

Le roman graphique en méthodologie CLIL

Marie-Denise Sclafani



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/etudesromanes/8563>

DOI : 10.4000/etudesromanes.8563

ISSN : 2271-1465

Éditeur

Centre aixois d'études romanes de l'université d'Aix-Marseille

Édition imprimée

Date de publication : 29 novembre 2018

Pagination : 221-233

ISBN : 979-10-320-0193-6

ISSN : 0180-684X

Ce document vous est offert par Aix-Marseille Université (AMU)



Référence électronique

Marie-Denise Sclafani, « Le roman graphique en méthodologie CLIL », *Cahiers d'études romanes* [En ligne], 37 | 2018, mis en ligne le 21 janvier 2019, consulté le 09 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etudesromanes/8563> ; DOI : 10.4000/etudesromanes.8563



Cahiers d'études romanes est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le roman graphique en méthodologie CLIL

Marie-Denise Sclafani

Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Umanistiche

Résumé : L'article se propose de cerner les applications du roman graphique dans les modules CLIL (Content and Language Integrated Learning) en analysant les aspects principaux de cette méthodologie, l'importance des documents authentiques et l'organisation des modules de formation. Les caractéristiques présentes dans les romans graphiques « On les aura ! » de Barroux et « Putain de guerre » de Tardi et Verney seront mises en évidence pour tracer un module didactique d'histoire et langue française.

Mots-clés : roman graphique, didactique, histoire, français.

Riassunto: L'articolo si propone di individuare le applicazioni del romanzo grafico nei moduli CLIL (Content and Language Integrated Learning) analizzando i principali aspetti di questa metodologia, l'importanza del materiale autentico e l'organizzazione dei moduli di formazione. Le caratteristiche presenti nei romanzi grafici « On les aura ! » di Barroux e « Putain de guerre » di Tardi e Verney verranno messe in evidenza per tratteggiare un modulo didattico di storia e lingua francese.

Parole chiave: *Graphic Novel*, didattica, storia, francese.

La bande dessinée dans la didactique des langues, en Italie, est encore considérée comme l'un des médias purement culturel sans que l'on s'intéresse à son aspect artistique et à son contenu véhiculaire et culturel. En ce qui concerne le roman graphique, il suffirait de rappeler la longue période pendant laquelle l'œuvre de Dino Buzzati *Poema a fumetti*¹ (1969) a été ignorée : un récit graphique qui anticipe la venue du roman graphique, ou les polémiques suscitées

1 Dino Buzzati, *Poema a fumetti*, 1^a ed., Milan, Arnoldo Mondadori Editore, 1969.

par la simple candidature au prix littéraire Strega de 2014 de *Unastoria*² de G. Pacinotti, surnommé Gipi. C'est finalement grâce au nombre de lecteurs toujours plus nombreux que le roman graphique trouve une position claire dans l'imaginaire commun des enseignants et des élèves. L'article se propose de cerner les applications du roman graphique dans les modules CLIL/DNL histoire et civilisation en langue française dans les écoles italiennes : pour ce faire, nous analyserons tout d'abord le rapport entre didactique et images dans l'art séquentiel et comment les qualités communicatives d'un texte-image peuvent faciliter certains objectifs clés dans la formation scolaire. Ensuite, nous considérerons les aspects principaux de la méthodologie CLIL, en nous focalisant sur l'importance des documents authentiques et sur l'organisation des modules de formation CLIL. Nous évaluerons l'importance et l'utilité du roman graphique en tant que stratégie didactique spécifique pour rendre les contenus accessibles et contribuer, à travers leur compréhension au développement de la compétence linguistique. Enfin, nous mettrons en évidence les caractéristiques présentes dans les romans graphiques *On les aura !* de Barroux³ et *Putain de guerre !* de Tardi et Verney⁴, pour des idées utiles à la création d'un module didactique d'histoire et langue française.

La Didactique des langues et la « narration visuelle »

La bande dessinée est avant tout un art séquentiel⁵ ou « narration visuelle » avec des dimensions elliptiques, dans lequel se fondent en parfaite osmose le texte et l'image qui impliquent le lecteur activement, en prolongeant le récit à travers les connexions mentales des projections personnelles. Le potentiel didactique du roman graphique est exprimé dans une connotation intense d'authenticité ; l'emploi de matériels réels ou réalistes procure de nombreux avantages aussi bien sur l'axe de la motivation que sur celui de la compréhension des liens entre la langue et la civilisation. Dans ce contexte et restant ancrés à la particularité de sa forme spécifique qui repose sur des codes écrits et visuels, la bande dessinée et, par conséquent, comme une continuation naturelle, le roman graphique, représentent une forme littéraire privilégiée pour former les élèves à devenir de

2 Gipi, *Unastoria*, Bologne, Coconino Press-Fandango, 2013.

3 Stéphane-Yves Barroux, *On les aura ! Carnet de guerre d'un poilu*, Paris, Seuil, 2011.

4 Jacques Tardi, Jean-Pierre Verney, *Putain de guerre !*, Tournai, Casterman, 2014.

5 Will Eisner, *Le récit graphique. Narration et bande dessinée*, Paris, Vertige Graphic, 1998, p. 3.

véritables lecteurs/interprètes, et à s'immerger, en même temps, dans la culture médiatique.

Au sein des arts visuels, aussi bien la bande dessinée que le roman graphique se présentent comme « œuvre ouverte » : « une configuration de stimuli dotée d'une indétermination fondamentale, parce qu'elle propose une série de "lectures" constamment variables⁶ [...] ». La transition présente entre les cases est une représentation iconographique d'un changement d'état et de temps qui permet au lecteur d'imaginer ce qui n'est pas représenté, ce qui n'est pas dit. L'harmonie sémantique dans la combinaison texte-image-séquence incite, en outre, à aller vers une compréhension plus profonde du message, qui sert aussi de catalyseur pour les aspects liés à la réflexion et à la mémorisation.

Le texte se place dans ce cas comme un moyen essentiel pour renforcer la compréhension de l'œuvre dans son ensemble et peut revêtir une fonction éducative. L'image graphique ou l'illustration, d'un autre côté, explicite bien le rapport entre le sens et le signifiant :

C'est à tout point de vue une forme de lecture singulière : le processus de lecture de la bande dessinée est une amplification du texte. Avec le texte seul la lecture implique une conversion des mots en images. La bande dessinée accélère ce procédé en fournissant l'image. [...]. À tout point de vue, cette forme de lecture doit être considérée à niveau égal avec la littérature car les images sont employées comme un langage⁷

C'est justement cela le point crucial : le texte et l'image sont complémentaires. L'image a un caractère polysémique et au moment où elle doit transmettre un message, un texte intervient avec le rôle fondamental de canaliser la lecture de l'image « Toute image est polysémique, elle implique sous-jacente à ses signifiants, une 'chaîne flottante' de signifiés, dont le lecteur peut choisir certains et ignorer les autres⁸ ». Quand la parole écrite et l'image sont présentes ensemble, le texte peut avoir, selon Barthes, deux fonctions par rapport à l'image qui l'accompagne : une fonction d'ancrage ou une fonction de relais. On a l'ancrage quand « Le texte dirige le lecteur entre les signifiés de l'image, lui en fait éviter certains et en recevoir d'autres⁹ ». Dans ce cas, le texte permet d'éclairer certains signes de l'image et de véhiculer, au même niveau que l'image, le message même, en apportant des précisions. Ce type de rapport est

6 Umberto Eco, *L'œuvre ouverte* [1962], Paris, Éditions du Seuil, 2015, p. 117.

7 Will Eisner, *op. cit.*, p. 7.

8 Roland Barthes, *Rhétorique de l'image*, Communications 4, 1964, p. 44.

9 Roland Barthes, *Rhétorique de l'image*, Communications 4, 1964, p. 44.

présent dans le roman graphique quand il apparaît dans la forme de récitatifs occupant la fonction non seulement narrative mais aussi explicative de l'image en la plaçant dans l'espace et dans le temps. Quand le texte, au contraire, a la fonction de relais vis-à-vis de l'image, le rapport, qui est rendu plus clair, est complémentaire, comme dans le roman graphique, quand l'image nous transmet un message, tandis que le texte – caractérisé, dans ce cas, par des phylactères – nous en suggère un autre et pour en avoir une compréhension globale, les deux messages doivent être combinés. Les deux types de fonction peuvent donc cohabiter. À travers la fonction d'ancrage et la fonction de relais se constitue un lien qui unit l'image et le texte ; lien qui a un impact important sur le traitement et sur la mémorisation de l'information. Nous retrouvons ainsi l'équivalence et la complémentarité qui incarnent deux types de relation entre le texte et l'image qui peuvent être exploitées dans une conception audio-visuelle de l'enseignement des langues. Le roman graphique, comme la bande dessinée, ne se présente donc pas comme une simple distraction mais il est promoteur de réflexion et de complexité.

C'est une forme de lecture qui reste accessible pour le destinataire et l'implique émotionnellement. Dans sa forme unique de raconter les histoires avec l'aide du texte et des images, le roman graphique va cependant au-delà de la dimension de la pure forme ludique ; son langage verbal, imagier, narratif se prête efficacement à la réalisation d'objectifs didactiques. Il faut enfin considérer comment le neuvième art s'insère bien entre les formes, désormais répandues, d'utilisation des informations de l'ère numérique¹⁰ : « Dans la dernière moitié du xx^e siècle la définition de la lecture s'est profondément modifiée. Les avancées d'une technologie faisant de moins en moins appel au texte ont définitivement promu les images au rang de signifiants¹¹ ».

La didactique des langues doit toujours se confronter à la période historique dans laquelle elle agit. Aujourd'hui, dans la vie quotidienne, prévaut une dominante visuelle, dans laquelle les informations sont véhiculées en majorité à travers de purs stimuli visuels. Parfois, cette immersion massive, dans un continuum super-iconographique, nous amène à considérer avec méfiance cette forme de communication et à la considérer comme superficielle, insuffisamment pétrie donc du même pouvoir que le texte écrit, comme si l'absence d'un texte pouvait conduire à percevoir une information faussée. Ceci est dû, en partie, à une éducation insuffisante à la lecture d'un signe qui n'est pas celui de la

10 Pierre Fresnault-Deruelle, *L'éloquence des images*, Paris, PUF, 1993, 255 p.

11 Will Eisner, *Le récit graphique. Narration et bande dessinée*, Paris, Vertige Graphic, 1998, p. 5.

parole écrite. Il y a, à la base, une carence socioculturelle qui influence aussi la didactique ; tout en vivant dans une société majoritairement iconique, l'on se méprend sur l'image¹².

Dans la didactique des langues, la bande dessinée est présente dans les manuels d'enseignement, même si dans la plupart des cas, l'on y trouve des séquences interrompues, des dessins humoristiques et sortis de leur contexte ou des bandes dessinées créées exprès et donc non originales ; l'ensemble étant purement instrumentalisé. L'espace didactique que souvent les œuvres littéraires graphiques arrivent à se tailler est dans la recherche constante de matériels authentiques, car leur utilisation en classe crée une situation de communication réelle et conduit les élèves à réemployer, d'une façon nouvelle et personnelle, les moyens linguistiques et sociolinguistiques appris.

Le registre linguistique utilisé, dans lequel sont superposés des sociolectes, différents dialectes ou simplement un langage familier, permet de travailler et simuler des situations variées, utiles pour des jeux de rôle qui produisent des actes de parole. L'attention à la cohérence de la méthode didactique doit cependant rester élevée parce que l'utilisation d'un document authentique uniquement pour des objectifs linguistiques et de communication conduit au démembrement du texte en des exercices qui ne tiennent compte ni de sa spécificité ni de son essence. Ces textes didactisés sont effectivement définis comme authentiques mais d'authentique il est resté bien peu car dans le processus de didactisation ou d'insertion dans des textes didactiques, ils perdent presque toute leur fraîcheur d'origine et leur réalisme. Pour cette raison, ils ne permettent plus une réélaboration des contenus satisfaisante pour l'élève et ils peuvent se révéler peu motivants en vue de la production linguistique. Le choix précis des typologies textuelles à utiliser au sein des parcours didactiques constitue un élément d'importance fondamentale pour leur succès. Dans ce contexte, il serait donc souhaitable d'intégrer les parcours didactiques avec des textes littéraires, en particulier des romans graphiques.

12 Eleonora Brandigi, *L'archeologia del graphic novel. Il romanzo al naturale e l'effetto Töpffer*, Firenze, University Press, 2013, p. 21.

Méthodologie CLIL et Roman graphique

Dans les approches communicatives, les contenus, les matériels et les activités sont uniquement proposés pour que l'élève puisse s'exercer avec la langue. L'élève n'en relève pas l'importance au-delà de cette raison car ces documents, qui sont opportunément didactisés, sont souvent présentés comme de simples instruments en vue de l'apprentissage de la langue ou de la langue de spécialité. L'utilisation véhiculaire d'une langue étrangère permet de récupérer la dimension d'usage de la langue, c'est-à-dire la liaison entre la pensée et la langue, qui, dans l'enseignement traditionnel d'une langue étrangère, a été peu reconnue¹³.

L'acronyme CLIL (Content and Language Integrated Learning) commence à s'imposer dans les années 90 en suivant l'engagement du Conseil Européen de diffuser la connaissance des langues et il se réfère à des situations d'enseignement/apprentissage dans lesquelles une langue étrangère est utilisée comme langue véhiculaire pour l'enseignement d'une DNL¹⁴ (discipline non linguistique). Donc au sein de ce système d'apprentissage, les objectifs linguistiques se croisent avec les objectifs d'apprentissage d'une discipline puisque le contenu est appris à travers la langue étrangère et la langue étrangère est apprise à travers les contenus¹⁵. L'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère.

Dans les parcours CLIL, les enseignants des DNL ont, à parts égales, la même responsabilité que les enseignants de langue, qui se traduit par la contribution au développement de la compétence linguistique-communicative des élèves en langue étrangère. Certaines disciplines expriment leur spécificité à travers le code verbal, tandis que d'autres disciplines utilisent deux codes, un verbal et un non verbal pour pouvoir véhiculer les contenus. Donc, les disciplines scientifiques qui possèdent une dimension graphique et aussi une dimension manuelle à exploiter apparaîtraient comme les plus adaptées pour ce type d'apprentissage. Toutefois, ce concept peut aussi être étendu aux autres disciplines qui peuvent se servir de supports graphiques pour véhiculer le

13 Myriam Met, *Learning Language through Content : Learning Content through Language*, Journal of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, XXIV, 4, 1991, p. 282.

14 Paolo Emilio Balboni, Carmel Mary, Coonan, dir, *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Torino, Loescher, 2014, 155 p.

15 Carmel Mary Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet, 2012, p. 74.

contenu. La pertinence didactique du roman graphique possède, pour cette raison, un énorme potentiel dans l'approche méthodologique CLIL, applicable à de nombreuses disciplines.

Ce qui est tout aussi important à prendre en considération dans le choix de la discipline, c'est l'opportunité de promouvoir, à travers les contenus, une attitude interculturelle, qui est exactement l'un des objectifs indiqués par le Conseil Européen et par la Commission Européenne. Donc, sous cet aspect, le CLIL représente une opportunité pour reconsidérer les contenus, les intégrer pour un changement de perspective.

Dans un module CLIL d'histoire en français, le fait d'étudier la Première Guerre mondiale représenterait la possibilité d'explorer des thématiques, en considérant non seulement le point de vue du peuple français, mais aussi celui des autres nations concernées. La tâche du cours bilingue ne consistera pas seulement dans le développement en langue étrangère des contenus choisis, mais plutôt dans l'activation des processus de réflexion, d'élaboration et de confrontation parmi les différentes perspectives de lecture des contenus présentés. Pour la réussite du processus d'apprentissage, il est fondamental que l'acte de communication soit efficace et que, donc, la communication passe à travers l'acte didactique¹⁶. L'organisation didactique CLIL exige une approche de type constructiviste, collaborative et coopérative. Il sera nécessaire de mettre en place un véritable revirement pour consentir, non seulement, l'interaction en langue véhiculaire, mais aussi l'introduction d'une dimension liée à l'expérimentation dans le processus d'apprentissage pour que l'élève puisse s'approprier de nouveaux concepts et perfectionner les compétences prévues. Les élèves ne doivent pas être perçus comme des éléments passifs, mais il est nécessaire de les activer en stimulant des processus de découverte, de supposition et de solutions de problèmes qui favorisent leur autonomie.

Pour mettre en lumière les caractéristiques décrites de la méthodologie CLIL, le choix de pouvoir adopter un roman graphique dans un module CLIL d'histoire offrirait de nombreux avantages dans l'enseignement/apprentissage, en s'insérant parfaitement au sein d'un double objectif que ce type de méthodologie se propose d'atteindre parce qu'il représente une source précieuse de documents pour l'Histoire. De nombreux sujets historiques ont été abordés donnant naissance à une vaste littérature où l'on peut puiser des idées et affronter des moments historiques importants. Ce type de récit historique ou de l'Histoire permettrait aux élèves, à l'intérieur d'un module

16 Carmel Mary Coonan, *op. cit.*, Torino, Utet, 2012, p. 84.

CLIL, de faire un travail d'analyse critique à travers la comparaison de différentes sources documentaires, leur donnant, en outre, la possibilité de s'interroger sur la vérité historique, sur la possibilité de contextualiser, sur la structure de l'évocation historique donnée par l'auteur et, en même temps, de les mettre en contact direct et réel avec la langue véhiculaire et de rendre donc l'enseignement comme unité linguistique, culturelle et ayant un contenu. Dans le cas du roman graphique, ces caractéristiques sont importantes dans le vaste univers des typologies écrites et des registres de langue utilisés par les auteurs. Donc, le document authentique, non plus utilisé comme il l'est en classe de langue, nécessairement instrumentalisé, mais finalement étudié pour lui-même, pour ce qu'il a été créé, en prenant en considération sa valence artistique, ses spécificités, son essence. Et donc, encore plus, si le document authentique que nous prenons en considération est le roman graphique qui a été créé pour être lu, pour raconter une histoire et exprimer en même temps un message ; la didactisation qui en découlera ne provoquera pas la dévaluation du produit artistique, ne rendra pas artificielle et affectée l'œuvre en l'abrégant et en la dénaturant, elle reposera sur la facilitation et la simplification de la compréhension du texte. Il est donc plus facile d'émettre l'hypothèse qu'avec le texte inséré dans l'enseignement/apprentissage avec l'adoption de la méthodologie CLIL, il n'y aura pas de modification du message et du contenu mais, au contraire, des supports seront créés, pour permettre la préparation à la compréhension du contenu. La distribution gestaltique¹⁷ des activités devra être respectée ; les enseignants suivront donc les phases de globalité, analyse, synthèse et réflexion, essayant de construire des unités d'apprentissage capables d'obtenir la plus grande implication de la part des élèves.

Le roman graphique historique permet à l'élève de s'immerger, non seulement dans la narration historique, mais aussi dans le pouvoir évocateur des images qui arrivent à transmettre les expériences et les sensations éprouvées et vécues par les personnages. Le roman graphique pourra donc offrir un regard singulier et unique sur le monde et sur le réel, avec la capacité de mettre les élèves en contact avec la Mémoire historique sans négliger l'importance du développement linguistique.

17 Graziano Serragiotto, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, Utet, 2014, p. 50.

Putain de guerre ! et On les aura ! : Indications pour un module CLIL d'histoire en langue française

« La bande dessinée peut véritablement acquérir le statut de document historique, pour témoigner de l'imaginaire collectif de l'époque dans laquelle elle s'inscrit¹⁸ ». C'est bien l'univers avec lequel l'élève entre en contact en lisant le roman graphique de Tardi et Verney, roman qui narre la vie dans les tranchées à partir de l'été 1914 jusqu'en 1918, à travers le monologue des souvenirs d'un simple soldat français. C'est un roman qui veut mettre en évidence les souffrances de ceux qui ont vraiment vécu la guerre, en donnant la parole aux grands absents des livres d'histoire, de simples soldats envoyés au front et utilisés comme chair à canon.

C'est un roman dans lequel la fiction et la narration historique s'entrecroisent et dans lequel la rigueur de la reconstruction historique est le fruit de la collaboration entre Tardi et un expert de la Grande Guerre, l'historien Jean-Pierre Verney. La structure même du roman se prête à l'étude en classe ; en effet, le livre est divisé en trois parties. Dans la première partie, l'on retrouve le véritable récit-témoignage ; la deuxième partie est un ensemble de photos et de documents historiques qui ont inspiré les dessins de Tardi (« C'est mon ami et documentaliste Jean-Pierre Verney qui m'apporte tous ces objets dans son coffre de voiture, pour que je puisse les reproduire sous tous les angles¹⁹ ») ; dans la troisième partie nous retrouvons un glossaire sur le lexique utilisé dans les tranchées.

L'exploitation didactique correcte est en classe de terminale, car la Première Guerre mondiale est insérée dans les programmes d'histoire de la dernière année du lycée ; le sociolecte que l'on retrouve reprend le jargon utilisé par les soldats avec une forte présence d'expressions triviales qui requiert pour sa compréhension, selon les paramètres du CECR, un niveau linguistique de compétence égal à B1/B2 ; les images qui représentent des scènes très sanglantes sont précises et claires. En outre, le degré de maturité des élèves

18 Nicolas Rouvière, *Enseignement : enseigner avec la bande dessinée*, Dictionnaire esthétique et thématique de la bande dessinée, Neuvième art 2.0., 2013, p. 1.

19 Jérôme Dupuis, Éric Libiot, *Jacques Tardi : coller au plus près au quotidien du poilu*, L'Express, [http : //www.lexpress.fr/culture/livre/jacques-tardi-coller-au-plus-pres-au-quotidien-du-poilu_1312785.html](http://www.lexpress.fr/culture/livre/jacques-tardi-coller-au-plus-pres-au-quotidien-du-poilu_1312785.html), 2014, consulté le 19/03/2018.

doit être suffisamment élevé pour pouvoir saisir le message critique et de dénonciation que les auteurs sous-entendent dans le texte :

Violence, horreur, refus, négation de l'héroïsme, antimilitarisme et anticléricalisme, sont les thèmes qui reviennent obsessionnellement dans l'œuvre de Tardi. Et l'auteur n'hésite pas à jouer sur les symboles : médaille, carte de France, monuments aux morts...sont détournés de leur fonction première pour dénoncer la guerre²⁰.

Du point de vue historique, différentes idées pourraient être prises en considération pour approfondir les batailles, comme, par exemple, la bataille de la Marne de 1914 : « Je venais de participer à la bataille de la Marne. Je n'avais rien compris aux astucieuses stratégies, il faut dire qu'on ne m'avait rien expliqué. Je ne savais donc pas que je venais de rentrer victorieusement, et les deux pieds dans la merde, dans l'histoire de France²¹ ! » .

Des lieux, comme, par exemple, la Butte de Vauquois, siège d'une sanglante bataille où de très longues galeries ont été creusées aussi bien du côté allemand que du côté français : « On écoutait les coups de pioche en espérant que la relève nous tirerait du trou à rats où nous étions. Vauquois, c'était le nom de l'endroit²² ». Ou des personnages comme le général Nivelles qui a pris part à diverses batailles comme celle de la première bataille de la Marne et celle de la première bataille de l'Aisne : « Ah ! Comme il porte beau dans son bel uniforme le général Nivelles ! Quand on pense qu'il y a des tas de types auxquels ça n'allait pas du tout, l'uniforme, et qui sont morts de l'avoir porté²³ ! »

Cependant, du point de vue linguistique, il y a plusieurs expressions et termes qui ont besoin d'approfondissements et d'explications. Le code linguistique utilisé peut donc être intéressant et stimulant pour l'élève qui, de fait, se retrouve confronté à un français authentique et non pas à une langue artificielle. L'on retrouve des périodes dans lesquelles se mélangent des phrases idiomatiques et un langage familier et argotique : « [...] N'essayez surtout pas d'imaginer l'état de nos pinglots ni l'odeur de nos couennes²⁴ [...] » ; « [...] Moi,

20 Vincent Marie, dir., *La grande guerre dans la bande dessinée de 1914 à aujourd'hui*, Péronne (France) / Milan (Italie), Historial de la Grande Guerre / 5 Continents Editions, 2009, p. 51.

21 Jacques Tardi, Jean-Pierre Verney, *Putain de guerre !*, op. cit., p. 20.

22 *Ibid.*, p. 34.

23 *Ibid.*, p. 59.

24 *Ibid.*, p. 37.

les bondieuseries m'avaient toujours donné envie de vomir dans le bénitier²⁵ [...] » ; « [...] Tu reviendras fissa et tu baratineras le capiston²⁶ [...] ».

En examinant maintenant le deuxième roman graphique pris pour exemple, *On les aura !* de Barroux²⁷, nous pouvons dire que l'élève est projeté dans le récit à la première personne d'un soldat mobilisé (le 3 août 1914) dans l'attente que la nouvelle officielle du début de la Guerre n'arrive.

Les mots retransmis fidèlement par Barroux qui accompagnent les images proviennent d'un document original : le journal d'un poilu qui raconte les premières semaines de la guerre et parle de la séparation d'avec ses proches, du voyage qu'il entreprend pour des destinations inconnues, de la fatigue, de l'attente et de la peur durant la bataille lors de laquelle il est blessé. Ce sont donc les mots d'un journal qui décrivent ces moments et qui attribuent à ce roman graphique la valeur d'un document historique : « Ce texte, non censuré par l'armée, est un voyage dans le temps... J'ai l'impression d'avoir mis des images sur le récit d'un homme, avec ses doutes, ses craintes, ses peurs mais aussi des moments de joies²⁸ ».

Le roman de Barroux s'adapte à l'étude de la Grande Guerre dans une classe de quatrième, parce qu'il est parfaitement conforme au programme scolaire ; le langage utilisé est simple, linéaire, correspondant à un niveau linguistique, toujours selon le CECR, de compétence égale à A2/B1 ; les images rappellent le style des vieilles photos et, tout en créant une atmosphère pleine d'émotions, arrivent à filtrer la brutalité d'une façon essentielle et sobre.

Du point de vue historique, plusieurs idées peuvent être prises en considération pour approfondir le thème de la Grande Guerre ; tout d'abord, cela donne l'occasion de parler du début du conflit, des causes et des pays concernés. L'on retrouve tout au long du récit les sièges des premières batailles près de la frontière belge, parmi lesquelles la plus sanglante des batailles de la Grande Guerre qui a lieu le 22 août 1914 : « Nous partons dès le matin occuper Gremilly, à 3 km, remplacer le 4^e régiment qui se porte à Azannes²⁹ [...] ».

25 *Ibid.*, p. 43.

26 *Ibid.*, p. 84.

27 Stéphane-Yves Barroux, *On les aura ! Carnet de guerre d'un poilu*, *op. cit.*

28 Éric Guillaud, *Rencontre avec Barroux*, [http : //france3-regions.blog.francetvinfo.fr/actu-bd-livrejeunesse/ 2011/09/21/rencontre-avec-barroux-auteur-de-on-les-aura-un-roman-graphique-adapte-dun-carnet-de-poilu-paru-aux-editions-seuil.html](http://france3-regions.blog.francetvinfo.fr/actu-bd-livrejeunesse/2011/09/21/rencontre-avec-barroux-auteur-de-on-les-aura-un-roman-graphique-adapte-dun-carnet-de-poilu-paru-aux-editions-seuil.html), 2011, consulté le 19/03/2018.

29 Stéphane-Yves Barroux, *On les aura ! Carnet de guerre d'un poilu*, Paris, Seuil, 2011, p. 40.

C'est un bruit assourdissant. Le bataillon reçoit l'ordre d'aller occuper Saint-Rémy, village belge sur la frontière à 2 km environ du bois où nous sommes et nous voilà partis à dévaler une pente, puis à progresser par bonds dans le fond d'une cuvette au-dessus de laquelle les shrapnels allemands font rage³⁰.

Du point de vue linguistique, l'on peut remarquer que le français utilisé est un français normé ; en effet, le langage ne présente pas de termes de dérivation argotique ou familière et il n'y a pas d'expressions dialectales. Les périodes ont la structure de la phrase simple et sont donc plus proches, par la construction, de la typologie de phrase qu'un élève de niveau A2/B1 est déjà capable de formuler : « Enfin, nous allons pouvoir nous reposer un peu du voyage. Il y a des lits pour tout le monde. Je me déchausse et je constate que j'ai les pieds pleins d'ampoules. J'appréhende les prochaines marches³¹ ».

Conclusion

Pour conclure : la possibilité d'introduire dans un module didactique CLIL le roman graphique permet non seulement de faire comprendre sa dimension artistique et culturelle, mais donne l'occasion d'améliorer les compétences linguistiques et interculturelles en insérant le lecteur/élève dans une situation communicative qui est montrée avec du matériel visuel plutôt que décrite seulement avec du matériel linguistique ; tout d'abord, grâce à l'immersion dans la langue dans un contexte naturel d'apprentissage où l'on retrouve une plus grande authenticité des activités³² et la langue étrangère n'est pas manipulée mais utilisée à des fins extralinguistiques. Le lexique est inséré dans un contexte visuel bien défini qui facilite l'inférence des informations sémantiques et pragmatiques qu'il véhicule. L'enseignant promeut une approche constructiviste et coopérative en prêtant une plus grande attention au sens plutôt qu'aux structures et aux erreurs linguistiques. L'utilisation du roman graphique endosse donc l'avantage réel de pouvoir améliorer la compétence linguistique et, en même temps, la connaissance socioculturelle ; car grâce à ses caractéristiques particulières, il aide à comprendre le comportement et la mentalité du pays

30 *Ibid.*, p. 49.

31 *Ibid.*, p. 24.

32 Paolo Emilio Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet, 2011, p. 215.

dont on étudie la langue. Sur le plan linguistique, il permet de paraphraser, d'analyser, d'interpréter et de comparer dans la phase de compréhension-explication d'un texte l'importance accordée à la communication non verbale des aspects proxémiques et paralinguistiques en général.