



## La bande dessinée - œuvre littéraire en classe de français langue étrangère : étude de cas en Grèce

**Marianna Missiou**, enseignante de FLE, docteur,  
Université d'Egée, Rhodes, Grèce.

**Diamanti Anagnostopoulou**, professeure,  
Université d'Egée, Rhodes, Grèce.

**Résumé :** *le travail sur lequel s'appuie cet article est le résultat d'une expérimentation conduite dans une classe de FLE en Grèce. L'objectif est de conduire les élèves, en situation d'apprentissage du FLE, vers leur autonomie lectorale, par le biais de la BD. L'intérêt didactique permet de répondre à la question comment se met en place la lecture littéraire dans la classe de FLE et conduit à expliciter le rôle de cette lecture dans la familiarisation de la langue française. La bande dessinée, par l'apport de l'association image/texte et de ses codes, permet de donner suffisamment d'indices aux élèves pour la compréhension globale d'un texte. Le questionnement, le débat et les interactions verbales sont positifs pour faire avancer la compréhension de chacun et surtout pour éveiller chez les élèves-lecteurs la lecture active.*

Les œuvres théoriques sur l'apport de la bande dessinée à l'éducation sont abondantes et datent déjà de plusieurs années (Fresnault-Deruelle 1972, Roux 1970). Caractérisée de langage libérateur (Baron-Carvais, 1994, p.79), à la fois support et objet d'apprentissage, la bande dessinée a aujourd'hui sa place dans les principales finalités de l'enseignement des langues (Langues Modernes 2006). En outre, de nos jours, on souligne les atouts du littéraire en didactique de langues étrangères (Cuq & Gruca 2005).

Le travail sur lequel s'appuie cet article est le résultat d'une expérimentation conduite dans une classe de fle en Grèce. La problématique sur laquelle il repose est centrée sur la possibilité de relier la familiarisation de la langue étrangère, en occurrence la langue française, avec la lecture littéraire, par le biais de la bande dessinée. L'élève qui apprend le français ne maîtrise pas suffisamment la langue, ce qui fait obstacle à sa compréhension. Or, les théories de la réception postulent que chaque texte n'est pas un objet fini, ayant le sens voulu par l'auteur, mais il est composé de l'ensemble des lectures proposées. C'est le lecteur actif qui dynamise la lecture et construit du sens, toujours pluriel (Iser 1985, Jauss 1978, Eco 1985). Découlant de ces théories, les dernières tendances de la didactique de la littérature postulent la formation à la

lecture littéraire<sup>1</sup>, qui stimule la créativité et les démarches interprétatives (Rouxel 1996, Tauveron 2006, Dufays 2005). Notre hypothèse de départ est d'envisager la bande dessinée comme une possibilité pour mettre en relation les entraves des élèves qui sont en situation d'apprentissage d'une langue étrangère avec les entraves d'une lecture littéraire<sup>2</sup>. Les élèves seraient conduits alors à faire leurs premiers pas vers leur autonomie en lecture, en langue étrangère, c'est-à-dire leur capacité à lire et leur envie de lire seuls une œuvre en français. La lecture d'une œuvre intégrale en français constitue donc à la fois l'objectif général et le dispositif pédagogique. L'intérêt didactique devrait permettre de répondre à la question comment se met en place la lecture littéraire dans la classe de fle et devrait conduire à expliciter le rôle de la lecture littéraire dans la familiarisation de la langue française.

<sup>1</sup> Il est difficile de définir précisément la notion de la lecture littéraire. Pour Rouxel, la lecture littéraire est une posture de lecture qui comprend distance, complexité et plaisir. Elle vise « l'élaboration d'hypothèses interprétatives et requiert l'activité créatrice du lecteur ». (Rouxel, 1996, p.44). Tauveron définit la lecture comme un jeu interactif entre le texte et le lecteur (Tauveron, 2006, p. 8-9).

<sup>2</sup> Bien que la bd soit encore à la recherche de sa légitimation (Groensteen, 2006), l'envisager en tant qu'œuvre littéraire est aujourd'hui largement accepté (Versaci, 2007).

Les variables didactiques, susceptibles de modifier les rapports des élèves à la lecture d'une œuvre authentique et intégrale en langue étrangère, puisent dans les pratiques de la didactique de la littérature. Notre hypothèse s'inscrit dans un cadre théorique constitué autour des pôles suivants :

- Le sens d'une BD, comme chaque texte littéraire, n'est jamais complètement donné. Il laisse une place à l'interprétation personnelle du lecteur/spectateur qui doit avancer en vertu de ses propres inférences (Jauss 1978, Iser 1985, Eco 1985). D'autant plus que la BD est caractérisée par des ellipses narratives et des laconismes.
- En classe, pour aider les élèves à aller au-delà de la compréhension littérale et les conduire vers une attitude interprétative, il faut privilégier l'aptitude au questionnement et à la problématisation (Taveron 1999, Rouxel 1996).
- Le texte littéraire est un espace privilégié où « la langue travaille et est travaillée ». Dans la perspective de l'exploitation du littéraire dans une classe de langue, les stratégies de compréhension devraient faciliter la construction d'un sens pluriel et induire des interprétations, en proposant des entrées dans le texte et en favorisant des retours sur le texte (Cuq & Gruca, 2005, p.420-421).

Ce travail a tenu compte de la spécificité de la BD œuvre complète et cohérente, conçue pour être lue. Pour inviter l'élève, en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, à lire, à analyser, à produire, nous avons mis en scène l'association texte-image, les codes (ellipses, dialogues, mise en page, plans, couleurs, pictogrammes), ainsi que l'histoire et les personnages, composants essentiels des genres narratifs. Ainsi, ce travail consiste à inciter les élèves :

- à questionner le « texte »<sup>3</sup> ;
- à participer à un débat sur l'interprétation littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte et/ou l'image ce qui bloque ou permet l'interprétation argumentée ;
- à reformuler dans leurs propos une lecture lue ;
- à parler des personnages et de l'histoire en termes littéraires.

D'une durée de 40 minutes, les séances ont été réalisées au long du premier trimestre, dans un collège public de Rhodes (Grèce). La classe comprend 5 filles et 3 garçons, âgés de 14-15 ans, ayant un niveau de compétences élémentaire (A1-A2)<sup>4</sup>. Chaque séance se divise en trois phases : premièrement, lire silencieusement des pages photocopiées et fragmentées, deuxièmement, se poser des questions et en débattre et troisièmement, compléter par écrit une fiche de travail. Les entretiens des élèves sont semi-dirigés, avec la consigne d'échanger entre eux ce qu'ils ont compris et comment ils ont compris<sup>5</sup>. Le

questionnement et le débat oral constituent l'axe principal de travail. Or, un débat oral en langue étrangère exige des compétences de niveau avancé. Le but principal étant de promouvoir la posture de lecteur, la phase du questionnement et du débat a donc souvent eu recours à la langue maternelle<sup>6</sup>. Ce qui importe c'est l'engagement dans des hypothèses, des questions, des doutes, outre l'entretien de l'intérêt et du suspens, qui éveille aux élèves-lecteurs la lecture active. Nous n'intervenons que pour lancer ou relancer la discussion, demander des précisions, en évitant d'influencer la compréhension des élèves, mais en proposant des points de repère qui « émanent du texte et qui emmènent au texte » (Anagnostopoulou, 2006, p.10). Les fragments lus et le débat oral sont suivis de fiches de travail que les élèves doivent compléter. Ces activités écrites sont conçues pour faire émerger les éléments de compréhension et/ou d'interprétation<sup>7</sup>. Il s'agit d'un travail individuel, mais qui souvent exige la coopération des élèves entre eux pour pouvoir s'exprimer en français, aussi bien qu'une aide minimale de la part de l'enseignante. Faute d'espace, nous nous limiterons à donner les points les plus représentatifs de ce projet.

En amont du projet, nous avons annoncé aux élèves qu'ils auraient l'occasion de lire un livre entier en français. Pour cette raison, nous avons établi un protocole de lecture<sup>8</sup>, pour régler les interventions. Nous nous sommes mis d'accord pour que chacun soit l'interprète du « texte » et pour que chacun ait le droit d'exprimer son opinion, tant que celle-ci est justifiée par les mots et/ou les images. Par le protocole nous avons essayé de contribuer à ce que la classe change d'état pour passer de l'élève/apprenant passif au lecteur actif et producteur de sens.

Le choix de la BD à lire a été laissé aux élèves. Cette pratique présente certains avantages majeurs. Ils puisent dans leur expérience avant scolaire, ce qui permet d'établir des ponts entre la vie dans et en dehors de l'école<sup>9</sup>. Leurs expériences lectorales sont ainsi exonérées. En plus, choisir c'est être actif, c'est être responsable, c'est un acte de prise de décision qui conduit à l'implication<sup>10</sup>. Enfin, l'élève trouve le livre qui puisse l'inciter et l'accompagner dans son mouvement intérieur (Anagnostopoulou, 2007, p.175). Entre les BD citées, la classe a décidé de lire Tintin. Cependant, les élèves ont dû procéder à un deuxième choix, celui de l'aventure qui serait lue, en approchant simultanément de la notion et de l'importance du péri-texte. Les élèves observent la couverture, face et dos,

<sup>6</sup> Il est d'ailleurs acceptable que l'apprentissage d'une langue étrangère passe par le filtre de la langue maternelle (Castellotti, 2001).

<sup>7</sup> Pour une liste exhaustive des activités écrites qui exploitent la fonction d'objectivation de l'écriture voir Calame-Gippert & Marcoin, 1999, p.85.

<sup>8</sup> Ce protocole fait écho à celui de C.Taveron (Taveron, 1999, p.24).

<sup>9</sup> Entre autres, Cope & Kalantzis soutiennent que les expériences vécues dans et en dehors de l'école doivent être reliées (Cope & Kalantzis, 2000).

<sup>10</sup> Selon les nouvelles tendances pédagogiques, dans le cadre des multilittératies, le lecteur contemporain doit être conscient de sa force en tant que « consommateur », « producteur » de texte et « constructeur » de sens (Anstey & Bull, 2006).

<sup>3</sup> Le mot « texte » ici se réfère au verbal et à l'iconique.

<sup>4</sup> Pour la présentation des niveaux voir Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 25.

<sup>5</sup> Rouxel soutient que la présence du groupe et les échanges sont plutôt ressentis comme une aide (Rouxel, 1996, p. 61).

échangent des opinions, puisent dans leurs connaissances hors texte. L'album *Les bijoux de La Castafiore* a été retenu. Il paraît que la présence d'une star et de ses bijoux a offert aux yeux des élèves l'attente d'une aventure intéressante.

L'histoire est présentée selon la technique du dévoilement progressif, c'est-à-dire le texte est présenté en livraisons successives. Dans la BD, les vignettes à la fin des pages de droite doivent inciter le lecteur à tourner la page (Groensteen, 1999, p. 44). Donc les coupures provoquées par ces vignettes forment un découpage stratégique et une pause notée comme telle, qui permet de fragmenter la lecture en classe d'une manière naturelle au « texte ». A partir de chaque fragment, les élèves exposent oralement ou par écrit leurs attentes. Cette technique permet de faire émerger les interprétations spontanément. Simultanément, le découpage a permis aux élèves d'appréhender les étapes du récit.

L'album dans les mains, tous les éléments du péri-texte ont été observés, puisque chaque détail s'avère important à la lecture d'une BD, les titres des albums de BD étant parfois très suggestifs. Ainsi, les élèves découvrent l'auteur Hergé. Ils se posent la question sur la substance du créateur. Ils décident correctement que le dessinateur et le scénariste sont la même personne, abordant ainsi la notion d'« auteur complet » et s'étendant sur les différentes formes du créateur de BD (Peeters, 2003, p. 155-178). La deuxième de couverture qui comprend les pays de circulation de Tintin révèle aux élèves le sentiment d'appartenir à une communauté lectorale mondiale. Les noms des éditeurs leur fait prendre conscience du rôle des éditions dans la circulation d'une bande dessinée, dans son succès et même dans sa production, car souvent sa dimension commerciale entraîne des lois éditoriales sévères (p.ex. exigences formelles particulières, thèmes privilégiés, couts disproportionnés). Les élèves forment l'horizon de leurs perspectives, émettent des hypothèses, s'introduisent dans le genre de l'histoire, dans les caractères, ils forment déjà des prévisions sur leur classification typologique et leurs relations. Par exemple, ils ont supposé que les bijoux appartiennent à La Castafiore, qui est une chanteuse très célèbre et très riche et qu'ils vont être volés par les figures dans l'ombre. Quant à la typologie des personnages (Bal, 1999, p. 132, Nikolajeva, 2002, p.112, Luckens, 1995, p.39), ils ont pensé correctement que Tintin est le protagoniste, en arrivant à justifier leurs arguments en termes littéraires. Selon eux, Tintin figure au premier rang et son nom est inscrit sur le titre de la série. A l'opposé, La Castafiore, dont le nom est aussi indiqué sur le titre de l'album, tient un rôle primordial mais pas protagoniste, puisque sur l'image elle se trouve sur un deuxième plan. Ils ont pu ainsi évaluer le rôle du plan. Une élève a même relevé l'importance du rôle déterminant de Tintin dans l'histoire, anticipant ainsi la suite et fortifiant les idées de ses camarades en ce qui concerne la typologie. Cette activité prouve que les enfants peuvent détecter le rôle et les fonctions des personnages dans une histoire et peuvent en parler. La première de couverture s'ouvre aussi sur l'intericonicité. La plupart des élèves croient savoir le nom du chien de Tintin (Milou),

qu'ils appellent Idéfix. Ce fait montre à quel point les bandes dessinées sont passées dans la mémoire collective.

Suit le passage au texte. Les entraves lexicales d'un texte authentique, a quelque peu déstabilisé les élèves au départ. Le seul ballon qu'ils prétendent comprendre est celui qui comporte les paroles d'une tzigane. Pour rendre l'altérité, la langue française est déformée. Ainsi, la tzigane utilise de façon erronée les verbes à l'infinitif. Son langage d'étrangère devient alors un élément de démarcation entre le moi et l'autre, les élèves s'identifiant à l'autre<sup>11</sup>. Ils se posent des questions qui dérivent, naturellement, du vocabulaire non connu, aussi bien que des questions qui concernent l'histoire, les personnages, leur relation. Nous essayons de maintenir cette ambiance de questionnement continu et les incitons à échanger leurs idées et à rechercher des éléments signifiants pouvant les aider à décoder le texte. Nous donnons cependant la traduction d'un minimum de mots, ceux qui sont vraiment indispensables à la compréhension. La discussion se fait mi-français mi-grec, et les élèves les plus avancés expliquent à leurs copains. Nous laissons faire car le plus important c'est la participation, l'intérêt des élèves, les échanges collectifs. Peu à peu ils entrent dans l'ouvrage à l'aide des indices de l'image, des bulles, des récitatifs qui sont à leur portée.

Il a fallu trois séances pour qu'ils prennent conscience que la compréhension de chaque mot n'est pas une nécessité et que le repérage de mots clés permet d'obtenir une compréhension globale du texte. D'autant plus que le support visuel peut dévoiler de nombreux indices qu'on ne détecte pas au premier regard. En outre, ils ont été conduits à faire confiance à leur culture littéraire, qui suppose la capacité à retrouver des motifs plus ou moins familiers, puisés dans leur « répertoire d'histoires » (Nodelman, 1992, p. 64).

Par la suite, nous présenterons quelques-uns des points représentatifs de notre expérimentation didactique. Dès la lecture des premières pages la relation du capitaine Haddock et de La Castafiore a mobilisé l'intérêt des élèves. L'attitude ambivalente du capitaine envers la diva, mise en valeur par l'image et par les mots, a déclenché des questions. La plupart des élèves ont vu là, une histoire d'amour en progression. Plus tard, ils ont pu revoir et reformuler leur première idée, ce qui leur a permis de tracer la trame de cette relation, tout en devenant attentifs aux indices du texte. Les caractéristiques des personnages ont aussi formé un champ de débat. Par exemple, le physique, le caractère, les habitudes de La Castafiore ont été mis en scène, chaque élève exprimant sa propre idée, en se basant sur l'image et les dialogues. Ils ont tracé la personnalité des figures en écrivant librement leur avis ou en choisissant et en associant des qualificatifs donnés aux personnages. Le travail sur le vocabulaire, qui d'habitude constitue une tâche ingrate et stérile, est ainsi abordé d'une manière intéressante pour les enfants, s'inscrivant beaucoup plus facilement dans leur mémoire, comme d'ailleurs le montrent leurs écrits.

<sup>11</sup> Pour le langage comme signe d'altérité, voir Pageaux, 1994, p.66.

Une activité traditionnelle d'un travail sur une bande dessinée consiste à retrouver le fil de la narration en remettant toutes les vignettes dans l'ordre séquentiel afin de rétablir la cohésion textuelle. Ce travail a été repris avec notre classe sur les pages qui constituent le point culminant de l'histoire : La Castafiore est en train de chanter pour une émission à la télévision, quand il y a une coupure d'électricité, qui donnera un nouveau rebondissement à l'histoire. Les élèves sont incités à faire un travail de réflexion pour voir la suite de l'histoire. A la difficulté de mettre les morceaux du puzzle ensemble, il faudrait ajouter les contraintes du vocabulaire. Les élèves ont proposé des ré-assemblages selon leur propre interprétation, différents de l'original mais assez raisonnables. Ce qui est important, ce n'est pas de trouver l'ordre correct, mais de prendre conscience de leur pouvoir de producteur de sens, vivant ainsi une première sensation du statut d'écrivain. D'autres techniques caractéristiques de la BD, comme les ellipses narratives et les ruptures temporelles ont aussi offert l'opportunité de contribuer à la formation d'une posture d'auteur, tout en travaillant sur la langue. Par exemple le blanc inter-ictonique de deux vignettes a été rempli d'action par l'imagination des élèves<sup>12</sup>.

Au fil de leur lecture les élèves ont été préoccupés par le thème de l'altérité. Les premières vignettes représentant les tziganes ont stimulé leurs sentiments anti-racistes. Ils ont supposé correctement que les romanichels seraient suspects du vol des bijoux. Nous avons donc suivi cette piste, bénéficiant de l'implication des élèves, pour déclencher un débat sur les stéréotypes culturels et simultanément pour parler du rôle des personnages-types en littérature et en bande dessinée (Lukens, 1995, p. 338, Cawelti, 1977, p.11, Masson, 1985, p.97). La bande dessinée, l'art de la schématisation et du stylisme (Roux, 1970) utilise des types facilement identifiables pour transmettre leur message, et offre un champ propice pour l'émergence des stéréotypes. Les élèves ont ainsi abordé une des techniques fondamentales de la narration des bandes dessinées et un thème récurant dans tous les genres littéraires.

La couleur a joué un rôle important à l'interprétation. Les photocopies étant en noir et blanc, les élèves ressentaient souvent le besoin de recourir au prototype, se sentant démunis d'informations. Ainsi, la présence d'une pie au premier plan de la vignette (p. 16) n'a été notée que par les élèves qui ont vu l'image en couleur. Ils ont même avancé l'hypothèse correcte que la pie s'emparera des bijoux, supposition vite oubliée, manque d'indices. Ce n'est seulement qu'à la fin de l'histoire qu'ils s'en sont souvenus, heureux d'avoir fait une telle observation perspicace.

Un autre exemple de notre travail consiste à repérer les étapes de l'histoire. La technique narrative du retardement a retenu l'attention des élèves. Cette technique est ici exprimée par le thème récurrent des

bijoux perdus mais toujours retrouvés et le thème d'une marche cassée contre laquelle butent les personnages de l'histoire. Arrivant à la fin et anticipant le rôle important que ces motifs joueraient dans l'histoire, les élèves ont été déçus par leur importance minimale dans l'intrigue. Nous avons profité de leur déception pour leur lancer un défi, celui d'imaginer une autre fin, tâche à laquelle les élèves ont répondu d'une manière satisfaisante. Dans leurs histoires imaginées, de 8 à 10 lignes, ils valorisent le thème des bijoux et de la marche cassée, ils accordent d'autres fonctions aux personnages, ils vont même jusqu'à inventer un meurtre.

## EVALUATION - CONCLUSION

Bien qu'il soit difficile d'évaluer un travail sur la littérature (Sève, 2002), quelques indices permettent d'établir un certain barème. Ainsi la participation des élèves au cours des échanges collectifs, la production d'écrit sur les fiches de travail et l'établissement d'une fiche d'évaluation de la part des élèves ont permis d'apprécier le projet positivement. Conformément à l'hypothèse principale, l'amélioration des performances des élèves a été clairement notée. Les enfants ont été conduits à lire davantage, plus soigneusement, ils sont devenus plus attentifs aux mots et aux images. Ils ont participé positivement, faisant des efforts considérables à s'exprimer en français et en reprenant souvent le vocabulaire de la BD. C'est avec surprise que l'on a constaté que l'ampleur des difficultés lexicales a été fortement réduite par l'envie de lire et de savoir la suite de l'histoire. Les questions visaient à relever les difficultés linguistiques et herméneutiques et à apprendre à les résoudre par les échanges verbaux. La recherche de solutions par le débat, la confrontation de leurs réponses, les retours aux indices du texte verbal et iconique ont été fructueux. Malgré les nombreuses entraves lexicales, les élèves ont pu saisir le sens global et même l'approfondir. Une confiance a été créée, qui a permis aux élèves non seulement d'oser s'exprimer en français, mais aussi d'oser formuler des interprétations. De même, ils se sont reconnus en tant que communauté de lecteurs. La phrase d'une des élèves « je ne lirai plus jamais seule », quoique spontanée et exagérée, en est la preuve.

Cette expérience à propos de la lecture d'une œuvre intégrale en classe de FLE nous a conduit à conclure que la bande dessinée, par l'apport de l'association image/texte et de ses codes, permet de donner suffisamment d'indices aux élèves pour la compréhension globale d'un texte. En outre, le questionnement, le débat et les interactions verbales entre élèves sont positifs pour faire avancer la compréhension de chacun, en particulier des élèves en difficulté, qui parviennent ainsi à participer et même à partager la compréhension de ceux qui ont compris avant eux. Malgré les difficultés et les contraintes, les élèves ont apprécié de pouvoir lire une histoire en langue étrangère jusqu'au bout. Notre travail voudrait être un modeste exemple des inépuisables potentialités de la BD. Nos élèves ont fait leurs premiers pas vers leur autonomie lectorale en langue française. Comme ils ont noté dans leurs appréciations, ils ont pris du plaisir

<sup>12</sup> Peeters Benoît écrit que « la véritable magie de la bande dessinée, c'est entre les images qu'elle opère, dans la tension qui les relie ». Selon lui, chez Hergé, les blancs inter-ictoniques sont mémorables. Il les qualifie d'intervalles « prodigieux de justesse et d'audace » (Peeters, 2003, p. 27).

à cette lecture, qui loin d'être ressentie comme une corvée, les a initiés à un français de niveau élevé d'une manière agréable. Enfin, la classe de FLE est devenue un lieu où les élèves ont vécu « des événements de lecture » (Louichon, 2007, p.161), susceptibles de nourrir leur mémoire et construire des souvenirs de lecture, qui, nous l'espérons, motiveront une prochaine lecture ou relecture.

## BIBLIOGRAPHIE

- Anstey, M. & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies*. Newark, DE : International Reading Association.
- Anagnostopoulou, D. (2006). La place du texte littéraire et du lecteur/enseignant-élève dans l'acte éducatif. In *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvre*, 7<sup>e</sup> rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6-8 avril 2006.
- Anagnostopoulou, D. (2007). Littérature et école: contraires qui s'attirent ou semblables qui se repoussent? In J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 171-177). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Bal, M. (1999). *Narratology - Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto/Buffalo/London : University of Toronto Press Inc.
- Baron-Carvais, A. (1994). *La bande dessinée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Calame-Gippet, F. & Marcoin, D. (1999). Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école. *Repères*, 19, 61-102.
- Castelloti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Cawelti, J. (1977). *Adventure, Mystery, and Romance*. Chicago and London : The University of Chicago Press.
- Cope, B. & Kalantzis M. (Ed.). (2000). *Multiliteracies : Literacy learning and the design of social futures*. London/New York : Routledge.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Eco, U. (1985). *Lector in Fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* (M. Bouzaher, trad). Paris : Grasset. (Original publié 1979)
- Fresnault-Deruelle, P. (1972). *Dessins et bulles - La bande dessinée comme moyen d'expression*. Paris : Bordas.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Paris : Editions de l'An 2.
- Grossmann F., Tauveron C. (Ed.). (1999). Comprendre et interpréter des textes à l'école. *Repères*, 19.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture - Théorie de l'effet esthétique* (E. Szyner, trad). Bruxelles : Mardaga. (Original publié 1976)
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception* (C. Maillard, trad). Paris : Gallimard. (Original publié 1972)
- Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique - Faire lire la littérature à l'école*. Cortil-Wodon : Proximités E.M.E.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup: contribution à une théorisation du sujet lecteur*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lukens, R. (1995). *A critical Handbook of Children's Literature*. New York : Harper Collins College.
- Masson, P. (1985). *Lire la bande dessinée*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Nikolajeva, M. (2005). *The aesthetic approach to children's literature*. Lanham : Scarecrow Press.
- Pageaux, D.H. (1994). *La littérature générale et comparée*. Paris : A. Colin.
- Peeters, B. (2003). *Lire la bande dessinée*. Paris : Flammarion.
- Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. Paris : Editions de l'Ecole.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sève, P. (2002). Peut-on évaluer la lecture littéraire ? In C. Tauveron (Ed.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Actes de l'Université d'automne Clermont-Ferrand, Royat 28-31 octobre 2002. Sur le site <http://eduscol.education.fr>.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-37.
- Tauveron, C. (2006). Literature in the French primary school - From didactic research to official programmes. *Aikakauskirja, Aidinkielen opetustiede - Journal of Mother Tongue Education*, 35, 3-37.
- Versaci, R. (2007). *This Book contains Graphic Language - Comics as Literature*. New York/ London : Continuum.