



GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## La bande dessinée en Inde : enjeux et stratégies en classe de français à travers deux études de cas

**Vasumathi Badrinathan**

Université de Mumbai, Inde

[vbadrinathan@gmail.com](mailto:vbadrinathan@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8953-5735>

Reçu le 10-11-2020 / Évalué le 22-02-2021 / Accepté le 17-05-2021

### Résumé

Cet article étudie les apports de la bande dessinée dans deux établissements et deux filières d'études différentes à Mumbai. La première est une filière de licence, avec le français comme langue facultative (niveau A2) et la deuxième, un cours de français langue étrangère, niveau A2+, dispensé à l'université. En raison de la nouveauté du genre dans le cursus universitaire, la chercheuse s'intéresse à analyser et évaluer la réception et le rôle de la bande dessinée au sein de ces programmes. Dans le premier cas, la bande dessinée retenue au programme est *Tintin et Les Cigares du Pharaon* et dans le deuxième, il s'agit des extraits de *Persepolis* de Marjane Satrapi. Le corpus est composé de questionnaires et d'entretiens avec les deux enseignants concernés. Les résultats s'avèrent très intéressants et prometteurs. Non seulement, la bande dessinée s'écarte des manuels normalement prescrits et par là apporte une nouveauté, mais par sa richesse iconographique et ses qualités transversales, trouve une place favorable auprès de l'apprenant du FLE. L'influence de la bande dessinée sur les pratiques pédagogiques des enseignants est également étudiée. Les deux enseignants en question s'emparent de cette ressource de façons très différentes, pour travailler des compétences variées, tant sur le plan linguistique que culturel et interculturel, en lien avec les objectifs d'apprentissage et les besoins de leur public. Dans les deux cas, la bande dessinée ouvre la voie pour une vraie aventure pédagogique et justifie bien sa place dans les programmes étudiés.

**Mots-clés :** bande dessinée, FLE, Inde, interculturel, motivation

### El cómic en la India: desafíos y estrategias en clase de francés a través de dos estudios de casos

### Resumen

El presente artículo estudia el uso del cómic en dos establecimientos y dos programas de estudio en Mumbai, siendo el primero una licenciatura, con francés como lengua opcional (nivel A2), y el segundo, un curso de francés lengua extranjera (nivel A2+) impartido en la universidad. En razón de la novedad del género en el programa universitario, nos interesa analizar y evaluar la recepción y el papel del cómic en el seno de estos programas. En el primer caso, el cómic utilizado en el programa ha sido *Tintin et Les Cigares du Pharaon*. En el segundo caso, se han usado extractos

de *Persepolis* de Marjane Satrapi. El corpus está compuesto por cuestionarios y entrevistas con los dos enseñantes implicados. Los resultados son interesantes y prometedores. De un lado, el cómic se aparta de los manuales normalmente prescritos y aporta con ello una novedad. De otro, por su riqueza iconográfica y por sus cualidades transversales, es bien recibido por el estudiante de Francés Lengua Extranjera. También se estudia la influencia del cómic en las prácticas pedagógicas de los enseñantes. Los dos enseñantes en cuestión explotan este recurso de muy distinta manera para trabajar competencias variadas, tanto en el plano lingüístico como en el cultural e intercultural, relacionadas con los objetivos de aprendizaje y las necesidades de su público. En ambos casos, el cómic abre la vía para una auténtica aventura pedagógica y justifica su presencia en los programas estudiados.

**Palabras clave:** cómic, Francés Lengua Extranjera, India, interculturalidad, motivación

### Comic books in the Indian context: challenges and strategies in a French language class based on two case studies

#### Abstract

This article examines the efficacy and role of comic books in two institutions and two different study programmes in Mumbai. The first being an undergraduate BA programme with French as a subject choice (A2 level) and the second, a French diploma programme (level A2+) taught at the University. On account of the newness of this genre in university programmes, this researcher is curious to analyse and evaluate the reception and role of comic books in the above-mentioned courses. In the first case, the prescribed book is *Tintin and the Cigars of the Pharaoh*. The second uses extracts from Marjane Satrapi's *Persepolis*. The data is drawn from questionnaires to students and interviews with the teachers involved. The results are interesting and promising. Not only does the comic book present a newness by virtue of being different from the regularly prescribed text books, but it also finds favour with students of French by its rich picture content and its transversal qualities. The impact of the comic book on the teachers' pedagogical practices is also studied. The two teachers involved make use of this resource in very different ways to work on a range of competencies, both linguistic and cultural-intercultural, in keeping with learning objectives and student needs. In both cases, the comic book opens the path for an exciting pedagogical experience, justifying thereby its place in the two study programmes in question.

**Keywords:** comic books, French as a foreign language, India, intercultural, motivation

#### Introduction

La bande dessinée a longtemps été considérée comme parent pauvre de la « vraie littérature », critiquée comme étant infantile et non adaptée aux adultes ou à l'éducation. Selon Wolk (2007), le mot anglais « comics » est chargé de connotation négative et réductrice, diminuant la valeur du genre ; il préfère le terme « l'art

séquentiel » (avancé pour la première fois par Eisner en 1985) qui offre à la bande dessinée une dimension plus valorisante et esthétique. Ce statut d'œuvre marginalisée s'améliore également avec l'évolution de la bande dessinée du « comics » vers le « graphic novel » ou le roman graphique, accordant plus de légitimité au genre- considéré plus sérieux, destiné à un lecteur adulte et s'inscrivant dans le réel. Gabilliet (2005) attribue ce succès notamment au départ de la bande dessinée du format magazine au format livre, lui dotant ainsi de plus de respectabilité.

L'Inde a une longue tradition d'histoires racontées à l'aide des images. Les fresques anciennes des temples racontent copieusement les mythologies avec des textes ou des strophes inscrites. Les gens se plaisent à associer les images aux histoires qu'ils connaissent bien. L'art folklorique en Inde a connu une genèse liée au dessin également (Chatterji, 2012). Le genre de bande dessinée a trouvé son apogée avec le succès foudroyant de la série Amar Chitra Katha (littéralement « histoire en images pérenne ») dans les années 70-90 sur la mythologie indienne en plusieurs langues indiennes et l'anglais. Au fil des années, l'Inde foisonne de bandes dessinées et le genre trouve sa place aujourd'hui dans certains cursus d'école nationales (CBSE, 2020), affirmant davantage sa légitimité dans l'enseignement-apprentissage.

Tout d'abord nous étudions l'utilité de la bande dessinée comme support en FLE. Ensuite nous exposerons la méthodologie du travail, le recueil de données en lien avec le contexte en question et les hypothèses qui ont guidées cette étude. Finalement, nous discuterons des résultats de cette étude.

### **La bande dessinée comme support de FLE**

La bande dessinée est aujourd'hui lentement mais sûrement reconnue comme un support utile dans l'enseignement des langues (Ranker, 2007, Elsner et al, 2013). La singularité de la bande dessinée vient du fait qu'elle réunit le code écrit et visuel (sans vouloir cependant prêter à la juxtaposition de ces deux éléments, un sens réducteur). Elle peut recouvrir plusieurs genres : fiction, non-fiction, historique, sans texte, avec texte etc. et incorporer une grande variété de thématiques (Duncan, Smith et Levitz, 2015) qui s'offrent à l'exploitation pédagogique. Tout d'abord il s'agit d'une ressource motivante. Mollica avait signalé l'élément dès 1976. Les chercheurs soulignent que la bande dessinée peut motiver les apprenants de niveaux de langue variés (Kelley, 2010) et stimuler suffisamment l'apprentissage (Norton, 2003, Rapp, 2012, Recine, 2013).

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être parfois anxiogène. Cary (2003), dans son ouvrage reliant théorie et pratique, plaide de manière convaincante pour la bande dessinée en cours de langue, soulignant la qualité divertissante du genre.

Cette qualité joue le rôle de catalyseur de l'apprentissage en allégeant l'anxiété. Son potentiel de réduction du stress de l'apprentissage (Cary op.cit., Clarke, 2000) se concilie ainsi avec la théorie de Krashen (1981) sur le filtre affectif. La bande dessinée crée un « climat non menaçant » et propice à l'apprentissage dont parle Krashen (1981 : 28), écartant les barrières d'anxiété et encourageant l'apprenant à prendre plaisir dans son apprentissage. L'humour accentue la dimension de détente de la bande dessinée. Il s'agit par ailleurs d'un élément fondamental dans l'apprentissage des langues. En outre, la brièveté du texte peut être exploitée en faveur des compétences écrites et orales et permet d'introduire la notion des registres de langues.

En matière de document authentique, la bande dessinée cache un potentiel très riche pour aborder la composante culturelle et interculturelle en cours de FLE, capable de promouvoir une véritable réflexion sur des thématiques sérieuses. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) préconise ces dimensions en dehors de la seule compétence linguistique souvent mise en avant au détriment des autres compétences. « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, 2001: 9).

En ce qui concerne le FLE proprement dit, les supports pédagogiques relevant des documents iconiques, scripturaux oraux ou audiovisuels trouvent bien leur place légitime dans l'apprentissage (Cuq, 2003). Les bandes dessinées aux programmes ici étudiées offrent le moyen de lier l'apprentissage linguistique et culturelle, en lien avec les réalités de la vie. Busson (1993 : 55) l'explique. « (...) l'apprenant participe à une activité qui est suivie d'une analyse dont vont se dégager des observations qui pourront être appliquées à la vie réelle ». C'est sur cet élément qu'insiste Nunan (1999) quand il attire l'attention sur la corrélation entre le contenu authentique et la vie quotidienne de l'apprenant. En d'autres termes, il convient de faire le lien entre l'apprentissage en classe et hors-classe, en impliquant l'apprenant dans la co-construction du sens comme le prône l'approche actionnelle.

Bien évidemment, tout support authentique peut se réduire à l'inefficacité si celui-ci n'est pas bien exploité ou s'il est utilisé de manière à « dénaturer l'objectif de l'exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message » (Cuq, 2003 : 433). Les deux bandes dessinées en question dans cet article se présentent comme de riches supports exploitables à plusieurs échelles. Un regard de près sur *Tintin* et *Persepolis* le révèle - les éléments croisés avec la culture indienne, la pertinence des sujets traités dans le monde d'aujourd'hui,

les registres de langue différents entre autres. Une didactisation bien réfléchie en s'appuyant sur les particularités sémiotiques, artistiques et sémantiques de la bande dessinée pourrait rendre la ressource très efficace. De plus, l'image n'est pas « neutre » comme nous le rappelle Joly (2002) et invite à l'investissement et l'interprétation de la part du spectateur. Satrapi lui-même défend le roman graphique et l'image. « L'image est une façon d'écrire », dit-elle (Satrapi, 2013), en expliquant la relation synergique entre l'image et le texte. « Dans la bande dessinée, contrairement à l'illustration, les dessins font partie de l'écriture. Ils ne viennent pas accompagner un texte déjà existant, les deux fonctionnent ensemble » (cité par Charbanou, 2006).

L'étude empirique sur les bandes dessinées dans des contextes variés donnent des résultats favorables. Arikan et Taraf (2010), dans leur étude en contexte turc, démontrent que le genre a favorisé un meilleur apprentissage linguistique par rapport aux supports traditionnels. Une étude auprès des enseignants d'école d'anglais en Inde (Saxena, Malshe, 2017) montre que la plupart des enseignants n'avaient jamais utilisé la bande dessinée en classe. Ceux qui en ont eu l'occasion ont trouvé que les apprenants étaient impliqués plus activement dans l'apprentissage. La bande dessinée s'est montrée très efficace pour l'acquisition du vocabulaire (Miranda et al, 2018) en contexte chilien. Un numéro entier de *Langues Modernes* (2006) a été consacré à la bande dessinée renforçant davantage sa place légitime dans l'enseignement des langues.

### **Le contexte en question**

Les deux programmes ici évoqués comportent des similarités et des différences. Le premier est un programme universitaire de licence en lettres à Mumbai dont la première année (First Year BA ou FYBA) inclut la langue française comme matière. Le public est composé de faux débutants de 17 et 18 ans, ayant un niveau A2 en début de cours. La plupart de ces apprenants choisissent le français parce qu'ils le trouvent plus facile par rapport aux langues indiennes au programme. Le deuxième programme (Advanced Diploma in French ou FRADV-DIP2), offert par l'université de Mumbai, est non diplômant, d'une durée d'une année universitaire attirant les apprenants d'un niveau A2 +. Le public (à partir de 18 ans sans limite d'âge, le plus âgé ayant 55 ans) s'inscrit pour le plaisir d'apprendre la langue sans aucune obligation. La motivation de ces apprenants est très variée et ils n'ont pas les mêmes contraintes de ceux du parcours diplômant.

Le cursus du FYBA avait, pendant de longues années, des romans en français facile. L'établissement étant devenu académiquement autonome depuis quelques

années, jouit désormais du droit de choisir son cursus en rupture avec celui qui lui était auparavant imposé. Donc, depuis 2018, la bande dessinée *Tintin et les Cigares du Pharaon* trouve sa place dans le cursus et deux promotions ont pu travailler le livre. Le FRADV-DIP2 comprend deux composantes - linguistique et littéraire. Une gamme d'œuvres littéraires en intégralité ou en extraits, forme le cursus de ce programme. En 2019, la bande dessinée était intégrée au programme pour la première fois, avec des extraits de *Persepolis* de Marjane Satrapi.

Il est pertinent ici de s'arrêter sur le type et la nature des bandes dessinées choisies pour les deux programmes. Le choix est évidemment lié au public et au contexte d'enseignement. Le FYBA ayant de jeunes étudiants, *Tintin* était adapté à leur âge et leurs intérêts, d'autant plus que public indien connaît bien la série *Tintin* en anglais. *Les Cigares du Pharaon* portent sur le voyage de Tintin en Egypte, en Arabie, en passant par l'Inde, avec une intrigue liée aux drogues. L'histoire avec son héros iconique, ses péripéties, les stéréotypes, et les valeurs universelles semblait adaptée au goût des jeunes apprenants. *Persepolis*, le roman graphique avec des images en noir et blanc, raconte la vie de Marjane Satrapi, de son enfance jusqu'à sa jeunesse. Le lecteur est amené au sein des expériences autobiographiques de Satrapi en Iran puis ses années à Vienne, son retour à Téhéran, son mariage, son divorce et son départ définitif, mettant en avant une gamme de thématiques allant de la religion, au déracinement, à l'intolérance, la femme et l'identité. Par son contenu à la fois riche et sérieux, *Persepolis* semblait se concilier avec le profil des apprenants du FRADV-DIP2. En outre, l'enseignante chargée de ce cours avait travaillé sur *Persepolis* lors de son mémoire de Master Erasmus et était convaincue et motivée par son intégration dans le cursus.

### La méthodologie du travail<sup>1</sup>

Quatre hypothèses ont orienté cette étude. La première suppose que grâce à la nature même du genre réunissant le visuel et l'écrit, la bande dessinée s'avère motivante et ludique pour l'apprenant. La deuxième est liée à la réception de la bande dessinée accordée par l'apprenant indien. Nous supposons que la familiarité avec les bandes dessinées, rend le public plus susceptible d'accepter cette ressource favorablement pour l'apprentissage. Les hypothèses suivantes sont orientées vers les enseignants. Nous formulons l'hypothèse que ces derniers s'emparent de la richesse de la bande dessinée pour allier l'apprentissage linguistique au culturel en classe. Si la spécificité de la bande dessinée est susceptible de poser des problèmes pédagogiques, elle sert en même temps à effectuer un changement de paradigme d'enseignement, centré davantage sur l'apprenant.

Nous avons rassemblé des données par des questionnaires aux apprenants qui les interrogeaient sur l'utilité de bande dessinée en classe de FLE. 84 apprenants du FYBA (des deux promotions de 2018 et 2019 comptant environ 100 apprenants chaque année) et 20 des 25 apprenants du FRADV-DIP2 inscrits ont répondu au questionnaire. En complément aux questionnaires, nous avons effectué un entretien semi-dirigé avec les deux enseignants qui assuraient les cours, concernant la réception des apprenants de la bande dessinée et leurs propres choix pédagogiques par rapport à cette ressource.

### **Analyse du corpus et discussion**

Nous avons rassemblé les données pertinentes dans le but de les analyser et voir si elles servent à corroborer ou à réfuter nos hypothèses de départ. L'intégration de la bande dessinée dans deux programmes universitaires a offert des résultats plutôt favorables que nous verrons ci-dessous.

#### **Une ressource iconotextuelle motivante**

Les questionnaires destinés aux apprenants les interrogeaient sur l'utilité la bande dessinée en classe, vis-à-vis des dimensions linguistiques et culturelles. Sur les 84 personnes enquêtées du FYBA, 98% n'avaient jamais eu la bande dessinée comme texte dans leur cursus éducatif. 97% des répondants déclarent avoir l'habitude de lire des bandes dessinées, contre 3% qui avouent n'en avoir jamais lu. 60% des répondants du FYBA et 85% des répondants du FRADV-DIP2 ont apprécié la bande dessinée et ont voté en sa faveur.

Les éléments stimulants sont bien la juxtaposition de l'image et du texte. 98% des répondants de FYBA et 90% du FRADV-DIP2 ont apprécié le rôle des images dans la compréhension du texte et du lexique. 77% du FYBA et 90% du FRADV-DIP2 pensent que la bande dessinée avait créé la possibilité de mener des activités intéressantes en classe. 74% du FYBA et 85% du FRADV-DIP2 remarquent une amélioration de vocabulaire grâce à la bande dessinée. Ces chiffres favorables démontrent qu'il s'agit bien d'une ressource motivante.

Les réactions des répondants du FYBA concernant la dimension culturelle et interculturelle sont mitigées en termes de chiffres : seuls 43% disent avoir amélioré leur connaissance culturelle-interculturelle. Mais il est intéressant de noter que 75 des 84 répondants se sont exprimés favorablement à une question ouverte sur la même compétence : « j'ai appris à propos des cultures du monde, leur différence par rapport à la nôtre », « les rituels dans d'autres cultures », « les racines culturelles de l'auteur de *Tintin* », « les étiquettes culturelles », « j'ai beaucoup appris

à propos de différentes cultures », « les cultures en comparaison », « la culture orientale et occidentale ». Ces quelques témoignages révèlent que la bande dessinée ne les a pas laissés indifférents à la composante culturelle-interculturelle.

Les chiffres du FRADV-DIP2 par rapport à la connaissance culturelle-interculturelle avec *Persepolis* sont plus favorables. 65% pensent que leur connaissance culturelle-interculturelle s'est améliorée. Les réponses à la question ouverte dont nous présentons quelques exemples concernant les acquis culturels sont précises et diverses: « la culture de l'Iran », « le multiculturalisme », « le monde traditionnel islamique et la modernité », « la difficulté des migrants », « les normes de la société », « l'importance de la culture », « la culture de l'orient vis-à-vis de l'occident », « les conditions sociopolitiques liées à la révolution en Iran », « la guerre », « le statut de la femme », « la femme et la liberté en Inde et en Iran », « la place de la liberté dans la société », « la démocratie et d'autres formes de gouvernement ». Les chiffres des deux programmes pointent bien en faveur de la bande dessinée comme ressource en classe. Cela rejoint bien les propos des enseignants concernant ce sujet que nous allons voir dans les paragraphes suivants.

Nous remarquons donc qu'une bonne majorité des apprenants réagit en faveur de la bande dessinée en raison de la familiarité avec ce genre, ce qui les aide à accepter plus facilement cette ressource en classe. Il est évident dans les propos des apprenants que les images facilitent la compréhension et rendent intéressant l'apprentissage. Par ailleurs, les compétences grammaticales et culturelles sont également améliorées grâce à la bande dessinée. Les apprenants réagissent plus favorablement à *Persépolis*, ce qui est aussi dû au fait qu'il s'agit d'apprenants plus âgés et sans contraintes par rapport aux exigences d'un parcours d'études universitaire.

## Les propos des enseignants

### 1. Le rôle de l'humour

Aux mots des enseignants, les apprenants ont apprécié l'humour dans le texte même si parfois il semble dérisoire. « *Persepolis* n'est pas tout à fait comique comme histoire, mais il y a des moments d'humour à côté du ton caustique et les étudiants ont beaucoup aimé ça ».

« La BD change les choses. C'est comme un film, une chose après l'autre, c'est très différent. Il y a des moments qui font rire, Tintin fait rire quelque fois. Dans l'ensemble c'était super pour les étudiants ».



Comme stratégie d'enseignement, l'humour a des fonctions didactiques et pédagogiques. Dans les deux cas, l'humour détendait l'ambiance du cours et motivait la classe.

## 2. Améliorer la compétence linguistique

Les enseignants ont su aligner les bandes dessinées sur les objectifs du cours et travailler l'écrit et la grammaire, objectifs principaux du cours du FYBA :

*J'ai souvent essayé de faire les activités intéressantes pour la grammaire, mais je n'ai jamais eu la réussite totale. Cette fois-ci j'étais contente car les étudiants adoraient Tintin et ils étaient toujours prêts à travailler sur ce livre. Tintin a été particulièrement utile pour travailler le discours direct-indirect et ça se passait très bien car ils aimaient le livre et puis on travaillait la grammaire à partir de ce qu'ils aiment.*

Le thème du voyage a stimulé des activités divergentes dans les deux cours. Pour le FYBA, les voyages de *Tintin* ont donné lieu aux productions écrites et orales.

*La classe a écrit des lettres à Tintin, comme un fan club, pour lui dire pourquoi ils l'adorent. Ils devaient utiliser leur imagination, s'adresser au héros qu'ils ne connaissent qu'à travers de la bande dessinée. Ils devaient utiliser les adjectifs d'admiration, les verbes comme 'aimer', 'adorer'. J'étais contente des résultats de cette production écrite.*

À l'aide de la bande dessinée, l'enseignant a pu faire travailler les actes de paroles en classe - se renseigner, poser des questions, argumenter etc. :

*Nous avons fait des jeux de rôles basés sur la visite imaginée de Tintin dans la ville de Mumbai, sa recherche d'un appartement. C'était très amusant. Ils ont également fait une production écrite sur un itinéraire de voyage à Goa pour des touristes français. Ils devaient utiliser le lexique du voyage. Ils se sont beaucoup amusés et tout le monde a participé.*

En FRADV-DIP2, la bande dessinée a servi à délier la parole en classe et par là enrichir la compétence orale.

*Le plus difficile c'est de les faire parler. Mais puisque Persepolis est si intéressant, ils ne pouvaient pas rester indifférents. Ils voulaient débattre, ils voulaient parler. Et j'étais contente car ils ont montré beaucoup d'enthousiasme. Souvent ils ont du mal à faire au-delà de cinq pages d'un roman par exemple. Mais avec Persepolis, ils étaient intéressés à lire et à discuter, même les moins forts. Et ils ont bien enrichi leur lexique- concernant l'immigration, la politique, la liberté*

*etc. Donc à mon avis, c'était parfait pour l'oral aussi surtout que nous avons une composante orale à l'examen pour ce cours ».*

Ainsi, une gamme d'activités linguistiques étaient mises en place en fonction des objectifs des cours.

### 3. Profiter du genre de la bande dessinée

*Tintin* a inspiré l'enseignant pour l'exploitation de la structure même de la bande dessinée avec le FYBA :

*J'ai demandé aux étudiants de créer une histoire de bande dessinée. Ils ont adoré cette activité. Ils écrivaient de petites phrases en français, ils fabriquaient des histoires, certains ont fait des dessins. Et ils travaillaient en groupes, échangeaient des idées, partageaient leur création. On a beaucoup ri !*

Les images ont servi profondément à sensibiliser la classe au texte avant même de l'exploiter :

*Je demandais à la classe de regarder les images de la page et résumer l'histoire sans lire le texte. Souvent les groupes étaient fidèles au texte principal mais parfois il y avait des écarts et c'était amusant de voir les différentes versions. Ils étaient contents de voir leurs propres créations.*

Les images servaient d'aide à l'apprentissage également :

*J'avais quelques vrais débutants en classe. Ils disaient que les images les ont sauvés, et ils ont compris le texte grâce à cela. Pour les autres, ils aimaient regarder l'image, comprendre le texte, comparer les deux et puis on faisait des jeux- deviner l'histoire, trouver le bon mot etc.*

Cela rejoint la théorie de Krashen (1981) sur le « input hypothesis ». Chaque apprenant trouve quelque chose dans son apprentissage qui l'aide à s'enrichir et à progresser.

*Persepolis* a prouvé que l'image peut être même plus puissante que le texte :

*Les images sont en noir et blanc, et certaines sont très fortes. Donc la parole a été incitée. En plus, ce que j'ai remarqué c'est que normalement, quand on demande à la classe de prendre la parole, les étudiants résument le texte ou ils prennent des éléments directement du texte. Ici, le texte est très court. Et donc, ils n'ont pas d'appui. Ils sont obligés d'interpréter l'image et le texte court et parler spontanément. Ils sont obligés de construire des phrases, bien choisir leur lexique. Ils ont aimé faire ça car le livre les motivait.*

En lien avec cette expérience, l'étude Norton et Vanderheyden (2004) affirme que les apprenants peuvent rajouter leurs mots mentalement aux images et aux textes disponibles pour construire leur connaissance. Pour une fois, il y a un renversement de rapport : d'une domination du récit écrit, on va au récit par l'image, ce qui dynamise le cours.

#### 4. Pour une exploitation interculturelle

Le contenu des deux bandes dessinées *Tintin* et *Persepolis* s'offre à une exploitation interculturelle. Les enseignants s'emparent bien de cette dimension. Dans *Les Cigares du Pharaon*, le protagoniste se retrouve dans une jungle en Inde, entouré d'éléphants et de tigres. C'est le plus connu des stéréotypes associés à l'Inde et dont on ne s'est toujours pas défait par ailleurs. Les allusions à l'Inde mythique et coloniale à travers les icônes telles la vache sacrée, le fakir, le maharadja et le dieu Nataraja sont toujours d'actualité même plusieurs décennies après la création de Tintin.

*Les étudiants n'étaient pas surpris par les images de l'Inde. Même aujourd'hui quand on pense à l'Inde, on évoque les tigres, les dieux, les vaches. On trouve partout les vaches dans la rue ! Les étudiants n'étaient pas fâchés de retrouver ces images même si c'était des stéréotypes. On en a discuté.*

Ou encore l'épisode des éléphants reconnaissants dans *Tintin* :

*Cet épisode évoque la chaleur indienne, le sens de famille, de communauté. Les étudiants ont tout de suite fait la remarque sur cette représentation de l'Inde par l'intermédiaire du monde animal.*

Dans *Persepolis*, le rôle de la famille se présente comme élément commun entre cultures. « La grand'mère de Marji, sa famille, ses relations avec sa famille résonnaient beaucoup avec les étudiants et on pouvait lancer toute une discussion sur ça. ». Les sujets de la femme dans *Persepolis* ont trouvé des résonances sur bien des plans :

*Il s'agit de la lutte d'une jeune femme, avec ses difficultés. Elle cherche à s'amuser et lorsque la police arrive lors de la soirée, les jeunes doivent verser de l'alcool dans les toilettes et faire semblant de ne pas fêter. Cet épisode surtout a rappelé la « police morale » en Inde notamment autour du Saint Valentin, l'approbation et le rejet de la société concernant certains comportements, la difficulté des femmes etc. Nous avons eu des discussions très riches à partir de l'histoire. On débattait tout en respectant les points de vue opposés. Les étudiants ont tendance à croire que la bande dessinée est destinée aux enfants*

*mais ils ont vite reconnu que Persepolis est bien un livre pour adultes avec des thèmes sérieux.*

Le voyage dans les deux bandes dessinées a servi de tremplin à des compétences différentes. Pour le FYBA, le voyage de Tintin contribuait à la dimension linguistique et une première ouverture à l'interculturel. Le voyage de Marji dans *Persepolis* a ouvert la voie à des débats sérieux et même polémiques auprès des apprenants du FRADV-DIP2.

*Quand on voyage, on représente son pays, sa culture et on apprend de celle de l'autre. Voyager c'est aussi des difficultés. Donc quand Marji ne va pas très bien en Autriche, elle ne communique pas sa tristesse à ses parents-elle leur dit que tout va bien. C'est très indien ça. Tellement de choses qui résonnaient auprès des étudiants.*

La structure, la fonction, le style et contenu des deux bandes dessinées *Tintin* et *Persepolis* sont différentes l'une de l'autre ainsi que les situations d'enseignement. Toutefois, les enseignants s'approprient ces ressources de manière adaptée à leurs apprenants et leurs besoins.

## 5. Vers une pédagogie motivante

La bande dessinée sollicite l'apprenant à participer à la construction du sens. Les tâches collaboratives en classe ne sont pas monnaie courante en Inde et les enseignants se réjouissent du fait que la bande dessinée a encouragé cette modalité de travail. Il n'est pas évident non plus de faire des activités collaboratives dans les grands groupes, ce qui est le cas du FYBA :

*Souvent j'essaie de faire travailler la classe en groupes ou en binôme, mais c'est difficile de retenir leur intérêt, leur motivation et la discipline aussi. Mais avec Tintin, ils adoraient travailler ensemble, trouver des idées, ils pouvaient se concentrer. Même la grammaire- par exemple, le passé composé ou le discours indirect. Ce n'est pas un exercice séparé comme on fait souvent pour la grammaire. Ils ont travaillé la grammaire avec et à partir du livre en transformant les dialogues au discours indirect. ;*

*Il n'est pas facile de solliciter la réaction en français en classe. Mais Persepolis a encouragé la classe à participer, à faire des liens avec leur propres expériences, même se regrouper et faire des débats.*

## 6. L'esprit critique et la réflexion découlaient naturellement des débats

*Quand Marji souffre de la répression, quand elle cherche la liberté, les étudiants n'étaient pas indifférents. Ils ont pu lier ça à leurs propres expériences. Il y a aussi eu des débats assez chauds sur la politique. Ils devaient réfléchir, présenter un argument de manière cohérente ;*

*Dans Les Cigares du Pharaon, Tintin essaie de démanteler le trafic de drogues. Il cherche la vérité, il se bat contre le mal. Les étudiants ont voulu discuter à propos des problèmes de drogues dans la société indienne. Finalement ils trouvaient une bonne philosophie de vie dans Tintin. Ils ont voulu parler et réfléchir à propos des valeurs dans la société.*

## 7. Dépasser les défis pédagogiques

L'emploi de la bande dessinée en classe peut en elle-même constituer un défi. Comment l'intégrer en classe ? Quelles activités organiser sur cette ressource ? Si la bande dessinée est favorisée par les apprenants pour ses images et son texte court, elle pose paradoxalement pour ces mêmes raisons des appréhensions pédagogiques et didactiques pour l'enseignant.

*Ma classe a mis un peu de temps vraiment pour saisir l'essentiel. Ils sont tellement habitués à s'attacher au texte malheureusement au détriment des images. Alors que les images parlent, parfois même plus fortes que le texte écrit. Mais une fois qu'ils ont compris, ça marchait beaucoup mieux. Ils ont repris leur lecture différemment- ils étaient plus attentifs aux images, au texte, aux personnages, leurs émotions.*

Il s'agit donc d'une littératie visuelle améliorée, où l'enseignant encourage l'interprétation et la réinterprétation des images. C'est précisément ce que rapporte Hammond (2012) sur la lecture renouvelée, dans son étude sur le roman graphique *American Born Chinese*. Menée dans un autre contexte, les résultats sur ce plan portent des similarités intéressantes :

*Tintin est simple, et les jeunes connaissent le personnage. Mais au début, je me demandais comment enseigner, comment rendre le cours intéressant ? Comment utiliser la BD ? Maintenant, quand j'y pense, je suis très satisfait. Car j'ai pu faire des activités intéressantes, j'ai pu retenir l'intérêt de ma classe et mes étudiants étaient très très contents. J'ai moi-même appris à réfléchir, à être créatif.*

## Une éducation à la multilittératie

Elsner (2013) évoque particulièrement les littératies visuelles, critiques, multimodales et fonctionnelles de la bande dessinée et celles-ci ont été mises en valeur dans l'exploitation de *Tintin* et *Persepolis*. La littératie critique incite l'apprenant à justifier son regard de manière autonome et à argumenter. Nous avons amplement vu cet exemple avec *Persepolis*. Cette histoire est susceptible de résonner facilement avec les Indiens des métropoles d'aujourd'hui souvent à la charnière de deux générations et un monde en constante transformation rapide. Les apprenants ont réagi, en justifiant leurs propos sans avaler aveuglément le contenu, à analyser activement sans être manipulés. La littératie visuelle permet de décoder les images pour l'apprentissage. La littératie multimodale permet à l'apprenant d'analyser et de comprendre les planches individuellement et le tout globalement. La littératie fonctionnelle est étroitement liée à l'utilisation de la langue. Les actes de paroles abondants, le lexique et les registres de langue variés, tous s'offrent à l'épanouissement de l'apprentissage.

Les apprenants se sont rendus compte de l'importance des éléments annexes du texte qui contribuent à la langue et la communication. L'idée que la langue est liée au texte écrit uniquement est inscrit dans la culture éducative indienne et les apprenants sont habitués à un apprentissage axé sur l'écrit. Par conséquent, les facteurs non verbaux et la sémiotique sont mis à l'écart. L'articulation texte-image et la mutualisation des deux ne sert qu'à renforcer les compétences de l'apprenant dans la réception et la production en classe.-

Nous synthétisons ici les bénéfices de la bande dessinée comme ressource de classe soulevés par les enseignants dans le schéma suivant (Figure 1).

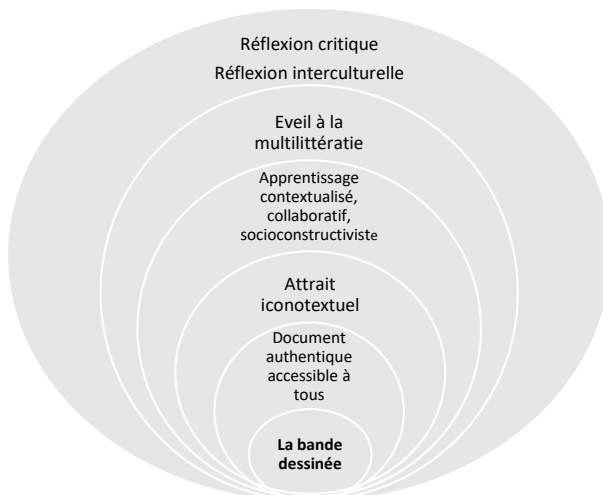


Figure 1

## Un changement de paradigme

Les témoignages des enseignants révèlent qu'ils ont réussi à opérer un transfert de pouvoir en classe. De la classe traditionnelle hiérarchique, un mouvement vers le non linéaire a été effectué grâce à la convivialité offerte par la bande dessinée. La familiarité du genre et l'apparente simplicité y ont contribué, donnant à l'apprenant le sentiment de pouvoir gérer son apprentissage. Cet aspect psychopédagogique crée une aisance qui est mise en valeur dans l'étude de Norton (op.cit.) où les enfants trouvent du sens dans ce qu'ils lisent car ils maîtrisent le contenu. Malheureusement, ce n'est pas toujours possible en classe. Les apprenants du FRADV-DIP2 ont l'avantage de posséder un cadre de référence fourni par les autres textes littéraires du programme (textes courts, textes longs, extraits de romans, de nouvelles, des poèmes), ce qui leur permet de comparer et de juger en faveur de la bande dessinée.

De plus, la bande dessinée a stimulé une réflexion sur des sujets d'actualités, des questions sociales indiennes et mondiales, difficiles à aborder dans une classe de langue surtout de faible niveau. Ainsi, la ressource a servi à mettre les apprenants sur la voie de la réflexion critique, tant préconisé dans le CECRL. Les enseignants poussaient les apprenants à interpréter et à réinterpréter les images afin d'avoir des discussions fructueuses.

Cette étude met en évidence le fait que la bande dessinée n'est pas uniquement un outil divertissant. En tant que document authentique, si la bande dessinée est bien choisie en lien avec le public et les objectifs d'apprentissage visés, elle offre des possibilités intéressantes d'épanouissement cognitif, linguistique et culturel. Elle permet par son contenu d'étendre l'apprentissage hors de la classe et faire le pont avec l'expérience personnelle, sociale et la vie quotidienne.

## Conclusion

Cette présente étude a mis en valeur l'utilité de l'introduction de la bande dessinée dans deux programmes d'apprentissage du FLE en Inde et renforce sa crédibilité. La valeur pédagogique de cette ressource en classe au service de la langue-culture française sont exposées. Nous avons développé nos hypothèses autour de quatre questions qui supposent d'abord que la bande dessinée est une ressource qui motive et qui allège le stress d'apprendre une langue étrangère. La bande dessinée, par la familiarité du genre, trouve une bonne réception auprès du public indien. Et dernièrement, cette ressource offre une mine de possibilités de marier les dimensions linguistiques et culturelles/interculturelles en classe de français. Si elle crée des défis pédagogiques, elle sert aussi à modifier la

situation d'enseignement traditionnel. L'étude a servi à valider ces hypothèses, à souligner l'importance de la nouveauté et sa contextualisation en classe de langue. En outre, au vu du bilan positif de la part des apprenants et des enseignants, la bande dessinée a permis à l'apprenant de se transformer en lecteur investi, en participant actif. Dans cette optique, la bande dessinée a le potentiel d'être très utile pour privilégier une approche socioconstructiviste, impliquant pleinement l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Le succès de *Tintin* et *Persepolis* en cours vient aussi du fait qu'elles étaient bien adaptés au profil des apprenants- *Tintin* à son jeune public et *Persepolis* à un public avec plus de maturité et des motivations différentes. Ce présent article étant limité à deux études de cas précis, il ne nous permet pas de mesurer l'efficacité de la bande dessinée dans un contexte indien plus étendu. Or à partir des recherches préalables sur la bande dessinée qui se présentent en complément à cette recherche, nous pouvons projeter et envisager des résultats favorables sur un contexte indien plus large avec la bande dessinée comme ressource précieuse pour le cours de français.

## Bibliographie

- Arikan, A. Taraf. H.U. 2010. « Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: Focus on grammar and vocabulary ». *Procedia- Social and behavioural sciences*, p. 5212-5215.
- Busson, V. 1993. « Utiliser l'improvisation contextualisée ». *Le français dans le Monde*, n° 256, p.55-59.
- Cary, S. 2004. *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth: Heinemann. CBSE (Central Board of Secondary Education). 2020. *Cogito*. New Delhi: CBSE.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Strasbourg.
- Charbanou, J-M. 2006. « Marjane Satrapi, Persepolis ». *Droit et cultures*, 52, p.277-281.
- Chatterji, R. 2012. *Speaking with pictures folk art and the narrative tradition in India*. London & New York: Routledge.
- Clark, C. 2000. « Innovative strategy: Concept cartoons ». *Instructional and learning strategies*, 12, p. 34- 45.
- Cuq, J-P. (Dir) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris: CLE International.
- Duncan, R., Smith, M. J., Levitz, P. 2015. *The Power of Comics: History, Form, and Culture* (2è ed.). London, New York: Bloomsbury.
- Eisner, W. 2008. *Comics and Sequential Art: Principles and Practices from the Legendary Cartoonist*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Elsner, D. 2013. Graphic Novels in the Limelight of a Multiliteracies Approach to Teaching English. In D. Elsner, S. Helff, B. Viebrock (dir.), *Films, Graphic Novels & Visuals: Developing Multiliteracies in Foreign Language Education - An Interdisciplinary Approach*, Berlin: LIT Verlag, p.55-71.
- Gabilliet, J-P. 2005. « Du comic book au graphic novel : l'europanisation de la bande dessinée américaine ». *Image [ & ] Narrative*, 12.
- Hammond, H. 2012. « Graphic Novels and Multimodal Literacy: A High School Study with American Born Chinese ». *Bookbird*, 50 (4), p. 22-32.



- Hergé. 1955. *Tintin et Les Cigares du Pharaon*. Paris : Casterman (nouvelle éd. 2010).
- Joly, M. 2002. L'image et son interprétation. Paris: Nathan.
- Kelley, B. 2010. « Sequential Art, Graphic Novels, and Comics ». *SANE Journal: Sequential Art Narrative in Education*, 1 (1), p.1-24.
- Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.
- M-P. Hamez (dir.). 2006. « La Bande Dessinée ». *Les Langues Modernes*, n° 4.
- Miranda S. A-C, Ulloa -Salazar, G.M, Díaz -Larenas, C.H. 2018. « Comic-based instruction and vocabulary learning among 11th and 12th graders in two Chilean schools ». *Intercedes*. [En ligne] : <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v19i39.34071> [consulté le 15 octobre 2020].
- Mollica, A. 1976. « Cartoons in the Language Classroom ». *Canadian Modern Language Review*. N° 32 (4), p. 424-444.
- Norton, B. 2003. «The Motivation Power of Comic Books: Insights from Archie Comics Readers ». *The Reading Teacher*, 57 (2), p. 140-147.
- Norton, B., Vanderheyden, K. 2004. Comic Book Culture and Second Language Learners, In B. Norton, K. Toohey (dir.), *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge UP, p.201-221.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Ranker, J. 2004. «Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction From an English as a Second Language Classroom ». *The Reading Teacher* 61 (4), p. 296-305.
- Rapp, D. N. 2011. «Comic Books' latest plot twist: Enhancing Literacy Instruction ». *Phi Delta Kappan*, 93 (4), p. 64-67.
- Recine, D. 2013. *Comics aren't just for fun anymore: The practical use of comics by TESOL professionals* (mémoire de Master non publié). University of Wisconsin-River Falls, WI. [En ligne]: <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/65479> [consulté le 3 octobre 2020].
- Satrapi, M. 2003. «Why I Wrote Persepolis ». *Writing!* (nov-déc), p. 9-11.
- Satrapi, M. 2007. *Persepolis*. Paris : L'Association.
- Sinha, M.S., Malshe, M. 2017. « Graphic Novels as Pedagogical Tools in the Indian Classroom: Teachers' Opinions ». *Language and Language Teaching*, 6 (1)-11, p.1-6.
- Smith, J. 1993. « Cartoons in class ». *Practical English Teaching*. p.58-59.
- Wolk, D. 2007. *Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean*. Philadelphia: Da Capo Press.

## Note

1. Je remercie étudiants et enseignants pour leur participation et leur aimable autorisation de publier leurs propos.