ne sont que les inférences des lecteurs qui peuvent révéler l'ironie cachée ; c'est à eux de comprendre que les handicaps ne sont qu'un expédient pour permettre aux arnaqueurs d'apparaître plus vulnérables et innocents aux yeux de Pinocchio et d'Angelo. Dans cette bande dessinée, c'est principalement le dessin, au travers de la mimique et du langage

⁸² Parfois, les commentaires du narrateur acquièrent la forme d'un cartouche ; en particulier, le cartouche est utilisé, au début d'une BD, pour fournir des informations historiques, pour conclure un récit d'une façon originelle ou, comme dans le cas présent, stimuler la curiosité du lecteur si l'histoire a une suite. Cf. Marrone 2005 : 90.

⁸³ Lorsque Collodi introduit le chat et le renard, il décrit tout de suite leurs troubles physiques, sans avouer que cette apparence rentre dans la logique d'une imposture. Pourtant, des indices permettent au lecteur de se rendre compte que ces difformités sont fausses. Par exemple, lorsque Pinocchio montre les cinq pièces d'or qu'il a gagné aux deux animaux, le chat écarquille les yeux et le renard allonge la patte déformée vers le butin. On lit à ce propos : « Al simpatico suono di quelle monete, la Volpe per un moto involontario allungò la gamba che pareva rattrappita, e il Gatto spalancò tutt'e due gli occhi che parvero due lanterne verdi: ma poi li richiuse subito, tant'è vero che Pinocchio non si accorse di nulla ». De plus, quand Pinocchio leur avoue son désir d'acheter l'abécédaire pour aller à l'école, les deux trompeurs affirment qu'ils ont perdu la vue et une patte à cause de l'envie d'étudier. Les deux imposteurs volent les sous à Pinocchio, après lui avoir fait croire que si on plante de l'argent dans le Champ des miracles, on redouble les gains. Cf. Collodi, Catellani Pollidori 1983 : chapitre XII.

corporel⁸⁴ de ses personnages, qui aide à comprendre ce que le texte tait. Par exemple, la surprise exprimée par les mots du Docteur Monkey, lorsque le hérisson se propose comme le cobaye de son élixir, résulte mensongère ; en effet, au-delà de la formule de salutation du hérisson, qui s'adresse au Docteur avec le titre de « Patron » (p. 89), suggérant au lecteur que les deux se connaissent déjà, on peut noter l'emploi d'une gestuelle démesurée et d'expressions du visage forcées, plus éloquentes que les répliques. De plus, le hérisson n'est pas ce « Monsieur inconnu » que le Docteur Monkey voudrait faire croire à Angelo. Il convient de noter que les raisons qui mènent les deux protagonistes à tomber dans le piège sont humaines et compréhensibles ; si, d'un côté, Pinocchio voudrait aider le père Geppetto à sortir de la condition de pauvreté et le rendre fier de lui, de l'autre, le jeune Angelo voudrait soigner sa grand-mère. Leur noblesse de cœur les rend inévitablement moins lucides.

9. Dans la section *Une gentille dame* (pp. 95-113), Angelo est affamé et il trouve refuge chez une dame, apparemment très gentille, qui lui cuisine une quantité inimaginable de gourmandises. Une fois que la dame a fait grossir Angelo, elle l'enferme dans une chambre ; elle veut cuisiner le petit garçon pour son mari, l'ogre. Angelo se sauve grâce à l'aide d'une araignée. La proximité avec Hansel et Gretel ou avec le Petit Poucet est évidente. Dans la section *Goouh*, Angelo avait déjà établi une comparaison entre lui et le Petit Poucet ; puisqu'il ne trouvait plus le chemin du retour, il avait pensé à semer des bonbons à la place de petits cailloux (p. 52). À cause de sa gourmandise, il n'avait pas pu se retenir et il avait préféré avaler tous les bonbons.
10. Dans le chapitre *La chaîne alimentaire* (pp. 117-141), Angelo est chassé par l'ogre. On retrouve le crapaud qui joue le rôle de narrateur de l'histoire et il crée du suspense (pp. 121-122). Lorsque l'ogre est sur le point de manger Angelo, Goouh intervient et gagne. En volant, Goouh accompagne Angelo chez sa famille.
11. La section *C'est la fin* (pp. 145-153) relate la visite d'Angelo, Goouh et sa famille au chevet de grand-mère. Angelo est convaincu de pouvoir la soigner grâce à l'élixir du Docteur Monkey, mais il découvre que la bouteille est vide. Tout le monde pleure ; les

⁸⁴ Le langage du corps n'est pas basé sur un code verbal et se sert de moyens comme la proxémie, la gestualité, les pauses et l'intonation. Selon Larousse, la proxémie fait référence à « l'utilisation de l'espace par les êtres animés dans leurs relations, et des significations qui s'en dégagent ». La gestuelle permet d'exprimer des émotions, à travers un mouvement du corps ou d'une expression du visage, qui peuvent même s'opposer au sens du discours prononcé. La proxémie et les gestes varient selon les cultures ; par exemple, la distance interpersonnelle entre deux interlocuteurs, qui est jugée appropriée en Italie, dans une certaine situation, ne correspond pas à celle acceptée dans un pays nordique dans une situation identique. Également, si les Italiens possèdent l'art de parler avec les mains, au Japon, les locuteurs utilisent une gestuelle bien moins éloquente.

larmes de Goouh inondent le lit de la grand-mère et la guérissent. Angelo, fier de lui, comprend que son ami est en réalité la source de la vie. L'histoire se termine par le départ de Goouh, pendant qu'Angelo et sa famille le remercient et le saluent.

Comme l'affirme Winshluss, lors d'une interview au Festival d'Angoulême 2017, la morale de ce livre, adressée au plus jeunes, est : « Fais ce que tu dois faire et fais-le bien ! Et si tu ne dois pas le faire bien, fais-le quand-même ! [...] Et surtout n'écoute personne »⁸⁵.

3.1.1.3 L'image

Comme nous l'avons déjà observé (par. 3.1 et 3.1.1.2), le dessin de cet album est très expressif et traduit graphiquement des sentiments⁸⁶ de peur, de colère, de tristesse et de fierté. Des signes graphiques tels que les points d'exclamation ou d'interrogation (Winshluss 2016 : 19, 42, 44, 54, 59, 64, 87, 92, 145) marquent l'étonnement, le doute, l'inquiétude du personnage (Volpi 1982 : 93-95) ; ou encore des idéogrammes comme une ampoule allumée (Winshluss 2016 : 107), des étoiles (pp. 22, 41, 43, 99)⁸⁷ ou un cœur (pp. 104, 106, 108) renvoient respectivement au coup de génie, à la douleur et à l'amour. Les idéogrammes permettent d'économiser le lexique et constituent une sorte de langage propre à la BD qui peut parfois tourner au rébus. Comme l'affirme Toussaint (1976 : 82) : « Le statut idéogrammatique de la bande dessinée est institutionnalisé comme une habitude de lecture, une convention graphique, un code figé qui, en dehors de la matrice bande dessinée n'a plus aucune signification ». En particulier, les cheveux hérissés, les yeux écarquillés et les sourcilières froncées sont des éléments qui apparaissent dans les moments de grande tension⁸⁸. Tous ces signes sont visibles sur le visage d'Angelo lorsqu'il découvre qu'il a été abandonné par sa famille (Winshluss 2016 : 19-20).

⁸⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=dcTHb-eFE8I> (consulté le 29 mai 2021).

⁸⁶ Les signes représentent des simplifications conventionnelles qui permettent une compréhension universelle des sentiments et des attitudes des personnages. Cf. Volpi 1982 : 82-83.

⁸⁷ À la page 99, les étoiles qui apparaissent sur la riche table dressée semblent préannoncer la douleur provoquée par l'indigestion que le repas préparé par la femme de l'ogre causera à Angelo.

⁸⁸ Les signes se concentrent principalement sur les visages ; les cheveux hérissés décrivent un sentiment de peur, les yeux écarquillés indiquent l'étonnement, les arcades sourcilières froncées manifestent le mécontentement, etc. Cf. Volpi 1982 : 82-83.

La particularité de cette BD réside dans l'emploi d'une couleur directe⁸⁹, à la gouache ou au crayon, comme l'affirme Winshluss lors d'une interview à l'occasion du Salon du livre et de la presse jeunesse de Seine-Saint-Denis 2017⁹⁰. Pour la mise en couleurs, Winshluss (2016 : 4) bénéficie de la collaboration de son ami Frédéric Boniaud⁹¹. Winshluss n'est pas forcément fidèle au code naturaliste⁹² ; en l'espèce, cet aspect est évident lorsqu'Angelo franchit les frontières de la forêt. Par exemple, les ténèbres de la nuit qui englobent le protagoniste (pp. 25-30) présentent une valeur psychologique, qui va au-delà du simple rythme cyclique de la nature ; l'obscurité est en effet liée aux peurs les plus intimes des enfants. De même, la colère de la femme de l'ogre est exprimée par l'emploi de couleurs foncées (p. 109). La maladie de la grand-mère d'Angelo et la douleur de sa perte imminente sont représentées par la couleur grise (pp. 146-147). La présence d'arrière-plans jaunes, roses ou verts représente un choix stylistique et artistique de l'auteur.

La mise en page n'est pas forcément géométrique ; la fantaisie des bédéistes donne vie à des solutions qui combinent les couleurs et les espaces d'une façon originale. C'est par exemple le cas de personnages qui ressortent des cases ; Sur une page (p. 125), par exemple, le visage d'Angelo ressort des quatre vignettes, au milieu de la page. On peut lire l'angoisse d'Angelo, qui regarde le lecteur en retenant son souffle, lorsque Gouh encaisse un coup de poing. Le lecteur a ainsi la possibilité d'assister au combat entre Gouh et l'ogre comme s'il le regardait au travers des yeux du protagoniste et, en même temps, il s'identifie avec le protagoniste, qui lui suggère la réponse émotionnelle à adopter face à une telle brutalité. Et encore, il arrive qu'une vignette remplisse toute la page. (pp. 17, 39, 141, 148. Par ailleurs, cette BD se compose

⁸⁹ La couleur directe renvoie à une technique par laquelle on applique directement la couleur sur la planche originale d'une bande dessinée ; ainsi, la couleur n'est pas surajoutée aux images dans un deuxième temps, mais elle constitue un élément indissociable de ces dernières. La couleur directe participe à l'esthétique BD, en rendant les formes plus plastiques et réalistes. Le trimestriel de science-fiction *Métal Hurlant*, publié par *Les Humanoïdes associés* dans les années soixante-dix, accueillait de nombreuses Bd partageant l'emploi de la couleur directe ; *Arzach* de Mœbius est l'une des premières œuvres qui introduisent la couleur directe dans la BD française. Cette technique minoritaire s'éloigne du style essentiel d'Hergé, l'auteur de Tintin, sans soin des détails, ni ombres, ni nuances, défini de la ligne claire. Le dessin linéaire de la BD traditionnelle, qui ne se fait pas sur la planche originale, mais sur une épreuve fournie par l'imprimeur, où le dessin est reproduit en gris ou en bleu très pâle, se distingue par une lisibilité maximale et laisse moins de place à la créativité du lecteur. Cf. <https://www.citebd.org/neuvieme-art/couleur> (consulté le 28 septembre 2023).

⁹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=ALn52CxGC2Y> (consulté le 29 mai 2021).

⁹¹ Sur le frontispice de *Dans la forêt sombre et mystérieuse*, en bas de page, l'auteur adresse ses remerciements à l'ami : « Un grand merci à mon pote Frédéric Boniaud pour sa participation à la mise en couleurs ».

⁹² Il existe trois modalités d'emploi de la couleur dans les bandes dessinées ; dans un sens naturaliste, les couleurs sont vraisemblables alors que, sur le plan artistique, elles sont juxtaposées arbitrairement pour des raisons esthétiques. D'un point de vue psychologique, de plus, les différentes tonalités éveillent chez le lecteur des sensations spécifiques, en fonction du cas ; par exemple, le rouge peut être associé à la violence ou à l'amour. Cf. Volpi 1982 : 99-100.

de trois, quatre, cinq ou au maximum six vignettes⁹³ par page. Les cases sont grandes⁹⁴, rectangulaires avec des angles arrondis et ne présentent pas toujours la ligne de contour⁹⁵. Les analepses mentionnées (par. 2.1.1.2) privilégient une ligne de contour grise au lieu de noire, plus épaisse et ondulée.

Fig. 3.2. Le nuage en colère



L'emploi d'une bulle aux contours anguleux et de caractères gras souligne le sentiment de colère. Winshluss 2016 : 77.

Les bulles⁹⁶ de cette bande dessinée sont généralement rectangulaires avec des angles arrondis, en cohérence avec les cases. L'emploi de contours anguleux des bulles et d'appendices en zig-

⁹³ La case est l'unité significative de ce langage, qui décrit un espace et un intervalle de temps dans lequel se dégage une intrigue. Cf. Volpi (1982 : 64).

⁹⁴ Un auteur qui veut mettre en valeur une action ou un mouvement précis vise à mettre en page les cases d'une façon analytique ; il emploie ainsi un grand nombre de vignettes de petit format, qu'il dispose comme des photogrammes cinématographiques. Les cases synthétiques sont plus grandes et ralentissent la lecture. Les formats, voire le nombre de cases qui peuvent figurer dans une page et leur dimension, les plus spectaculaires sont généralement visibles dans les magazines pour ados ou dans les albums grand format, étant considéré qu'il n'y a pas de limite d'espace, comme l'exigent en revanche les bandes publiées dans les journaux. Cf. Volpi 1982 : 66-67.

⁹⁵ Les contours des cases sont essentiellement de deux types : continus ou pointillés. Dans le premier cas, les événements de l'histoire sont racontés en prise directe, alors que les contours pointillés ou ondulés marquent la présence d'une réalité onirique ou d'une analepse. En général, l'épaisseur de la ligne de contour des cases s'harmonise avec celle des dessins. Il faut noter que, parfois, les contours de certaines vignettes disparaissent ; les aventures se déroulent ainsi dans l'arrière-plan blanc de la page. Les raisons de ce choix sont diverses : un intérêt esthétique, la volonté de mettre en évidence un épisode précis ou de casser la rigueur géométrique de la page, etc. Cf. Volpi 1982 : 73-74.

⁹⁶ Le code international reconnaît plusieurs typologies de bulles ; celles avec le contour fermé et une queue pointue dirigée vers la bouche des personnages servent aux personnages pour prononcer leurs répliques, à un ton de voix normal ou altéré. Parfois, les sentiments ressentis par les personnages affectent la forme de la bulle ; la peur, par exemple, peut être représentée par un contour tremblant. Les phylactères avec un contour pointillé indiquent, cependant, que le personnage garde une voix basse. Le contour anguleux d'une bulle et son appendice en zig-zag

zag servent à faire transparaître des émotions comme la peur et la colère, comme le montre la figure 3.2. Ils peuvent également être exploités pour introduire la voix off d'un personnage qui n'apparaît pas dans un plan⁹⁷. La police en lettres capitales est très lisible, noir sur blanc. Le caractère gras est utilisé pour mettre en relief certains mots, exprimant parfois des sentiments de colère, de peur ou de soulagement⁹⁸.

Le dessin est dynamique dans cette BD⁹⁹. Des lignes de trajectoire ainsi que des petits filets de fumée définissent les mouvements des personnages, des êtres inanimés et même de certains éléments du paysage ; par exemple, la chaleur du désert qui monte vers le haut est représentée par des lignes ondulées verticales (Winshluss 2016 : 73).

3.1.1.4 La langue

Dans la forêt sombre et mystérieuse mélange des registres de langue. Les termes du registre familier familier¹⁰⁰, tels que *bide, truc, machin, boulot, gamin, pote, bazar, blague*, sont abondamment utilisés, ainsi que l'expression : « pas touche ! » (Winshluss 2016 : 6, 110)¹⁰¹ ;

indiquent que la voix est transmise par un téléphone, une télévision, un haut-parleur, ou d'un interphone, etc. De plus, le contour ondulé de la bulle et l'appendice en petits ronds sont utilisés pour montrer au lecteur les pensées des personnages. L'emploi de bulles ovales, arrondies, rectangulaires ou plus originales dépend des choix stylistiques de l'artiste. Cf. Volpi 1982 : 86-87.

⁹⁷ La BD partage le concept de plan aussi bien avec la photographie qu'avec le cinéma. La vignette représente une sorte de photogramme dans lequel les personnages et les personnes prennent une certaine distance de l'objectif. En fonction de la variation de cette distance, on peut reconnaître différents types de plans (le plan d'ensemble, le plan moyen, le plan américain, le plan rapproché, le gros plan, le très gros plan, etc.), qui permettent de créer des effets dramatiques spécifiques ou d'accorder une certaine importance à un personnage. Dans la même case d'une bd, on peut retrouver plusieurs personnages placés sur des plans différents. Cf. Volpi 1982 : 75, 77.

⁹⁸ Dans les bulles, le bédéiste peut vouloir mettre en évidence, certains mots, qui apparaissent ainsi soulignés, en gras, ou présentent une police différente par rapport au reste du texte. D'habitude, il s'agit de mots qui servent à exprimer une certaine émotion ou à indiquer qu'une réplique, dans la fiction de l'histoire, serait prononcée dans une langue étrangère. Cf. Volpi 1982 : 88-89.

⁹⁹ Les graphèmes de mouvement permettent de valoriser le dynamisme des personnages. Par exemple, les artistes représentent souvent graphiquement les lignes de la trajectoire d'un coup de poing ainsi que les étincelles qui se dégagent à la suite de la collision. Le mouvement d'un objet ou d'une partie du corps peut même être rendu à travers sa pâle représentation en série. Cf. Volpi 1982 : 84-85.

¹⁰⁰ Le registre familier, spontané et relâché, est employé dans le quotidien, entre copains et proches. Cf. Peng, Rocher 2018 : 158-159.

¹⁰¹ Angelo utilise l'exclamation pour faire comprendre à son frère qu'il ne doit pas toucher l'araignée qu'il a capturée pour ses études scientifiques. Plus tard, l'araignée utilisera à son tour l'exclamation pour défendre Angelo contre la femme de l'ogre, qui veut le cuisiner.

d'autre part, la bande dessinée utilise des expressions du registre soutenu¹⁰² comme le verbe *surgir* et les adverbes *à présent* et *car*. L'emploi de rimes plates est visible dans le cartouche de fumée décrit précédemment (p. 84).

Des marques de l'oralité se retrouvent dans le texte ; au niveau de la morphosyntaxe, on observe : l'abolition du premier élément de la négation, *ne*, comme dans les expressions « c'est pas marrant », « faut pas lui faire du mal », « ça, y a pas de doute », (pp 103, 6, 156). En outre, le pronom démonstratif *ça*, typique du langage familier. Par ailleurs, on peut noter l'emploi de la forme de l'interrogation intonative, typique du langage familier, dans laquelle l'emplacement des mots ne varie pas et seule l'intonation la distingue d'une phrase affirmative.

En ce qui concerne le domaine phonique : l'élision du pronom personnel sujet de la deuxième personne du singulier, *tu*, qui perd sa voyelle atone et prend l'apostrophe devant à un mot qui commence par une voyelle, apparaît dans les formes « t'as triché », « t'entends » (pp. 10, 64). Autre exemple : le mot-valise « mamour » (pp. 112-113), avec lequel la femme de l'ogre s'adresse à son mari, est créé par la fusion de l'adjectif possessif de première personne, *mon*, avec le nom *amour*. Dans, ces deux cas le texte écrit semble vouloir reproduire la fluidité de la langue parlée.

Du point de vue morpho-lexical, les verbes passe partout¹⁰³ *faire* et *avoir* donnent vie à de nombreuses expressions familières : *faire un câlin*, *avoir la trouille*, *en avoir marre de quelque chose*.

Sur le plan lexical des expressions idiomatiques jalonnent le texte ; l'expression « avoir la patate », par exemple, indique la vitalité et l'énergie d'une personne. De plus, l'emploi des gros mots sont fréquents dans le texte ; des variantes comme « nazes » (p. 64) peuvent être identifiées à côté d'insultes démodées telles que « crapule », utilisé par le crapaud. Le texte est parsemé de préfixes de haut degré comme *super-*, *hyper-*, *méga-* ; l'exagération est également exprimée par les adverbes *trop*, *vraiment* et *vachement*.

Le texte de *Dans la forêt sombre et mystérieuse* utilise également de mots du langage enfantin comme *tonton*, *tatie* et *mémé*. En outre, comme l'indiquent les notes de traduction de la version italienne, l'expression « mystère et boule de gomme »¹⁰⁴ (p. 66), utilisée par le crapaud et la

¹⁰² Le registre soutenu, qui prend comme modèle la langue écrite littéraire, est recherché et soigné. Cf. Peng, Rocher 2018 : 158-159.

¹⁰³ Les verbes passe partout « sont des verbes polysémiques très utilisés, [...] qui permettent d'affiner l'expression ou d'exprimer une nuance supplémentaire ». Cf. Peng, Rocher 2018 : 161.

¹⁰⁴ L'étymologie française, incertaine, pourrait faire référence à la boule de cristal utilisée par les devins ; si elle avait été en caoutchouc, aucun mystère n'aurait été résolu. La traduction italienne « *mistero e buio pesto* » (Winshluss 2018 : 68) n'est pas littérale, mais exprime bien l'impossibilité de résoudre l'énigme.

chenille, lorsqu'ils racontent à Angelo d'une mystérieuse source de la vie, est typique du langage des enfants.

3.1.2 Centomo et Dalena, *Lys : pleine lune*

Lys : pleine lune est le premier tome d'une série écrite par Katja Centomo et Antonello Dalena. Cette BD est publiée en France en octobre 2006 par l'éditeur Soleil Productions¹⁰⁵. Quelques mois plus tard, cet album apparaît même en Italie, sous le titre *Full Moon*¹⁰⁶, réalisé par le Studio Red Whale, créé et dirigée par Katja Centomo, imprimé par les éditions Tridimensional¹⁰⁷ sous licence Rainbow¹⁰⁸. La bande dessinée traduite en français¹⁰⁹ est constituée de quarante-six pages et d'une couverture cartonnée illustrée (22 x 30 cm), alors que la version italienne, parue mensuellement dans les kiosques¹¹⁰, présente un format "magazine" (17 x 25 cm) moins cher ; de plus, l'édition italienne, contrairement à l'édition française, accueille des rubriques sur les problèmes écologiques existants ; le souci didactique est donc plus accentué par rapport à la traduction française. Par conséquent, il n'est pas étonnant que *Full moon* dépasse les soixante pages. La série italienne se compose de huit magazines et trois albums spéciaux, alors que celle française s'est arrêtée à quatre volumes¹¹¹.

¹⁰⁵ Dans les années quatre-vingt-dix, à côté des structures indépendantes, on assiste à l'apparition de nombreux nouveaux éditeurs traditionnels de BD dont les deux plus importants sont Delcourt et Soleil Productions. Ce dernier est créé en 1988, à Toulon, par Mourad Boudjellal, qui adresse sa production aux jeunes. La réédition de grands classiques tels que *Tarzan* et la publication de la série de *Lanfeust de Troy* à partir de 1994 procurent un immense succès à la maison d'édition. Soleil Productions se spécialise de plus en plus dans les genres d'*heroic-fantasy* et de science-fiction. En 2001, l'éditeur s'associe avec Marvel et Warner Bros pour traduire et publier des *comics* américains de super-héros comme *Superman*, *Spiderman*, et *X-men*. Cf. AA. VV. 2003 : 205, 207-208.

¹⁰⁶ <http://www.guidafumettoitaliano.com/guida/testate/testata/8089> (consulté le 14 juin 2021).

¹⁰⁷ Tridimensional est l'une des principales maisons d'éditions s'adressant à des enfants et à des adolescents, qui opère dans le canal de distribution des kiosques. Elle est née en 2004, en tant que maison d'édition de la marque Rainbow. Cf. <https://www.rbw.it/it/su-di-noi/il-gruppo/tridimensional/> (consulté le 15 juin 2021).

¹⁰⁸ Rainbow est l'un des principaux studios d'animation en Italie, créé par Iginio Straffi en 1995, à Loreto, son pays natal. Rainbow est reconnu au niveau international pour ses produits télévisifs, cinématographiques, ses dessins animés tels que la série très célèbre de *Winx Club* (2004), destinées aux petites filles. Le groupe soigne également la production de *merchandising* et jouets pour enfants ainsi que le développement de projets éditoriaux. Cf. <https://www.rbw.it/it/> (consulté le 15 juin 2021).

¹⁰⁹ Sur le frontispice de *Lys : pleine lune*, on lit qu'Axelle Klein a réalisé la traduction en français.

¹¹⁰ Selon Scatata, le kiosque est le canal de vente de BD le plus traditionnel en Italie. Récemment, les kiosques ont enregistré une baisse des ventes des *fumetti*. En ce sens, les librairies se sont progressivement ajoutées à leurs concurrents. Aujourd'hui, les marchands de journaux proposent presque exclusivement les produits des grandes maisons d'édition, comme la Sergio Bonelli Editore et la Walt Disney italienne, qui n'ont pas besoin de s'adresser aux librairies, car leur vente dans les kiosques est plutôt satisfaisante.

¹¹¹ <https://www.bandedessinee.info/Lys> (consulté le 15 juin 2021).

3.1.2.1 Les auteurs

Katja Centomo est née à Aoste en 1971¹¹². Son studio éditorial situé à Rome, Red Whale, mentionné ci-dessus, a réalisé la série *Monster Allergy* (2003). Comme l'affirme Katja Centomo lors de la présentation *La scrittura : idea, proprietà, soggetto e sceneggiatura* dans le cadre des rencontres dédiées à la *Professione fumetto* (sur la terrasse de Palazzo Merulana, le 3 juin 2021), Red Whale avait accordé une licence à Disney, qui exigeait un numéro de quarante-quatre planches de cette série par mois¹¹³. En général, Red Whale remettait le produit fini (avec les rubriques, le graphisme, le lettrage et la mise en page déjà réalisés) à Disney, qui imposait certaines révisions, tout en laissant une grande liberté aux auteurs. Cette relation de travail constitue un cas à part intéressant dans l'univers Disney, qui comme la plupart des grands éditeurs, vise d'habitude à maintenir plus de contrôle sur son journal. En revanche, les deux scénaristes¹¹⁴, Katja Centomo et Francesco Artibani¹¹⁵, ainsi que les deux dessinateurs, Barbara Canepa et Alessandro Barbucci¹¹⁶ restent propriétaires de *Monster Allergy*. Depuis 2015, la série est éditée par Tunué¹¹⁷, étant donné que Red Whale lui a cédé les droits de publication de la BD. *Monster Allergy* a connu un succès international (il est publié en France par Soleil et en Espagne par Planeta¹¹⁸), accru par la création d'un dessin animé, réalisé par Rainbow, qui a été acheté par la société de production télévisuelle Warner Bros. Katja Centomo est même l'auteur d'œuvres de fiction jeunesse, telles que deux livres de la série *Le straordinarie avventure di*

¹¹² <https://www.tunue.com/product-author/katja-centomo/> (consulté le 16 juin 2021).

¹¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=nHvI9LYD0jk> (consulté le 17 juin 2021).

¹¹⁴ Lorsqu'on mentionne l'auteur de BD, on imagine d'habitude un créateur qui soigne toutes les étapes d'une bande dessinée, voire la conception de l'histoire, du scénario et des dessins, la réalisation des dialogues et de la composition des pages et la présentation du projet à un éditeur. Néanmoins, on distingue souvent entre le scénariste et le dessinateur ; la rédaction du scénario d'une BD peut donc être soignée par une seconde personne qualifiée, le scénariste, complémentaire au dessinateur. Ce dernier illustre le travail d'un auteur ou d'un scénariste ; il conçoit les personnages et les décors, la composition de la page, la taille et la forme des cases. Cf. <https://www.brassart.fr/metiers/devenir-auteur-bande-dessinee> et <https://www.brassart.fr/metiers/devenir-dessinateur-bande-dessinee> (consultés le 26 mars 2021).

¹¹⁵ Francesco Artibani collaborait déjà avec Disney comme scénariste de certaines aventures de *Topolino*. Il a participé également à l'écriture de certains épisodes de *W.I.T.C.H.* et *Lupo Alberto*. Cf. <https://www.tunue.com/product-author/francesco-artibani/> (consulté le 24 juin 2021).

¹¹⁶ Barbara Canepa et Alessandro Barbucci avaient déjà conçu les dessins et les couleurs de deux séries célèbres, *W.I.T.C.H.* et *Sky Doll*. Cf. Site Tunué. Cf. <https://www.tunue.com/product-author/alessandro-barbucci/> (consulté le 24 juin 2021).

¹¹⁷ Tunué est une maison d'édition qui publie principalement *graphic novel* adressés aussi bien aux plus jeunes qu'aux adultes. Tunué édite également des essais sur la bande dessinée, sur les films d'animation et sur les jeux-vidéo. Cf. <https://www.tunue.com/chi-siamo/> (consulté le 24 juin 2021).

¹¹⁸ Grupo Planeta, l'un des plus grands éditeurs internationaux de livres en langue espagnole, s'est réuni avec De Agostini afin d'accroître son marché en Italie, notamment en s'adressant aux enfants et aux adolescents. La société édite des récits, des essais, des œuvres illustrées, ainsi que des dictionnaires et des atlas géographiques.

*Jules Verne*¹¹⁹, ainsi que de romans qui posent souvent l'accent sur le rapport entre l'homme et la montagne¹²⁰, comme *In fondo al crepaccio – Cronaca di un soccorso impossibile*¹²¹.

Comme dans le cas de *Monster Allergy*, les artistes qui participent à la création de *Lys* sont nombreux ; la coloriste¹²² Giulia Basile et les encresseurs¹²³ Santa Zangari et Donald Soffritti s'ajoutent à Centomo (scénario) et Dalena (dessin) dans la création du premier volume.

Antonello Dalena commence sa carrière en créant des illustrations d'histoires Disney, telles que *Topolino* et *Paperino*¹²⁴. Ensuite, Alessandro Barbucci lui confie deux albums de *Monster Allergy* pour Éditions Soleil. La création de sa première série *Ernest & Rebecca*, lui vaut le Prix des Écoles¹²⁵ au Festival d'Angoulême, en 2013.

Giulia Basile, qui avait déjà soigné la couleur de certains albums de *Monster Allergy*, intervient également dans la réalisation de quelques volumes de *Lys*¹²⁶. Ensuite, elle s'occupe des couleurs de la série *Téa Stilton*.

L'encresseur Santa Zangari¹²⁷ collabore dans la création de nombreuses séries Disney, comme *Paperinix* et *W.I.T.C.H.*, ainsi que Marvel (*X-Campus*).

Donald Soffritti commence sa carrière d'encresseur pour la Disney en 1997¹²⁸. Ensuite, il dessine des intrigues et des couvertures pour *Topolino* et *W.I.T.C.H.* Il est également dessinateur de livres pour le monde de l'édition française, comme *Superheroes Decadence* et *Alienor*.

Le lettré¹²⁹ est Enzo Grigoli, coloriste des premiers six volumes de la série *Les vélos maniacs*¹³⁰.

¹¹⁹ <https://www.tunue.com/product-author/katja-centomo/> (consulté le 25 juin 2021).

¹²⁰ Katja Centomo, lors d'une interview à l'occasion de l'édition 2019 du Festival Tuttestorie, se définit en tant qu'un écrivain de montagne, provenant d'une région, la Vallée d'Aoste, où la population manifeste un fort attachement à sa terre et à son territoire. Ce lien constitue un trait distinctif qui ressort dans ses histoires. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=G9TfM2WAF5o> (consulté le 26 juin 2021).

¹²¹ EdizioniEL : <https://www.edizioniel.com/autori/centomo-katja/> (consulté le 26 juin 2021).

¹²² Le coloriste s'occupe de la mise en couleur des planches ; il peut s'ajouter au dessinateur en tant que technicien de la couleur. L'application des couleurs peut se faire de façon traditionnelle ou au travers de la peinture numérique. Cf. <https://www.brassart.fr/metiers/devenir-coloriste-bande-dessinee> (consulté le 26 mars 2021).

¹²³ L'encresseur repasse sur le dessin à l'encre noire. Cf. <https://www.lignes-formations.com/metier-graphisme/debouches-bd.htm#> (consulté le 26 mars 2021).

¹²⁴ <https://www.luccacomicsandgames.com/it/2019/comics/ospiti/antonello-dalena/> (consulté le 28 juin 2021).

¹²⁵ Chaque année, les enfants de quatre différentes écoles d'Angoulême sont les membres du jury qui choisit un album au sein d'une liste de cinq albums présélectionnés pour leurs contenus pédagogiques. Cf. <https://www.b dangouleme.com/selection-prix-des-ecoles-ville-dangouleme-2021> (consulté le 28 juin 2021).

¹²⁶ <https://www.bedetheque.com/serie-14296-BD-Lys.html> (consulté le 29 juin 2021).

¹²⁷ https://www.comicsbox.it/autore/zangari_santa (consulté le 2 juillet 2021).

¹²⁸ <https://www.luccacomicsandgames.com/it/2014/comics/comics-artists-area/the-wall/donald-soffritti/> (consulté le 3 juillet 2021).

¹²⁹ Le lettré est engagé pour tracer les répliques dans les bulles. Cf. <https://www.lignes-formations.com/metier-graphisme/debouches-bd.htm#> (consulté le 26 mars 2021).

¹³⁰ <https://www.bedetheque.com/serie-13119-BD-Velo-Maniacs.html> (4 juillet 2021).

3.1.2.2 L'histoire

La bande dessinée se déroule à Côténord, une mégalopole réunissant Bruxelles et Paris, en 2050. Ce monde est caractérisé par une croissance démographique et une quasi-totale extinction des animaux. Les habitants sont confrontés à un certain nombre de problèmes environnementaux, tels que l'érosion du littoral, l'avancée de la mer et le réchauffement climatique. La jeune protagoniste Lys Deval¹³¹ se définit une fille « parfaitement normale » (Centomo, Dalena 2012 : 8), qui habite avec sa petite sœur Mimi et avec un insolite précepteur, incapable d'établir des règles. Son énorme maison est en réalité le siège de la Lazoo, l'un des centres animaliers les plus importants du Pays, fondé par ses parents. À cause de la crise écologique et de la disparition progressive de la faune, les parents de Lys et Mimi sont engagés à l'étranger dans des opérations de reboisement des déserts et de sauvetage d'animaux. Lys souffre de l'absence de ses parents et avoue à son amie Mary : « [...] Quand j'ai des problèmes, je ne sais pas à qui demander conseil... » et encore : « [...] mais si seulement ils pouvaient s'occuper de nous » (p. 12). La chambre de la protagoniste est un microcosme surprenant ; ici Lys et Mimi cachent de nombreuses espèces d'animaux, jusqu'à ce que les deux sœurs leur trouvent un endroit sûr pour les libérer (p. 16). La protagoniste prétend ressentir ce que les animaux éprouvent à travers une sorte d'empathie. Lys utilise un appareil radio perfectionné pour intercepter les trafiquants d'animaux (p. 17) ; ensuite, pendant les nuits de pleine lune, elle se transforme en animal (dans cette BD elle devient une souris, un faucon et un tigre) et lutte pour sauver les autres animaux. Dans cette première aventure de la série, l'intrépide Lys et la craintive Mary prennent de gros risques. Heureusement, alors qu'elles fuient deux dangereux trafiquants, un requin-baleine se précipite à leur aide (pp. 30 et sgg.) ; il les sauve en les tenant dans sa large bouche, où elles peuvent continuer à respirer¹³².

¹³¹ Il n'échappera pas au lecteur familier de la Vallée d'Aoste que le prénom de la protagoniste fait clairement référence au cours d'eau, appelé Lys, qui traverse la partie nord-orientale de la région, l'homonyme Vallée du Lys. Le lien du personnage avec la Vallée d'Aoste s'est révélé très fort à l'occasion de l'événement "Envie d'environnement", organisé par l'Assessorat du Territoire, de l'Environnement et des Ouvrages publics de la VdA en 2007. En effet, la jeune Lys est l'un des personnages principaux de l'album spécial *Écolo trekking nel tempo*. L'album contient quelques jeux, une BD en 23 pages et d'autres sections avec une intention éducative (Écolo e l'acqua, Écolo e l'aria, Écolo e la montagna, Écolo e i ghiacciai, Écolo et Lys etc.). Écolo est la mascotte de cette campagne d'information environnementale valdôtaine. La BD a été publiée par Katja Centomo (sujet), Fabrizio Lo Bianco (textes) et Flavia Ceccarelli (dessins et couleurs), réalisée par Red Whale et se déroule en Vallée d'Aoste, au pied du Mont-Rose. En 2050, il n'y a plus de glaciers, la mer a submergé les côtes. Lys accompagne un groupe de jeunes dans une randonnée dans le passé. Ici, ils rencontrent Écolo, le gardien de l'environnement de notre Vallée d'Aoste, qui leur donne des tuyaux pour bien respecter la montagne.

¹³² L'image décrite évoque un épisode de Pinocchio. Même dans cette fable, la marionnette en bois et son père, le charpentier Geppetto, survivent dans l'estomac d'un monstre marin. Pourtant, dans Pinocchio, le terrible requin ne

Un autre personnage apparaît mystérieusement dans l'histoire (pp. 12, 17) ; un jeune admirateur de Lys, dont on ignore le nom, vit dans l'immeuble d'en face et réalise de nombreux portraits de la fille. Il est secrètement amoureux de Lys depuis huit ans, bien qu'il n'ait jamais eu l'occasion de lui parler et se soit toujours contenté de l'observer par la fenêtre. La seule rencontre a lieu par erreur (pp. 38-39) ; Lys, transformée en faucon, atterrit épuisée dans la chambre du garçon, après une mission nocturne. Le lendemain matin, les deux jeunes se réveillent l'un à côté de l'autre, étourdis et désorientés. Lys, réalisant qu'elle s'est trompée de chambre, s'enfuit sans dire un mot. Le garçon finit par se convaincre que la rencontre est le fruit de son imagination (p. 40).

Dans *Lys : pleine lune*, les légendes ne donnent presque aucune indication de temps ou de lieu à l'exception de l'année et de la ville où se déroulent les événements racontés. Elles ont une fonction essentiellement narrative.

3.1.2.3 L'image

Comme mentionné précédemment (par. 2.1), la prédominance des teintes violettes dans cette bande dessinée, ainsi que sur la couverture elle-même, est particulièrement appréciée par un public féminin. Les vêtements, les coiffures et les bijoux des personnages sont conçus dans les moindres détails, avec des effets d'ombre et de lumière que les filles adorent. Les grands yeux et les cheveux pointus font écho à l'atmosphère des mangas.

Il est intéressant de noter l'originalité du cadrage¹³³ et du montage¹³⁴ de *Lys : pleine lune*. Le récit commence *in medias res*, au milieu des événements. La première planche, se composant de deux cases horizontales et trois verticales, montre une hirondelle volant au-dessus des mers et des falaises abruptes (p. 3) ; les didascalies décrivent la beauté et l'élégance de cet animal

joue aucun rôle d'aide. Heureusement, les deux personnages parviennent à s'échapper la nuit, tandis que le requin dort la bouche ouverte, à cause de son asthme. Ensuite, ils sont aidés par un thon qui les ramène sur le rivage. Cf. Collodi, Castellani Pollidori 1983.

¹³³ Le cadrage représente l'espace rectangulaire filmé ou photographié par la caméra. Les techniques utiles à réaliser un bon cadrage exploitent l'orientation de la caméra, comme la plongée, la contre-plongée et le champ-contrechamp. Cf. Volpi 1982 : 80.

¹³⁴ Le montage renvoie à la succession de cases, qui se rapportent les unes aux autres selon un ordre voulu ; l'assemblage des vignettes peut être classé par juxtaposition, par opposition d'images ou par alternance d'actions. Dans notre système d'écriture, la narration se poursuit bien évidemment de gauche à droite et de haut en bas. Cf. Volpi 1982 : 69-70.

encadré en contre-plongée¹³⁵. En tournant la page, le lecteur se rend compte que l'hirondelle de la planche précédente n'est rien d'autre que l'image interactive projetée sur le tableau blanc par l'enseignante de Lys et de Mary. La caméra fictive du bédéiste s'approche progressivement de la protagoniste : d'abord représentée de dos, elle laisse ensuite entrevoir ses yeux, et se présente enfin debout dans un plan moyen. Il faut noter que les images du TBI prises en considération sont toutes rendues à travers une technique de narration subjective, propre à la littérature et en particulier au roman, qui a été savamment réinterprétée par le cinéma¹³⁶. Dans les films, la prise de vue subjective permet d'observer la scène du point de vue d'un personnage. Les cases projetées sur le tableau blanc prouvent que cet artifice narratif a même été adapté au langage de la bande dessinée, car l'observateur regarde le TBI à travers les yeux de Lys ; comme dans le roman, la technique narrative en première personne contribue à créer une plus grande identification entre le lecteur et le protagoniste.

Une autre technique utilisée est celle du champ-contrechamp¹³⁷. Par exemple, lorsque Mary entre dans la chambre de Lys et Mimi, elle découvre avec effroi qu'il y a beaucoup d'animaux. Dans la planche correspondante (p. 14), la première case montre le regard étonné de Mary et la deuxième le regard curieux d'un ocelot. Dans la réalité, ces deux images distinctes seraient opposées l'une à l'autre et les personnages se retrouveraient face à face. Les deux vignettes consécutives, représentant Marie et le taureau se regardant l'un l'autre, sont construites selon la même technique. Seul l'angle est différent ; les personnages sont vus de trois quarts.

Même dans cette BD, il y a souvent des personnages et des animaux qui ressortent des bandes et cassent la rigueur géométrique de la mise en page. Dans les moments de plus grande tension émotionnelle, lorsque la vie des personnages principaux est en danger et que la transformation de Lys se produit, le fond blanc prend de la couleur et les vignettes cèdent la place à une image de fond qui remplit la page. Les signes graphiques tels que les yeux écarquillés, les graphèmes

¹³⁵ La contre-plongée représente l'image filmée du bas vers le haut, dans laquelle les personnages filmés dominent la scène. En revanche, dans la plongée, la caméra est orientée vers le bas ; l'observateur perçoit que celui qui est filmé se retrouve dans une position d'infériorité. Cf. Volpi 1982 : 80.

¹³⁶ Les mots utilisés par Julio Moreno par rapport au cinéma recourent à l'aide, même pour ce qui concerne la BD: "There is occasional use of the subjective camera when the action is shown from the viewpoint of one of the narrative's characters whose place is occupied by the camera in the course of one or more successive cuts". Cf. Moreno : 341-342, 345.

¹³⁷ La technique du champ-contrechamp permet de filmer une scène à un certain emplacement ; ensuite, la caméra est installée au milieu de la scène précédente afin de filmer en direction de l'endroit où la caméra était située précédemment. L'emploi de ces expédients est partagé par la bande dessinée, qui reproduit, dans ses cases, les cadrages obtenus par les mouvements d'une caméra fictive. L'effort d'imagination des scénaristes et des dessinateurs est donc remarquable et exige à son tour le même effort de la part du lecteur, qui bénéficie, parfois même inconsciemment, du fruit d'un processus créatif exceptionnel. Cf. Volpi 1982 : 81.

de mouvement et les détails abondent aux pages 28, 29 et 36. Comme déjà évoqué (par. 2.1), cette surabondance déroute le lecteur.

Lys : pleine lune comprend un minimum de quatre et un maximum de dix vignettes par page. Les cases sont généralement rectangulaires, mais dans certains cas triangulaires (p. 39), trapézoïdales ou pentagonales (pp. 36). Elles ont des dimensions différentes. Parfois, les contours de certaines d'entre elles disparaissent. Deux cases aux contours ondulés identifient le seul anachronisme de l'histoire (p. 35), dans lequel Lys entre en contact avec un moment de la vie passée d'une hirondelle. Certaines planches présentent un chevauchement intéressant de vignettes, destiné à mettre en valeur un détail (p. 5) ; C'est par exemple le cas d'une hirondelle représentée dans trois différentes vignettes, superposées dans l'ordre croissant, comme le montre la figure 3.3.

Fig. 3.3. Chevauchement de vignettes



Trois vignettes superposées permettent de zoomer sur une hirondelle et de donner une idée de son mouvement. Centomo, Dalena 2006 : 5.

Cet artifice permet de zoomer sur un détail qui, autrement, passerait inaperçu aux yeux du lecteur. D'autres planches présentent un chevauchement de vignettes qui vise à montrer un détail dans une perspective différente (p. 44). À ce propos, le détail de la main d'un trafiquant d'animaux, qui s'apprête à porter un coup à Lys transformée en tigre, figure dans une vignette superposée à la scène décrite.

Les légendes, également rectangulaires, rapportent les pensées ou les discours d'un ou de plusieurs personnages, souvent entre guillemets. En effet, dans la plupart des cas, ces personnages ne sont pas encadrés dans la vignette dans laquelle la légende apparaît. Ainsi, afin d'aider le lecteur dans la compréhension, la voix off est introduite, à l'intérieur de la didascalie, à côté d'un portrait miniature et stylisé du visage du locuteur. En outre, des idéogrammes sous

forme de notes de musique envahissent l'espace de certaines légendes, qui contiennent les paroles anglaises d'une chanson (pp. 42, 45-46).

Les bulles sont pour la plupart ovales avec des queues pointues et ondulées ; la voix enfermée dans les phylactères au contour anguleux et à l'appendice en zigzag provient de l'appareil radio mis au point par Lys et Mimi. Parfois, l'auteur préfère diviser le discours d'un seul personnage en deux bulles reliées entre elles. Cet expédient peut s'avérer utile si l'orateur veut s'adresser à deux interlocuteurs différents dans le même discours, par exemple lorsque le professeur réprimande Marie et encourage Lys à répondre à la question à sa place (p. 4) ; s'il change de sujet, comme le fait Lys lorsqu'elle ne trouve pas la clé de la maison (p. 6) ; ou encore, si l'orateur veut aborder différents points d'une matière, comme on peut voir dans une vignette dans laquelle le protagoniste ponctue son discours par trois connecteurs temporels très précis : *d'abord, ensuite, pour finir*. À ces trois adverbies correspondent autant de bulles (p. 10).

Même dans cette BD, la police de caractères, en lettres capitales, est noire sur fond blanc, avec des mots et des phrases en gras que l'auteur a voulu mettre en valeur.

3.1.2.4 La langue

On observe des phénomènes également présents dans la bande dessinée de Winshluss, comme la suppression du premier élément de la négation, comme dans les exclamations « C'est pas un problème ! » et « Je sais pas ! ». (Centomo, Dalena 2006 : 18, 20, 31), ainsi que l'usage intensif du démonstratif *ça*, dans les expressions : « Ça t'arrive », « Tu vois à quoi ça sert ? », « Et puis ça... » (pp. 22, 32). Même la coexistence de différents registres est évidente ; des mots archaïques comme *incident, appât, fauve* alternent avec des mots familiers comme *truc*. De plus, des mots en anglais sont juxtaposés à des termes latins.

Lys : pleine lune présente plusieurs structures exclamatives. Souvent, l'exclamation est produite par la seule intonation, comme dans la phrase : « Bertoldi allait le dire, Madame ! » (p. 4), lorsque Lys prononce ces mots d'excuse pour avoir répondu au professeur à la place de Mary ; d'autres fois, l'exclamation se fait avec des marqueurs exclamatifs¹³⁸, comme dans la réplique

¹³⁸ Le déterminant *quel* est utilisé à la fois dans l'exclamation et dans l'interrogation. Il n'est pas toujours possible de rétablir une phrase complète, comme dans le cas de l'exemple analysé, où les parties manquantes sont facilement déduites : *Quel (beau) spectacle (j'ai vu) !* Cf. Riegel, Pellat, Rioul 2004 : 403-405.

de Lys criant : « Quel spectacle, Mary ! » (p. 24). Dans l'expression « Quel gloubiboulga ! » (p. 22).

3.1.3 Waltch et Shuky, *Ecolo attitude*

Ecolo attitude est un album publié par Makaka Editions¹³⁹ depuis 2008. Le volume de l'édition spéciale 2012 est composé d'une couverture cartonnée illustrée et de soixante-quatre pages (22×29,7 cm) qui abordent les questions de l'écologie à travers une quarantaine d'histoires amusantes¹⁴⁰, tout en incluant des activités ludiques et un glossaire. L'intention didactique est évidente. La collection *Sérieusement drôle*, dont fait partie ce livre, s'adresse aux familles et aux écoles. L'album est réalisé dans le respect des principes du développement durable évoqués dans l'histoire, le label FSC garantissant que le papier est issu de sources responsables. *Ecolo attitude* reçoit une nomination au prix Tournesol du festival international de la BD d'Angoulême¹⁴¹.

3.1.3.1 Les auteurs

Waltch et Shuky collaborent au scénario d'*Ecolo attitude*. Waltch réalise les dessins et les couleurs de l'album.

Médina Shuky naît en France en 1980¹⁴². Passionné de BD, il commence à écrire des scénarios en 2007. Il est co-gérant, responsable éditorial et administratif, et scénariste en chef de Makaka

¹³⁹ La maison d'édition de bandes dessinées et de jeux a été inaugurée en 2007, à Saint-Étienne-de-Fontbellon, dans la région Auvergne-Rhône-Alpes, alors que le marché était dominé par quelques éditeurs établis de longue date. Sa mission est de découvrir de nouveaux talents et publier des récits originaux de jeunes auteurs peu connus du grand public. Aujourd'hui, le catalogue de Makaka compte plus d'une centaine de titres. Cf. <https://makaka-editions.com/qui-sommes-nous/> (consulté le 29 août 2023).

¹⁴⁰ <https://makaka-editions.com/produit/ecolo-attitude-edition-speciale/> (consulté le 30 août 2023).

¹⁴¹ Depuis 1997, le prix Tournesol est décerné en marge du festival d'Angoulême à la bande dessinée le plus sensible à la cause écologiste. Ce prix récompense également des valeurs telles que la justice sociale et la défense des minorités. Créé à l'initiative du parti politique Les Verts, le prix Tournesol réunit un jury de six membres, présidé par un écologiste. Cf. <https://www.bdtheque.com/recherche/series/theme=848-prix-tournesol> (consulté le 31 août 2023).

¹⁴² <https://www.bedetheque.com/auteur-14948-BD-Shuky.html> (consulté le 2 septembre 2023).

Editions. Il crée le concept inédit de *BD dont vous êtes le héros*¹⁴³. À cette collection appartient *Chevaliers*, une série signée Shuky et illustrée par Waltch, destinée aux plus petits. Shuky est très impliqué dans l'éducation et il organise des ateliers pour sensibiliser les jeunes à la bande dessinée.

Pierre Walterspieler, dont le pseudonyme est Waltch, naît en 1984 dans les Vosges¹⁴⁴. Il fait des études de dessin à l'Institut Saint-Luc de Tournai pendant trois ans. En collaboration avec le scénariste Ced, Waltch dessine la série *Le passeur d'âmes*, un regard moderne et humoristiques sur la mythologie, et les trois volumes fantaisistes de *Lolicornes*¹⁴⁵.

3.1.3.2 L'histoire

Comme indiqué ci-dessus (par. 3.1.3), une quarantaine de sketches comiques de la vie quotidienne sont présentés dans *Ecolo attitude*. Les récits se terminent en une ou deux pages au maximum et se construisent les uns sur les autres. La somme des histoires individuelles contribue à la création du sens global. Nous observons une coïncidence temporelle entre récit et histoire¹⁴⁶. Cette bande dessinée se caractérise par une absence presque totale de légendes ; en effet, il n'est pas nécessaire d'informer le public d'un changement dans l'ordre chronologique, puisque les dispositifs anachroniques tels que l'analepse et la prolepse ne sont pas utilisés. Il y a tout au plus des ellipses, signalées par les légendes « plus tard », « le lendemain » et « quelques jours plus tard » (Waltch, Shuky 2012 : 5, 31, 37, 51), mais l'ordre chronologique des événements suit son cours naturel et n'est pas bouleversé.

Le protagoniste de cette bande dessinée est Romain, un jeune homme aux fortes convictions écologistes. Son rôle de « captain planète » (p. 12) est pourtant ridiculisé par les effets souvent néfastes de ses actions. Ainsi, ses bonnes intentions ne sont pas toujours reconnues par sa

¹⁴³ Makaka Editions devient le spécialiste du genre ; la maison d'édition donne vie à une collection de livres-jeux, dans lesquels l'histoire de la bande dessinée est déstructurée pour offrir au lecteur-joueur plusieurs chemins possibles et aboutir à une fin unique. Le lecteur rentre donc dans la peau du personnage et doit faire les choix nécessaires pour remporter la mission. Cf. Entretien entre Manuro, oTTami et Xavier Mateos au Festival des Imaginaires Ludique d'Alençon en 2017 : <https://www.youtube.com/watch?v=r6Hbk3Ui2PU> (consulté le 2 septembre 2023) et interview à Manuro lors l'édition 2016 de l'Internationales Spieltage SPIEL de Esse : https://www.youtube.com/watch?v=G_QC0qZ4RsU (consulté le 2 septembre 2023)..

¹⁴⁴ : <https://www.bedetheque.com/auteur-14951-BD-Waltch-Pierre.html> (consulté le 2 septembre 2023).

¹⁴⁵ <https://www.bandedessinee.info/Waltch-aut> (consulté le 2 septembre 2023).

¹⁴⁶ Cette coïncidence temporelle entre récit et histoire est définie par Genette en tant que « degré zéro », dans lequel les anachronies narratives, c'est-à-dire « les différentes formes de discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit » s'aplanissent et disparaissent. Cf. Genette 1972 : 92.

famille et ses amis, qu'il voudrait rallier à sa cause. Bien qu'il soit le seul protagoniste adulte¹⁴⁷ de notre corpus, Romain présente des traits plus enfantins qu'Angelo et Lys ; il n'hésite pas à recourir à l'agression physique et verbale pour avoir raison et plaider sa cause. Par exemple, il tire les oreilles de son neveu et il lui reproche d'avoir laissé le téléviseur en veille, contribuant ainsi au réchauffement de la planète et à l'extinction des ours polaires (p. 8), tout comme il s'en prend à un homme qui jette ses ordures par terre (p. 12). Même sa naïveté rappelle celle d'un enfant ; Romain remercie, ému, deux jeunes vandales qui ont repeint sa voiture dans un style un peu hippie, avec des fleurs et des symboles de paix (p. 23)¹⁴⁸. Les vandales eux-mêmes sont surpris par la joie de Romain, car leur intention était de provoquer la réaction inverse. La naïveté de Romain se manifeste également dans un autre épisode ; Julie accueille Romain dans la classe où elle enseigne, en tant qu'invité spécial, pour parler des conséquences du développement humain sur l'environnement animal (p. 28). Pour l'occasion, Romain se déguise en panda et improvise une chanson pour dénoncer l'extinction de l'espèce. Il ne se rend pas compte qu'il s'adresse à un public d'adolescents et non d'enfants, ce qui lui vaut les moqueries des élèves. Romain n'appartient pas au monde adulte de Julie, qui a honte de sa performance et fait semblant de ne pas le connaître. Il n'appartient pas non plus au monde rebelle des adolescents qui se moquent de lui. Romain est un éternel rêveur qui a gardé un contact privilégié avec son enfance. La copine de Romain, Julie, est donc obligée de se comporter plus comme une mère que comme une fiancée ; elle gronde souvent Romain pour les dégâts qu'il cause et pour ses idées farfelues (pp. 6, 8, 10, 16, 31, 36, 55).

En même temps, Romain est moins un héros qu'Angelo et Lys, du moins sur le plan pratique. En effet, Angelo ne se laisse pas intimider et se bat pour la réussite de sa mission, il sauve enfin sa grand-mère. Même si Lys traverse les difficultés et les changements de l'adolescence, elle met sa vie en danger pour intercepter les trafiquants et sauver les animaux. En revanche, Romain aimerait jouer le rôle du super-héros¹⁴⁹ qui sauve la planète de la pollution atmosphérique, du réchauffement climatique, de l'effet serre, etc. En réalité, il est souvent

¹⁴⁷ Dans la tradition la plus classique de la BD, les protagonistes sont les enfants, tandis que les adultes n'apparaissent pas ou jouent un rôle secondaire. En analysant les *Peanuts*, Eco note la présence d'un modèle qui, d'une part, fait des enfants des adultes et, d'autre part, rend les adultes infantiles. Cf. Eco 2003 : 268.

¹⁴⁸ Les vandales eux-mêmes sont surpris par la joie de Romain, car leur intention était de provoquer la réaction inverse.

¹⁴⁹ Sur le frontispice de *Ecolo attitude*, une illustration représente Romain comme un super-héros dominant la scène du haut d'un rocher. À ses pieds, Kevin et Julie sont occupés à ramasser des déchets abandonnés. Romain porte une cape verte usée et le symbole du recyclage sur sa chemise. Les trous dans la cape indiquent non seulement que le tissu est issu d'un matériau recyclé, mais ils sont également destinés à rappeler au lecteur le rôle comique et désastreux du protagoniste.

maladroit et gauche lorsqu'il s'agit d'accomplir de petits gestes écologiques dans la vie de tous les jours. Il décide par exemple d'installer lui-même des panneaux solaires (pp. 10-11) et un ventilateur de plafond (p. 22), mais sans succès. Il n'est même pas capable de faire comprendre à sa famille le véritable sens de ses idéaux. Kevin, le neveu de Romain, ne met en pratique les conseils écologiques de son oncle que là où cela lui convient, c'est-à-dire à l'école. Romain incite son neveu à ne plus gaspiller le papier ; Kevin utilise la situation à son avantage, il décide de ne plus gaspiller de papier et d'écrire tous ses cours sur une seule feuille (p. 47). Il demande également au professeur de ne pas crier pour éviter les nuisances sonores ; en effet, l'enseignant découvre Kevin distrait et devient furieux. Le garçon, effrayé par les cris du professeur, l'encourage à baisser le ton de sa voix afin de lutter contre la pollution sonore. (p. 13). De plus, Kevin affirme que ses livres et son carnet des notes figurent sur la liste des appareils les plus polluants et il refuse de faire ses devoirs (p. 17). Inévitablement, ce comportement lui vaut quelques heures de retenue.

3.1.3.3 L'image

Comme dans la BD de Winshluss, les dessins d'*Ecolo attitude* sont très expressifs. La douleur, ressentie par un personnage à la suite d'une collision ou d'un effort physique, est représentée par des idéogrammes en forme d'étoile (Waltch, Shuky 2012 : 8, 10, 12, 29). L'ampoule indique le coup de génie ; par exemple, elle apparaît à l'intérieur d'une bulle de pensée lorsque Romain a l'idée géniale d'équiper la console de Kevin d'une éolienne (p. 44). Les petits nuages noirs dessinés sur la tête des personnages ou à l'intérieur des bulles, ainsi que le coup de tonnerre, expriment leur colère (pp. 5-7, 10, 20, 26-27, 31-32, 47, 52, 55). Comme nous remarquons dans ces planches, Romain est presque toujours la cause du mécontentement de son entourage. Les point de question et d'exclamation, qui apparaissent à l'intérieur des bulles, isolément ou en combinaison les uns avec les autres, marquent le doute et l'étonnement des personnages (pp. 10, 35, 46, 48, 50). Leurs yeux et leur mimique parlent également. Romain se ridiculise souvent avec des attitudes puériles. En particulier, lorsqu'il intervient en tant qu'expert dans la classe où Julie enseigne, ses expressions faciales exagérées et ses gestes théâtraux le font paraître hors contexte, totalement déconnecté du sérieux habituellement requis dans une classe de lycée (p. 28). Ses yeux larmoyants, son nez qui coule et son déguisement de panda lui donnent l'air d'un enfant désespéré par la brutalité de l'homme envers les animaux.

Même dans cette bande dessinée, nous observons des lignes de trajectoire et des filets de fumée qui suggèrent le mouvement des personnages, des animaux et des objets.

Le montage d'une planche qui alterne la triste histoire de deux ours polaires avec l'image d'un écran de télévision, est particulièrement intéressant (p. 9). Dans la figure 3.4, les cases 1, 3, 5 et 7 montrent les effets du réchauffement climatique sur la vie de deux ours polaires, qui tentent en vain de se sauver ; les vignettes 2, 4, 6, 8 et 9 montrent l'ami de Kevin qui allume et éteint la télévision. Enfin, il se moque de Kevin en disant : « Alors soi-disant que, d'après ton oncle, je suis en train de tuer un ours là ? ».

La caméra imaginaire encadrant la télévision s'éloigne progressivement, passant d'un très gros plan, dans lequel on ne voit qu'un détail de l'écran (case 2), à un plan rapproché (case 9), qui permet de distinguer même l'ami de Kevin. Nous supposons que les auteurs ont l'intention de faire réfléchir les lecteurs sur leurs actions ; l'impact écologique des petits gestes quotidiens, comme le fait l'ami de Kevin, est souvent sous-estimé.

Fig. 3.4. Un montage intéressant



Le montage met l'accent sur les effets du réchauffement climatique. Waltch, Shuky 2012 : 9.

La disposition des vignettes est très géométrique ; les personnages ne ressortent jamais des cases. Une seule vignette perd ses contours, rendant le plan rapproché du protagoniste visible sur le fond blanc de la page (p. 44). En outre, seule la dernière vignette de l'histoire remplit toute la page. Les vignettes varient de cinq à neuf par planche. Elles sont carrées ou rectangulaires. Les couleurs de l'arrière-fond des cases guident le lecteur d'un récit à l'autre ;

la dominance d'une teinte l'aide à comprendre où se termine un sketch comique et où commence le suivant.

Les rares légendes présentes sont de forme rectangulaire ; lorsqu'elles décrivent des coutumes d'autres pays, les coins des rectangles sont arrondis (pp. 52-53).

Les bulles qui rapportent les répliques des personnages sont grandes et ovales, avec une queue pointue ou en zig-zag. Parfois, elles sont reliées entre elles pour permettre aux personnages d'épuiser leurs péroraisons écologiques (pp. 6, 33, 39, 46). Dans une planche, où l'on voit Julie essayer de faire ses courses de manière consciente et durable, en tenant compte de tous les avertissements de son mari (dommage qu'elle oublie un détail...), les bulles de ses pensées contiennent un portrait stylisé de Romain et ses divagations sur l'environnement (p. 32).

3.1.3.4 La langue

La bande dessinée est parsemée de termes de l'écologie. Dans certains cas, nous assistons à la création de néologismes ou de jeux de mots qui font référence au sujet, tels que l'expression « recycler à coups de pompe » ; avec ces mots, Romain menace de frapper un homme qui a jeté une canette par terre : « Les types comme toi, qui font augmenter la production d'ordures de 1% tous les ans, je les recycle à coups de pompes ! » (Waltch, Shuky 2012 : 12), comme on peut observer dans la Fig. 3.5.

Fig. 3.5. Recycler à coups de pompes !



Romain, furieux contre un passant qui a jeté une canette par terre, utilise un jeu de mots sur les termes de l'écologie. Waltch, Shuky 2012 : 12.

Et encore, l'expression « 4 fois 4 plus polluant », avec laquelle Romain dit à son ami que sa nouvelle voiture 4x4 est plus polluante qu'une voiture normale (pp. 14). Comme nous l'avons noté dans le paragraphe 3.1.3.2, le protagoniste a souvent l'impulsivité et la naïveté d'un enfant. En ce qui concerne le langage, Romain s'exprime comme un adulte expert en matière d'environnement ; il connaît les chiffres et les enjeux du sujet. Cependant, la redondance avec laquelle il revient toujours sur le sujet et l'exagération avec laquelle il prévoit la catastrophe écologique le rapprochent, une fois de plus, d'un enfant. L'hyperbole est une figure de style courante dans le texte¹⁵⁰. Celles utilisées par Romain pour réprimander son neveu d'avoir laissé la télévision en veille ou de gaspiller trop de papier vise à faire appel au sentiment de culpabilité de Kevin, pour qu'il se sente responsable respectivement de « l'anéantissement des ours polaires et de toutes autres espèces animales » (pp. 8) et de la disparition de « milliers d'arbres » (pp. 47). Cette figure de l'amplification présente un effet comique ; le lecteur rit, mais il réfléchit aussi à son mode de vie.

La troncation, en particulier l'apocope, typique du langage parlé, est présente dans cette BD, à commencer par le titre ; l'adjectif *écologique* est ainsi réduit à *écolo*, tout comme le nom *climatisation* est transformé en *clim* (pp. 39). Par ailleurs, l'élisivon donne vie à l'expression récurrente *m'enfin*, la somme de *mais* et *enfin*. En outre, la réduplication, exprimée par la répétition du même mot : « intéressant, intéressant » (p. 17) permet d'exprimer le haut degré (Cartier, Huyghe : 2). On observe également l'emploi de dislocations telles que « Mais j'aime bien moi, les ours polaires » (Waltch, Shuky 2012 : 8).

3.2 Les interjections dans le corpus

En analysant les interjections de notre corpus, nous considérerons également le contexte dans lequel elles sont sémantiquement construites et utilisées ; après avoir observé les images, les gestes des personnages et les bulles, nous établirons une classification selon le sens exprimé des interjections utilisées dans les bandes dessinées sélectionnées (Cf. Constantinou 2022 : 47, Cf. Klett 2019).

¹⁵⁰ L'hyperbole est l'exagération d'une idée ou d'un sentiment, qui tend souvent vers l'impossible.

3.2.1 Winshluss, *Dans la forêt sombre et mystérieuse* : classification des interjections

Le tableau ci-dessous classe les interjections de la BD *Dans la forêt sombre et mystérieuse* selon leur sens exprimé.

Signification	Exemples
La joie, l'exultation, l'euphorie, la victoire	<i>Ouais !</i> (pp. 5, 108) <i>Yes !</i> (p. 45) Cri de joie, exultation d'un personnage d'être entré en possession de ce qu'il désirait.
	<i>Ouais !! Je vais semer ces petits bonbons</i> (p. 52) <i>Ouais !</i> (p. 107) La joie et l'exultation à l'arrivée d'une idée géniale.
	<i>Youhou !!!</i> (p. 59) L'euphorie d'un moment privilégié.
	<i>Ouais !</i> (p. 46) <i>Yeaahhhhhh trop génial !!! Cool !!! Wow</i> (p. 47) L'euphorie d'avoir atteint son but.
	<i>Ouais !</i> (p. 128) <i>Youpi !</i> (p. 133) Le sentiment de victoire.
	L'encouragement (teneur négative ¹⁵¹)
L'hésitation, la difficulté à trouver ses mots	<i>Heu...</i> (p 9)
	<i>Hum...</i> (p. 9)

¹⁵¹ « La forme *allez* implique une situation initiale négative en ceci que le locuteur cherche à obtenir que ses interlocuteurs accomplissent une action à laquelle ils ne sont pas prêts » Cf. Kahloul 2013 : 72.

	<p>Le père d'Angelo ne trouve pas les mots face à la souffrance de sa femme pour sa mère malade et face aux questions de ses enfants.</p>
	<p><i>Heuuuu...</i> (p. 90)</p> <p>Le Docteur Monkey hésite un instant avant de mentir.</p>
	<p><i>Hum...</i> (p. 40)</p> <p>Angelo hésite un instant à poursuivre son voyage parce qu'il a l'impression d'être déjà passé par là.</p>
Interpeler quelqu'un pour le démasquer	<p><i>Hé ! T'as triché</i> (p. 10)</p> <p><i>Hé ! Mais vous n'êtes pas du tout un oiseau !</i> (p. 42)</p>
Appeler quelqu'un, l'interpeller, la volonté d'attirer l'attention de quelqu'un	<p><i>Hé ! Revenez ! Chuis là !</i> (p. 20)</p> <p><i>Hé ! Où tu vas ?</i> (p. 27)</p> <p><i>Hé ! Tu pourrais m'attendre !</i> (p. 26)</p> <p><i>Hé ! Toi ! Pas touche à mon amoureux !</i> (p. 110)</p> <p><i>Coucou ! Je vais chez mémé !</i> (p. 20)</p> <p><i>Coucou !</i> (p. 120)</p>
L'indifférence, le mépris	<p><i>Pff ! N'importe quoi !</i> (p. 11)</p> <p><i>Pff ! Complètement cinglé celui-là !</i> (p. 35)</p> <p><i>Pfff ! Gros nazes</i> (p. 64)</p> <p><i>Pfff ! Ça existe même pas les ogres !</i> (p. 84)</p>
La colère	<p><i>Et meeerde...</i> (p. 15)</p> <p><i>Grrrr !</i> (p. 40)</p>
L'étonnement, la surprise	<p><i>Oh ! Qu'est-ce qu'il m'arrive ?</i> (p. 46)</p> <p><i>Oh !</i> (pp. 60, 138)</p> <p><i>Ho !</i> (p. 139)</p> <p>La surprise joyeuse, l'étonnement.</p>
	<p><i>Oh ! Papa, il a dit un gros mot !</i> (p. 15)</p> <p><i>Oh ! Des traces de pas !</i> (p. 51)</p>

	<p><i>Oh !</i> (pp. 110, 125)</p> <p>La surprise désagréable, l'étonnement.</p>
La constatation d'un fait	<i>Bon... on est perdus...</i> (p. 25)
La prise de décision	<p><i>Bon...On va s'arrêter ici [...]</i> (p. 17)</p> <p><i>Bon...On rentre.</i> (p. 35)</p> <p><i>Allez, salut !</i> (p. 121)</p>
L'ordre	<p><i>Arrêtez !</i> (p. 16)</p> <p><i>Arrête !</i> (p. 76)</p> <p><i>Stop !</i> (p. 132)</p> <p><i>Silence !!!</i> (p. 32)</p> <p><i>Attends !</i> (p. 27)</p> <p><i>Chargez !</i> (pp. 32, 34)</p> <p><i>En avant !</i> (p. 33)</p>
L'effroi, la terreur, le désespoir	<p><i>Haaaaa !!!</i> (p. 20, 30)</p> <p><i>Haaaaarrgh !!!</i> (pp. 20, 54, 103, 110)</p> <p><i>Argh !</i> (p. 126)</p> <p><i>Maman !!!</i> (pp. 55, 120)</p> <p>Expression de peur et de désespoir typique des enfants, qui réagissent instinctivement à la peur en pensant à la figure protectrice de la mère.</p>
Le choc, le bouleversement, la prise de conscience du danger évité	<i>Ouh là là ! C'était pas une bonne idée...</i> (p. 22)
La culpabilité, les excuses	<p><i>Désolé...</i> (p. 16)</p> <p>Le père d'Angelo se sent coupable d'avoir fait pleurer sa fille nouveau-née.</p> <p><i>Oh ! Pardon [...]</i> (pp. 40)</p>
La surprise joyeuse, l'admiration	<p><i>Wouha !</i> (p. 26), <i>Waow !</i> (pp. 90, 133)</p> <p><i>Génial !</i> (p. 91)</p>
L'avertissement	<p><i>Alerte ! Alerte ! Alerte !</i> (p. 31)</p> <p>Prévention d'un danger.</p> <p><i>Gare à l'ogrrre !!</i> (p. 83)</p> <p>Prévention d'une menace.</p>

La peur	<i>Iiiiiiii</i> (pp. 22, 32, 43)
La douleur	<i>Aïe ! Ça pique !</i> (p. 33)
L'incrédulité, l'étonnement, le choc	<i>Hein ! Quoi !?</i> (pp. 8, 121)
	<i>Hein ?!</i> (p. 75, 128, 140)
	<i>Quoi !?</i> (p. 43)
	<i>Eh ?!</i> (p. 142)
	<i>Ça alors !</i> (p. 66)
	<i>Oh ! Ça alors !</i> (p. 90)
La compassion, la tendresse	<i>Oh ! Le pauvre...</i> (p. 44)
	<i>Oh ! Tu es mignon, toi...</i> (p. 91)
Marqueur de la survenance d'un événement. (Fortement souhaité ou non désiré).	<i>Ça y est !</i> (p. 46)
	L'écureuil Fabrice obtient ce qu'il a toujours voulu : voler. (Événement fortement souhaité).
	<i>Voilà !</i> (p. 77)
	Angelo se moque d'un nuage qui le supplie en vain d'arrêter. Le nuage tente d'abord de se retenir et de limiter les conséquences. Mais il se met tellement en colère qu'il déclenche un orage effrayant. (Événement non désiré).
	<i>Voilà, c'est fini !</i> (p. 121)
	Le crapaud se moque du lecteur et annonce une fin catastrophique et indésirable à l'histoire.
Le soulagement	<i>Ouf ! Sauvé !</i> (p. 78)
	<i>Ouf !</i> (p. 138)
	Angelo, accompagné de Gouh, vole à grande vitesse vers la maison de sa grand-mère ; Gouh évite miraculeusement une énorme éolienne et Angelo pousse un soupir de soulagement.

La gêne face à une erreur, une gaffe, une maladresse	<i>Oups ! Raté !</i> (p. 81) Fabrice, en vol, tente de sauver Angelo qui se noie ; cependant, il rate son coup.
La désapprobation, l'interdiction	<i>Tss ! Tss !</i> (p. 99)
L'impatience	<i>Oh ! Je n'en peux plus ! Je veux connaître la suite !</i> (p. 122)
Le renforcement d'une exclamation négative	<i>Nan, c'est toi !</i> (p. 16)
En avoir assez	<i>J'en ai marre !</i> (p. 51)
L'interrogation, la recherche d'agrément	<i>Hein ?! C'est ça ?</i> (p. 151)
La reconnaissance, les remerciements	<i>Merci !</i> (pp. 41, 47, 74, 92, 108, 153)
Les salutations	<i>Salut !</i> (pp. 27, 44, 121, 137, 140, 153) <i>Au revoir !</i> (p. 153)

3.2.1.1 Les onomatopées

Inspirés par Constantinou, nous avons classé les onomatopées de l'album *Dans la forêt sombre et mystérieuse* selon leur origine : bruits du corps humain, bruits de la vie quotidienne, bruits produits par les objets manufacturés, bruits de la nature, bruits de monstres fantastiques, bruits d'animaux et bruits de la vie sociale et des loisirs.

Catégorie	Exemple	Signification
Bruits du corps humain	<i>Blo bla</i> (pp. 6-7, 16)	Babillage des bébés
	<i>Ha ha !</i> (pp. 6-7, 16, 34, 46-47, 58, 75-76, 84, 87, 103, 110, 122, 126, 128-129, 137, 151) <i>Hé hé !</i> (pp. 19, 46, 87, 105, 106, 151) <i>Hi hi hi</i> (pp. 68, 108)	Rire
	<i>Gnnn !</i> (pp. 8, 18, 41, 45, 81, 106-107)	Effort physique

<i>Booouh !</i> (pp. 8, 53, 104, 106, 107) <i>Sniff !</i> (pp. 9, 42, 53, 75, 104, 106, 147) <i>Ouin !!!</i> (bébés) (p. 16)	Pleurs
<i>Zzzzz</i> (pp. 20, 140)	Sommeil, ronflement
<i>Gloups !</i> (pp. 25, 57, 77)	Bruit provoqué par la déglutition indiquant la peur
<i>Pfff</i> (p. 45) Angelo gonfle un énorme ballon.	Souffle
<i>Slurp</i> (p. 52) Angelo avale avec gourmandise des « délicieux petits bonbons ».	Bruit de succion d'un aliment semi-liquide
<i>Hummm... C'est trop bon</i> (p. 52)	Soupir de plaisir
<i>Crunch</i> (p. 52)	Mastication
<i>Gargouille</i> (pp. 95, 98) Le ventre d'Angelo grogne parce qu'il a faim.	Grondements d'estomac
<i>Bla bla bla bla</i> (p. 68)	Bavardage long et ennuyeux
<i>Gratte gratte</i> (p. 69)	Bruit produit par l'action de se gratter
<i>Glou! glou !</i> (p. 89)	Bruit de liquide ingéré
<i>Smack !</i> (p. 108) La variante « \$mack » (p. 91) indique l'amour pour l'argent du Docteur Monkey, qui embrasse une tirelire avec ardeur.	Baiser

	<i>Sniif !</i> (p. 97) Angelo a faim et sent l'odeur de pizza.	Reniflement
	<i>Snif Snif</i> (p. 119) L'ogre chasse Angelo comme un chien renifleur.	
	<i>Blurp !</i> (pp. 53, 99, 122)	Rot
	<i>Kof kof</i> (p. 122)	Toux
	<i>Wouhaaaaaa</i> (p. 150)	Bâillement
	<i>Pfff! J'ai oublié de changer les piles... (p. 25)</i> <i>Pffff! (p. 44)</i>	Soupir d'irritation, de dédain, de déluision (lorsque l'objet recherché est introuvable)
Bruits de la vie quotidienne	<i>Boum !</i> (pp. 30, 41, 43)	Chute et impact
	<i>Boum boum !</i> (p. 40) Angelo donne un coup de pied dans un tronc d'arbre.	Bruit d'un coup de pied
	<i>Bong !</i> (p. 6) (Bruit d'un jouet heurtant la tête d'Angelo).	Collision entre un objet et un corps
Bruits produits par les objets manufacturés	<i>Clic ! Clac !</i> (p. 101)	Bruit d'une clé qui ferme une porte
Bruits de la nature	<i>Crack !</i> (p. 26)	Bruit provoqué par le mouvement des branches d'arbre
	<i>Woooshhh</i> (p. 47) <i>Wooushhhhhh</i> (p. 81) <i>Wwooshhh !!</i> (p. 139)	Rafale de vent
Bruits de monstres fantastiques	<i>Goouh !</i> (pp. 56-57, 123-125, 127, 129-130, 132-134, 136, 139, 148, 151-153)	Cri d'un monstre de feuilles
	<i>Roarrrr !</i> (p. 112)	Rugissement furieux d'un ogre

	<i>Rrrooooo</i> (p. 129)	Puissant rot du monstre de feuilles
	<i>Crunch Crunch</i> (p. 129)	Mastication du monstre de feuilles
	<i>Blo blo</i> (p. 133)	Paroles indistinctes prononcées par l'ogre lorsqu'il est avalé par Goouh
	<i>Splotch !</i> (p. 125) Bruit produit lorsque le monstre est frappé par l'ogre.	Bruit produit par la collision entre Goouh et l'ogre
	<i>Splotch !</i> (p. 135) Bruit produit lorsque le monstre ouvre la bouche et tire la langue vers le sol pour accueillir Angelo et l'accompagner chez sa grand-mère.	Bruit produit lorsque la langue de Goouh rencontre le sol
Bruits d'animaux	<i>Couine !</i> (p. 19)	Cri d'un lézard capturé
	<i>Kaboom !</i> (p. 77)	Violente explosion d'orage
	<i>Sssss</i> (p. 26)	Vraisemblablement, sifflement du serpent
	<i>Hou hou</i> (p. 26-27)	Cri présumé d'un oiseau, d'un hibou
	<i>Cri cri</i> (p. 26-27)	Cri présumé d'un insecte tel que le criquet
	<i>Cui cui</i> (p. 43)	Cri d'un écureuil
	<i>Cui cui cuuuuuuu</i> (p. 43)	Cri d'un écureuil effrayé
	<i>Blo ! Blo !</i> (p. 110)	Bruit d'une araignée qui tire la langue
Bruits de la vie sociale et des loisirs	<i>Vroumm</i> (pp. 15, 19, 21, 22)	Moteur de voiture
	<i>Bip ! Bip ! Bip !</i> (p. 19)	Bruit des touches du téléphone portable

	<i>La la la</i> (p. 76)	Imitation de paroles d'une chanson
	<i>\$hling ! \$hling !</i> (p. 91)	Tintement des pièces de monnaie
	<i>Toc ! Toc ! Toc !</i> (p. 98)	Action de frapper à la porte
	<i>Boum ! Boum !</i> (p. 103)	Coups violents à la porte

3.2.2 Centomo et Dalena, *Lys : pleine lune* : classification des interjections

Ci-dessous, nous avons classé les interjections de l'album *Lys : Pleine lune* selon leur sens exprimé.

Signification	Exemple
La douleur	<i>Aïe !</i> (p. 4) <i>Je...Hou...J'ai un mal de tête</i> (p. 25)
L'étonnement, l'émerveillement, l'admiration	<i>Saperlipopette !</i> (p. 6) <i>Génial !</i> (pp. 8) <i>Saperlipopette !</i> (p. 9) <i>Aaaahh !!!</i> (p. 9) <i>Mince !</i> (p. 12) Mary découvre avec stupéfaction que Lys vit sur la place principale de la ville, dans un palais aux mille pièces qui est l'un des centres animaliers les plus importants du Pays. <i>Mince, les voilà !</i> (p. 18) Étonnement de Lys lorsqu'elle intercepte des trafiquants d'animaux. <i>Mince, alors [...]</i> (p. 18) Étonnement, mécontentement.

	<p><i>Oh, mon dieu !</i> (pp. 20, 40)</p> <p><i>Hé ! Maintenant je te comprends</i> (p. 35)</p> <p>Étonnement.</p>
	<p><i>Merveilleux !</i> (p. 20)</p> <p>Admiration, émerveillement.</p>
L'avertissement	<i>Attention !</i> (p. 9)
L'interdiction	<i>Non ! Pas par là !</i> (p. 9)
Les remerciements	<i>Oui, merci.</i> (p. 10)
La peur, l'effroi	<p><i>Aaaaaahhh !!!</i> (pp. 11, 27, 39)</p> <p><i>Mon dieu ! C'est une bombe ?</i> (p. 17)</p> <p><i>Aaarg !</i> (p. 43)</p>
Formule de politesse de présentation	<i>Enchantée !</i> (p. 11)
L'encouragement	<p><i>Allez, Mimi [...]</i> (p. 11)</p> <p>Mimi est invité à rendre à Mary ce qu'elle lui a pris.</p>
	<p><i>Allez, on entre !</i> (p. 13)</p> <p><i>Allez, on y va !</i> (p. 20)</p> <p><i>Allez, allez !</i> (p. 38)</p>
La tristesse, la déception	<i>Oh, non...</i> (p. 26)
Ordre	<i>Stop !</i> (p. 21)
La plainte	<i>Quel gloubiboulga !</i> (p. 22)
La surprise joyeuse, l'admiration	<i>Wha...ou !</i> (p. 23)
Marqueur de la survenance d'un événement souhaité	<p><i>Voilà, l'eau est à la bonne température</i> (p. 24)</p> <p><i>Voilà, et maintenant... ça recommence...</i> (p. 36)</p>
L'appel	<i>À l'aide...</i> (pp. 29-30)
La compassion	<i>Oh ! La pauvre !</i> (p. 34)
Le soulagement	<i>Ouf !</i> (p. 38)
Le mépris	<i>Pff... Mais elle passe ses journées chez le coiffeur celle-là ?</i> (p. 41)
L'appel de quelqu'un, l'interpellation, la volonté d'attirer l'attention de quelqu'un	<i>Hé, Lys ! Heureux de t'entendre !</i> (p. 46)

3.2.2.1 Les onomatopées

Voici une classification des onomatopées de l'album *Lys : Pleine lune* selon leur origine.

Catégorie	Exemples	Signification
Bruits du corps humain	<i>Hi, hi !</i> (p. 4, 13) <i>Ha ha !</i> (pp. 12, 24-25, 32)	Rire
	<i>Crunch</i> (p. 8)	Mastication
	<i>Rooaaar</i> (p. 10) <i>Ouargh, rouargh, groar!!!</i> (p. 11)	Cris humains semblables à ceux du lion et du tigre
	<i>Smack</i>	Baiser
	<i>Coff !</i> (p. 21) Toux provoquée par l'inhalation d'un liquide nocif	Toux
	<i>Coff...</i> (p. 44)	
	<i>Hem...</i> (p. 44) Raclement de gorge	
	<i>Anf ! Anf !</i> (p. 21) Fatigue causée par l'inhalation d'un liquide nocif	Difficulté respiratoire
	<i>Aaaahnf</i> (pp. 24, 27) Fatigue lors de la natation	
	<i>Mhh ?!</i> (p. 31) <i>Mmm...</i> (p. 33, 39) <i>Mmbrrrrbbb...</i> (p. 39)	État de somnolence
	<i>Sigh !</i> (p. 17)	Soupir de tristesse
Bruits de la vie quotidienne	<i>Sbam</i> (pp. 10)	Porte fermée violemment
	<i>Schunf schunf</i>	Chute dans l'eau
Bruits produits par les objets manufacturés	<i>Tap tap</i> (p. 12)	Bruit produit par les tongues lors de la marche

	<i>Pow</i> (pp. 26-28) <i>Zing</i> (p. 26) <i>Tchunf</i> (pp. 26-28) <i>Bump bump</i> (p. 27)	Coups de feu	
	<i>Bii bii bii</i>	Son du réveil	
Bruits de la nature	<i>Swaaaaashhh</i> (p. 29)	Grande chute d'eau	
Bruits d'animaux	<i>Uuuuuu... uuuuomb</i> (pp. 25-30) <i>Brrruuuuaaoooo</i> (p. 29)	Le chant des requin-baleines	
	<i>Squiiit !</i> (p. 32)	Couinement de souris	
	<i>Ruuuuooorg</i> (p. 42) <i>Raouuuurg</i> (p. 43) <i>Raaaarr</i> (p. 43) <i>Ruuuurg</i> (p. 43) <i>Rrrrrr</i> (p. 44) <i>Roaaarr</i> (p. 44) <i>Raaaurg</i> (p. 44)	Rugissement de tigre	
	<i>Friiiiiiii</i> (p. 34)	Cri présumé d'un oiseau	
	<i>Miaou !</i> (p. 41)	Cri de chat	
	Bruits de la vie sociale et des loisirs	<i>Clic</i> (p. 4)	Bruit du bouton de la télécommande du projecteur
		<i>Bzzzcrtt...[...]</i> <i>Crttt</i> (p. 18) <i>Crtt... [...]</i> <i>CrttBzz</i> (p. 18) <i>Crtt... Rrt...</i> (p. 33) <i>Bzzz...</i> (pp. 33, 41)	Interférences radio
<i>Plic</i> (p. 18)		Bruit du bouton d'un appareil radio perfectionné	

3.2.3 Waltch et Shuky, *Ecolo attitude* : classification des interjections

Ecolo attitude est jalonnée d'un grand nombre d'interjections, que nous avons classé en fonction de leur sens exprimé.

Signification	Exemples
L'indifférence, le désintéret	<p><i>Ouais, ouais, super...</i></p> <p><i>Si, si, c'est génial [...] (p. 3)</i></p> <p>Kevin ne réagit pas aux railleries de son oncle. Ses réponses affirmatives, vraisemblablement accompagnées d'un ton plat ne laissant transparaître aucune émotion, démontrent son détachement émotionnel par rapport à la situation et aux provocations de son oncle.</p>
	<p><i>Ha ouééé... (p. 43)</i></p> <p>Romain reproche à Kevin d'avoir mauvaise haleine ; le garçon répond qu'il a simplement suivi les instructions de son oncle : pour ne pas gaspiller l'eau, il ne se brosse plus les dents. Kevin reste impassible devant son oncle dégoûté.</p>
L'apaisement, l'abandon du sujet	<p><i>M'enfin. (p. 3)</i></p> <p>Romain cesse d'importuner son neveu.</p>
	<p><i>M'enfin !</i></p> <p>Romain fait du covoiturage. Son ami lui fait remarquer que sa voiture, très ancienne, n'est pas très adaptée à l'accueil d'un tel nombre de passagers. Romain, qui s'en rend peut-être compte, abandonne le sujet en prononçant cette interjection.</p>

La gêne, la difficulté à trouver ses mots, l'hésitation	<i>Heu...</i> (p.4) Kevin se sent mal à l'aise face au comportement d'un agriculteur qui utilise des méthodes de culture douteuses.
	<i>Heuu...</i> (p.10) Romain est coincé par Julie, qui lui reproche d'avoir toujours des idées bizarres et salit volontairement sa chemise avec une louche ; Romain, gêné, reste sans mots. Il s'enfuit alors pour poursuivre ses projets.
	<i>Heuuu</i> (p. 11) Romain semble rencontrer des difficultés à installer le panneau solaire et hésite.
	<i>Voici donc, Monsieur heu...</i> (p. 28) Julie accueille Romain dans sa classe comme intervenant spécial. Elle est gênée par la façon dont Romain s'est déguisé et fait semblant de ne pas le connaître.
Le dégoût, l'écœurement	<i>Beurk !</i> (p.5) <i>Bwaaa ! Mais c'est quoi cette odeur ?</i> (p. 43) <i>Beuaaaah ! Mais c'est dégoûtant !</i> (p. 46)
La surprise, la spectacularisation	<i>Tadaaamm !</i> (p. 7) Romain veut surprendre Julie en lui montrant un emballage biodégradable et comestible.
Le doute, l'hésitation, la méfiance	<i>Mouais... Tu es sûr de toi ?</i> (p. 7) Julie remet en cause les convictions de Romain.
	<i>Mouais... Moi j'dis c'est du gâchis !</i> (p. 25) Romain montre avec enthousiasme sa nouvelle acquisition à ses amis et connaissances. L'agriculteur, en le voyant, n'a pas l'air aussi convaincu et confiant.

	<i>Mouais... un peu pénible [...] (p. 33)</i>
L'étonnement, le choc	<i>Hein ?! Mais je n'ai tué aucun ours moi !</i> <i>Hein ?! Mais... Mais... (p. 8)</i> Kevin est choqué par les accusations de Romain.
L'étonnement, le plaisir de la découverte	<i>Oh ! (p. 25)</i>
La langueur, la nostalgie	<i>Oh Teddy ! (p. 3)</i> Kevin est nostalgique de son enfance.
L'interrogation, la recherche d'agrément	<i>Alors ? Hein ? Hein ? (p. 21)</i> Romain presse son ami pour savoir ce qu'il pense de sa nouvelle voiture. <i>Il est sympa le nouveau chef, hein ? (p. 33)</i>
Le mépris, la colère	<i>Crétin, va ! (p. 9)</i>
La douleur	<i>Aïe ! (p. 10)</i> <i>Aaaah ! (p. 51)</i>
La prise de décision, l'approbation	<i>Bon, alors ! (p. 11)</i> Romain commence à lire le livret d'instructions pour l'installation de panneaux solaires avec les meilleures intentions du monde. <i>Bon, [...] j'y vais ! (p. 27)</i> <i>Bon... Moi j'y vais [...] (p. 39)</i> Les personnages annoncent leur décision de s'en aller ou d'agir.
L'appel de quelqu'un, l'interpellation, la volonté d'attirer l'attention de quelqu'un	<i>Hé ! Je te parle ! (p. 12)</i> <i>Hé, coucou Kevin ! (p. 52)</i> <i>Hey ! (p. 12)</i> <i>Hey les gars, ça va ?! (p. 33)</i>
Le défi, la provocation	<i>Vas-y ! C'est quoi ton problème ?¹⁵² (p. 12)</i>

¹⁵² « Vas-y apparaît comme une provocation, une interpellation devant aboutir à une réponse, verbale ou autre, à partir d'une parole ou d'un geste qui suscitent l'irritation, la protestation indignée – donc un dommage qui doit être réparé » Cf. Kahloul 2013 : 67.

	Un passant jette une canette par terre ; Romain le remarque et le frappe avec la même canette. Une dispute éclate immédiatement.
La mise en garde	<i>Houlà !</i> (p. 12) Les dialogues d'insultes entre Romain et le passant deviennent de plus en plus denses.
L'ordre (de se taire)	<i>Chuuuut</i> (p. 13)
L'indifférence, le mépris	<i>Bah non M'dame [...] (p. 17)</i> C'est avec cette insouciance que Kevin répond à l'enseignant qui lui demande pourquoi il n'a pas fait ses devoirs.
	<i>Bah, tu ne vois pas ? (p. 20)</i>
	<i>Pff... On pourrait pas dire que c'est celui qui est là-bas mon arbre ? (p. 29)</i>
L'effroi, la terreur	<i>Hiiiiii !</i> (pp. 25, 39) <i>Aaaaaaa / Aaaah</i> (p. 51)
Le renforcement d'une exclamation négative	<i>Nan !</i> (p. 25)
L'encouragement	<i>Alleeeez !</i> (p. 26) Kevin s'auto-encourage alors qu'il est sur le point de gagner aux jeux vidéo.
	<i>Allez freignant, on est bientôt arrivés !</i> (p. 34) Romain et Kevin montent une côte à vélo ; Romain tente d'encourager son neveu à supporter les derniers efforts.
L'exécution d'une manœuvre habile	<i>Hop !</i> (p. 30)
Marqueur de la survenance d'un événement non désiré	<i>Ça y est</i> (p. 39)
Le soulagement	<i>Aaaaah !</i> (pp. 39, 54)
La surprise désagréable, l'indignation	<i>Hééé ! Ma console !</i> (p. 44) Romain prend possession de la console de Kevin sans autorisation.

L'étonnement, le mécontentement	<i>Rho la la... On va jamais retenir tout ça !</i> (p. 45)
L'appréhension, l'inquiétude	<i>Aïe ! Il a sûrement eu une mauvaise note</i> (p. 52)
La désapprobation, l'agacement	<i>Tsss...</i> (p. 54)
L'euphorie, la jubilation, la victoire	<i>Wouhou !</i> (p. 54) <i>Yeah ! Sauvons les mouettes !</i> (p. 55) <i>Ouéééé ! J'ai gagné [...]</i> (p. 27)

3.2.3.1 Les onomatopées

Ci-dessous, nous avons classé les onomatopées de l'album *Ecolo attitude* selon leur origine.

Catégorie	Exemples	Signification
Bruits du corps humain	<i>Snif snif</i> (p. 5) <i>Bwâââ</i> (enfant, p. 46)	Pleurs
	<i>Chomp chomp</i> <i>Mach mach</i> (p. 7)	Mastication
	<i>Hu hu !</i> (pp. 12, 14, 23) <i>Hé, hé !</i> (pp. 23, 29, 35) <i>Ha Ha Ha !</i> (pp. 23, 27, 33) <i>Bwa ha ha !</i> (pp. 28, 35) <i>Arf !</i> (p. 28)	Rire
	<i>Kof kof</i> (p. 15)	Toux
	<i>Mgn / Mgnn</i> (pp. 16, 20)	Somnolence, fatigue
	<i>Bla bla bla [...]</i> (pp. 13, 32)	Bavardage long et ennuyeux
	<i>Gniii !</i> (p. 11), <i>Gni</i> (p. 22) <i>Pfff...</i> (pp. 29, 34, 44) <i>Pfuuuu pfff pfuu</i> (p. 44)	Effort physique, fatigue
	<i>Fffuuuu</i> (p. 19)	Souffle

	Kevin souffle les bougies de son anniversaire.	
	<i>Pfiou...</i> (p. 22) <i>Hhh hhh</i> (p. 22)	Essoufflement
	<i>Pouêt !</i> (p. 53)	Bruit produit lorsqu'on se mouche
	<i>Rrr</i> (p. 38)	Ronflement
	<i>Ouép...</i> (p. 43)	Respirer (mauvaise haleine)
	<i>Grrr...</i> (pp. 11) <i>Grblglbr !</i> (p. 20)	Grognement de rage
	<i>Pff, consternant !</i> (p. 30) <i>Pfff...</i> (p. 52)	Soupir d'irritation, de dédain, de délusion
Bruits de la vie quotidienne	<i>Tchak !</i> (p.10) (Bruit d'une louche heurtant un panneau solaire)	Collision entre deux objets
	<i>Clack !</i> (p. 10) (Bruit d'une louche heurtant un individu)	Collision entre un objet et un corps
	<i>Bing !</i> (pp. 12, 31) (Bruit d'une cannette heurtant un individu)	Collision entre un objet et un corps
	<i>Bom viss soude tchaka crew</i> (p. 44)	Collision entre plusieurs objets sur le banc de menuisier
Bruits produits par les objets manufacturés	<i>Bros Bros</i> (p. 6)	Bruit émis par la brosse à dents pendant l'utilisation
	<i>Pshiii Pshu</i> (p. 23)	Bruit d'une bombe de peinture
	<i>Flotch !</i> (p. 25)	Bruit du bouton activant la chasse d'eau

	<i>Sknit</i> (p. 31)	Bruit de ciseaux coupant du papier
	<i>Grop</i> (pp. 29, 37)	Bruit de la pelle enfoncée dans le sol
	<i>Dvvvvv...</i> (p. 23)	Bruit d'ouverture d'un volet roulant de garage
	<i>Vouiiii</i> (p. 44)	Bruit d'une éolienne
Bruits de la nature	<i>Pshiii</i> (p. 6)	Bruit de l'eau qui coule
	<i>Frouch</i> (p. 367)	Bruit de feuilles d'arbre qui bougent
Bruits d'animaux	<i>Bzzzzzzz</i> (p. 13)	Bourdonnement d'une mouche
	<i>Wif</i> (p. 49)	Chien faible aboyant
	<i>Mi mi</i> (p. 49)	Miaulement plaintif d'un chat
	<i>Grat grat</i> (p. 46)	Bruit produit par un chat qui gratte le sol
Bruits de la vie sociale et des loisirs	<i>Twû</i> <i>Twî</i> (p. 9)	Bruit produit lors du changement de chaîne de télévision
	<i>Ding Dong</i> (pp. 14, 27)	Sonnette de la porte
	<i>Tût tût</i> (p. 20) <i>Poôon tut tut pouêt</i> (pp. 21, 42)	Coups de claxon
	<i>Vrôôô</i> (p. 35) <i>Vrrr</i> (p. 54)	Moteur de voiture
	<i>Bom bom bom</i> (p. 39)	Musique
	<i>Toc toc</i> (p. 48)	Action de frapper à la porte

Nous observons une forte présence d'interjections et d'onomatopées dans tous les albums de notre corpus. Nous constatons que très souvent dans les BD examinées les mêmes interjections sont utilisées pour exprimer le même sentiment. Par exemple, dans les trois BD, l'interjection « Aïe ! » est utilisée pour exprimer la douleur ; le mot « Hein ?! » apparaît pour l'étonnement,

le choc, l'incrédulité ainsi que pour l'interrogation et la recherche d'agrément dans deux albums, *Dans la forêt sombre et mystérieuse* et *Ecolo attitude*. L'interjection « Heu... » constitue une marque d'hésitation, de difficulté à trouver ses mots et parfois de gêne ; l'expression « Allez ! » permet d'encourager quelqu'un à faire quelque chose. L'interjection « Ouf ! » exprime le soulagement d'avoir échappé à un danger, alors que les différentes adaptations du *wow* anglais, telles que « Wouha ! », « Waow ! » et « Wha...ou ! », expriment l'admiration dans les BD *Dans la forêt sombre et mystérieuse* et *Lys : Pleine lune*. Occasionnellement, certaines interjections acquièrent une nouvelle nuance de sens ; par exemple, « Aïe ! » peut devenir une façon pour exprimer son appréhension et son inquiétude face à un événement désagréable. Par cette expression, Julie manifeste son inquiétude pour son neveu Kevin, qui est rentré chez lui sans un mot, en colère ; elle suppose qu'il a eu une mauvaise note à l'école.

Il existe également des interjections qui ne reviennent pas très souvent dans le corpus et qui sont parfois utilisées pour créer un certain effet sur le lecteur. Par exemple, dans *Lys : Pleine lune*, l'expression désuète « Saperlipopette ! » est prononcée deux fois, mais uniquement par Mary. Cet emploi sert à caractériser le personnage et contribue à le rendre amusant et sympathique aux yeux du lecteur.

Le corpus contient également des salutations, des remerciements, des formules de présentation et des excuses très simples, qui se distinguent par leur brièveté et permettent d'économiser de l'espace à l'intérieur des bulles.

Nous remarquons que l'entrée supplémentaire « bruits de monstres fantastiques » n'a été ajoutée qu'à la classification des onomatopées de la BD *Dans la forêt sombre et mystérieuse*, qui accueille dans son intrigue la présence de personnages fantastiques.

Nous constatons que parfois dans les albums analysés les mêmes onomatopées ou des onomatopées similaires sont utilisées pour exprimer les mêmes sons ; par exemple, le « gnnn ! » utilisé dans *Dans la forêt sombre et mystérieuse* correspond aux bruits « Gniii ! », « Gni ! » d'*Ecolo attitude*. Dans les deux albums, ces onomatopées représentent le bruit produit par le corps humain lors d'un effort physique. Il ne faut pas oublier que la répétition des lettres reproduit la longueur du son. Le « Pff » pour indiquer un soupir d'irritation et le « smack » pour le bruit d'un baiser apparaissent également dans les différents albums. Quoi qu'il en soit, l'onomatopée est une classe extrêmement productive, ouverte à de nouvelles créations et qui possède plusieurs synonymes : le ronflement pendant le sommeil est exprimé par « Zzzzz » ou « Rrr », l'action de souffler, pour gonfler un ballon ou pour souffler les bougies d'anniversaire, est rendue respectivement par « Pfff » ou « Fffuuu ».

3.3 Quelques propositions didactiques

Dans cette section nous allons proposer des activités didactiques sur les interjections pour les cours de FLE au niveau du collège. Nous réaliserons une proposition didactique pour chaque BD de notre corpus : *Dans la forêt sombre et mystérieuse* de Winshluss, *Lys : Pleine lune* de Centomo et Dalena et *Ecolo Attitude* de Waltch et Shuky. Chaque étape didactique se composera d'un carnet pour les élèves et d'un dossier pour les professeurs de FLE du collège. Les fiches pour les élèves contiendront des activités autour de l'interjection de niveau A2/B1, auxquelles nous donnerons un titre pour tenter de capter la curiosité des élèves. Pour donner de répit à la classe entre des activités plus intenses, nous introduiront exceptionnellement des exercices de niveau A1. Sur les fiches dédiées aux enseignants, chaque activité sera accompagnée d'une indication de la manière dont elle doit être réalisée et de la durée hypothétique de son exécution. En outre, les niveaux et certains extraits du CECR apparaîtront visiblement dans ce dossier. En effet, nous essaierons de varier les niveaux selon les directives du CECR afin de créer des activités qui puissent être appréciées par les élèves qui étudient le français dans les collèges valdôtains. Nous proposerons également les clés des activités, avec des suggestions pour l'interprétations des vignettes proposées. Idéalement, nous pensons qu'il serait préférable de proposer des activités didactiques sur des BD qui ont d'abord été lues et analysées en classe, ce qui permettrait de transmettre aux élèves la valeur esthétique d'une œuvre ; cependant, étant donné le coût élevé des albums et le manque de ressources dans les écoles, qui ne rendent généralement pas cela possible, nous proposerons des activités qui peuvent également être réalisées et comprises sans la médiation de la BD.

3.3.1 *Dans la forêt sombre et mystérieuse* : proposition didactique

Dans la page suivante, nous créerons une activité à réaliser dans une classe de français langue étrangère au collège, après la lecture de la bande dessinée *Dans la forêt sombre et mystérieuse*¹⁵³.

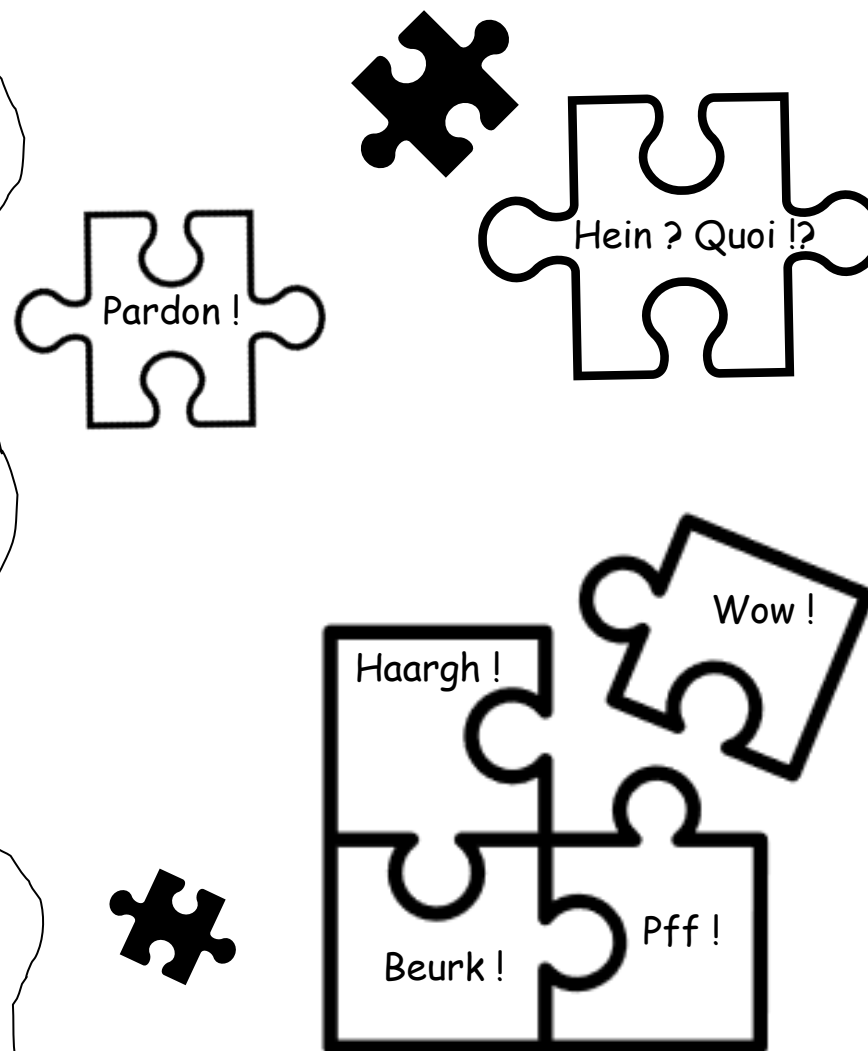
¹⁵³ <https://www.sne.fr/document/la-bd-en-classe-t2-bulles-de-nature-carnet-eleve/> (consulté le 29 décembre 2023).

À cœur ouvert. Qu'est-ce qu'on dit quand on ressent une émotion ? Associe les phrases aux sentiments correspondants.

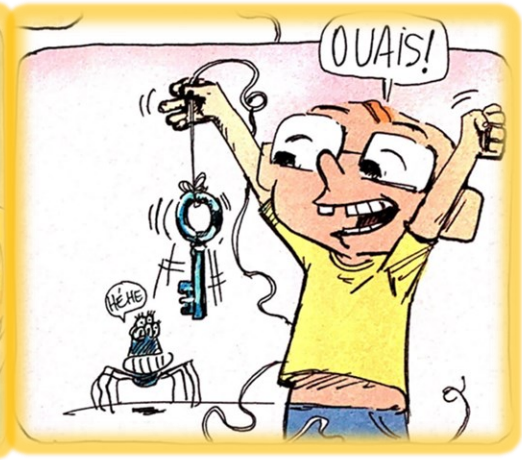
C'est trop mignon !	La culpabilité
Quelle terrible tempête ! C'est un véritable cauchemar !	La peur
Ce n'est pas possible ! Je ne te crois pas !	L'incrédulité, l'étonnement
C'est dégueulasse !	Le dégoût
C'est n'importe quoi !	L'indifférence, le mépris
C'est de ma faute. Je suis vraiment désolé !	L'admiration

Dans la forêt sombre et mystérieuse, Winshluss

Puzzle. Associe les phrases de l'exercice à côté aux mots ci-dessous.



À toi de prononcer ! Observe les couples de vignettes et prononce-les avec l'intonation la plus appropriée.



Que dit-il ? Coche la bonne réponse.



- Youpi ! Glou glou... Beurk !



- Gloups ! Yes ! Ouf !

J'AI OUBLIÉ
DE CHANGER
LES PILES...



- Blurp !
 Ah ah !
 Pff !

CH'EST TROP BON



- Gla gla...
 Hummm...
 Iiiii...



- Sniif !
 Kof kof !
 Blo bla...

C'est quoi ce bruit ? Dans les BD, les bruits sont représentés par des textes dessinés, intégrés aux images, connus sous le nom d'onomatopées. Nous avons enlevé les onomatopées dans certaines vignettes. Sauras-tu rendre à chacune le son correspondant ?

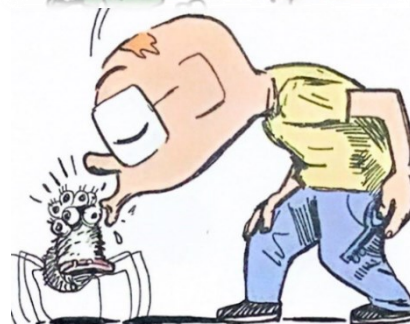
Boum boum

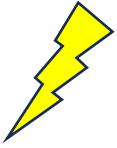
SMACK

CLIC CLAC

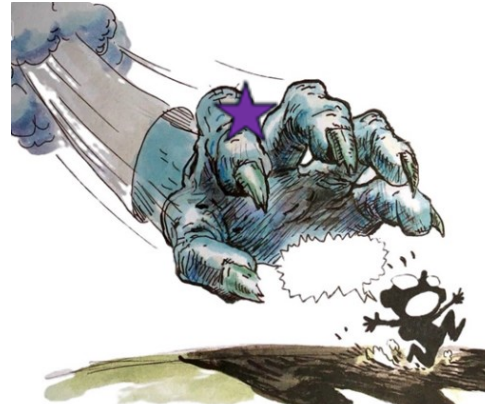
GRATTE GRATTE

Zzzzzzz





Yeux ouverts ! Observe les personnages ci-dessous. Qu'est-ce qu'ils ressentent ? Écris-le sous les vignettes.
Blablabla. Que disent-ils ? Écris-le dans les bulles.



La chaîne des émotions. Exprime avec ton corps et ton visage une émotion, celui qui devine continue.

Une cuisine très spéciale. Dans la cuisine de la femme de l'ogre, les casseroles bouillonnent. La femme veut préparer un plat très appétissant pour son mari et t'a choisi comme aide-cuisinier. Dépêchez-toi de noter les ingrédients ! Tu ne veux pas être là quand l'ogre arrivera... Tu peux t'inspirer de la recette proposée.



Saperlipopette !

- 300 g de doigts hachés
- 200 g de miettes d'oreilles
- 1 gousse d'ail
- 2 cuillères à soupe de sang
- 1 œuf

Mélange vigoureusement tous les ingrédients et forme à la main des boulettes de la taille d'une noix.

Et voilà ! Les boulettes de petits morveux sont prêtes ! **Bon appétit !**

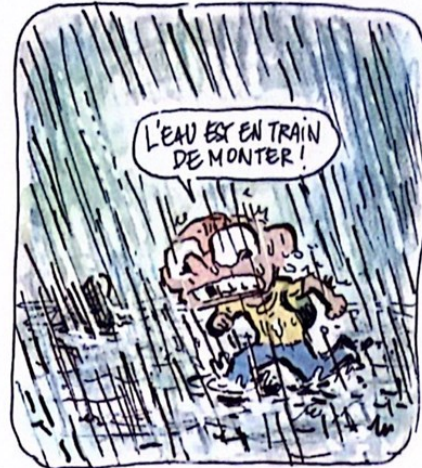
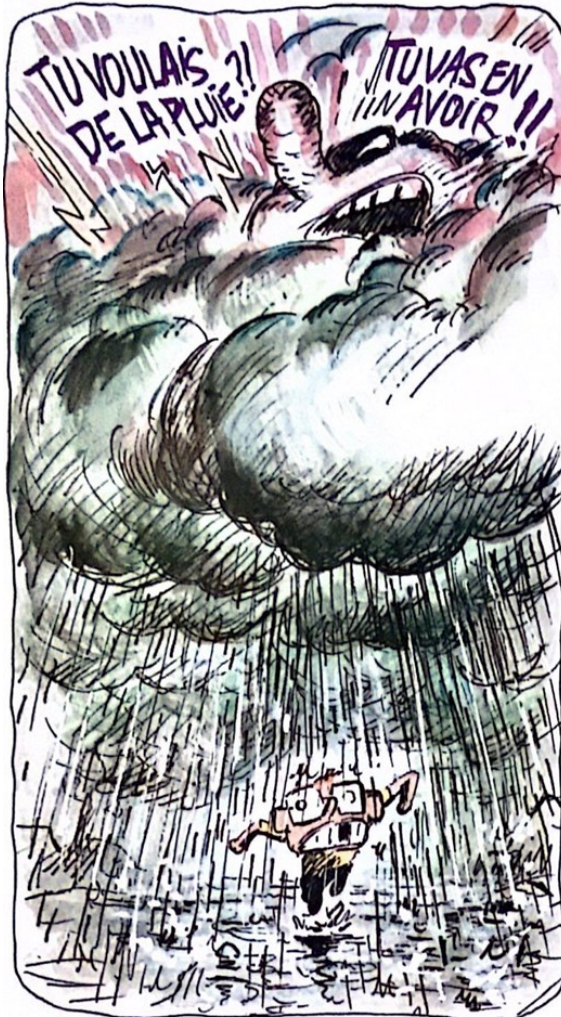


Le labyrinthe. Angelo s'est aventuré dans la Forêt sombre et mystérieuse. Observe l'image et imagine ce qu'il dit et ce qu'il entend le long du chemin.



Maintenant, mets les mots auxquels tu as pensé dans l'ordre que tu préfères et récite-les.

La tempête. Dans la Vallée du désespoir, il n'est pas bon d'embêter les éléments naturels ; Angelo se moque d'un nuage qui, sous l'effet de la colère, provoque une violente tempête... Qu'est-ce qu'Angelo a vu dans la dernière vignette ? Imagine...
Blablaba. Écris ce qu'Angelo dit dans les bulles.

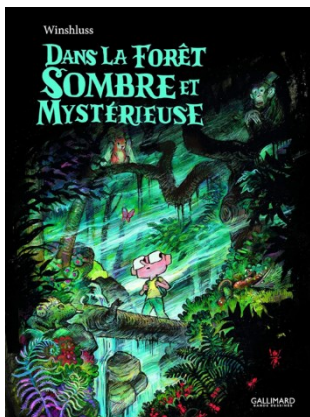


3.3.2 Dans la forêt sombre et mystérieuse : du côté de l'enseignant

Nous allons présenter un dossier utile pour les enseignants qui souhaitent introduire l'activité sur l'interjection de la BD *Dans la forêt sombre et mystérieuse*¹⁵⁴. La première partie se concentrera sur l'album, en fournissant des informations sur l'intrigue et des définitions générales relatives à la BD. La deuxième partie sera consacrée à l'explication du déroulement des exercices ; pour chaque activité, nous indiquerons également le temps et les niveaux de travail, en référence au CECR. Enfin, nous proposerons les exercices résolus et des interprétations possibles de certaines activités.

¹⁵⁴ <https://www.sne.fr/document/la-bd-en-classe-t2-bulles-de-nature-dossier-enseignant/> (consulté le 2 janvier 2023)

Fiche de l'enseignant : *Dans la forêt sombre et mystérieuse*



DANS LA FORÊT SOMBRE ET MYSTÉRIEUSE

Winshluss (scénario,
dessin)

160 pages, Gallimard 2016

MOTS CLÉS :

fantastique, humour,
entraide.

Dans la Forêt Sombre et mystérieuse

Angelo, un garçon qui rêve de devenir scientifique, part avec sa famille rendre visite à sa grand-mère, très malade. Mais sur l'aire de repos de l'autoroute, où le groupe s'arrête, ses parents l'oublient et partent sans lui ! Terrifié, Angelo s'enfonce dans la forêt, où il affronte mille dangers et rencontre des créatures fantastiques.

Cette œuvre aborde de nombreux thèmes d'actualité qui peuvent facilement être abordés avec les adolescents. En outre, La grande expressivité des personnages facilite la compréhension et réduit l'ambiguïté de l'interprétation, de sorte que cette bande dessinée peut être un outil efficace, notamment dans le cadre d'un cours de langue étrangère.

La bande dessinée

Une bande dessinée est une séquence d'images qui racontent une histoire. Dans la BD rien n'est laissé au hasard et tout contribue au sens de la narration ; les couleurs, les cadrages, les choix graphiques (la forme et le contour des bulles, l'épaisseur du trait, etc.). Même les gouttières (espaces vides entre deux cases) jouent un rôle fondamental, puisque leur contenu est presque aussi important que celui des cases. Dans la bande dessinée, un dialogue permanent s'établit entre le texte et l'image, qui s'enrichissent ainsi mutuellement. Avant d'introduire des bandes dessinées dans une classe, il est donc important de se familiariser avec leur langage.

L'interjection

Les interjections sont une partie invariable du discours, utilisée pour exprimer des émotions ou des réactions soudaines. Les salutations, les remerciements, les vœux, les gros mots sont considérés comme des interjections. Parmi elles, les onomatopées reproduisent un son, le cri d'un animal et un bruit.

En cours de FLE, elles facilitent la compréhension du texte, la participation à une conversation, et peuvent devenir un outil de motivation pour les élèves les moins participatifs.

Les émotions

Longtemps considérées comme une réaction corporelle, les émotions sont aujourd'hui en large mesure identifiées comme un mélange de sentiments hétérogènes (la colère, la tristesse, la peur, l'agacement, la honte, la joie, la surprise, etc.) de l'un, qui affectent le groupe. Elles constituent des états affectifs qui accélèrent ou freinent nos agissements.

Étape Dans la forêt sombre et mystérieuse

Unité d'apprentissage : les activités de cette étape peuvent être introduites dans un projet dédié à l'étude des interjections et à un travail sur les ressentis et les émotions.

Destinataires : les activités de cette étape sont adressées à des élèves de français langue étrangère fréquentant le collège. Les niveaux vont de A2 à B1 du CECR, c'est-à-dire les niveaux sur lesquelles ces élèves travaillent dans les collèges de la Vallée d'Aoste.

Compétences de base : compréhension écrite (lecture), compréhension orale (écoute), production orale et écrite.

Temps de travail : Bien que les variables temporelles puissent dépendre du niveau et de la réactivité des élèves, nous fournirons des temps de travail hypothétiques pour chaque activité.

À cœur ouvert

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves de lire et d'associer les phrases aux émotions données (compréhension écrite). Il peut également leur demander de lire les phrases proposées à haute voix, avec la bonne intonation (ton ascendant ou descendant).
- 2) Correction orale de l'exercice au cours duquel l'enseignant fait remarquer aux élèves que les phrases qu'ils utilisent au quotidien leur permettent d'exprimer une certaine émotion.

Niveau : au niveau **A2** (première et deuxième année du collège) les élèves sont en mesure d'exprimer ce qu'ils ressentent en utilisant des expressions élémentaires ; donc, dans cette activité, ils seront en mesure d'associer des phrases très simples, d'emploi quotidien, à l'émotion ressentie.

Selon le CECR, au niveau A2 l'élève « Peut établir un contact social (par exemple saluer et prendre congé, se présenter, remercier). [...] Peut exprimer ce qu'il(elle) ressent en termes simples et remercier. [...] Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer. [...] Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses.

Puzzle

Déroulement de l'activité :

- 1) Après avoir corrigé l'exercice « À cœur ouvert », l'enseignant invite les élèves à associer les interjections proposées aux phrases de l'exercice précédent (compréhension écrite).
- 2) Correction orale collective, au cours de laquelle l'enseignant fait remarquer qu'une phrase exprimant une certaine émotion peut être également condensée par une interjection. Les phrases, les émotions et les interjections sont donc autant de pièces d'un même puzzle.

Niveau : au niveau A2 les élèves sont en mesure d'exprimer ce qu'ils ressentent en termes simples. Par conséquent, ils seront capables d'associer un simple mot comme l'interjection à une phrase/émotion.

Temps de travail : 15 minutes.

À toi de prononcer !

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves d'observer attentivement les paires de vignettes, en prêtant attention aux gestes, aux expressions faciales et aux interjections prononcées par les personnages, ainsi qu'aux contours des bulles et à la grosseur du caractère (compréhension orale : les élèves doivent écouter et comprendre les consignes et les suggestions fournies par l'enseignant).

2) Les élèves prononcent le texte à haute voix avec l'intonation appropriée.

Niveau : Au niveau **A2** les élèves sont censés de travailler sur les traits prosodiques de mots et d'énoncés simples et quotidiens, bien qu'il y ait encore une forte influence de la langue d'origine sur ces traits. Au niveau **B1** (troisième année du collège), les élèves ont encore besoin de travailler sur l'intonation, car la langue d'origine continue d'exercer son influence.

Selon le CECR, au niveau **A2** l'élève « Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle. Les traits prosodiques (par exemple l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables ».

L'élève de niveau **B1** « Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence sur l'accent, l'intonation et/ ou le rythme de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle ».

Temps de travail : 20 minutes.

Que dit-il ?

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves d'observer les images représentant Angelo. Il les invite à réfléchir à ce que dit le personnage (compréhension écrite).
- 2) Il leur demande de cocher l'interjection correcte parmi celles proposées.
- 3) Correction orale collective de l'exercice.

Niveau : au niveau **A2**, les élèves reconnaissent les émotions en lisant des expressions faciales ; ils sont donc en mesure de les interpréter en lisant la mimique des personnages de BD, dans ce cas d'Angelo.

Selon le CECR, au niveau **A2** l'élève « Peut interpréter les émotions lorsque le signeur les communique au moyen d'expressions faciales ».

Au niveau **B1** (troisième année du collège), l'enseignant peut enlever les options proposées, demander aux élèves de décrire les vignettes et d'imaginer ce qu'Angelo ressent et dit, à leur avis.

Selon le **CECR**, au niveau **B1** l'élève « Peut faire le lien entre les émotions vécues par un personnage et les émotions qu'il(elle) a vécues. [...] Peut décrire la personnalité d'un personnage. Peut décrire les sentiments d'un personnage et en expliquer les raisons ».

Temps de travail : 15 minutes.

C'est quoi ce bruit ?

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignant invite les élèves à observer les vignettes et à essayer de s'immerger dans l'ambiance de chacune d'entre elles (compréhension écrite).
- 2) Les élèves associent les cases aux sons correspondants.
- 3) Correction orale collective.

Niveau : **A2**. Au niveau **B1**, le professeur peut enlever la liste des sons à associer à chaque vignette et demander aux élèves de raconter ce qu'ils entendent afin de valoriser le côté production orale.

Temps de travail : 10 minutes.

Yeux ouverts !

Déroulement de l'activité :

- 1) Premièrement, l'enseignant distribue aux élèves l'exercice de la fiche. Il leur fait noter certains éléments, tels que la forme des bulles, les gestes des personnages ; par exemple, le contour tremblant de l'une des bulles traduit très bien un certain type d'émotion ; les yeux écarquillés et la bouche élargie en représentent un autre (compréhension orale : les élèves

doivent écouter et comprendre les consignes et les suggestions fournies par l'enseignant).

- 2) Le professeur demande aux élèves de regarder les différentes cases et d'observer attentivement la gestualité et la mimique des personnages. Il peut les faire travailler individuellement ou les diviser en groupe, de sorte que les élèves les plus familiers avec la langue puissent jouer un rôle moteur et impliquer également ceux qui sont moins participatifs. (Compréhension écrite : les étudiants doivent essayer de lire et d'interpréter le texte et l'image des vignettes).
- 3) L'enseignant demande aux élèves de nommer l'émotion ressentie par les différents personnages sous chaque vignette.
- 4) La correction orale de l'exercice est un moment de confrontation en langue française (production orale) au cours duquel on établit les émotions ressenties par chaque personnage dans les vignettes.

Niveau : au niveau **A2**, les élèves reconnaissent les émotions en lisant des expressions faciales ; ils sont donc en mesure de les interpréter en lisant la mimique des personnages de BD.

Selon le **CECR**, au niveau **A2** l'élève « Peut interpréter les émotions lorsque le signeur les communique au moyen d'expressions faciales ».

Temps de travail : 25 minutes.

Yeux ouverts : Blablaba

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves de regarder les différentes cases où les interjections ont été enlevées. Il peut les faire travailler individuellement ou les diviser en groupe, de sorte que les élèves les plus familiers avec la langue puissent jouer un rôle moteur et impliquer également ceux qui sont

moins participatifs. (Compréhension écrite : les étudiants doivent essayer de lire et interpréter le texte et l'image des vignettes).

- 2) Le professeur leur demande ensuite d'écrire dans les bulles vides une interjection qui représente cet état d'esprit (production écrite). L'enseignant rappelle à la classe qu'il n'existe pas une seule solution possible. Il fait le tour de la classe et rassure les élèves en difficulté, en leur proposant éventuellement d'inventer l'interjection qu'ils ne connaissent pas pour le type d'émotion qu'ils ont identifié.
- 3) La correction orale de l'exercice est un moment de confrontation en langue française (production orale). L'enseignant écoute les différentes solutions d'interjection proposées par les élèves ; il peut créer un schéma au tableau montrant les différentes possibilités d'exprimer un certain type d'émotion à travers les interjections.

Niveau : aux niveaux **A2+/B1**, l'enseignant peut demander aux élèves de remplir les bulles vides avec une interjection qui n'est pas fournie. Pour faciliter l'activité et la rendre accessible à tous les étudiants **A2**, il peut leur donner une liste des différentes options, y compris les intrus.

Temps de travail : 25 minutes.

La chaîne des émotions

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves de théâtraliser des émotions. Les élèves donnent vie à des jeux de devinettes individuels ou par équipe sur les émotions (production orale). Celui qui devine gagne le tour et continue. L'enseignant peut inviter les élèves à s'inspirer des vignettes de l'exercice « Yeux ouverts ! ».
- 2) Le professeur encourage les élèves à réfléchir sur l'intonation nécessaire à exprimer une émotion à travers une interjection.

Niveau : Au niveau **A2**, l'élève exprime des émotions à travers sa mimique ; au niveau **B1**, il exploite également le langage du corps.

Selon le **CECR**, au niveau **A2** l'élève « Peut exprimer des émotions à l'aide des expressions faciales. Peut utiliser les expressions faciales pour exprimer des sentiments négatifs et positifs (froncement ou haussement des sourcils) ». Au niveau **B1**, il « Peut exploiter le langage du corps et l'expression du visage pour transmettre du sens ».

Temps de travail : 25 minutes

Une cuisine très spéciale

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignant demande à la classe de lire le modèle de recette proposé (compréhension écrite). Il fait remarquer aux élèves que l'utilisation d'interjections (les mots en gras) rend expressif même le texte détaché d'une recette de cuisine.
- 2) Il leur demande d'écrire une recette qui pourrait plaire à l'ogre et de lui donner un titre expressif (production écrite).
- 3) Après les avoir corrigées, l'enseignant encourage les élèves à rassembler toutes leurs recettes dans un seul classeur dont la couverture sera réalisée par les élèves eux-mêmes.

Niveau : Les élèves de niveau **A2** comprennent le texte d'une recette de cuisine simple ; Comme ils sont également capables de trouver des informations précises dans le texte, ils peuvent se concentrer sur les interjections (en gras) présentes dans le modèle de recette proposé. En outre, les élèves de niveau **A2** sont capables d'écrire des expressions et des phrases simples reliées entre elles sur des sujets d'intérêt familiers, comme dans une recette de cuisine simple. Ils seront donc capables de créer un petit texte expressif, en utilisant des interjections comme dans le modèle proposé, car dans ce type d'écriture ils peuvent exprimer leurs

impressions, au travers d'un vocabulaire de tous les jours. Au niveau **B1**, ils pourront rédiger un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.

Selon le CECR, au niveau **A2** l'élève « Peut suivre une recette de cuisine simple, surtout si les étapes les plus importantes sont illustrées ». Il « Peut trouver une information précise dans des textes concrets, pratiques, prévisibles (par ex. dans un guide touristique, une recette de cuisine), à condition qu'ils soient écrits dans un langage simple ». En outre, l'élève **A2** « Peut écrire des textes courts sur des sujets d'intérêt familiers, en liant les phrases avec des connecteurs tels que « et », « parce que », « ensuite ». Il « Peut donner ses impressions et son opinion dans des écrits portant sur des sujets d'intérêt personnel (par ex. les modes de vie et la culture, les histoires) en utilisant un vocabulaire et des expressions de tous les jours ».

Temps de travail : 50 minutes.

Le labyrinthe

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves d'observer attentivement l'image et de réfléchir à ce qu'Angelo est en train de faire et ce qu'il ressent dans ses différentes créations graphiques (compréhension écrite).
- 2) Les élèves imaginent ce qu'Angelo dit et entend dans la forêt ; puis, ils écrivent les interjections et les onomatopées sur le décor de l'image (production écrite). L'enseignant leur demande de choisir la bonne police de caractères et de rendre la longueur d'un son en répétant la voyelle.
- 3) Les élèves mettent en ordre les interjections qu'ils ont trouvés, selon leur goût, et les récitent en utilisant la mimique et la gestuelle.

Niveau : aux niveaux **A2+/B1**, l'enseignant demande de bruyter la scène avec des interjections et des onomatopées qui ne sont pas fournies. Pour faciliter l'activité et la rendre accessible à tous les élèves de niveau **A2**, le professeur peut donner une liste d'interjections et d'onomatopées, y compris les intrus, que les élèves

doivent insérer correctement sur le décor de l'image. En outre, au niveau **A2**, l'élève exprime des émotions à travers sa mimique ; au niveau **B1**, il exploite également le langage du corps.

Temps de travail : 50 minutes.

La tempête

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves d'observer et de lire l'extrait de la BD (compréhension écrite).
- 2) Il leur demande de décrire oralement les émotions du protagoniste et de dire, par exemple, si Angelo est surpris ou terrifié (production orale).
- 3) Il les encourage à imaginer ce qu'Angelo a vu dans la dernière case (production orale et écrite).
- 4) Cette activité peut donc servir à déclencher d'autres activités orales et permettre de réviser le champ lexical de la tempête (orage, tempête, flaque d'eau, éclair, rafale etc.).

Niveau : À l'oral, les élèves **A2** peuvent raconter une histoire par une simple liste de points, alors que ceux de niveau **B1** sont en mesure de raconter une histoire de manière convaincante. À l'écrit, les élèves **A1** peuvent imaginer le début ou, comme dans ce cas, la fin de l'histoire, avec l'aide de certains instruments scolaires (dictionnaire, tables des verbes) ; ce dont les étudiants **B1** n'ont pas besoin.

Selon le **CECR**, au niveau **A2** l'élève, à l'oral, « Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points », alors qu'au niveau **B1**, il « Peut raconter une histoire de manière crédible ». À l'écrit, l'élève **A2** « Peut imaginer le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par exemple les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire) » ; l'élève de niveau **B1** « peut raconter une histoire » sans avoir recours à de tels outils.

Temps de travail : 75 minutes

La tempête : Blablabla

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves d'écrire dans les bulles vides de l'activité « La tempête » une interjection qui représente une certaine émotion (production écrite). L'enseignant rappelle aux élèves qu'il n'existe pas une seule solution possible. Il fait le tour de la classe et rassure les élèves en difficulté, en leur donnant des suggestions ou en les invitant à collaborer avec d'autres camarades.
- 2) Le professeur écoute les différentes solutions d'interjection proposées par les élèves (production orale) ; il peut créer un schéma au tableau montrant les différentes possibilités d'exprimer un certain type d'émotion à travers les interjections.
- 3) Dans d'autres séances, l'enseignant pourra approfondir le thème des émotions. Il peut donc demander aux élèves d'apporter des images ou des photos illustrant une émotion particulière pour créer une affiche sur les émotions.

Niveau : aux niveaux **A2+/B1**, l'enseignant peut demander aux élèves de remplir les bulles vides avec une interjection qui n'est pas fournie. Pour faciliter l'activité et la rendre accessible à tous les étudiants **A2**, il peut leur donner une liste des différentes options, y compris les intrus. Le professeur peut également inviter les élèves plus avancés (**B1**) à raconter des expériences personnelles au cours desquelles ils ont ressenti une émotion particulière (production orale).

Selon le CECR, au niveau **B1** l'élève, à l'oral, « Peut exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il(elle) a vécu et expliquer pourquoi il(elle) ressent ces sentiments ». De plus, il « Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions.

Temps de travail : 25 minutes.

Les clés

À cœur ouvert

C'est n'importe quoi !	L'indifférence, le mépris	Quelle terrible tempête ! C'est un véritable cauchemar !	La peur
Comme c'est ennuyeux !	L'ennui	C'est dégueulasse !	Le dégoût
C'est trop mignon !	L'admiration	C'est de ma faute. Je suis vraiment désolé !	La culpabilité
C'est super ! Je suis tellement heureux / heureuse !	La joie	Ce n'est pas possible ! Je ne te crois pas !	L'incrédulité, l'étonnement

Puzzle

1. Wow ! C'est trop mignon !
2. Haargh ! Quelle terrible tempête ! C'est un véritable cauchemar !
3. Hein ? Quoi ! ? Ce n'est pas possible ! Je ne te crois pas !
4. Beurk ! C'est dégueulasse !
5. Pff ! Ce n'importe quoi !
6. Pardon ! C'est de ma faute. Je suis vraiment désolé !

À toi de prononcer !



Le cri de peur dans la vignette de droite est encore plus fort et plus terrifiant que dans celle de gauche. Dans les deux cases, Angelo découvre qu'il a été oublié par sa famille ; il a les yeux écarquillés et les

cheveux hérissés. Dans la vignette de droite, le sentiment de terreur est amplifié à l'extrême. Même les lettres de l'onomatopée prennent une forme vacillante.



Dans la vignette de gauche, Angelo est fou de joie d'avoir atteint son but d'aider Fabrice l'écureuil à voler ; il serre les poings et les dents et est complètement

absorbé par la scène à laquelle il assiste. Il exulte, ému, en se murmurant presque à lui-même. Dans la vignette de droite, Angelo exprime librement son bonheur en levant les mains vers le ciel, probablement sur un ton ascendant ; il a obtenu la clé qui lui permettra de se libérer et d'échapper à la femme de l'ogre qui le retient prisonnier.



Dans la vignette de gauche, l'écureuil Fabrice s'en va en saluant Angelo d'un ton abattu et descendant ; il craint de ne pas réaliser son rêve : voler. Dans l'image de droite, en revanche,

Angelo et Fabrice se rencontrent et se saluent avec l'enthousiasme de deux amis.



Dans la miniature de gauche, le frère d'Angelo vole le pot contenant une araignée des mains d'Angelo pour le contrarier, en ricanant méchamment. L'écureuil Fabrice, quant à lui, rit sincèrement et avec bienveillance

lorsqu'il parvient enfin à voler.

Que dit-il ?



- Youpi!
 Glou glou...
 Beurk!



- Gloups!
 Yes!
 Ouf!



- Blurp!
 Ah ah!
 Pff!



- Gla gla...
 Hummm...
 Iiii...



- Sniif!
 Kof kof!
 Blo bla...

Glou glou : bruit de liquide ingéré ; *Gloups* : bruit provoqué par la déglutition indiquant la peur ; *Pff* : soupir d'irritation, déception ; *Hummm* : soupir de plaisir ; *Sniif* : reniflement.

C'est quoi ce bruit ?



Yeux ouverts !

Nous présentons ci-dessous quelques interprétations possibles des vignettes proposées.



Émotions représentées : La joie, l'exultation, la victoire, l'euphorie.

Angelo est entré en possession de ce qu'il désirait ; il a réussi à attraper l'araignée dont il a besoin pour mener à bien ses expériences scientifiques.

Interjections synonymes : ouééé !, Youhou !, Youpi !, Yes !, Yeah !, Hip hip hip hurra !, etc.

À signaler : la forte présence d'emprunts de l'anglais. Les gestes de jubilation d'Angelo, qui serre le poing.



Émotion représentée : la tristesse à travers l'onomatopée des pleurs.

Onomatopées synonymes pour représenter les pleurs, la tristesse : le reniflement de tristesse *snif !*, le soupir de tristesse *Sigh !*
Pour les pleurs des bébés : *ouin !*

Remarque

La classe des interjections peut être empruntée, notamment à l'anglais, qui possède de nombreux verbes et noms évoquant des sons qui suggèrent leur sens ; par exemple, dans les bandes dessinées, la reproduction des bruits de combat est souvent empruntée à cette langue.



Émotion représentée : la colère.

Outre l'utilisation de gros mots, dans les BD, on trouve également des onomatopées exprimant le grognement de rage, telles que *Grrr*, *Grblglbr !*, *Argn !*, *aaaaarrh !*



Émotion représentée : le sens de culpabilité.

Le père d'Angelo se sent coupable d'avoir fait pleurer sa fille nouveau-née. En Français, il existe différentes façons pour s'excuser : *Désolé !*, *Pardon !*, *Je regrette !*, *Excuse-moi !* / *Excusez-moi !*, *Je te/vous prie de m'excuser !*, etc.



Émotion représentée : l'étonnement, la surprise joyeuse, l'admiration.

Interjections synonymes : *Wouha !*, *Waow !*, *Wha...ou !*, *Mince !*

Remarque

De nombreux pédagogues sont favorables à l'inclusion de gros mots dans les cours de FLE, par le biais de bandes dessinées par exemple, car les étudiants sont inévitablement en contact avec cette langue lorsqu'ils se trouvent dans un contexte francophone ou en tant qu'utilisateurs de médias. Ils conseillent d'enseigner et surtout de discuter des gros mots dans les cours de FLE. Ainsi, les étudiants pourront les comprendre lorsqu'ils les rencontrent dans des documents authentiques ou dans des conversations avec des francophones. En effet, le risque est que les élèves ne les comprennent pas lorsqu'ils y sont confrontés et qu'ils en cherchent la signification sur Internet, sans la médiation de l'enseignant. En revanche, en classe, les élèves peuvent discuter des gros mots et de leur impact. Les enseignants peuvent donc expliquer les gros mots et sensibiliser les élèves aux conséquences de leur utilisation.



Émotion représentée : l'irritation, la déception à travers l'onomatopée du soupir.

Angelo ne trouve pas ce qu'il cherche dans son sac à dos.

Les interjections synonymes comprennent celles qui expriment la colère.



Émotion représentée : l'effroi, la terreur, le désespoir. L'expression de peur et de désespoir « Maman! » est typique des enfants, qui réagissent instinctivement à la peur en pensant à la figure protectrice de la mère.

Interjections synonymes : Haaaaa !, Haaaaarrgh !, Aaaaaa / Aaaah , Argh ! / Aarg !, Hiiiiii ! / Iiiii !, Mon dieu ! Il aurait également été possible de compléter la bulle vide par des expressions d'appel à l'aide telles que *Au secours !, À l'aide !*



Émotion représentée : l'incrédulité, l'étonnement, le choc.

Le père d'Angelo voit son fils voler avec un monstre de feuilles. On aurait également accepté : *Quoi !?, Eh ?!, Ouh là là !, Rho la la !*

Le labyrinthe



Sur le décor de l'image, il est possible d'insérer des interjections telles que :

- *Aie ! Aaaah !* pour exprimer la douleur.

- *Haaaaa !!! Haaaaarrgh !* pour exprimer la peur.

Il est également possible d'introduire des onomatopées comme :

- *Gnnn !, Gniii !, Pfff !, Pfuuu !* pour exprimer l'effort physique.

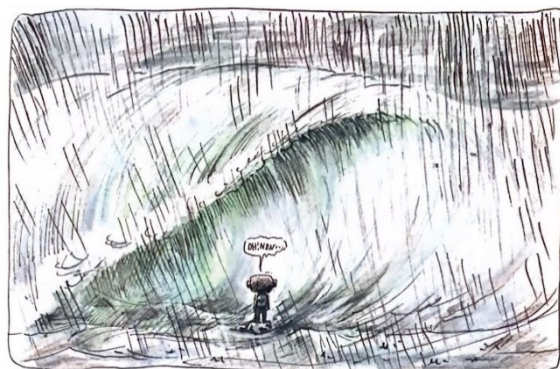
- *Frouch*, le bruit de feuilles d'arbre qui bougent.

- *Triiit, triiii !*, le sifflet.

- *Pshiii*, bruit de liquide qui coule.

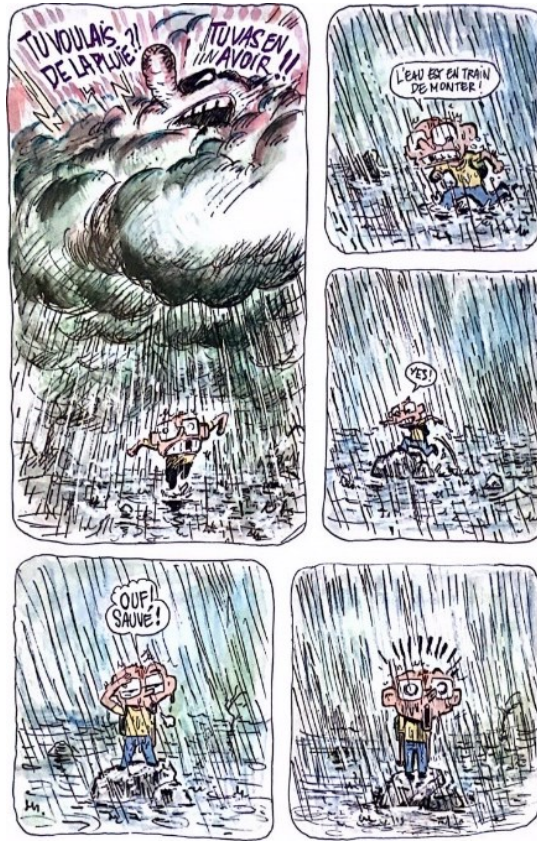
La tempête

Les élèves regardent l'extrait de la BD proposé, la gestuelle et la mimique d'Angelo. En particulier, dans la dernière case, ses yeux sont écarquillés et ses cheveux hérissés ; il est terrifié. Nous proposons ci-dessous la case représentant ce qu'Angelo a vu, bien qu'il ne soit pas exhaustif et qu'il soit bon d'accueillir les différentes suggestions et idées des élèves.



La tempête : Blablaba

Voilà un exemple de ce qu'Angelo dit. Il existe d'autres solutions possibles pour remplir les bulles vides.



3.3.3 *Lys : Pleine lune* : proposition didactique

Dans les pages qui suivent, nous proposerons une activité possible à réaliser pour un cours de français langue étrangère au collège, après la lecture de la bande dessinée *Lys : Pleine Lune*.

Les personnages



Mimi

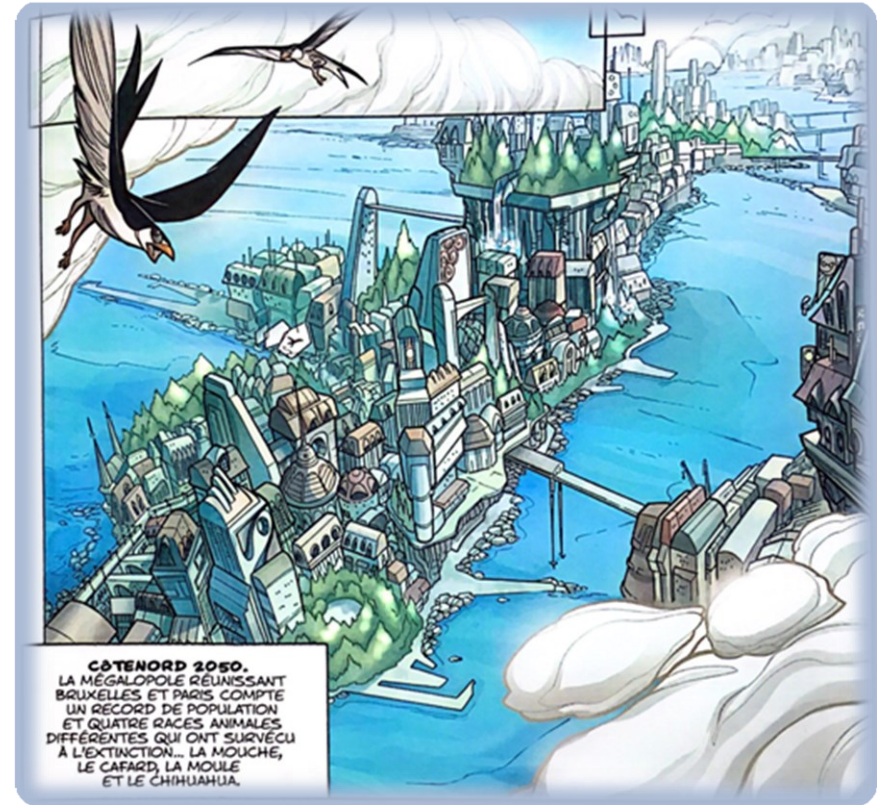


Lys



Mary

Le contexte



Lys : Pleine lune,
Centomo, Dalena

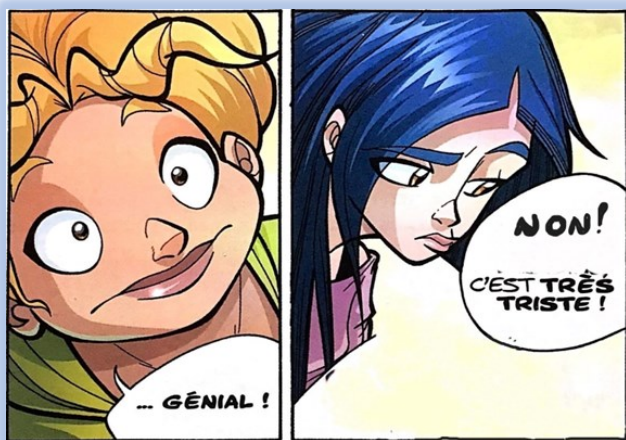
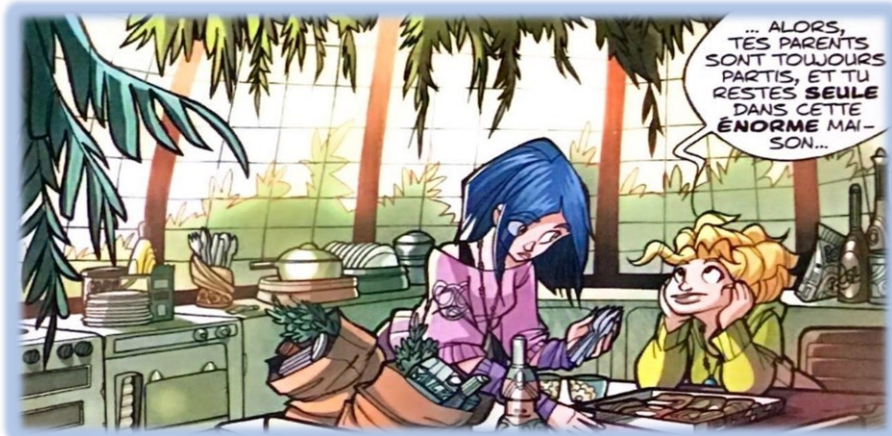
L'amie (im)parfaite. Mary est l'amie que tout le monde veut avoir. Elle est sincère et transparente ; elle ne mâche pas ses mots ! Voici une liste d'interjections ; trouve l'image correspondante. Attention ! Il y a des intrus.

Sniff !, Whaa...ouu !!!, Stop !, Ouf !, Iiiii..., Pfff..., Slurp !, Aïeee !!!, Ha ha ha !,



La maison des rêves

Qu'en penses-tu ?



Qu'est-ce qu'on entend ? Dans la grande maison où vivent Lys et sa petite sœur Mimi, il n'y a pas de règles: on peut mâcher bruyamment, claquer violemment les portes, traîner ses chaussures, etc. Associe le son à l'image correspondante.

SBAM

Tap tap

Wouhaaa

Crunch

Scrotch



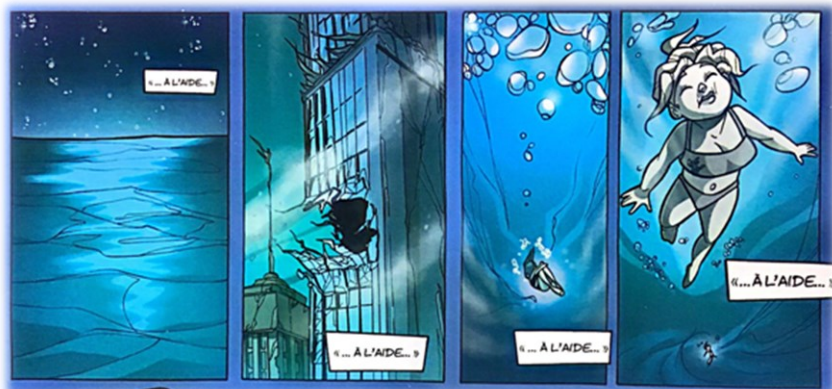


La chambre de Lys

Dans cette BD, les animaux ont presque tous disparus. Lys utilise un appareil radio perfectionné pour intercepter les trafiquants d'animaux. Dans sa chambre, elle cache de nombreuses espèces, jusqu'à ce qu'elle leur trouve un endroit sûr pour les libérer. Quels animaux vois-tu ? Bruite cette scène à l'aide des onomatopées proposées. Attention ! Il y a des intrus.

**Meuh, Cui-cui, Bzzzz,
Hou hou, Miaou,
Groin-groin, Cot cot,
Ouh ouh ah ah, Couin
couin, Hi-han, Ouaf**

À l'aide ! La taille des lettres et la forme des bulles indiquent souvent l'intonation et le niveau de voix des personnages. Lis ces vignettes à voix haute en prononçant les mots plus ou moins forts en fonction de leur grosseur.



Oh, mon dieu ! Ajoutez des bulles pour que Lys dise « Oh, mon Dieu ! » ! et le garçon mystérieux : « Quoi ? ! je rêve ? ».



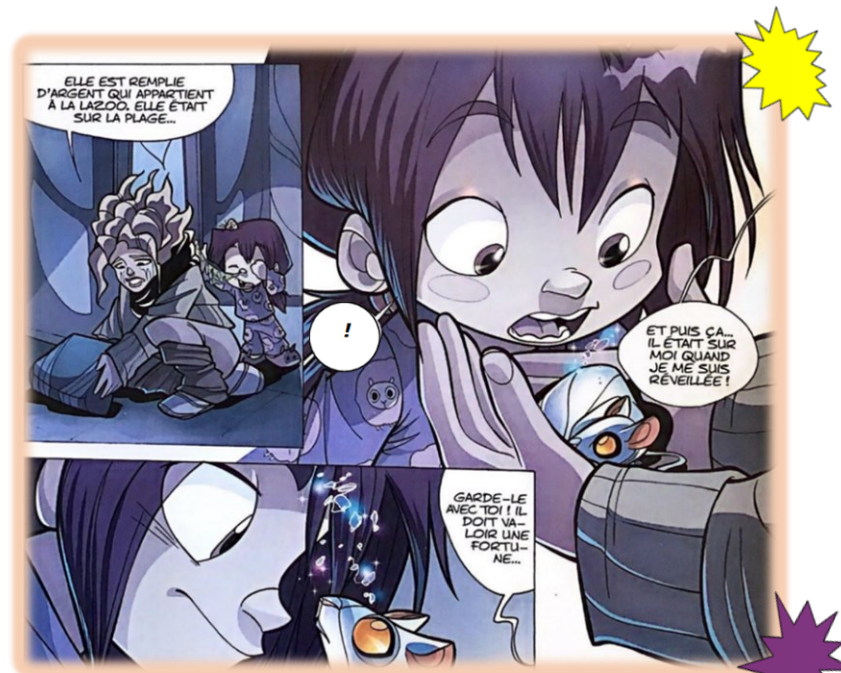
Choisis la typographie et le contour des bulles pour exprimer l'émotion qui te convient.

La transformation de Lys. Lorsque la lune est pleine, Lys se transforme en animal. Utilise cette image pour imaginer et dessiner sa métamorphose.

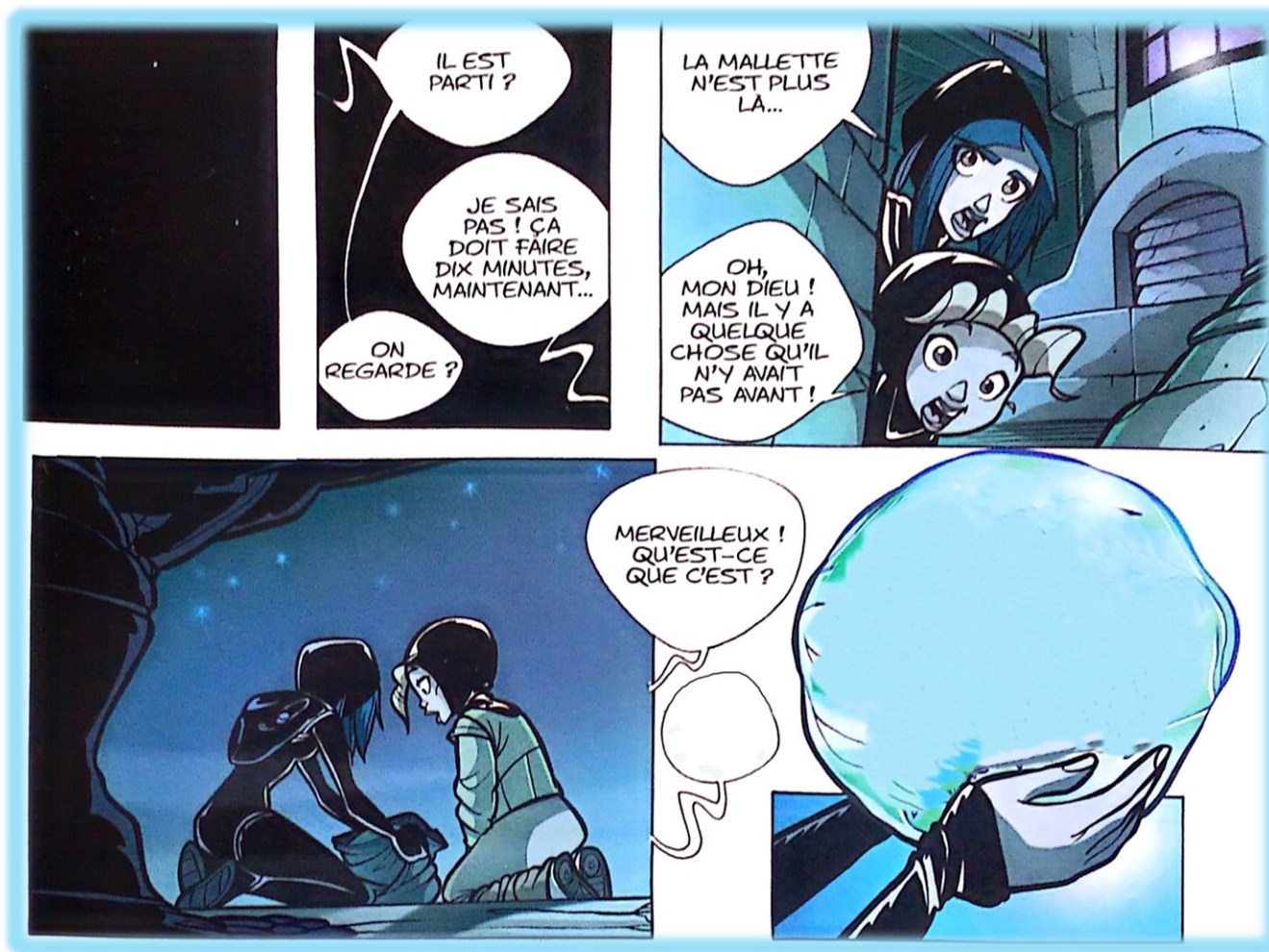


Yeux ouverts ! Observe les cases ci-dessous. Dans les BD le point d'exclamation exprime une émotion. Qu'est-ce qu'il exprime ici ?

Blablabla. Dis-le avec des mots.



Qu'est-ce que c'est ? Dans cette BD Lys et Mary prennent des gros risques en interceptant des trafiquants pour sauver des animaux. Qu'observent-elles ? Écris-le dans la bulle vide et dessine-le dans la bulle de liquide lumineux.

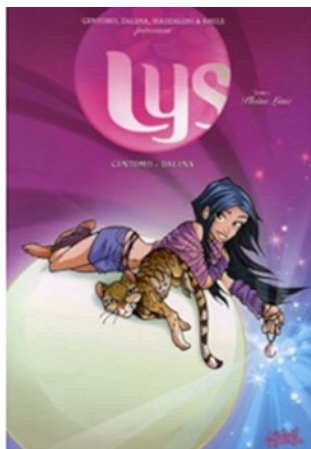


3.3.4 *Lys : Pleine lune* : du côté de l'enseignant

Voici un dossier utile pour les enseignants du collège qui souhaitent introduire l'activité sur l'interjection de la BD *Lys : Pleine lune*¹⁵⁵. La première partie se concentrera sur l'album, en fournissant des informations sur l'intrigue et des définitions générales relatives à la BD. La deuxième partie sera consacrée à l'explication du déroulement des exercices ; pour chaque activité, nous indiquerons également le temps et les niveaux de travail, en référence au CECR. Enfin, nous proposerons les exercices résolus et des interprétations possibles de certaines activités.

¹⁵⁵ <https://www.sne.fr/document/la-bd-en-classe-t2-bulles-de-nature-dossier-enseignant/> (consulté le 2 janvier 2023)

Fiche de l'enseignant : *Lys : Pleine lune*



LYS : PLEINE LUNE

Centomo (scénario),
Dalena (dessin)

46 pages, Soleil 2006

MOTS CLÉS :

fantastique, magie,
solidarité, crise
écologique.

Lys : Pleine lune

L'histoire se déroule à Côténord, une mégalopole réunissant Bruxelles et Paris, en 2050. Les animaux ont presque tous disparus à cause du réchauffement climatique. Lys, une jeune fille « parfaitement normale » utilise un appareil radio perfectionné pour intercepter les trafiquants d'animaux, avec l'aide de sa petite sœur Mimi et de son amie Mary. En outre, pendant les nuits de pleine lune, elle se transforme en animal et lutte pour sauver les autres animaux.

La bande dessinée

Une bande dessinée est une séquence d'images qui racontent une histoire. Dans la BD rien n'est laissé au hasard et tout contribue au sens de la narration ; les couleurs, les cadrages, les choix graphiques (la forme et le contour des bulles, l'épaisseur du trait, etc.). Même les gouttières (espaces vides entre deux cases) jouent un rôle fondamental, puisque leur contenu est presque aussi important que celui des cases. Dans la bande dessinée, un dialogue permanent s'établit entre le texte et l'image, qui s'enrichissent ainsi mutuellement. Avant d'introduire des bandes dessinées dans une classe, il est donc important de se familiariser avec leur langage.

L'interjection

Les interjections sont une partie invariable du discours, utilisée pour exprimer des émotions ou des réactions soudaines. Les salutations, les remerciements, les vœux, les gros mots sont considérés comme des interjections. Parmi elles, les onomatopées reproduisent un son, le cri d'un animal et un bruit.

En cours de FLE, elles facilitent la compréhension du texte, la participation à une conversation, et peuvent devenir un outil de motivation pour les élèves les moins participatifs.

Les émotions

Longtemps considérées comme une réaction corporelle, les émotions sont aujourd'hui en large mesure identifiées comme un mélange de sentiments hétérogènes (la colère, la tristesse, la peur, l'agacement, la honte, la joie, la surprise, etc.) de l'un, qui affectent le groupe. Elles constituent des états affectifs qui accélèrent ou freinent nos agissements.

La tristesse

Émotion désagréable, douleur morale.

Dans la BD, Les lèvres inclinées vers le bas, les épaules baissées, les yeux qui pleurent indiquent un sentiment de tristesse.

La désillusion, la déception

Sentiments d'une personne trompée dans son attente, qui découvre que la réalité est différente de celle qui avait imaginée.

La surprise

La conséquence de la découverte de quelque chose d'inattendu. Elle peut être une émotion de déception ou de joie.

Étape Lys : Pleine lune

Unité d'apprentissage : les activités de cette étape peuvent être introduites dans un projet dédié à l'étude des interjections et à un travail sur les ressentis et les émotions.

Destinataires : les activités de cette étape sont adressées à des élèves de français langue étrangère fréquentant le collège. Les niveaux vont de A2 à B1 du CECR, c'est-à-dire les niveaux sur lesquelles ces élèves travaillent dans les collèges de la Vallée d'Aoste. Exceptionnellement, des exercices de niveau A1, accessibles à tous, seront proposés pour permettre aux élèves de se détendre un peu entre des activités plus intenses.

Compétences de base : compréhension écrite (lecture), compréhension orale (écoute), production orale et écrite.

Temps de travail : bien que les variables temporelles puissent dépendre du niveau et de la réactivité des élèves, nous fournirons des temps de travail hypothétiques pour chaque activité.

L'amie (im)parfaite

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves d'observer le collage d'images représentant Mary et de prêter attention à ses gestes et à ses expressions faciales (compréhension écrite).
- 2) Il invite les élèves à associer les interjections proposées aux images, tout en faisant attention aux intrus.
- 3) Correction orale collective

Niveau : au niveau **A2**, les élèves reconnaissent les émotions en lisant des expressions faciales ; ils sont donc en mesure de les interpréter en lisant la mimique des personnages de BD, dans ce cas de Mary.

Selon le CECR, au niveau **A2** l'élève « Peut interpréter les émotions lorsque le signeur les communique au moyen d'expressions faciales ».

Au niveau **B1** (troisième année du collège), l'enseignant peut enlever les options proposées, demander aux élèves de décrire les vignettes et d'imaginer ce que Mary ressent et dit.

Selon le CECR, au niveau **B1** l'élève « Peut faire le lien entre les émotions vécues par un personnage et les émotions qu'il(elle) a vécues. [...] Peut décrire la personnalité d'un personnage. Peut décrire les sentiments d'un personnage et en expliquer les raisons ».

Temps de travail : 20 minutes

La maison des rêves : qu'en penses-tu ?

Déroulement de l'activité :

- 1) Les élèves lisent le texte des vignettes et réfléchissent au thème : la solitude et l'absence des parents (compréhension écrite).
- 2) Ils prennent position sur le sujet ; S'identifient-ils davantage à la réponse de Lys ou à celle de Mary ? Ils cochent la vignette dans laquelle ils se reconnaissent.
- 3) L'enseignant demande à quelques élèves de prononcer de nouveau le texte à haute voix avec l'intonation appropriée. Il fait remarquer que le bédéiste peut vouloir mettre en évidence certains mots qui servent à exprimer une certaine émotion ; il utilise donc des mots en gras, soulignés ou dans une police différente du reste du texte.

Niveau : Au niveau **B1**, le professeur peut donner vie à un débat fictif sur le sujet. Il divise la classe en deux groupes au hasard ; la moitié de la classe doit être d'accord avec ce que dit Marie, l'autre moitié doit être en désaccord, quelles que soient les idées réelles des élèves. De cette façon, le professeur veille à ce que les élèves ne se sentent pas jugés pour leurs idées. Les élèves ont dix minutes pour écrire sur une feuille des arguments pour défendre la thèse de leur groupe ; ensuite, le débat commence et l'enseignant décide quel groupe a le mieux défendu sa thèse.

Selon le CECR, au niveau **B1** l'élève « Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps ». En outre, il « Peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier ». Il « Peut, à l'aide de mots simples, exprimer son opinion sur des sujets de la vie courante ». L'élève de niveau **A2** ne peut que « donner les raisons pour lesquelles il(elle) aime ou n'aime pas quelque chose, et la raison de ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe. En outre, il « Peut présenter son point de vue en termes simples à condition que l'interlocuteur soit patient ».

Temps de travail : 20 minutes.

La maison des rêves : qu'est-ce qu'on entend ?

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignant invite les élèves à observer les vignettes et à essayer de s'immerger dans l'ambiance de chacune d'entre elles (compréhension écrite).
- 2) Les élèves associent les cases aux sons correspondants.
- 3) Correction orale collective.

Niveau : **A2**. Au niveau **B1**, le professeur peut enlever la liste des sons à associer à chaque vignette et demander aux élèves de raconter ce qu'ils entendent afin de valoriser le côté production orale.

Temps de travail : 10 minutes.

La chambre de Lys

Déroulement de l'activité :

- 1) Les élèves observent attentivement la vignette et dressent une liste des animaux qu'ils reconnaissent.
- 2) Le professeur leur demande de bruiteur la scène à l'aide des onomatopées proposées, tout en faisant attention aux intrus. Il les invite à choisir la police de caractères la plus appropriée et à rendre la longueur d'un son en répétant la voyelle.

Niveau : A2. Au niveau **B1**, le professeur peut enlever la liste des sons à associer à chaque vignette et demander aux élèves de raconter ce qu'ils entendent afin de valoriser le côté production orale.

Temps de travail : 20 minutes

À l'aide !

Déroulement de l'activité :

- 1) Les élèves lisent les vignettes à voix haute et prononcent les mots plus ou moins forts en fonction de leur grosseur.
- 2) Le professeur encourage les élèves à dire s'ils connaissent des interjections synonymes pour appeler à l'aide en cas de danger.

Niveau : Au niveau **A2** les élèves sont censés de travailler sur les traits prosodiques de mots et d'énoncés simples et quotidiens, bien qu'il y ait encore une forte influence de la langue d'origine sur ces traits. Au niveau **B1** (troisième année du collège), les élèves ont encore besoin de travailler sur l'intonation, car la langue d'origine continue d'exercer son influence

Selon le CECR, au niveau **A2** l'élève « Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle. Les traits prosodiques (par exemple l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables ».

L'élève de niveau **B1** « Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence sur l'accent, l'intonation et/ ou le rythme de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle.

Temps de travail : 15 minutes

Oh, mon dieu !

Déroulement de l'activité :

- 1) Les élèves ajoutent des bulles au dialogue entre Lys et son admirateur mystérieux. Le professeur leur demande de choisir la typographie (épaisseur ou taille des lettres, minuscule ou majuscule) et le contour des bulles pour exprimer l'émotion qui convient.
- 2) L'enseignant demande à quelques élèves de prononcer le texte à haute voix avec l'intonation appropriée. Il fait remarquer que le bédéiste peut vouloir mettre en évidence certains mots qui servent à exprimer une certaine émotion ; il utilise donc des mots en gras, soulignés ou dans une police différente du reste du texte.

Niveau : même au niveau **A1**, les élèves dessinent les contours des bulles ; cette activité peut donc permettre aux élèves du collège de se détendre un peu. En outre, au niveau **A2**, ils sont censés de travailler sur les traits prosodiques de mots et d'énoncés simples et quotidiens, bien qu'il y ait encore une forte influence de la langue d'origine sur ces traits. Au niveau **B1** (troisième année du collège), les élèves ont encore besoin de travailler sur l'intonation, car la langue d'origine continue d'exercer son influence.

Temps de travail : 15 minutes.

La transformation de Lys

Déroulement de l'activité :

- 1) Les élèves dessinent la métamorphose de Lys en animal à partir du modèle proposé.
- 2) Le professeur demande aux élèves quel animal ils ont dessiné et les invite à effectuer des recherches sur les cris de ces animaux.

Niveau : même au niveau **A1**, les élèves sont en mesure de dessiner la métamorphose de Lys ; cette activité peut donc permettre aux élèves du collège de se détendre un peu.

Temps de travail : 25 minutes.

Yeux ouverts !

Déroulement de l'activité :

- 1) Dans un premier temps, l'enseignant distribue l'exercice aux élèves ; il leur demande de regarder les différentes cases. En outre, il les encourage à concentrer leur attention sur les vignettes où il n'y a qu'un point d'exclamation ; Quelle est l'émotion cachée derrière ce simple signe graphique ? Le professeur peut faire travailler les élèves individuellement ou les diviser en groupe, de sorte que les étudiants les plus familiers avec la langue puissent jouer un rôle moteur et impliquer également ceux qui sont moins participatifs. Il fait noter aux élèves certains codes mimiques des personnages ; les différentes positions et formes des sourcils, des yeux et de la bouche expriment différentes émotions. (Compréhension orale : les élèves doivent écouter et comprendre les consignes et les suggestions fournies par l'enseignant. Compréhension écrite : les étudiants doivent essayer de lire et interpréter le texte et l'image des vignettes).

- 2) L'enseignant demande aux élèves de décrire les images, en langue française, et de dire quelle émotion se cache derrière les bulles ne contenant qu'un point d'exclamation (production orale).

Niveau : au niveau **A2**, les élèves reconnaissent les émotions en lisant des expressions faciales ; ils sont donc en mesure de les interpréter en lisant la mimique des personnages de BD.

Selon le **CECR**, au niveau **A2** l'élève « Peut interpréter les émotions lorsque le signeur les communique au moyen d'expressions faciales ».

Temps de travail : 25 minutes.

Yeux ouverts : Blablabla

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves d'écrire dans les bulles vides de l'activité « Yeux ouverts ! » une interjection qui représente une certaine émotion (production écrite). L'enseignant rappelle aux élèves qu'il n'existe pas une seule solution possible. Il fait le tour de la classe et rassure les élèves en difficulté, en leur donnant des suggestions ou en les invitant à collaborer avec d'autres camarades.
- 2) Le professeur écoute les différentes solutions d'interjection proposées par les élèves (production orale) ; il peut créer un schéma au tableau montrant les différentes possibilités d'exprimer un certain type d'émotion à travers les interjections.
- 3) Dans d'autres séances, l'enseignant pourra approfondir le thème des émotions. Il peut demander aux élèves d'apporter des images ou des photos illustrant une émotion particulière pour créer une affiche sur les émotions.

Niveau : aux niveaux **A2+/B1**, l'enseignant peut demander aux élèves de remplir les bulles vides avec une interjection qui n'est pas fournie. Pour faciliter l'activité

et la rendre accessible à tous les étudiants **A2**, il peut leur donner une liste des différentes options, y compris les intrus. Le professeur peut également inviter les élèves plus avancés (**B1**) à raconter des expériences personnelles au cours desquelles ils ont ressenti une émotion particulière (production orale).

Selon le CECR, au niveau **B1** l'élève, à l'oral, « Peut exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il(elle) a vécu et expliquer pourquoi il(elle) ressent ces sentiments ». De plus, il « Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions.

Temps de travail : 25 minutes.

Qu'est-ce que c'est ?

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves d'observer et de lire l'extrait de la BD (compréhension écrite).
- 2) Il leur demande de décrire oralement les émotions de Lys et de Mary (production orale).
- 3) Il les encourage à imaginer ce que les deux filles observent (production orale).
- 4) Il les invite à l'écrire dans la bulle vide (production écrite) et à le dessiner dans la dernière case.
- 5) Le professeur leur demande d'écrire la suite de l'histoire.

Niveau : À l'oral, les élèves **A2** peuvent raconter une histoire par une simple liste de points, alors que ceux de niveau **B1** sont en mesure de raconter une histoire de manière convaincante. À l'écrit, les élèves **A2** peuvent imaginer le début ou, comme dans ce cas, la fin de l'histoire, avec l'aide de certains instruments scolaires (dictionnaire, tables des verbes) ; ce dont les étudiants **B1** n'ont pas besoin.

Selon le CECR, au niveau **A2** l'élève, à l'oral, « Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points », alors qu'au niveau **B1**, il « Peut raconter une histoire de manière crédible ». À l'écrit, l'élève **A2** « Peut imaginer le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par exemple les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire) » ; l'élève de niveau **B1** « peut raconter une histoire » sans avoir recours à de tels outils.

Temps de travail : 75 minutes.

Les clés

L'amie (im)parfaite



La maison des rêves : Qu'en penses-tu ?

Cette activité ne peut pas être réalisée dans toutes les classes ; l'enseignant doit évidemment bien connaître ses élèves et leur situation familiale et s'assurer qu'un tel exercice puisse être acceptée par tous sans inconvénient. En effet, elle peut toucher à des sujets sensibles tels que la peur de l'abandon, la solitude et l'absence de figures parentales.

La maison des rêves : Qu'est-ce qu'on entend ?



La chambre de Lys

Dans la chambre de Lys il y a beaucoup d'animaux : une chouette (*hou hou*), un singe (*ouh ouh ah ah*), une poule (*cot cot*), des guêpes (*bzzzz*), des oiseaux (*cui-cui*), des lapins (*couin couin*), un buffle (*meuh*), un chat (*miaou*). Il n'y a pas de chiens (*Ouaf*), d'ânes (*hi-han*), de cochons (*groin-groin*).

À l'aide !

Les élèves prononcent les légendes des vignettes de plus en plus fort. Interjection synonyme pour appeler à l'aide en cas de danger : *Au secours !*

Oh, mon dieu !

Pour aider les élèves dans cette tâche, l'enseignant précise que les sentiments ressentis par les personnages peuvent affecter la forme de la bulle ; la peur, par exemple, peut être représentée par un contour tremblant. Les phylactères avec un contour pointillé indiquent, cependant, que le personnage garde une voix basse. L'utilisation de bulles ovales, arrondies, rectangulaires ou plus originales dépend des choix stylistiques de l'auteur. Le contour ondulé de la bulle et l'appendice en petits ronds sont utilisés pour montrer au lecteur les pensées des personnages.

Yeux ouverts ! / Blablabla



Recontextualisation de l'image dans l'histoire : Lys invite son amie Mary chez lui. Mary découvre que son immense maison est en fait le siège de Lazoo, l'un des

plus grands centres animaliers du pays. De plus, la chambre de Lys et de sa petite sœur Mimi est remplie... d'animaux !

Description de l'image : Mary entre dans la chambre de Lys et Mimi et regarde avec étonnement un lémurien et un ocelot, puis s'effraie à la vue d'un taureau.

Émotions représentées : l'effroi, la peur.

Exemples d'interjections possibles : *Aaah !, Argh ! / Aarg !, Mon Dieu !*



Recontextualisation de l'image dans l'histoire :

Mimi est réveillée par Mary, qui a passé une nuit d'enfer ; Mary lui raconte son combat contre les trafiquants d'animaux et lui annonce en larmes que Lys a disparu. Mary a ramené une valise pleine d'argent et une souris.

Description de l'image : Mimi, à peine réveillée, ne semble pas affectée par l'agitation de Mary. Elle voit la souris que Mary lui montre et comprend immédiatement qu'il s'agit de sa sœur transformée.

Émotions représentées : l'admiration, la surprise joyeuse.

Exemples d'interjections possibles : *Wouha !, Waow !, Wha...ou !, Mince !, Génial !, Merveilleux !*



Recontextualisation de l'image dans

l'histoire : Par une nuit de pleine lune, Lys se transforme en faucon et suit une hirondelle qui veut lui remettre un objet volé à des trafiquants d'animaux. Une fois la mission accomplie, Lys atterrit,

épuisée, dans la chambre d'un garçon secrètement amoureux d'elle. Le lendemain matin, ils se réveillent côte à côte, abasourdis et déconcertés. Lys se rend compte

qu'elle s'est trompée de chambre et part sans un mot. Le garçon finit par se convaincre que cette rencontre n'était que le fruit de son imagination.

Description de l'image : Lys se réveille et se rend compte qu'elle s'est trompée de chambre en raison de l'effort et de la fatigue de la nuit précédente.

Émotions représentées : L'embarras, la honte, la gêne

Exemples d'interjections possibles : *Heu..., Oups !*



Recontextualisation de l'image dans l'histoire : Lys et Mary interceptent des trafiquants d'animaux et entrent en possession de quelques poissons ; Lys décide de les libérer dans

les cités antiques, la partie de la ville engloutie à cause de l'avancée de la mer.

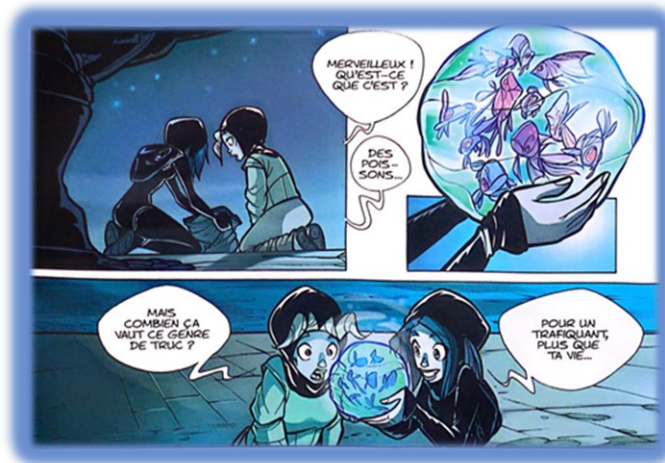
Description de l'image : Lys conduit Mary, effrayée, dans les cités antiques ; en lui disant qu'il faudra traverser « quelques infiltrations d'eau ». En voyant les rivières d'eau qu'ils sont obligés de traverser, Mary est inquiète et incrédule.

Émotions représentées : l'incrédulité, le choc

Exemples d'interjections possibles : *Hein ?!, Quoi !?, Eh ?!, Rho la la !*

Qu'est-ce que c'est ?

Dans la BD, Lys et Mary interceptent les trafiquants d'animaux et laissent derrière eux des malles pleines d'argent, tandis que les trafiquants abandonnent la marchandise. Les élèves remarquent que Lys et Mary sont étonnées car elles assistent à quelque chose de spectaculaire : elles admirent des poissons contenus dans un liquide lumineux, comme on peut observer ci-dessous.



3.3.5 Ecolo attitude : proposition didactique

Dans les pages suivantes, nous développerons des activités didactiques liées à la BD *Ecolo attitude* destinées à des élèves de FLE du collège.

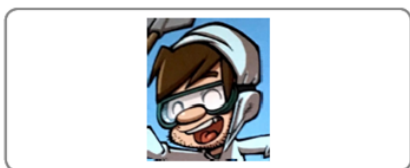
Qui ressent quoi ? Associe les images des personnages aux émotions qu'ils ressentent.



joie



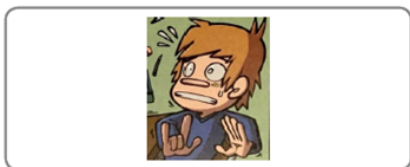
gêne



colère



dégoût



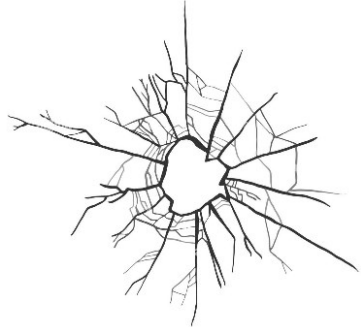
peur

Le carré magique. Recherche les interjections qui permettent d'exprimer ces sentiments.

V	V	G	L	B	F	B
X	I	Y	E	A	H	X
A	G	R	R	R	P	Z
O	Y	E	E	R	Q	S
B	H	E	U	A	E	W
B	E	U	R	K	O	K
L	F	B	A	R	G	H

Ecolo attitude,
Waltch, Shuky

Le miroir brisé. Recompose les pièces du miroir en faisant correspondre deux interjections synonymes.



La pollution sonore. Cette ville est très bruyante et polluée ! N'as-tu pas l'illusion d'entendre des bruits ? Associe les images aux sons correspondants.

BLA BLA BLA... **KOF KOF** **Twû**

VRRRR Pouêt Tût Poôn

À toi de jouer ! Maintenant, récite les sons du plus faible au plus fort et vice versa.

L'arc-en-ciel. Il y a beaucoup d'animaux dans cette BD. Colorie de la même couleur les cris des animaux qui correspondent dans les deux langues.

Italien	Français
Qua qua	Cocorico
I-oo	Hou hou
Cip-cip	Coin-coin
Chiù	Hi-han
Chicchirichì	Cui-cui
Bau	Meuh / beuh
Muu	Ouaf / wouf

La transformation en zombies

En raison de ses fortes convictions écologiques, Romain exagère parfois et fait croire des bêtises à son neveu Kevin. Au fait, savais-tu que les gens qui mangent des OGM se transforment en zombies ? Observe attentivement comment la famille a été dessinée en humain et en zombie ; quelles différences observes-tu ?



Imagine. Quel est le cri d'un zombie ?

Joyeux anniversaire, Kevin !

Romain a préparé un gâteau d'anniversaire très spécial pour son neveu Kevin... Qu'est-ce que c'est ? Kevin a-t-il l'air enthousiaste ?



Pour la planète. Que peux-tu faire pour la planète dans ta vie quotidienne ? Observe les cases.

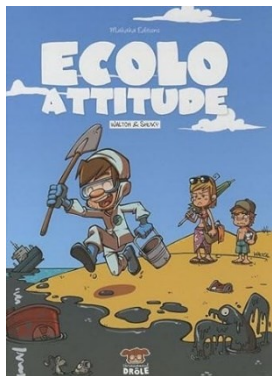


Petits dessinateurs au travail. Termine cette petite histoire.

3.3.6 *Ecolo attitude* : du côté de l'enseignant

Nous proposerons des fiches pour les enseignants qui ont l'intention d'aborder l'activité sur les interjections de la BD *Ecolo attitude*. La première partie se concentrera sur l'album, en fournissant des informations sur l'intrigue et des définitions générales relatives à la BD. La deuxième partie sera consacrée à l'explication du déroulement des exercices ; pour chaque activité, nous indiquerons également le temps et les niveaux de travail, en référence au CECR. Enfin, nous proposerons les exercices résolus et des interprétations possibles de certaines activités.

Fiche de l'enseignant : *Ecolo attitude*



ECOLO ATTITUDE

Waltch (scénario,
dessin), Shuky
(scénario)

64 pages, Makaka 2012

MOTS CLÉS :

environnement,
écologie, humour,

Ecolo attitude

Romain est un jeune homme qui voudrait sauver la planète des problèmes environnementaux. Mais il est maladroit et puéril, même lorsqu'il s'agit de faire de petits gestes écologiques dans la vie de tous les jours. Il aimerait rallier sa compagne Julie et son neveu Kévin à sa cause, mais ses bonnes intentions sont vouées à l'échec.

La colère

État affectif de fort mécontentement pouvant s'accompagner d'agressivité.

Dans les BD, les personnages en colère ont les sourcils froncés, les dents et les poings serrés. Parfois leurs bouches sont déformées par les cris.

La joie

Émotion exaltante et agréable, qui contribue à notre bien-être. Les yeux riants ou mi-clos, les lèvres inclinées vers le haut sont quelques-unes des caractéristiques graphiques utilisées par les dessinateurs.

Le dégoût

Sentiment de répugnance et de répulsion à l'égard d'une personne, d'un événement ou d'une activité.

Il est facile de lire dans les yeux écarquillés et vides, les sourcils rehaussés et la bouche pincée, le dégoût des personnages de BD.

La peur

Sentiment d'angoisse ou de terreur face à un danger ou à une menace. Les yeux exorbités, les dents serrées, les bouches élargies par les cris, les perles de sueur sur les visages témoignent de la tension des personnages de BD.

La gêne

Sentiment désagréable qui naît de l'incapacité d'une personne à s'adapter à une situation, embarras. Dans les BD, elle se manifeste par des perles de sueur sur le front et les joues des personnages, des yeux mi-clos ou écarquillés et des rougeurs sur les joues.

Étape Ecolo attitude

Unité d'apprentissage : les activités de cette étape peuvent être introduites dans un projet dédié à l'étude des interjections et à un travail sur les ressentis et les émotions.

Destinataires : les activités de cette étape sont adressées à des élèves de français langue étrangère fréquentant le collège. Les niveaux vont de A2 à B1 du CECR, c'est-à-dire les niveaux sur lesquelles ces élèves travaillent dans les collèges de la Vallée d'Aoste.

Compétences de base : compréhension écrite (lecture), compréhension orale (écoute), production orale et écrite.

Temps de travail : bien que les variables temporelles puissent dépendre du niveau et de la réactivité des élèves, nous fournirons des temps de travail hypothétiques pour chaque activité.

Qui ressent quoi ?

- 1) L'enseignant distribue l'exercice aux élèves ; il leur demande de regarder les différentes images des personnages et de les associer aux émotions qu'ils ressentent. Les élèves peuvent réaliser l'activité de manière individuelle, car il s'agit d'un exercice d'association dans lequel les émotions possibles sont suggérés. Le professeur fait noter aux élèves certains codes mimiques des personnages ; les différentes positions et formes des sourcils, des yeux et de la bouche expriment différentes émotions. Par exemple, des éléments tels que les yeux écarquillés ou mi-clos, la bouche agrandie ou les dents serrés aident à déchiffrer correctement les émotions. (Compréhension orale : les élèves doivent écouter et comprendre les consignes et les suggestions fournies par

l'enseignant. Compréhension écrite : les étudiants doivent interpréter les émotions ressenties par les personnages de la BD).

- 2) L'enseignant demande aux élèves de corriger oralement le premier exercice (production orale).

Niveau : au niveau **A2**, les élèves reconnaissent les émotions en lisant des expressions faciales ; ils sont donc en mesure de les interpréter en lisant la mimique des personnages de BD.

Temps de travail : 15 minutes.

Le carré magique

- 1) Le professeur demande aux élèves d'essayer de penser aux interjections utilisées lors des états émotionnels analysés dans l'exercice « Qui ressent quoi ? » et de dresser une liste de celles qu'ils connaissent sur une feuille de papier. Il les invite à chercher dans la grille proposée une interjection pour chacune de ces émotions (compréhension et production écrite).
- 2) L'enseignant demande aux élèves de corriger l'exercice ; il écrit au tableau les interjections trouvées dans la grille (yeah, grrr, heu, beurk, argh) pour chacune des émotions ressenties par les personnages de BD (respectivement la joie, la colère, la gêne, le dégoût et la peur). Il encourage également les élèves à partager avec leurs camarades les différentes solutions qu'ils ont écrites sur la feuille (production orale).

Niveau : **B1**. L'activité n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît, en effet l'élève doit retrouver une interjection spécifique d'une émotion et la retrouver dans le carré magique.

Temps de travail : 25 minutes.

Le miroir brisé

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande à la classe de lire et d'observer les vignettes (compréhension écrite).
- 2) Il les encourage à faire correspondre deux vignettes contenant des interjections synonymes.
- 3) Correction orale collective

Niveau : au niveau **A2**, les élèves reconnaissent les émotions en lisant des expressions faciales ; ils sont donc en mesure de les interpréter en lisant la mimique des personnages de BD.

Selon le **CECR**, au niveau **A2** l'élève « Peut interpréter les émotions lorsque le signeur les communique au moyen d'expressions faciales ».

Temps de travail :

La pollution sonore

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignant invite les élèves à observer les vignettes et à essayer de s'immerger dans l'ambiance de chacune d'entre elles (compréhension écrite).
- 2) Les élèves associent les cases aux sons correspondants.
- 3) Correction orale collective.

Niveau : **A2**. Au niveau **B1**, le professeur peut enlever la liste des sons à associer à chaque vignette et demander aux élèves de raconter ce qu'ils entendent afin de valoriser le côté production orale.

Temps de travail : 10 minutes.

À toi de jouer !

Déroulement de l'activité :

- 1) Les élèves récitent à tour de rôle, individuellement ou en petits groupes, les sons de l'exercice « La pollution sonore » du plus faible au plus fort.
- 2) Ensuite, ils récitent les sons du plus fort au plus faible en fermant les yeux.

Niveau : Au niveau **A2** les élèves sont censés de travailler sur les traits prosodiques de mots et d'énoncés simples et quotidiens, bien qu'il y ait encore une forte influence de la langue d'origine sur ces traits. Au niveau **B1** (troisième année du collège), les élèves ont encore besoin de travailler sur l'intonation, car la langue d'origine continue d'exercer son influence.

Selon le CECR, au niveau **A2** l'élève « Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle. Les traits prosodiques (par exemple l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables ».

L'élève de niveau **B1** « Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence sur l'accent, l'intonation et/ ou le rythme de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle.

En outre, au niveau **A2** l'élève « Peut exprimer des émotions à l'aide d'expressions faciales pour exprimer des sentiments négatifs et positifs (froncement ou haussement des sourcils) ». Au niveau **B1**, il « Peut exploiter le langage du corps et l'expression du visage pour transmettre du sens ».

Temps de travail : 20 minutes.

L'arc-en-ciel

Déroulement de l'activité :

Dans cet exercice contrastif qui met en évidence les différences entre les onomatopées de deux pays différents, l'Italie et la France, les élèves doivent colorier de la même couleur les cris d'animaux qui correspondent dans les deux langues.

Niveau : L'élève de niveau **B2** est conscient que certaines choses peuvent être perçues différemment selon la culture et la langue ; par conséquent, même les onomatopées telles que les bruits d'animaux et les bruits peuvent varier légèrement d'un pays à l'autre.

Temps de travail : 10 minutes.

Selon le CECR, au niveau **B1** l'élève « Peut assurer un échange interculturel en utilisant un répertoire limité pour présenter des personnes de différentes cultures, poser des questions et y répondre, et montrer qu'il(elle) est conscient(e) que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures ». En outre, il « Peut percevoir des ressemblances et des différences dans les façons d'exprimer des concepts dans des langues différentes afin de faire une distinction entre les usages identiques de la même racine d'un mot et les « faux-amis ».

La transformation en zombies

Déroulement de l'activité :

- 1) Les élèves observent les vignettes représentant la transformation en zombies d'une famille.
- 2) Ils décrivent les différences entre la représentation en humain et celle en zombie (production orale).
- 3) Cet exercice peut servir à déclencher d'autres activités orales et permettre de réviser le lexique du corps humain, de l'aspect physique.

Niveau : les élèves de niveau **A1/A2** sont en mesure d'aborder l'étude du lexique de la description physique.

Temps de travail : 20 minutes.

La transformation en zombies : Imagine

Déroulement de l'activité :

Les élèves imaginent et écrivent le son d'un cri de zombie.

Niveau : même au niveau **A1**, les élèves sont en mesure d'inventer le son d'un cri d'une créature aussi fantastique qu'un zombie ; cette activité peut donc permettre aux élèves du collège de se détendre un peu.

Temps de travail : 5 minutes.

Joyeux anniversaire, Kevin !

Déroulement de l'activité :

- 1) Le professeur demande aux élèves d'observer et de lire l'extrait de la BD à haute voix (compréhension écrite).
- 2) Il leur demande de décrire oralement les émotions de Kevin ; a-t-il air enthousiaste ? (Production orale).
- 3) Il les encourage à imaginer le gâteau que Romain a préparé pour l'anniversaire de Kevin (production orale).
- 4) Il les invite à répondre à la question : « C'est quoi cette chose ? » dans la bulle vide (production écrite).
- 5) Il leur demande d'écrire la suite de l'histoire.

Niveau : À l'oral, les élèves **A2** peuvent raconter une histoire par une simple liste de points, alors que ceux de niveau **B1** sont en mesure de raconter une histoire de manière convaincante. À l'écrit, les élèves **A1** peuvent imaginer le début ou, comme dans ce cas, la fin de l'histoire, avec l'aide de certains instruments scolaires (dictionnaire, tables des verbes) ; ce dont les étudiants **B1** n'ont pas besoin.

Selon le **CECR**, au niveau **A2** l'élève, à l'oral, « Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points », alors qu'au niveau **B1**, il « Peut raconter une histoire de manière crédible ». À l'écrit, l'élève **A2** « Peut imaginer le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par exemple les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire) » ; l'élève de niveau **B1** « peut raconter une histoire » sans avoir recours à de tels outils.

Temps de travail : 75 minutes.

Joyeux anniversaire, Kevin : Petits dessinateurs au travail

Déroulement de l'activité :

- 1) Les élèves terminent l'histoire en dessinant une ou deux vignettes supplémentaires.
- 2) Chaque élève raconte à ses camarades ce que Romain a offert à Kevin pour son anniversaire.

Niveaux : À l'oral, les élèves **A2** peuvent raconter une histoire par une simple liste de points, alors que ceux de niveau **B1** sont en mesure de raconter une histoire de manière convaincante. À l'écrit, les élèves **A1** peuvent imaginer le début ou, comme dans ce cas, la fin de l'histoire, avec l'aide de certains instruments scolaires (dictionnaire, tables des verbes) ; ce dont les étudiants **B1** n'ont pas besoin. La conception d'une (des) vignette(s) humoristique n'est pas à sous-estimer et implique un certain degré d'autonomie et de familiarité avec le médium.

Temps de travail : 80 minutes.

Pour la planète

Déroulement de l'activité :

- 1) Les élèves observent les images et parlent de ce qu'ils peuvent faire pour aider la planète (compréhension écrite et production orale). **Niveau :** Au niveau **B1**, les élèves s'expriment avec assez de précision sur les points d'un problème et, avec quelques hésitations, sur des thèmes d'actualité.

Selon le CECR, au niveau **B1** l'élève « Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer les points principaux d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma ». Il « Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir, et suffisamment de vocabulaire pour s'exprimer avec quelques hésitations et périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité, mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et parfois même à des difficultés de formulation ».

Temps de travail : 50 minutes.

Les clés

Qui ressent quoi ?



gêne



peur



colère



joie



dégoût

Le carré magique

V	V	G	L	B	F	B
X	I	Y	E	A	H	X
A	G	R	R	R	P	Z
O	Y	E	E	R	Q	S
B	H	E	U	A	E	W
B	E	U	R	K	O	K
L	F	B	A	R	G	H

Le miroir brisé



Interjections synonymes :

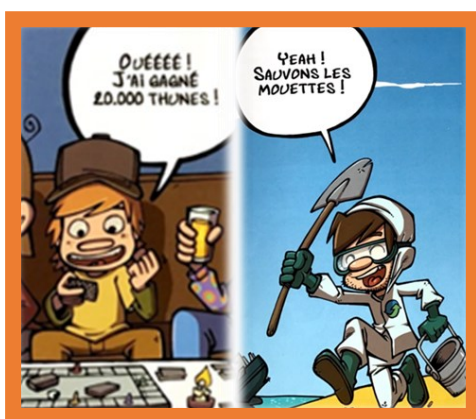
Beurk!, Bwaaa! Utilisées pour exprimer le dégoût provoqué par une mauvaise odeur.



Interjections synonymes :
Aïe !, Aaaah ! Utilisées pour exprimer la douleur.



Interjections synonymes : Hé !, Hey ! Utilisées pour appeler quelqu'un, attirer son attention. Dans ces vignettes, Romain interpelle un passant avec désapprobation.



Interjections synonymes : Ouéééé !, Yeah ! Utilisées pour exprimer l'euphorie, la jubilation, la victoire.

La pollution sonore

Twû



KOF KOF



BLA BLA...



VRRRR



Pouët Tût Poöon



À toi de jouer ! Les onomatopées ci-dessus ont été classées de la plus faible à la plus forte.

L'arc-en-ciel

Italien	Français
Qua qua	Cocorico
I-oo	Hou hou
Cip-cip	Coin-coin
Chiù	Hi-han
Chicchirichì	Cui-cui
Bau	Meuh / beuh
Muu	Ouaf / wouf

L'enseignant fait remarquer aux élèves que les chants et cris d'animaux peuvent varier d'une langue à l'autre, mais qu'il existe des points communs entre ces différentes onomatopées.

La transformation en zombies

Les élèves observent les deux vignettes et notent les différences ; cela peut être l'occasion de réviser le vocabulaire du corps humain, de la description physique. On constate qu'avant la transformation, les membres de la famille sont heureux et pique-niquent dans un pré. Leurs yeux sont rieurs et mi-clos, un sourire s'ouvre sur leurs bouches. Une fois transformés en zombies, leurs yeux sont vides et injectés de sang ; leurs sourcils sont froncés et des gouttes de bave coulent de leur bouche. Leurs bras sont tendus vers l'avant, les doigts de leurs mains sont repliés vers l'arrière ; les zombies semblent errer sans but.

Joyeux anniversaire, Kevin !

Les élèves regardent les vignettes, la mimique des personnages ; les invités à la fête semblent retenir leur souffle. La sueur perle sur leurs visages. La déception dans les yeux de Kevin est palpable. Les élèves remarquent que Kevin n'est pas du tout enthousiaste et qu'il est déçu par le gâteau que Romain lui a préparé.

Pour répondre à la question de Kevin : « C'est quoi cette chose ? », nous proposons ci-dessous la vignette de la BD comme exemple, bien qu'il ne soit pas exhaustif et qu'il soit bon d'accueillir les différentes suggestions et idées des élèves.



Pour la planète

Les vignettes proposées visent à stimuler la réflexion écologique :



Acheter responsable

Faire ses courses peut devenir un acte écologique si l'on modifie ses choix d'achats ; il est bien de privilégier les emballages recyclables, les produits bio, les produits du petit commerce et du commerce équitable, etc.



Chauffage intelligent et économie d'énergie

Pour éviter de contribuer au réchauffement climatique et réduire les émissions de gaz à effet de serre, il est important de choisir le système de chauffage domestique le moins polluant possible. En outre, il vaut certainement la peine de changer les habitudes de vie qui conduisent à un gaspillage inconsidéré d'énergie, comme le maintien d'une température trop élevée dans la maison. Il serait également judicieux d'utiliser des ampoules basse consommation et d'installer des vannes thermostatiques sur les radiateurs.



Pollution atmosphérique

Pourquoi préférer le vélo ou le vélo électrique à la voiture ? Les premiers n'émettent pas de fumée nocive et constituent un moyen valable de lutte contre la pollution. En outre, le vélo ne produit aucune nuisance sonore.

Conclusions

Ce mémoire a cherché à étudier et rapprocher la BD et l'interjection, qui sont trop souvent reléguées aux marges des canons culturels et linguistiques imposés par l'école. En Italie, le processus de reconnaissance artistique et culturelle de la BD a commencé plus tard qu'en France ; il a souffert le discrédit des pédagogues, du monde académique, des parents des élèves, victime d'un préjugé qui l'a confiné dans un contexte exclusivement infantile. Ces dernières années, en Italie en particulier, la BD a connu une évolution très positive, avec une explosion des ventes et une multiplication des genres. Le dialogue entre la BD et une nouvelle génération d'enseignants, entamé dans les années 1970, reste pourtant difficile. La BD peine encore à trouver sa place dans les pratiques de classe ; les enseignants sont réticents à l'intégrer dans leur enseignement, entravés par le manque de ressources et le prix élevé des albums. Pourtant, la BD pourrait offrir des avantages significatifs dans les cours de FLE : c'est un excellent moyen de créer une véritable communication, ainsi qu'une source de créativité et de motivation qui peut aider à capturer l'attention des élèves.

Nous nous sommes interrogée sur la place des BD dans les programmes scolaires italiens et de la Vallée d'Aoste. Dans les lignes directrices du programme national pour l'enseignement préscolaire et du premier cycle contenues dans le décret ministériel 254 de 2012 nous n'en avons trouvé aucune mention pour le collège, mais seulement pour l'école primaire dans la discipline art et image. Les autres documents ministériels examinés n'y font même pas référence. Le document régional « Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione » la mentionne une seule fois, parmi les objectifs d'apprentissage de français à la fin du collège. Afin d'obtenir un retour d'information plus concret et de comprendre ce qui se passe réellement dans les écoles de notre région, nous avons analysé les programmes scolaires des seize institutions scolaires valdôtaines qui comprennent également des collèges. Seules trois collèges l'intègrent dans leurs programmes, toujours dans le cours l'art, alors qu'elle revient davantage dans les programmes des écoles primaires. Ce résultat est cohérent avec notre hypothèse avancée dans ce mémoire, selon laquelle les BD n'occupent pas une place importante dans les écoles, où elles sont généralement considérées comme un produit destiné uniquement aux enfants. Il ne semble donc pas nécessaire de la réintroduire dans le programme d'études des collèges.

De même, l'interjection et l'onomatopée ont longtemps été ignorées par la recherche linguistique. Elles sont pourtant utiles à la communication orale ; les locuteurs non natifs

acquièrent généralement les interjections avant de disposer des ressources lexicales et grammaticales nécessaires à la construction des énoncés. Les interjections permettent aux apprenants d'une langue étrangère de remplir les pauses vides afin de réfléchir et d'organiser leur discours, d'accroître leur aisance expressive et de faciliter la conversation. En outre, si l'étude des interjections est menée de manière stimulante par les enseignants, elle peut devenir un outil pour remotiver les élèves moins participatifs. Malheureusement, les manuels de FLE n'épuisent généralement pas la curiosité des apprenants de langues étrangères sur la nature des interjections.

Nous avons cherché le terme « interjection » dans le CECR ; le mot n'apparaît qu'à un niveau avancé (C1) pour ce qui concerne des activités d'interaction orale. Une analyse plus approfondie du document révèle cependant que les apprenants d'une langue devraient déjà connaître et être en mesure d'utiliser certaines interjections, telles que les salutations et les formules de politesse, aux niveaux élémentaire et intermédiaire, dans des contextes spécifiques. Les interjections étant des condensés d'émotions, nous avons également recherché dans le CECR les termes « émotions », « états émotionnels », « sentiments ». En effet, à notre avis, la capacité d'un élève de bien exprimer ses émotions présuppose également la connaissance et l'utilisation d'interjections. Nous avons notamment découvert que, selon le CECR, les apprenants d'une langue sont en mesure d'exprimer et d'interpréter des émotions à l'aide d'expressions faciales depuis le niveau de base A2. Cette recherche nous a permis d'identifier les compétences requises en matière d'interjections des élèves de FLE dans les différents niveaux et classes du collège. Ensuite, nous avons examiné la place des interjections et des émotions dans les programmes scolaires italiens et régionaux. Le décret ministériel 254 de 2012 ne mentionne pas l'interjection, ni la nécessité pour les étudiants en langues étrangères de s'exprimer oralement par des salutations, des remerciements, des excuses, des invitations ou des salutations. Contrairement à ce que le CECR préconise, les émotions ne sont pas mentionnées dans les programmes de langue étrangère et seconde de l'école primaire ou du collège. Les autres documents ministériels examinés ne font pas références aux interjections ou aux émotions. Le document régional «Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione» ne tient pas compte de l'interjection. Une brève mention à l'utilisation des salutations ou des présentations est faite exclusivement pour les écoles maternelles. De même, seuls les programmes de l'école maternelle introduisent les termes « émotions » et « sentiments », quoique de manière sporadique. La capacité à exprimer ses émotions dans une langue étrangère ou seconde ne semble pas être une urgence pour les écoles valdôtaines. Également, les programmes scolaires des seize institutions scolaires de la Vallée d'Aoste que

nous avons consultés ne font presque aucune mention à l'interjection. En outre, les mots « sentiments » et « émotions » apparaissent principalement dans la section de l'école maternelle.

En bref, nous avons observé une tendance à ignorer ou à sous-estimer les BD et les interjections de manière parallèle dans les programmes scolaires des collèges italiens et valdôtains. Pourtant, l'étude des interjections dans la BD pourrait avoir un objectif ambitieux, notamment au collège où l'étude du français est souvent perçue comme une contrainte et ne motive pas les élèves sur le plan du besoin. Les interjections, qui font partie intégrante du texte de la BD, facilitent la compréhension de celui-ci et motivent la lecture, car elles traduisent les émotions des personnages. Elles peuvent donc déclencher un travail sur les émotions en classe, plus que jamais nécessaire dans notre société où les nouvelles technologies isolent de plus en plus les gens, en particulier les jeunes, qui se réfugient dans des rencontres virtuelles au détriment des rencontres réelles ; ce qui affecte également la manière dont ils expriment leurs sentiments et leurs émotions.

Nous avons présenté un corpus de trois BD : *Dans la forêt sombre et mystérieuse* de Winshluss, *Lys : Pleine lune* de Centomo et Dalena et *Ecolo Attitude* de Waltch et Shuky. Après avoir analysé les auteurs, l'intrigue, l'image et la langue des trois albums, nous avons élaboré une classification des interjections présentes, inspiré à la classification proposée par Constantinou (2022). Pour conclure, nous avons réalisé des propositions didactiques pour chaque BD de notre corpus. Nous ne nous sommes pas limités à la création de fiches pédagogiques pour les élèves de FLE au collège, mais nous avons également créé un carnet pour les enseignants qui souhaiteraient introduire l'étude des interjections en classe par le biais de la BD.

Pour le futur, nous pourrions faire une classification similaire des interjections d'un corpus de BD et la proposer à certaines classes du collège afin de décrire les aspects qui ont fonctionné ou non et d'étudier la réponse des élèves.

Nous avons remarqué que le texte de la BD est jalonné de marques de l'oralité telles que les interjections, les phrases incomplètes et les interrogations intonatives. Nous pensons, qu'en cours de FLE, la BD peut aider les élèves à maîtriser la langue parlée et peut représenter un moyen utile pour déclencher des activités orales. Le travail sur la BD peut donc être particulièrement intéressant dans les écoles de la Vallée d'Aoste où, comme l'affirme Celi (2018 : 18), persiste une approche didactique de l'enseignement du français qui privilégie la connaissance de la grammaire au détriment de l'utilisation de la langue. Nous-même nous avons constaté, pendant notre expérience au collège, bien que brève, que les activités orales sont souvent négligées ; d'abord les verbes et la grammaire, puis, s'il reste du temps, la

communication en langue française... Mais il y a le programme à suivre, des classes nombreuses à évaluer, des problèmes de discipline à gérer et jamais assez de temps. En outre, le plus grand défi : comment faire apprécier le français aux élèves ? La plupart des élèves ne sont pas motivés pour apprendre le français ; beaucoup d'entre eux le considèrent comme inutile ou préféreraient apprendre d'autres langues comme l'anglais.

Nous espérons que ce travail pourra servir de modèle aux enseignants qui souhaitent donner plus de place à l'expression orale dans leurs cours et qui, au quotidien, se demandent comment transmettre des contenus de manière stimulante pour faire aimer le français aux élèves. Nous pensons que cela peut être particulièrement utile dans une région comme la Vallée d'Aoste, où le français, l'une des deux langues officielles, est en train de disparaître au profit de l'italien ; en effet, la pratique orale est ce qui maintient la langue vivante. Les écoles valdôtaines, où le français subsiste, peuvent favoriser le maintien d'une langue en danger, mais pour ce faire, elles doivent, à notre avis, se renouveler en mettant l'expression orale au centre et en proposant aux élèves des activités intéressantes et différentes de celles qui sont habituellement pratiquées. En ce sens, les BD, avec leurs images colorées et leurs dialogues immédiats, exercent une fascination considérable sur les jeunes lecteurs. Elles peuvent donc constituer le point de départ de la mise en œuvre d'une véritable approche communicative en classe de langue française. Cela ne signifie pas qu'il faille oublier la grammaire, mais que les sujets grammaticaux peuvent également être abordés de manière inductive, de sorte que l'apprenant puisse construire une règle en observant un texte et en formulant oralement des hypothèses. La BD se prête bien à cette pratique et peut contribuer à rendre l'élève protagoniste de son apprentissage. Selon nous, donner la parole aux élèves en classe contribue au développement de leurs compétences de communication et peut ainsi les aider à percevoir le français comme une occasion d'entrer en contact avec d'autres personnes dans le monde.

Bibliographie

AFFUSO OLIMPIA, “La memoria culturale della mafia: il trauma mafioso e la graphic novel italiana”, *Studi culturali, Rivista quadrimestrale*, XI, 2, (agosto) 2014, pp. 275-304.

ANDORNO CECILIA, VALENTINI ADA, GRASSI ROBERTA, *Verso una nuova lingua: capire l’acquisizione di L2*, Utet, Torino 2017, pp. 89-119.

AULIA NISA, WURYANDANI WURI, “Multicultural strip comic as a learning media to improve the caring character in primary school”, *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, vol. 13, n. 4, (November) 2019, p. 527-533.

AYDOĞU CIHAN, « La bande dessinée : un exemple d’exploitation en classe de FLE », *The Journal of Social Sciences Institute*, vol. 18, n. 33, (Juin) 2015, pp. 1-14.

BALBONI PAOLO E., *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, Torino 2018, pp. 3-37.

BALBONI PAOLO E., “Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico”, *El.le*, vol. 2, n. 1, (marzo) 2013, pp. 7-30.

BALBONI PAOLO E., *Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all’emozione di imparare*, in LILIANA LANDOLFI (a cura di), *Crossroads languages in (e)motion*, Photocity, Napoli 2014, pp. 165-178.

BALLY CHARLES, *Linguistique générale et linguistique française*, Francke, Berne 1965.

BARBÉRIS JEANNE-MARIE, « Onomatopée, interjection : un défi pour la grammaire », *L’Information Grammaticale*, n. 53, 1992, pp. 52-57.

BARBIERI DANIELE, *Breve storia della letteratura a fumetti*, Roma, Carrocci 2009.

BARON-CARVAIS ANNIE, *La bande dessinée*, PUF, Paris 2007.

BÄUMLER LINDA, *Merde, putain, ta gueule – Doit-on enseigner les gros mots en cours de FLE ? Le potentiel de la bande dessinée*, in PUTSKA ELISSA (sous la direction), *La bande dessinée : Perspectives linguistiques et didactiques*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2022, pp. 413-442.

BEARD COLIN, RHODES TOBY, “Experiential Learning: Using Comics Strips as Reflective Tools in Adult Learning”, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, vol. 6, n. 2, 2002, p. 58-65.

BERTHOU BENOIT, MARTIN JEAN-PHILIPPE, in BERTHOU BENOIT (sous la direction), *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?*, BPI du Centre Pompidou, Paris 2015, pp. 5-16.

BONINO SILVIA, REFFIEUNA ANTONELLA, *Psicologia dello sviluppo e scuola primaria: dalla conoscenza all'azione*, Giunti, Firenze 2007.

BOTTINEAU DIDIER. « OUPS ! Les émotimots, les petits mots des émotions : des acteurs majeurs de la cognition verbale interactive », *Langue française*, n. 180, 2013, pp. 99-112.

BOULAIRE CÉCILE, « La critique périodique de livres pour enfants depuis l'après-guerre », *Strenæ*, n. 12, 2017, pp.

BRES JACQUES, « - Hôu ! Haa ! Yrrââ » : interjection, exclamation, actualisation », *Faits de langues*, n. 6, L'exclamation, (septembre) 1995, pp. 81-91.

BURIDANT CLAUDE, « L'interjection : Jeux et enjeux », *Langages*, n. 161, 2006. pp. 3-9.

CAON FABIO, *Aimes-tu le français ? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Ca' Foscari, Venezia 2012, pp. 81-101.

CARROLL LEWIS, *Alice's adventures in wonderland*, Macmillan and Co., London 1865.

CARTIER EMMANUEL, HUYGHE RICHARD, « La concurrence affixale en diachronie : le cas des préfixes de haut degré en français », *Linx*, n. 82, 2021, pp. 1-26.

CELI ALESSANDRO, “Rifrancesizzare i Valdostani”, *Diacronie*, vol. 2, n. 34, 2018, pp. 1-18.

CHEESMAN KERRY, “Using comics in the science classroom: A pedagogical tool”, *Journal of College Science Teaching*, vol. 35, n. 4, (January/ February) 2006, pp. 48-51.

CHEMARTIN PIERRE, DELPORTE JULIE, « Vers une “bedé-réalité”. Les mutations de la bande dessinée autobiographique à l’heure du blog », *Cinéma & Cie, International Film Studies Journal*, vol. 10, n. 14-15, (printemps-automne) 2010, p. 73-84.

CHEMARTIN PIERRE, GIOVENCO STEFANIA, « Introduction », *Cinéma & Cie, International Film Studies Journal*, vol. 10, n. 14-15, (février) 2010, pp. 9-12.

COHEN MARCEL, « Sur l’étude du langage enfantin », *Enfance*, vol. 5, n. 3, 1952, pp. 188, 189, 222.

COLLODI CARLO, CASTELLANI POLLIDORI ORNELLA (a cura di), *Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino*, Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia 1983.

COLOMB GEORGES, « Préface », *Leçons de choses en 650 gravures*, Armand Colin, Paris 1906.

COMBERIATI DANIELE, “La migrazione artistica dei fumettisti italiani in Francia dagli anni Settanta ad oggi”, *Studi culturali*, XV, 2, (agosto) 2018, pp. 297-318.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001 : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

CONSTANTINOU GEORGIA, « Interjections et onomatopées : quelle richesse pour la bande dessinée ? », *L&C*, vol. 3, n. 01, (juin) 2022, pp. 43-60.

CSABAY NOEMI, "Using Comics Strips in Language Classes", *English Teaching Forum*, vol. 44, n.1, 2006, pp. 24-26.

CUQ JEAN-PIERRE, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Asdifle /Clé international, Paris 2003, p. 29.

CURCIO CLAUDIO, "Le risorse e l'industria italiana del fumetto nel mercato mondiale", *Rivista trimestrale dell'Associazione per l'Economia della Cultura*, XXVI, 3, 2016, pp. 389-394.

D'ACHILLE PAOLO, *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna 2010.

DELOBBE KARINE, *La bande dessinée*, PEMF, Paris 2003.

DEPAIRE COLOMBINE, *État des lieux : La place de la Bande dessinée dans l'enseignement*, Syndicat national de l'édition, Picture This !, 2019. https://www.actuabd.com/IMG/pdf/etude-bd_vfinale_11022019_bd_ecole_sne.pdf

ECO UMBERTO, *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano 2003, p. 268.

ELKINS ROBERT, BRUGGEMANN CHRISTIAN, *Comics strips in the teaching of English as a Foreign Language*, papier de conférence présenté lors d'une rencontre axée sur l'enseignement de l'anglais, Kassel, 5/6 February 1971, pp. 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056591.pdf>

FRESNAULT-DERUELLE PIERRE, « Le personnage de bande dessinée et ses langages », *Langue Française*, n. 28, 1975, pp. 101-111.

FORTIN-TOURNES ANNE-LAURE, « Image et événement littéraire : le cas d'Ian Sinclair », in HENRI SCEPI (sous la direction), LILIANE LOUVEL (sous la direction.), *Texte/image – Nouveaux problèmes*, Rennes, 2005, pp. 297-313.

GADET FRANÇOISE, *La variation sociale en français*, Ophrys, Paris 2007.

GALISSON ROBERT – COSTE DANIEL (sous la direction), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris 1976.

GENETTE GERARD, *Figures III*, Seuil, Paris 1972, p. 71-73, 92, 252.

GIROUD ANICK, « La bande dessinée dans les manuels de FLE (1919-2020) », *Transpositio, Enseigner la bande dessinée comme (de la) littérature*, n. 4, 2021, pp. 1-26.

GOLDSCHMITT, METZEL, « *C'est mon modèle, mon père.* » – *une preuve d'amour par la dislocation*, in PUTSKA ELISSA (sous la direction), *La bande dessinée : Perspectives linguistiques et didactiques*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2022, pp. 57-86.

GROENSTEEN THIERRY (sous la direction), *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Robert Laffont, Paris 2020.

GROENSTEEN THIERRY, *Un objet culturel non identifié*, L'an 2, Arles 2006, p. 21.

GUILBERT XAVIER, *Manga*, in THIERRY GROENSTEEN (sous la direction), *Le bouquin de la bande dessinée*, Robert Laffont, Paris 2020, pp. 437–441.

HOFMANN JOHANN BAPTIST, *Lateinische Umgangssprache*, Heidelberg, s.l. 1951, trad. it. di Licinia Riccottilli, *La lingua d'uso latina*, Patron, Bologna 1985.

İLHAN GENÇ OSMAN, KABA GAMZE, SIN MAIDE, “Usage of digital comics in distance learning during COVID-19”, *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, vol. 3, 1, pp. 161-179.

JAUSS HANS ROBERT, *Pour une esthétique de la réception*, traduction de Claude Maillard, Gallimard, Paris 1978 (Original publié 1972).

JOLY MARTINE, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan, 1993, chapitre IV.

KERN BEATE, *L'oralité mise en scène dans la bande dessinée dans une perspective diachronique : Tintin (1929–1976), Astérix (1959–) et Titeuf (1993–)*, in PUTSKA ELISSA

(sous la direction), *La bande dessinée : Perspectives linguistiques et didactiques*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2022, pp. 179-203.

KLEIBER GEORGES, « Sémiotique de l'interjection », in BURIDANT CLAUDE (sous la direction), « L'interjection : jeux et enjeux », *Langages*, n. 161, 2006, pp. 10-23.

KLETT ESTELA, *Des voix qui font du bruit : les onomatopées et les pseudo-cris*, Université de Buenos Aires, 2019.

LESAGE SYLVAIN, « Écrire l'histoire en images. Les historiens et la tentation de la bande dessinée », *Le Mouvement Social*, vol. 269-270, n. 4, (octobre) 2019 - (mars) 2020, pp. 47-65.

LEWKOWICH DAVID, “Talking to teachers about reading and teaching with comics: Pedagogical manifestations of curiosity and humility”, *International Journal of Education & the Arts*, vol. 20, n. 23, (November) 2019, pp. 1-25.

LUNGHERETTI PIERRE, *Avant-propos*, in THIERRY GROENSTEEN (sous la direction), *Le bouquin de la bande dessinée*, Robert Laffont, Paris 2020.

MARRONE GIANNA, *Il fumetto fra pedagogia e racconto: manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*, Tunué, Latina 2005.

MAZZOTTA PATRIZIA, “Le interiezioni. Un aspetto glottodidattico trascurato”, *Scuola e lingue moderne*, XXXVII, 2, 1999, pp. 4-11.

MERGER MARIE-FRANCE (2015) : « La bande dessinée *Titeuf* entre oralité et écriture », in *Repères-Dorif* ; <https://www.dorif.it/reperes/marie-france-merger-la-bande-dessinee-titeuf-entre-oralite-et-ecriture/>

MORENO JULIO L., “Subjective Cinema: And the Problem of Film in the First Person.”, *The Quarterly of Film Radio and Television*, vol. 7, n. 4, 1953, pp. 341-358.

MORLAT JEAN-MARC , TOMIMOTO JANINA, *La bande dessinée en classe de langue, Rencontres pédagogiques du Kansai* :
http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat.pdf

MOUCHART BENOIT, *La Bande dessinée*, Le Cavalier bleu, Paris 2016.

NICOLOSI FRÉDÉRIC, « Français, français... du moment que tout le monde il me comprend ! » *Les usages du français dans les dialogues de bande dessinée. Aspects grammaticaux dans Les Bidochon de Christian Binet*, in PUTSKA ELISSA (sous la direction), *La bande dessinée : Perspectives linguistiques et didactiques*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2022, pp. 87-122.

PASTORE SERAFINA, BECCIA VINCENZO, “Fumetti e competenza di lettura: per una didattica dell’arte sequenziale”, *Form@re*, vol. 17, n. 2, 2017, pp. 130-149.

PELLITTIERI MARCO, *Il fumetto a scuola: paradossi e opportunità*, in BRANCATO SERGIO (a cura di), *Il secolo del fumetto. Lo spettacolo a strisce nella società italiana 1908-2008*, Tunué, Latina 2008, pp. 49-74, 89-105.

PELLITTIERI MARCO, *Sette parole chiave del fumetto in Italia: Graphic novel, percezione sociale, autorialità, progettualità multimediale, sperimentazione, futuro, scuola*, Campi Bisenzio, 28 maggio 2009, pp. 1-19 : <https://www.liberweb.it/upload/cmp/Liera/7-parole-chiave-fumetto.pdf>

PENG YU, ROCHER RAYMOND, « Trouble du registre de langue, cas de mémoires de fin d’étude », *Gerflint : Synergies Chine*, n. 13, 2018, pp. 157-172.

POLLICELLI GIUSEPPE, *Fumetti d’intelligence: lo spionaggio a strisce dalle origini a oggi*, Nuova Argos, s.l. 2018.

PORQUIER RÉMY. *Mots-phrases, phrasillons, locutions-énoncés : aux frontières de la grammaire et du lexique en français langue étrangère*, in BEACCO JEAN-CLAUDE, PORQUIER RÉMY (sous la direction), « Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère », *Langue française*, n.131, 2001, pp. 106-123.

PUSTKA ELISSA (sous la direction), *La bande dessinée : Perspectives linguistiques et didactiques*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2022, pp. 9-53.

RIEGEL MARTIN, PELLAT JEAN-CHRISTOPHE, RIOUL RENÉ, *Grammaire méthodique du français*, Quadrige, Paris 2004 [1994], pp. 402-407, 462-466.

ROUVIÈRE NICOLAS (sous la direction), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, UGA, Grenoble 2019, pp. 7-23.

SAFFI SOPHIE, « Chants et cris d'animaux : corpus d'onomatopées et de verbes français et italiens », *Italies*, n.12, 2008, 173-190.

SCATASTA GINO, «Tra fumetti e letteratura», *L'informazione bibliografica, Trimestrale di analisi della produzione libraria italiana*, XXIX, 4, (ottobre-dicembre) 2003, pp. 485-500.

SCHLINTNER GRETA, « *Faudrait pas vieillir, tiens.* » *La négation sans (et avec) ne dans Les Vieux Fourneaux*, in PUSTKA ELISSA (sous la direction), *La bande dessinée : Perspectives linguistiques et didactiques*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2022, pp. 123-151.

SIERRA SORIANO ASCENSION, « L'interjection dans la BD : réflexions sur sa traduction », *Meta*, vol. 44, n. 4, 1999, pp. 582-603.

STANCANELLI ANNALISA, *Vittorini e i fumetti del Politecnico*, Youcanprint, s.l. 2015.

SWIATKOWSKA MARCELA 2000, *Entre dire et faire : de l'interjection*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.

SWIATKOWSKA MARCELA, « L'interjection : entre deixis et anaphore », *Langages*, n. 161, 2006, pp. 47-56.

TESNIÈRE LUCIEN, *Elements of Structural Syntax*, traduction de Timothy Osborne et Sylvain Kahane, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia 2015 [1959], pp. 88-93.

TOUSSAINT BERNARD, « Idéographie et bande dessinée », *Communications*, n. 24, 1976, pp. 81-93.

UTCHINSON KATHARINE H., “An Experiment in the Use of Comics as Instructional Material”, *The Journal of Educational Sociology*, vol. 23, n. 4, (December) 1949, pp. 236-245.

VOLPI DOMENICO, *Didattica dei fumetti*, La Scuola, Brescia 1982.

WUEST JAKOB, « La notion de diamésie est-elle nécessaire ? », *Travaux de linguistique*, vol. 59, n. 2, 2009, p. 151, 153.

Corpus d'étude

CENTOMO KATJA, DALENA ANTONELLO, *Lys : Pleine Lune*, Soleil, Paris 2006.

WINSHLUSS, *Dans la forêt sombre et mystérieuse*, Gallimard, Paris 2016.

WINSHLUSS, *Nella foresta buia e misteriosa*, Comicon, Napoli 2018.

WALTCH, SHUKY, *Ecolo attitude*, Makaka, s.l. 2012.

Sitographie

Académie d'Aix-Marseille : <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr>

Associazione Italiana Editori: <https://www.aie.it>

BD Gest' : <https://www.bedetheque.com>

Brassart, école de création graphique : <https://www.brassart.fr>

Centre national du livre : <https://centrenationaldulivre.fr>

Comicsbox : <https://www.comicsbox.it>

Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr>

EdizioniEL : <https://www.edizioniel.com>

Festival Angoulême : <https://www.bdangoulemepro.com/fr>

Festival *Lucca Comics & Games* : <https://www.luccacomicsandgames.com>

Gallica : <https://gallica.bnf.fr>

Gazzetta Ufficiale: <https://www.gazzettaufficiale.it>

Growth from Knowledge: <https://www.gfk.com>

Guida al fumetto italiano : <http://www.guidafumettoitaliano.com>

Hypothèses : <https://hypotheses.org>

La Cité internationale de la bande dessinée et de l'image : <https://www.citebd.org>

Lignes et formations – groupe Skill & you : <https://www.lignes-formations.com>

Makaka Editions : <https://makaka-editions.com>

Ministero della pubblica istruzione: <https://archivio.pubblica.istruzione.it>

Miur: <https://www.miur.gov.it>

Rainbow : <https://www.rbw.it>

Salon du livre et de la presse jeunesse : <https://slpjplus.fr>

Syndicat national de l'édition : <https://www.sne.fr>

Syndicat de la librairie française : <http://www.syndicat-librairie.fr>

Tunué : <https://www.tunue.com>

Webécole il sito della scuola valdostana: <https://scuole.vda.it>