Bande dessinée et enseignement des humanités

Sous la direction de

Nicolas Rouvière



ellug

Bande dessinée et enseignement des humanités

Nicolas Rouvière (dir.)

DOI : 10.4000/books.ugaeditions.1224
Éditeur : UGA Éditions
Année d'édition : 2012
Date de mise en ligne : 28 février 2017
Collection : Didaskein
ISBN électronique : 9782843103582



http://books.openedition.org

Édition imprimée
ISBN : 9782843102257
Nombre de pages : 434

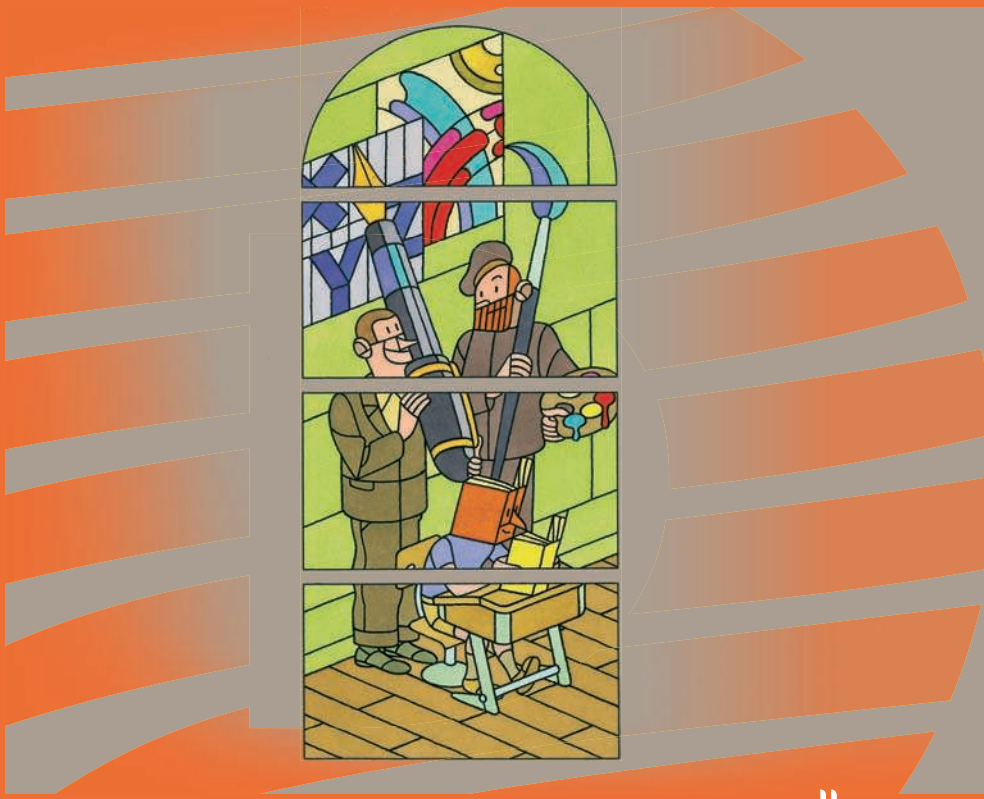
Référence électronique
ROUVIÈRE, Nicolas (dir.). *Bande dessinée et enseignement des humanités.* Nouvelle édition [en ligne]. Grenoble : UGA Éditions, 2012 (généré le 22 avril 2019). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/ugaeditions/1224>. ISBN : 9782843103582. DOI : 10.4000/books.ugaeditions.1224.

© UGA Éditions, 2012
Conditions d'utilisation :
http://www.openedition.org/6540

Bande dessinée et enseignement des humanités

Sous la direction de

Nicolas Rouvière



ellug

DIDASKEIN

Collection dirigée par
Francis Grossmann et Jean-François Massol

Placée sous la direction de deux professeurs s'intéressant à la didactique de la langue française et de la littérature, la collection « Didaskein » propose des ouvrages de réflexion concernant la transmission et la construction scolaire des savoirs, de la maternelle à l'université. Ses domaines disciplinaires de référence sont plus précisément la langue française, les langues et cultures étrangères, la littérature française et la littérature de jeunesse. Le public visé est principalement celui des chercheurs, des formateurs, des inspecteurs, des professeurs, ainsi que des étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement.

La collection s'organise selon quatre axes : « Didaskein – langue française » ; « Didaskein – langues » ; « Didaskein – littératures » ; « Didaskein – littérature de jeunesse ».

Éléments de catalogage

Bande dessinée et enseignement des humanités / Nicolas Rouvière (dir.).
Grenoble : ELLUG, 2012.
434 p. : couv. ill. en coul. ; 21,5 cm.
Collection « Didaskein »
ISBN 978-2-84310-225-7

Ilustration de couverture : dessin de Joost Swarte pour la réalisation d'un vitrail qui se trouve dans la chapelle du couvent Sainte-Cécile à Grenoble, siège des éditions Glénat. Copyright Glénat 2012.

© ELLUG 2012
Université Stendhal
BP 25
38040 Grenoble cedex 9

ISBN 978-2-84310-225-7
ISSN 2102-4596

Bande dessinée et enseignement des humanités

Sous la direction de
Nicolas Rouvière

ELLUG
Université Stendhal
Grenoble
2012

Dans la même collection

Interagir et apprendre en ligne
Sous la direction de Elke Nissen, Françoise Poyet et Thierry Soubrié, 2011.

L'auteur pour la jeunesse, de l'édition à l'école
Ouvrage dirigé par Jean-François Massol et François Quet, 2011.

Langage, objets enseignés et travail enseignant
Ouvrage coordonné par Sandra Canelas-Trevisi, Marie-Cécile Guernier, Glaís Sales Cordeiro et Diana-Lee Simon, 2009.

Cet ouvrage a été réalisé
avec le soutien de la Région Rhône-Alpes
et en collaboration avec la FNAC

À la mémoire de Thierry Crépin,
Professeur d'histoire,
historien de la presse enfantine et de la bande dessinée

Introduction

La bande dessinée a longtemps eu mauvaise presse auprès des milieux éducatifs. En France, les discours de défiance et de rejet à son égard sont concomitants avec le tournant éditorial pris par le médium à la fin du XIXe siècle, lorsque, à la suite du succès de *La Famille Fenouillard* publiée dans *Le Petit Français illustré*, puis le développement à partir de 1904 de la presse illustrée Offenstadt, la bande dessinée devient presque exclusivement une publication de presse destinée à la jeunesse. Dans la thèse qu'elle a consacrée aux livres d'enfance dans les années vingt, Annie Renonciat cite ainsi des prises de position extrêmement hostiles dès 1907, en France, émanant des milieux éducatifs catholiques et laïques[1]. Leur argumentaire, où se mêlent considérations esthétiques, psychologiques et morales, ne variera guère jusqu'aux années soixante : le médium est stigmatisé pour la pauvreté du texte, la teneur grotesque et caricaturale des illustrations, véritable traduction graphique de la laideur morale, pour son contenu pulsionnel et violent, pour le pouvoir séducteur de l'image, qui favorise l'affabulation des enfants, et pour l'inintelligibilité même de la narration icono-textuelle. Les rapports de la Commission de surveillance sur les publications destinées à la jeunesse, dans le sillage de la loi du 16 juillet 1949, constituent après-guerre, en France, l'une des formalisations les plus abouties de ce discours de réaction. Harry Morgan en a longuement démonté les ressorts en montrant, par exemple, comment les débats sur les images traumatisantes cachent chez les éducateurs une véritable peur de l'image dans son aptitude à piloter la narration[2].

Le présent ouvrage s'inscrit dans une tout autre histoire des liens entre bande dessinée et enseignement. Celle-ci remonte à l'année 1970, lorsque paraît en France, aux Éditions de l'École, le livre pionnier d'Antoine Roux, au titre résonnant comme un manifeste : *La bande dessinée peut être éducative*. Ce retournement, préparé par la révolution culturelle de 1968 et l'acculturation à la BD d'une nouvelle génération d'enseignants,

1. A. Renonciat, *Les Livres d'enfance et de jeunesse en France dans les années vingt (1919-1931)*, p. 62.
2. H. Morgan, *Principes des littératures dessinées*, p. 203-245.

s'explique aussi par la position de repli des milieux les plus conservateurs. Ces derniers tendent désormais à considérer la bande dessinée comme un moindre mal face à un péril jugé plus dangereux encore : la télévision, qui envahit désormais le quotidien des familles. Plusieurs comptes-rendus d'expérience, sur l'utilisation de la bande dessinée en milieu scolaire, sont publiés au début des années soixante-dix dans des revues spécialisées en BD comme *Haga*, tandis que la création du festival d'Angoulême, en 1974, rend enfin légitime, en 1977, la tenue à La Roque-d'Anthéron du premier colloque international « Bande dessinée et éducation », bientôt suivi d'une seconde édition en 1979. Tous deux donneront lieu à la publication d'actes séparés : *Lecture et bande dessinée* et *Histoire et bande dessinée* (sous la direction de Jean-Claude Faur). Dans le courant des années quatre-vingt, les études en sociologie de la lecture montrent que face à l'évolution et aux mutations du public scolaire, il est nécessaire de repartir des pratiques réelles des élèves et de leurs intérêts, afin d'éviter les effets d'exclusion à l'égard de la culture écrite[3]. En France, tout est donc en place, durant cette période, pour que la politique du « tout culturel » s'accompagne d'un « tout BD ». Mais après le temps du mépris vient celui de la méprise : si la BD fait une entrée en force dans les manuels scolaires, c'est à titre de prétexte, pour faire passer des notions qui ne relèvent pas spécifiquement de son ressort. Quand elle n'est pas transformée en méthode d'apprentissage de la lecture (méthode *Boule et Bill* chez Magnard en 1988), elle habille le plus souvent les exercices de grammaire de nouveaux atours, ou sert de support à des productions d'écrit, à travers le remplissage de bulles de dialogue et l'écriture de suites narratives.

L'officialisation comme œuvre littéraire est pourtant en marche, en particulier grâce à la promotion de la littérature jeunesse. En France, celle-ci fait son entrée à l'École à la faveur du développement en 1984 des BCD (bibliothèque centre documentaire) dans le premier degré, et de la généralisation des CDI (centre de documentation et d'information) dans les collèges, assortis dès 1989 de plans pour la lecture. En 1993, l'opération « 100 livres pour les écoles » propose un catalogue d'œuvres où figurent quelques bandes dessinées, dont le nombre passe à quatorze en 1997, lors du second plan pour la lecture. Les années quatre-vingt-dix constituent à ce titre une période d'affirmation charnière pour la légitimation du médium, avec l'attribution en 1992 du prix Pulitzer à Art

3. Voir O. Galland, *Les Jeunes*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 1985 ; F. de Singly, *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan, 1989.

Spiegelman pour la bande dessinée *Maus*, tandis que va grandissant l'aura d'Angoulême, capitale mondiale de la bande dessinée grâce à son festival. Parallèlement, l'enseignement de la lecture de l'image, prôné dès 1987 dans les textes officiels, se développe en classe à travers les programmes de 1996 pour le collège, 2001 pour le lycée et 2002 pour l'école primaire[4].

L'année 1996 est marquée par l'apparition d'une rubrique « Bande dessinée » dans les documents d'accompagnement des programmes pour le collège, avec 16 titres recommandés pour la classe de 6e (où figurent entre autres Chaillet, Jacobs, Goscinny, Hergé, Martin, Morris, Tito, Roba), 40 titres pour le cycle central (avec des auteurs comme Cauvin, Giraud, Derib, Le Gall, Leloup, Tillieux, Van Hamme, Wasterlain…) et 24 pour la classe de 3e (avec Bilal, Calvo, Comès, Dupuy et Berberian, Mattotti, Pratt, Tardi…)[5]. La bande dessinée est ainsi pleinement intégrée comme référent culturel, participant de l'ouverture à une culture commune.

En 2002, le médium est également inscrit comme catégorie à part entière dans la liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3. Classiques ou contemporains, les albums recommandés pour le premier degré sont de qualité et ressortissent de genres différents (policier, western, conte, autobiographie) et de styles graphiques variés (ligne claire, couleur directe, style minimaliste). Sont représentés des auteurs de la nouvelle BD française (Christophe Blain, Joann Sfar, Lewis Trondheim), ainsi que des auteurs des générations précédentes (Fred, Yvan Pommaux), parfois inattendus en raison de leur esthétique propre (Edmond Baudoin, Miguelanxo Prado). En 2004, la liste est réactualisée et passe de 13 à 26 titres, en s'ouvrant aux œuvres patrimoniales de la BD franco-belge (*Zig et Puce*, *Bécassine*) et internationale (*Max und Moritz*, *Little Nemo*)[6].

Enfin, l'année 2008 marque une évolution d'importance, avec l'officialisation d'un nouvel enseignement, celui de l'histoire des arts, désormais

4. Voir respectivement : *Programmes et accompagnements, Français : enseigner au collège*, Paris, Scérén/CNDP, 1996, p. 38, 105 et 185-187 ; *Accompagnement des programmes, Français : classes de seconde et de première*, Paris, Scérén/CNDP, 2001, p. 83-84 ; *Programmes de l'école primaire (arrêté du 25 janvier 2002), Documents d'application des programmes, La sensibilité, l'imagination, la création (école maternelle) - Éducation artistique (école élémentaire)*, Paris, CNDP, 2003, respectivement p. 3-18 et 25-28.

5. *Programmes et accompagnements, Français : enseigner au collège*, ouvr. cité, p. 53, 143 et 215.

6. *Documents d'accompagnement des programmes, Littérature : cycle 3*, Paris, Scérén/CNDP, 2002, p. 22-25.

obligatoire à l'école élémentaire et au collège, dans un cadre interdisciplinaire : français - histoire - arts plastiques[7]. La bande dessinée est mentionnée explicitement parmi les « arts du visuel », et deux séries sont citées en exemple pour le dernier cycle de l'école élémentaire : *Alix*, de Jacques Martin, pour accompagner l'étude de la période gallo-romaine, ainsi que *Vasco*, de Gilles Chaillet, pour celle du Moyen Âge[8]. Ce nouvel enseignement, qui fait le lien entre les disciplines, s'inscrit du reste dans le développement de la culture humaniste (compétence 5 du socle commun des connaissances) prôné par le décret du 11 juillet 2006[9].

Officiellement, donc, la bande dessinée est aujourd'hui étudiée en classe. Et pourtant cette revalorisation officielle masque une réalité bien différente : la BD demeure sans conteste le parent pauvre de la littérature à l'École. De fait, beaucoup reste à faire pour convaincre de son intérêt éducatif. Le médium ne produit pas un parfait consensus à son égard, tant chez les parents que chez les enseignants, parce que l'on méconnaît souvent les théories critiques qui le légitiment. Si la bande dessinée est entrée peu à peu dans les bibliothèques scolaires, les manuels et les cours, plutôt de français, que d'histoire ou d'arts plastiques, elle est encore utilisée le plus souvent pour enseigner autre chose qu'elle-même. Et dans les classes, force est de constater qu'on n'étudie pas d'album de BD comme œuvre intégrale. Très rares sont les élèves qui sortent du collège en ayant abordé une œuvre de bande dessinée complète. Quant à la création de scénarios de BD ou de planches par les élèves, elle apparaît toujours sous le régime du cas particulier. Le manque de formation des enseignants en la matière, tant à l'université que dans les instances de formation, oblige à rappeler les fondamentaux du « langage » en bande dessinée. Le nombre d'enseignants qui avoue ne pas être familiarisé avec l'expression artistique du neuvième art reste conséquent. Or, même quand les codes de lecture sont maîtrisés par les professeurs, ces derniers se heurtent invariablement à un problème de taille : celui de la transposition didactique. Quels dispositifs mettre en place pour faire étudier et produire des bandes dessinées en classe ?

Le retard, en l'occurrence, provient en grande partie de la recherche pédagogique et didactique qui ne s'est pas véritablement saisie d'un objet

7. *Bulletin officiel*, n° 32, 28 août 2008.

8. *Ressources pour faire la classe à l'école, Histoire des arts : liste d'exemples d'œuvres*, Paris, MEN/DGESCO, sept. 2008.

9. *Le Socle commun de connaissances et de compétences (décret du 11 juillet 2006)*, Paris, Scérén/CNDP, 2006, p. 17-20.

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

La réflexion pédagogique s'est malgré tout poursuivie dans le champ disciplinaire de l'histoire. Notons ainsi l'article de Claude Aziza et Michel Thiébaut, « Alix et la Méditerranée », paru dans *Historiens et Géographes* en 1986, ainsi que l'article de Michel Thiébaut, « Histoire et bande dessinée », paru en 1989 dans *Anthropologie et société*, le volume 3 des *Mélanges Pierre Lévêque*, et surtout l'ouvrage collectif dirigé par Odette Mitterrand avec la collaboration de Gilles Ciment, *L'Histoire par la bande… : bande dessinée, histoire et pédagogie* publié chez Syros en 1993. Encore faut-il préciser que ces publications n'abordent que partiellement la question de l'utilisation de la BD en cours d'histoire. En se focalisant sur les fictions historiques, elles abordent principalement la critique de « l'effet d'histoire », lié à la fictionnalisation d'un fonds documentaire censé accréditer la valeur historienne du contenu narratif. Le débat porte alors sur le degré de fiabilité de la reconstruction historique, mais aussi sur l'aptitude de la narration par l'image à contextualiser l'histoire, la rendre vivante et susciter le désir d'apprendre. Un fonds d'histoire mythique est-il alors préférable à point d'histoire du tout ? Faut-il, en classe, jouer partiellement le jeu de l'imagerie historique ou plutôt déconstruire les représentations de la tradition populaire ? Michel Thiébaut plaide quant à lui pour une démarche en deux temps qui allie ces deux approches, effectuant avec les élèves un travail sur les sources afin de les aider à découvrir comment se fabrique une image d'histoire[10]. Une autre question concerne le point de vue idéologique dans les fictions historiques en bande dessinée. Le sujet n'est certes pas nouveau : André Simon et Alain Chante, dans leurs thèses respectives sur le mythe gaulois dans la bande dessinée et les images de l'armée dans la BD pour enfants et adolescents, en ont démonté les ressorts dès le début des années quatre-vingt[11]. Mais les

10. Voir M. Thiébaut, *L'Antiquité vue dans la bande dessinée d'expression française (1945-1995)*.

11. A. Simon, *Le Mythe gaulois. Rapport de la bande dessinée à l'idéologie*, thèse de doctorat d'histoire, sous la direction de Robert Lafont, université Montpellier 3, 1983 ; A. Chante, *Images de l'armée dans la BD pour enfants et adolescents*, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Charles-Olivier Carbonnel, université Montpellier 3, 1983.

publications historiques des années 2000, à l'image de l'ouvrage collectif dirigé par Michel Porret, *Objectif bulles : bande dessinée et histoire*, et celui de Vincent Marie, *La Grande Guerre dans la bande dessinée de 1914 à aujourd'hui*, spécifient davantage les particularités de la bande dessinée. Si le médium semble approprié pour rendre présentes et sensibles les expériences vécues autrefois, le dessin, si réaliste soit-il, provoque une inévitable distanciation, au sens brechtien du terme, qui invite inévitablement à reconnaître la présence d'un discours. Cette situation particulière conduit la bande dessinée à être l'expression d'une mémoire, bien plus que d'une histoire. Les auteurs recréent et réinterprètent les événements historiques, avec les présupposés et les codes qui sont ceux de leur temps. Si la BD peut devenir document historique, c'est alors en tant que phénomène social construisant un imaginaire, une mythologie iconographique. La BD historique témoigne surtout des représentations de son époque. Reste à en tirer les conséquences didactiques pour un autre usage de la bande dessinée en cours d'histoire. Mais à ce jour, seul l'ouvrage pédagogique de Joël Mak dit Mack, *Histoire et bande dessinée* (publié au CRDP de Grenoble en 2006), semble s'engager dans cette voie.

Les liens entre bande dessinée, pédagogie et littérature n'ont quant à eux jamais fait l'objet, avant 2010, d'un colloque spécifique. Le tout premier colloque consacré à la bande dessinée et à l'enseignement du français s'est tenu en avril 2008 à l'université du Québec à Rimouski (campus de Lévis). Mais dans un contexte éducatif canadien de très faible institutionnalisation du médium, son orientation visait moins la didactique de la littérature en elle-même que l'usage de la bande dessinée dans une perspective croisant la linguistique et les sciences de l'éducation. Les théories littéraires de la réception, qui soulignent le rôle actif du lecteur en tant que sujet producteur du sens[12], ont pourtant renouvelé la didactique de la littérature en classe : les travaux de Catherine Tauveron, en particulier, en mettant l'accent sur le texte littéraire comme ère de jeu programmant ses propres difficultés de compréhension et d'interprétation, ont profondément renouvelé la pratique scolaire de l'album pour enfants, pour solliciter la participation active des élèves face à des textes « réticents » ou « proliférants »[13]. Mais tout se passe comme si ces différentes avancées s'arrêtaient au seuil de la bande dessinée, qui n'est presque jamais prise comme exemple de support. C'est précisément face à ce constat qu'a été

12. Voir W. Iser, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* ; J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire*.

13. Voir C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école*.

organisé, en mai 2010, à l'université Stendhal - Grenoble 3, le colloque international « Lire et produire des bandes dessinées à l'École » auquel le présent ouvrage est grandement redevable.

Pour lors, force est de constater que les publications pédagogiques sur la bande dessinée, bien qu'en plein essor en France depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, restent marquées par un caractère empirique : elles consistent pour l'essentiel en documents d'exploitation pédagogique, à travers la collection « La BD de case en classe » du CRDP de Poitou-Charentes ou la revue *Les Cahiers de l'image narrative* du CRDP d'Alsace, ou proposent des fichiers types à destination des enseignants (Laurent Guyon, *La Bande dessinée : lire un récit complexe*). De ce manque de théorisation didactique en amont, découle une approche souvent stéréotypée du médium, largement répandue dans les manuels scolaires, qui multiplient les questions d'observation formalistes et techniques, souvent détachées du sens, au risque de démotiver les élèves.

Le présent ouvrage vise ainsi à ouvrir le champ de la réflexion pédagogique et didactique sur l'usage scolaire du médium dans le cadre des classes de littérature et d'histoire, ainsi que dans les cours de langue et civilisation. Les cycles d'enseignement privilégiés sont ceux de l'école primaire, du collège et du lycée, mais une ouverture est faite aux expériences pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Cet effort de problématisation et de modélisation est d'autant plus légitime que les deux dernières décennies ont vu un renouvellement complet de l'appréhension du médium.

Ainsi, dans le courant des années quatre-vingt-dix, les recherches sur la littérature de grande diffusion[14], pour sortir de l'impasse conceptuelle des « paralittératures[15] » ou littératures « populaires », ont conduit à repenser l'approche du champ littéraire : celui-ci s'est élargi à la notion de « culture médiatique » afin d'éviter les classifications rigides entre une lecture « dominante » – celle du public cultivé qui serait marquée par la mise à distance, l'interprétation et l'objectivation – et, d'autre part, une lecture « dominée » – celle du grand public, conçue comme un délassement sans recul critique. Le passage de « littérature populaire » à « culture médiatique » possède en outre l'avantage de prendre en compte

14. Sous l'impulsion, en particulier, de la coordination internationale des chercheurs en Littérature populaire et culture médiatique (LPCM) et du CRLMC (Centre de recherches sur les littératures modernes et contemporaines, université Blaise-Pascal - Clermont-Ferrand II).

15. Voir D. Couégnas, *Introduction à la paralittérature*.

la diversité des supports et de s'intéresser au fonctionnement spécifique de chaque média considéré.

Le champ littéraire ne s'abolit pas dans cet élargissement. Certes, l'objet « littérature » n'est plus retenu dans son sens le plus canonique, mais il gagne en retour d'être pensé comme processus vivant de l'échange culturel. Le concept de culture médiatique implique ainsi un renversement de perspective : l'imaginaire narratif d'une collectivité s'inscrit autant dans les fictions de masse que dans la production restreinte de la littérature légitimée. De fait, il existe à chaque époque un fonds commun de pratiques symboliques et d'événements culturels, historiques, politiques et sociaux, appréhendé selon des schèmes partagés. Les codes d'interprétation et de symbolisation que la littérature utilise appartiennent toujours à cette culture commune. Contrairement aux préjugés les plus répandus, la littérature de grande diffusion n'est en rien le vecteur de formes textuelles dégradées. Elle est toujours l'expression de choix singuliers, faits dans un répertoire de motifs qui est collectif.

Ce mouvement d'élargissement du champ littéraire, dans les années quatre-vingt-dix, a été concomitant avec la création, en France, d'un nouveau champ de l'historiographie, l'histoire culturelle, entendue comme histoire sociale des représentations, attachée à l'étude des imaginaires sociaux et des phénomènes symboliques, en tant qu'ils donnent sens à l'expérience humaine d'une époque. Le champ culturel, défini ici au sens large comme « ensemble des représentations collectives propres à une société », légitime que « tout soit source » et que l'image, en particulier, qu'elle soit fixe ou animée, dessinée, peinte ou photographique, acquiert un droit documentaire à l'égal des autres sources[16]. C'est ainsi que les bandes dessinées, en tant qu'elles témoignent à leur façon des représentations sociales de l'époque et du milieu qui les ont produites, prennent statut de document historique et se retrouvent au centre de plusieurs études historiographiques[17].

Enfin, depuis les années quatre-vingt-dix, la théorisation sur le fonctionnement du médium a franchi un pas décisif à travers plusieurs études parmi lesquelles l'approche néo-sémiotique de Thierry Groensteen, *Système de la bande dessinée*, et l'essai théorique de Harry Morgan, *Principes des littératures dessinées*. Ces études ont permis de sortir de l'impasse à laquelle ont conduit les premières analyses sémiotiques de la BD, qui

16. Voir P. Ory, *L'Histoire culturelle*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2004.

17. L'étude pionnière en ce domaine est celle de P. Ory, *Le Petit Nazi illustré. Vie et mort du* Téméraire *(1943-1944)*.

appliquaient à l'analyse du médium les catégories de la linguistique saussurienne. Or, l'image n'est pas compréhensible en vertu d'un rapport arbitraire entre le signifiant et le signifié, mais en vertu d'un rapport analogique entre le signe et un référent. Par ailleurs, il n'est pas possible de distinguer, dans la représentation iconique, des unités élémentaires qui relèveraient d'une double articulation, comme c'est le cas dans la langue. Thierry Groensteen et Harry Morgan montrent par ailleurs que les prétendus « codes » de la bande dessinée, que seraient les procédés de la gestuelle, du mouvement, ou encore différents éléments plastiques comme le tracé, les formes, les couleurs ou les contrastes, ne sont en rien des « codes » sémiotiques car ils ne présentent pas de régularité combinatoire. Ils ne se décomposent pas en unités élémentaires et ne s'organisent pas en système. Ce sont des ensembles conventionnels de symboles qui ont finalement un rôle réduit au regard de ce qui produit principalement le sens en BD : à savoir la succession ou la confrontation proprement dite des images elles-mêmes, prises dans un lien de causalité et de consécution. Thierry Groensteen avance ainsi le concept de « solidarité iconique » pour rendre compte de la surdétermination sémantique et plastique qui provient de la coexistence d'images *in praesentia* dans le compartimentage de la page. Il étudie l'arrangement des cases du double point de vue de la conduite du récit et de la gestion de l'espace. La mise en relation des vignettes du point de vue du sens relève ainsi de « l'arthrologie », qui a pour objet le découpage du récit, la séparation du contenu narratif en paquets. La distribution spatiale des images dans la planche relève quant à elle de la « spatio-topie ». L'opération essentielle est ici la mise en page, l'agencement de l'espace compartimenté de la page. Groensteen introduit plusieurs notions techniques tout à fait essentielles, comme le multicadre (l'ensemble des cases et des bulles vides), l'hypercadre (le tracé extérieur de l'ensemble des cases de la planche), le site (l'emplacement de l'image sur la planche), le blanc intericonique, la marge ou encore la double page. Il identifie et hiérarchise trois plans de signifiance : la vignette isolée en tant qu'elle est énonçable, descriptible et interprétable ; la triade constituée par la vignette en train d'être lue, celle qui précède et celle qui suit ; enfin la séquence entière, où le lecteur synthétise les informations en un énoncé unique. À la suite de Thierry Groensteen (1999) et de David Kunzle[18] (1990), Harry Morgan (2003) montre qu'une image, même isolée, peut tout à fait être narrative en elle-même : il suffit pour cela que l'on puisse déduire de la scène

18. D. Kunzle, *The History of the Comic Strip*, vol. 2.

représentée un lien de causalité et de consécution, voire un avant et un après. Si l'image contient les indices qui permettent de reconstituer un tel enchaînement, on peut considérer à juste titre qu'elle « raconte » autant qu'elle montre. Pour désigner l'art de la narration séquentielle en image, il crée le concept de « littérature dessinée », et définit la bande dessinée comme l'une de ses branches, selon les caractéristiques suivantes :
– la présence d'un dispositif spatio-topique, comme une distribution de vignettes en bandeaux, ou une page compartimentée distribuant texte et images, ce qui suppose un travail de mise en page spécifique et induit un ancrage permanent de la lecture par l'image ;
– le caractère volontiers narratif des images, lorsque celles-ci induisent en elles-mêmes un avant et un après, un lien de causalité et de consécution ;
– enfin la séquentialité, c'est-à-dire la présence de ce même lien de causalité et de consécution dans une séquence d'au moins trois images par page. La triade constituée par la vignette en train d'être lue, celle qui précède et celle qui suit, constitue une micro-chaîne qui se déplace tout au long de la lecture. C'est un plan de signifiance à part entière, au même titre que la vignette isolée et le dispositif spatio-topique à l'échelle de la page ou de la double page.

Cette analyse fonctionnelle de la BD s'est vue complétée par plusieurs essais déterminants sur l'histoire de la genèse du médium, parmi lesquels *Töpffer, l'invention de la bande dessinée* (textes réunis et présentés par Thierry Groensteen et Benoît Peeters) et *Naissances de la bande dessinée* de Thierry Smolderen. Les diverses filiations européennes et nord-américaines de la BD apparaissent ainsi croisées, contrariées et complexes : les romans anglo-saxons en estampes du XVIII^e^ siècle, l'art de la caricature, l'imagerie populaire, mais aussi les gravures sur la pantomime mélodramatique, les essais sur la rhétorique gestuelle, la tradition de « l'arabesque romanesque » ou du « récit excentrique », héritée du *Tristram Shandy* de Laurence Sterne, ainsi que les recherches chronophotographiques sur la décomposition du mouvement, jusqu'à la culture foraine de l'image animée, voilà autant de branches où s'origine l'élaboration du médium pour aboutir à sa forme moderne, au début du XX^e^ siècle … Un immense champ de recherche reste ouvert dans ce domaine, dans le sillage du site *Töpfferiana* créé en 2008 par Antoine Sausverd, et dans celui de la revue internationale *Signs : Studies in graphic narratives*, créée en 2007.

Ces différentes avancées scientifiques, qui conduisent à inscrire pleinement la BD dans le champ des « littératures dessinées », ont été concomitantes, depuis les années quatre-vingt-dix, avec de nombreuses

études qui ont donné une résonance nouvelle aux récits en bande dessinée, pour en montrer la portée inédite dans des champs aussi variés que la psychanalyse (Serge Tisseron), la sociologie historique (Jean-Paul Gabilliet à propos des *comics* américains) ou l'anthropologie politique (Nicolas Rouvière à propos d'*Astérix*)[19]. L'ouvrage collectif *Mythe et bande dessinée*, publié en 2004 aux Presses universitaires de Clermont-Ferrand, constitue à ce titre une somme de première importance. Il montre comment certaines BD, en réactivant des motifs et structures mythiques, sont tantôt les vecteurs de discours idéologiques, tantôt offrent un sacré de substitution qui n'a plus valeur de lien social, tantôt donnent un modèle explicatif de la culture dans laquelle ils s'inscrivent : de son symbolisme, de ses pratiques et de tout ce qui la constitue comme système en action. Parallèlement, le développement d'œuvres exigeantes de même que l'apparition de genres nouveaux (autobiographie, autofiction, BD-reportage, récits du quotidien…) ont définitivement sorti la BD du cadre conceptuel des paralittératures, ce dont atteste par ailleurs le concept de *graphic novel*. Reste alors à tirer les conséquences de cette maturité nouvelle du regard porté sur le médium pour qu'une transposition didactique en classe soit possible.

Associer la bande dessinée à la noblesse des humanités et à la question de leur enseignement peut sembler à cet égard une bien haute ambition. Car il ne s'agit pas seulement ici de renvoyer au terme anglais *humanities* – qui désigne l'histoire, la géographie, la philosophie, le droit, aussi bien que la littérature –, il s'agit bien d'assumer, pour tous les enjeux de savoir et de culture que le terme implique encore aujourd'hui, l'héritage des *litterae humaniores*, les lettres profanes, séparées à la fin du XIX^e^ siècle en humanités classiques, modernes et scientifiques. Le fonds de valeurs qui vivifie secrètement le sens des « lettres » mérite sans doute d'être précisé. Les humanités questionnent « ce qu'est une vie proprement humaine », selon l'expression d'Yves Citton[20]. Et la littérature, singulièrement, le fait d'une façon qui n'est comparable à aucune autre configuration discursive : elle déploie l'équivocité à plaisir, de telle sorte que les œuvres littéraires continuent d'interpeller les lecteurs par-delà le temps. La littérature est du côté du questionnement plus que de la réponse, et pourtant,

19. Voir respectivement : S. Tisseron, *Psychanalyse de la bande dessinée* et *Tintin et le secret de Hergé*, Paris, Hors Collection, 1993 ; J.-P. Gabilliet, *Des* comics *et des hommes : histoire culturelle des* comic books *aux États-Unis* ; N. Rouvière, *Astérix ou les Lumières de la civilisation*.

20. Y. Citton, *L'Avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte, 2010, p. 24.

ou bien ce faisant, elle nous *dit* quelque chose : elle affirme l'existence d'une vérité, tout en faisant appel à la liberté du lecteur, afin de l'engager dans une activité de (re)construction du sens.

C'est bien dans cette optique qu'est envisagée ici l'étude de la bande dessinée en classe. Il s'agit de placer les élèves en situation de questionnement face aux œuvres, pour développer de véritables objectifs d'apprentissages, à la fois langagiers, culturels, philosophiques et éthiques. Les contributeurs de cet ouvrage sont pour la plupart les témoins et promoteurs de pratiques éducatives qui renouvellent l'usage scolaire du médium BD, de l'école élémentaire à l'université, dans l'enseignement de la littérature, de l'histoire et des langues. Ils invitent ainsi à reconsidérer la place de la bande dessinée dans l'enseignement des humanités, et pointent tout le bénéfice éducatif que peut revêtir pour celles-ci l'étude d'œuvres choisies, fussent-elles sous la forme d'image séquentielles.

La première partie de l'ouvrage est consacrée à un état des lieux sur la place de la bande dessinée à l'École : après avoir pris la mesure des résistances culturelles et des obstacles pédagogiques à l'étude de la BD comme art littéraire et graphique, il s'agira de mettre en évidence les enjeux éducatifs de son usage scolaire et de tracer des perspectives nouvelles pour son enseignement.

La deuxième partie du livre est consacrée à l'étude de la bande dessinée en classe de littérature. Quelle démarche adopter pour étudier un album intégral à l'École, depuis le choix d'un univers d'auteur, jusqu'aux dispositifs de présentation et questionnement de l'œuvre dans la classe ? Et quel travail comparatif faut-il mener avec l'œuvre source lorsqu'il s'agit d'adaptations en BD de classiques de la littérature ?

La troisième partie est consacrée aux liens entre la bande dessinée et l'enseignement de l'histoire. Après avoir traité des enjeux mémoriels liés à l'étude en classe de fictions historiques, il s'agira de questionner la possibilité d'utiliser la bande dessinée à l'École comme une véritable source documentaire dans le cadre de l'histoire culturelle.

Enfin, la quatrième partie de l'ouvrage est consacrée à l'étude de la bande dessinée dans le cadre des cours de langue et civilisation. Elle traite des obstacles interculturels impliqués par l'étude du médium en contexte non francophone, et questionne les possibilités d'une approche intégrée où la bande dessinée, tout en servant les apprentissages de langue et de civilisation, est aussi étudiée pour elle-même, dans sa dimension littéraire et plastique.

1.

De la BD-prétexte à l'étude du médium pour lui-même : enjeux pédagogiques et obstacles culturels

Si l'on en juge par son degré d'intégration et son usage scolaire, le fossé est grand, qui sépare la reconnaissance proclamée de la bande dessinée de sa véritable légitimation artistique et littéraire. Parmi les obstacles qui entravent une étude du médium comme littérature graphique à part entière, il convient de pointer quelques facteurs institutionnels, pédagogiques et culturels.

Un premier facteur d'ordre institutionnel vise les instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale et leur traduction dans les manuels scolaires. Comment ces instructions en France ont-elles influé depuis quinze ans sur la place dévolue à l'étude de la bande dessinée en classe ? Et comment les manuels scolaires, qui les traduisent en programmations concrètes, ont-ils actualisé ce cadre normatif ?

Un second type d'obstacles concerne les pratiques pédagogiques dans la classe. Il est nécessaire en effet de dresser le bilan des impasses liées à l'usage scolaire de la bande dessinée lorsqu'elle est appréhendée comme une paralittérature. Nombreuses sont les activités sans grande pertinence, lorsque la BD est uniquement envisagée comme un marchepied vers d'autres apprentissages, confirmant ainsi sa situation d'infériorité dans la hiérarchie culturelle. Les effets de positionnement risquent alors d'être malheureux, les enseignants reproduisant ce qui détourne les élèves du corpus légitime habituel.

Aux difficultés pédagogiques et didactiques peuvent s'ajouter des obstacles culturels plus profonds, liés à l'histoire de la réception du médium au sein des milieux éducatifs. Il est sans doute utile à cet égard de faire retour sur le basculement historique qui intervient à la fin des années soixante, lorsque le discours d'hostilité des éducateurs laisse soudain place à un discours d'acceptation voire de recommandation. Au lieu de désapprendre à lire, voilà que la BD est érigée en rempart contre l'analphabétisme. Se pourrait-il que ce basculement apparent cache à l'insu des acteurs eux-mêmes une forme de continuité dans les représentations ? En dépit de sa curiosité bienveillante, le monde éducatif, sans le savoir, perpétuerait-il une théorie implicite du médium, héritée à son insu des discours de réaction ?

Les bénéfices éducatifs de la bande dessinée, quant à eux, ont été déjà longuement postulés, mais dans le cadre conceptuel qui était celui des paralittératures[1].

En ce qui concerne la lecture, le premier intérêt serait qu'elles permettent de s'appuyer sur les pratiques lectorales réelles des élèves et le goût qu'elles éveillent en eux. Ces lectures construiraient par ailleurs de véritables compétences pour identifier les types de discours et les différents genres représentés. Elles offriraient en particulier des procédures de lecture facilitantes en proposant des modèles répétitifs qui favorisent la reconnaissance et l'anticipation des lecteurs.

Sur le plan culturel, la bande dessinée permettrait de sensibiliser les élèves aux échanges entre productions légitimées et peu légitimées, en montrant que les œuvres réfèrent entre elles d'un réseau à l'autre et que ces relations s'inscrivent textuellement. Elles développeraient ainsi l'attention à l'intertexte, permettraient de mobiliser la culture des élèves et développeraient chez ces derniers la connaissance du champ littéraire, en les faisant réfléchir à la logique des processus d'institutionnalisation[2]. La BD permettrait ainsi de s'interroger en classe sur la notion de valeur et sur les modes de construction des hiérarchies, dans l'inter-relation texte-institution.

Alors que la bande dessinée s'est en partie affranchie aujourd'hui du cadre conceptuel des paralittératures, que reste-t-il de ces considérations ? Quels sont les enjeux éducatifs contemporains liés à l'étude de la bande dessinée en classe ?

À l'heure du multimédia et des nouvelles technologies, qui transmettent simultanément texte, son et images fixes ou animées, les individus apprennent dès leur plus jeune âge à maîtriser les interfaces. La civilisation occidentale est peut-être ainsi en passe de réviser ses conceptions sur la pureté sémiotique du texte, pour s'apercevoir que tous les médias sont mixtes et que toutes les représentations sont hétérogènes, note

1. Voir Y. Reuter, « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 50, juin 1986, p. 3-21.

2. En 1975, Luc Boltanski dégageait six grandes étapes du processus d'institutionnalisation : l'autonomisation des auteurs par rapport au champ économique ; la progression de la médiation légitimante ; le développement et la diversification du public ; le changement de discours des auteurs qui théorisent à leur tour leurs pratiques ; la multiplication des instances propres de consécration ; le développement de la recherche formelle des œuvres. Voir L. Boltanski, « La constitution du champ de la bande dessinée ».

Thierry Groensteen[3]. « Aujourd'hui plus que jamais, la bande dessinée s'affirme dans son rôle de plaque tournante (ou d'interface) entre le roman, le cinéma, l'art contemporain, Internet, les jeux vidéo », affirme de son côté Thierry Smolderen[4]. Quelles sont alors les nouvelles perspectives éducatives contemporaines pour penser l'enseignement de la bande dessinée dans le cadre des humanités ?

3. *La Bande dessinée : un objet culturel non identifié*, p. 27.
4. *Naissances de la bande dessinée*, p. 140.

Une urgence iconologique qui dure : l'enseignement de la BD dans les manuels de collège

Bernard Tabuce

Cela remonte au dernier tiers du siècle dernier : en 1970, Antoine Roux démontre que la BD peut être éducative[1], Yves Frémion revient sur le sujet en 1983[2]. Le débat n'est pas clos pour autant. Si la BD est un art reconnu, elle demeure un média méconnu[3]. Laurent Gervereau l'a dit avec force : nous sommes dans l'urgence iconologique[4]. Une urgence qui s'inscrit, hélas, dans la durée. Malgré les instructions officielles, malgré les productions d'outils pédagogiques pour enseigner l'image[5], le système souffre de dysfonctionnements et la BD n'est toujours pas enseignée véritablement pour elle-même. C'est le paradoxe que nous montrerons dans notre première partie : les discours officiels, la montée en puissance des études et autres supports pédagogiques n'entraînent pas tous les résultats escomptés. Pour conduire la deuxième partie de l'analyse, nous avons convoqué des manuels de français de collège, de 1997 à 2010. Quel est le statut de l'enseignement de la BD dans le cursus ? À quel moment de la séquence, la BD trouve-t-elle sa place, quand elle en a une ? En préparation, en accompagnement ou en prolongement des textes et thèmes abordés durant l'année ? Incontestablement, le choix de la place de la lecture d'image, singulièrement la BD, est hiérarchisant. Un autre aspect de la chronologie sera également abordé dans cette partie : on a voulu voir si la valorisation de l'enseignement de l'image par les textes officiels, se retrouve dans les manuels de français des classes

1. A. Roux, *La bande dessinée peut être éducative*.
2. Y. Frémion, *L'ABC de la BD*.
3. Titre du n° 54 de la revue *Hermès* d'août 2009.
4. Voir L. Gervereau (dir.), *Peut-on apprendre à voir ?*, Paris, revue *L'Image* et École nationale supérieure des Beaux-Arts, 1996.
5. Sous forme d'ouvrages didactiques ou de sites Internet prestigieux comme le Mucri (mucri.univ-paris1.fr).

concernées. Plus précisément, quel est a été l'impact des programmes de 1996 et 2008 sur les éditeurs et, plus encore, la recommandation par le ministère, à partir de 2002, d'une liste officielle d'œuvres en bande dessinée pour le cycle 3 de l'école primaire ? Notre corpus, qui réunit 41 manuels de littérature édités entre 1997 et 2010, est modeste si l'on songe à toutes les livraisons qui se sont succédé. Il recèle néanmoins bien des informations sur les relations entre enseignement et BD.

La BD à l'École : quelles orientations ?

L'entreprise, ambitieuse, de faire lire, étudier et produire des bandes dessinées en classe n'est pas nouvelle. On sait depuis longtemps, depuis les années soixante-dix au moins, que la BD peut être éducative. L'École n'a été ni la première ni la seule à le (faire) découvrir. En effet, l'auteur et critique Yves Frémion écrit qu'il faisait à l'époque de l'animation culturelle pour un public varié en des lieux divers :

> Depuis une dizaine d'années, il m'arrive de faire des « animations » dans des écoles primaires et secondaires, dans les bibliothèques, les maisons de jeunes, les centres culturels, les clubs de vacances, les comités d'entreprise, etc.[6]

À l'université Paul-Valéry de Montpellier, Alain Chante est un pionnier lorsqu'il crée dans les années quatre-vingt un groupe interdisciplinaire de recherche sur la BD (1983) puis un enseignement spécifique (1985). Le lecteur trouvera dans *La Bande dessinée* de Annie Baron-Carvais un panorama de l'enseignement de la BD en France entre 1964 et 1984[7]. C'était (presque) folie d'enseigner la BD dans le secondaire dans les années 1970-1980 ; des cours de langue reposant sur l'étude et le respect du médium ne manquaient pas de surprendre certains parents d'élèves[8]. En 1987 cependant, les instructions officielles inscrivent pour la première fois la lecture de l'image au collège et au lycée. Les auteurs et les éditeurs de manuels scolaires s'apercevant très vite du potentiel pédagogique de la BD, elle franchit les portes de la classe, devenant un outil

6. Y. Frémion, ouvr. cité, p. 18.
7. A. Baron-Carvais, *La Bande dessinée*, p. 80-83.
8. Il s'agit là d'une expérience personnelle menée tout au long des années 1980 à 1990. Dans le manuel d'occitan de 4e et 3e *Ieu coneissi un país* (Carcassonne, IEO, 1979), il y avait des extraits de BD, mais sans exercice spécifique, hormis quelques questions, par exemple (p. 139) : « Raconte l'histoire, invente une fin, les raisons, les personnages. » La BD, bien que présente, était marginalisée… dans l'enseignement des langues régionales, lui-même marginalisé par l'institution.

sinon légitimé, du moins admis. La BD, cependant, demeure coincée entre l'enseignement des langues, des arts, des médias et le plaisir d'apprendre à l'École. Le *double bind* des enseignants est désormais évident : comment enseigner ce qui peine encore à trouver sa légitimité alors que la prégnance dans les manuels le rend incontournable ? Et comment enseigner ce que l'on n'a pas appris à enseigner, alors que les instructions officielles et des chercheurs précisent que nous sommes dans « l'urgence iconologique[9] » ? La BD ne manque cependant pas de contempteurs, parmi lesquels Jean-Louis Harouel, lequel déclare que la valeur de culture des BD est faible et que « la bande dessinée ne requiert pratiquement aucun effort de l'esprit[10]. » Sur le terrain, les choses sont parfois très floues, peu d'enseignants posant la question fondamentale : les manuels proposent-ils un enseignement *de* la BD ou une médiation *par* la BD ?

L'enseignement *de* la BD. On est dans le cadre d'une culture qui se donne à voir par la médiation. Toute culture a besoin d'aide pour toucher son public. Même la culture « cultivée » a besoin d'aides et de médiations particulières (expositions, musées, lieux subventionnés, traduction, vulgarisation). Il faut un ensemble de moyens techniques et de méthodes de diffusion de la culture. C'est donc l'enseignement qui est médiateur entre la BD (objet de l'enseignement) et l'élève. La BD est alors enseignée pour elle-même.

La médiation *par* la BD : la BD est considérée comme une composante mineure de la culture partagée. La médiation par la culture fonde la dimension à la fois singulière et collective de notre appartenance et, au-delà, de notre citoyenneté[11]. Il ne saurait s'agir, comme on pourrait le croire, de donner un « supplément d'âme » ou d'organiser des activités collectives de loisirs ou d'acquisition de savoirs sur un élément de notre culture. Il s'agit de fonder, dans toute sa complexité et dans toute la pluralité de ses significations, la citoyenneté même qui constitue le lien social dans sa dimension politique. La culture que l'on donne à partager est alors médiatrice. Elle unit, permet une intégration et une promotion sociale. La BD devient un instrument pédagogique permettant d'accéder plus aisément aux fondamentaux.

9. Situation qui, à n'en pas douter, sera d'autant plus embarrassante si les jeunes professeurs n'ont aucune formation en amont. Auparavant, des formateurs en IUFM proposaient parfois une initiation à l'apprentissage de (et par) l'image… L'expression « urgence iconologique » est de Laurent Gervereau, ouvr. cité.

10. J.-L. Harouel, *Culture et contre-cultures*, Paris, PUF, coll. « Quadrige »1994, p. 124.

11. Voir B. Lamizet, *La Médiation culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Ces deux cas de figure sont déterminants, ils positionnent enseignants et apprenants dans les cadres normatifs que nous présenterons brièvement (fig. 1), la place manquant ici pour un développement à partir de la Systémique qualitative initiée par Alex Mucchielli, l'un des axes de recherche du Ceric à l'université Montpellier 3. L'acteur *Culture* est composé de deux acteurs : l'acteur culture cultivée, humaniste, et l'acteur cultures (au pluriel) qui résulte d'une définition anthropologique de la culture[12]. Pour résumer, la BD est entrée dans la culture au pluriel, le *tout culturel* institutionnalisé dans les années quatre-vingt par le ministère de la Culture. La fondation du CNBDI à Angoulême, initiée par Jack Lang, a consacré la BD. La hiérarchisation des cultures n'en demeure pas moins une réalité dans l'esprit des gens. L'acteur élève a ses pratiques culturelles – parmi lesquelles éventuellement la lecture de bandes dessinées –, son idéel scolaire et extrascolaire. Par ses directives, le Ministère de l'Éducation Nationale est l'acteur normatif par excellence : les éditeurs tiennent compte des instructions officielles que doivent respecter les auteurs des manuels. Par la sélection des manuels et par l'usage qu'ils en font en classe, les enseignants complètent la liste des cadres normatifs qui s'exercent sur l'acteur élève. Le livre est un médiateur technique, l'enseignant un médiateur humain. La nature des leçons où la BD sera prise en compte dépend du médiateur humain qui peut, à son gré, enseigner par la BD (la BD étant alors instrumentalisée) ou enseigner la BD pour elle-même, comme discours pluricodes[13]. Lorsque Frémion faisait de l'animation à l'École, c'était en intervenant extérieur, en marge des enseignements. Dans les livres de classe, la BD fait partie des enseignements proposés, son statut dépend du choix, des postures de l'enseignant. Cette distinction entre l'enseignement *par* la BD et l'enseignement *de* la BD est fondamentale, révélatrice, au fond, d'une position idéologique à l'égard du neuvième art. La hiérarchisation des cultures est-elle observable selon les manuels et selon les époques ? Quelle place est réservée à la BD ? Et quelles fonctions est-elle appelée à occuper en cours de français, dans les classes de collège ?

12. Voir D. Cuche, *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1996.

13. Sur les discours pluricodes, voir J.-M. Klinkenberg, *Précis de sémiotique générale*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 231-238.

Le corpus choisi. Essai de typologie

Des manuels antérieurs aux programmes de 1996, nous ne dirons rien ici, si ce n'est pour signaler trois cas exceptionnels. En 1981, soit six ans avant les programmes de 1987 qui intègrent pour la première fois l'étude de l'image au collège et au lycée, les éditions Foucher publient le manuel de CAP, *Des mots et des images*, qui comporte soixante-dix pages consacrées à la bande dessinée, ses genres, son langage et ses codes, avec force illustrations. En 1988, l'avant-propos de *Littérature et méthode* (Hatier, 1988) indique que les bandes dessinées « font l'objet d'une étude approfondie car, dans un univers largement marqué par l'audiovisuel, il est impératif de donner aux enfants le moyen de décrypter et peut-être de critiquer ce type de message. » Hergé sert alors à des travaux pratiques (vérification de la compréhension de la bande dessinée et étude de la chronologie, p. 30-31), tandis que le chapitre VI est entièrement consacré à l'image (p. 215-250), où la BD tient une bonne place dans ses relations avec le texte et avec les codes du cinéma. Citons enfin le très beau dossier de *Lire écrire ensemble 5e* (Hatier, 1995), réalisé grâce à la collaboration de deux maîtres, Schuiten et Peeters, offrant une découverte de la conception de la BD, de l'écriture du scénario (p. 267) à la planche (p. 268), en passant par le crayonné (p. 271). Plusieurs autres exemples sont donnés dans ce dossier : *La Blanche Neige* de Guth Joly et *L'Origine*, de Marc-Antoine Mathieu. La richesse et l'exemplarité de ces trois dossiers en font des perles rares avant 1996.

La publication des 41 manuels de notre corpus s'étale quant à elle sur 14 années, de 1997 à 2010. Les manuels ont été publiés par 7 éditeurs différents et concernent toutes les classes du collège : le corpus comporte 10 manuels de 6e, 11 manuels de 5e, 13 manuels de 4e et 7 manuels de 3e[14]. La répartition par période est la suivante : 10 manuels sont antérieurs à 2002, 20 ont été publiés entre 2002 et 2008, et 11 sont concernés par l'application des nouveaux programmes de 2008 (manuels de 6e et 5e). C'est la catégorisation par période que nous avons retenue ici, en fonction des programmes et de la publication officielle, à partir de 2002, d'une liste indicative d'ouvrages jeunesse pour le cycle 3. Précisons qu'il s'agit de manuels de littérature ou de livre unique dont nous n'étudions que la partie littéraire. L'utilisation de la BD dans les manuels de grammaire n'est pas l'objet de notre étude.

14. Voir le détail du corpus en fin d'article.

Les programmes de 1996[15] font référence à la bande dessinée dans le cadre de l'étude de l'image qui, en français, « vise à appréhender le lien entre image et texte ». « L'approche des images, en 6e, vise surtout à faire reconnaître les formes de discours qu'elles induisent : préciser la dominante narrative, identifier les dominantes descriptive et argumentative. Au cycle central, « l'étude de l'image de la représentation jusqu'à l'argumentation, est mise en relation avec l'apprentissage des discours verbaux ». Les documents d'accompagnement insistent sur le pilotage conjoint de la narration par le texte et l'image : « Texte et image s'associent pour assurer le déroulement narratif, dans la bande dessinée ou au cinéma, par exemple », tandis que les notions de cadrage, angle de vue, échelle de plan sont évoquées pour la dimension esthétique propre de l'image. En 3e, on insiste sur la force argumentative et persuasive du discours visuel, à travers le cinéma, la publicité ou le dessin de presse. La question de l'adaptation et de la comparaison entre texte littéraire et récit en image est également mentionnée.

Les programmes de 2008 insistent plus particulièrement sur la « fondation d'une culture humaniste[16] ». Celle-ci « favorise la compréhension des œuvres littéraires étudiées en privilégiant des prolongements artistiques et en affinant la perception des contextes historiques et culturels ». La nouveauté est surtout l'inscription du champ de l'histoire des arts dans la discipline du français. Si la bande dessinée est bien mentionnée dans la branche 6 « Arts du visuel », en revanche elle trouve plus difficilement sa place parmi les axes thématiques recommandés au collège pour structurer les enseignements (création et culture, espace et temps, États et pouvoirs, mythes et religions, technique et expression, ruptures et continuité). Au-delà de la lettre, c'est aussi l'esprit qui change, à travers la quasi-disparition, la même année, de la référence à la littérature jeunesse dans les programmes de l'école élémentaire. Quel est alors l'impact de ces différentes évolutions sur les manuels de collège ?

15. *Programmes et accompagnements, Français : enseigner au collège*, Paris, Scérén/CNDP, 1996.

16. *Bulletin officiel*, n° 32, 28 août 2008.

La place et l'usage de la bande dessinée dans les manuels de 1996 à 2002

En dépit de l'attention nouvelle accordée à l'étude de l'image par les programmes de 1996, la place de la bande dessinée dans les manuels de notre corpus reste très inégale et encore en partie incertaine jusqu'à 2002. Le médium est parfois totalement absent (*Français 4e*, Hatier, 1998 ; *Textes et regards 4e*, Magnard, 1998). Plus généralement, il est convoqué à des fins linguistiques ou narratologiques. C'est le cas dans *Lectures et expression 4e* (Belin, 1998) où une planche de Vicomte est convoquée pour l'étude du point de vue, une autre de Bretécher pour le dialogue dans la bande dessinée, tandis que page 156, les élèves sont conduits à compléter des bulles vidées de leur texte. Dans *L'Art de lire 5e* (Bordas, 1997), les questions posées sur une planche de Hergé sont à caractère uniquement linguistique. Lorsqu'une planche de bande dessinée figure à part entière dans une section « Étude de l'image », cette insertion peut être trompeuse. Dans *Littérature et expression 4e* (Hachette éducation, 1998), il s'agit en fait de montrer comment on retrouve dans le médium les trois constituants du récit : narration, dialogue et description. Ainsi la planche de Marc Bourgne (*Être libre*, Dargaud, 1993) est totalement prétexte à des questions formelles (nombre et taille des vignettes, récitatif, bulles), sans qu'aucune ne permette de construire la reconnaissance d'un récit sentimental. De même dans *Textes et méthodes 4e* (Nathan, 1998) où la section « Lecture de l'image » est en fait consacrée à l'étude du dialogue dans une planche extraite d'*Adèle et la Bête* de Tardi. Par-delà les observations techniques sur les bulles, leurs proportions, les onomatopées, le lettrage et les symboles iconiques, il s'agit de discerner les fonctions du dialogue : exprimer les pensées et la personnalité des personnages, faire progresser l'intrigue, introduire une explication. La planche est totalement instrumentalisée au profit de cet objectif. La lecture de l'image semble plutôt réservée en priorité à d'autres formes d'expression (peinture, photographie) et leurs genres (publicité, peinture d'histoire, peinture mythologique, etc.). L'insertion ponctuelle d'une bande dessinée dans les manuels reste généralement subordonnée à des objectifs linguistiques. L'initiative de créer un dossier BD constitue à ce titre une originalité, mais peut s'avérer, là encore, décevante. Ainsi, dans le manuel *Français 6e* (Belin, coll. « Séquences et expression », 2000), le dossier 14 intitulé « Le héros et son compagnon : raconter en bande dessinée » propose une catégorisation sommaire de personnages (le combattant, le super-héros, le héros du quotidien) ainsi que des reconstitutions de paires héroïques censées être connues des

élèves afin qu'ils créent ensuite un couple original et imaginent une courte histoire. Mais seules des vignettes isolées et décontextualisées sont reproduites. Aucune analyse de planche n'est proposée.

Dans le corpus étudié, le manuel *Lectures et expression 3e* (Belin, 1999) mérite une mention spéciale pour l'étude d'une double page de *Maus*, d'Art Spiegelman, dans une section « Autobiographie et bande dessinée » du chapitre IX sur « L'expression de soi ». Le manuel propose une acculturation véritable en invitant les élèves à s'interroger sur leur représentation habituelle de la BD, afin de mieux cerner la singularité graphique de *Maus*. Un paragraphe légitimant la bande dessinée comme « branche nouvelle de la littérature, mêlant art graphique et écriture » est suivie d'une bibliographie sur l'autobiographie en BD, où figurent Baudoin, Cabanes, Menu et Dupuy et Berberian. Le questionnaire lui-même prend la peine de recueillir les sentiments des lecteurs avant d'étudier les deux niveaux de narration (temps du témoignage / temps du souvenir) et leur distinction ou intrication graphique. Des questions ouvertes et pertinentes, sans être trop techniques, permettent de faire émerger des remarques sur la forme (angles de vue et raccords spatiaux pour la mise en évidence d'un dialogue entre déportés, symbolique animale), tandis que la distinction entre histoire et mémoire est abordée.

La place de la BD dans les manuels de 2002 à 2008 : une reconnaissance de la BD comme œuvre littéraire ?

L'année 2002 semble constituer un tournant décisif avec la politique volontariste du ministère Ferry en faveur de la littérature jeunesse. L'inscription officielle de la bande dessinée dans les catégories génériques recommandées par le ministère, pour le cycle 3 de l'école élémentaire, assortie d'une liste d'albums de référence, semble avoir eu un impact en retour sur la conception des manuels de collège.

De fait, aucun manuel de collège du corpus étudié, durant la période 2002-2008, ne fait l'économie de véritables études de planches, dans un ou plusieurs chapitres. La création de dossiers BD tend même à se développer, en particulier chez deux éditeurs : Belin et Magnard. Belin propose désormais des dossiers beaucoup plus intégrés, avec de véritables analyses de planches au service de la construction d'un genre. Notons ainsi chez cet éditeur dans la collection « À suivre » :
– Le dossier « Bande dessinée et mémoire – Raconter la guerre en BD » (*Français 3e*, 2008, p. 98-104) autour de l'œuvre d'Emmanuel Guibert, *La Guerre d'Alan* (L'Association, 2002).

– Le dossier « La construction du récit en bande dessinée : l'univers de l'*heroic fantasy* » (*Français 4e*, 2007, p. 122-127).
– Le dossier « L'aventure en BD » (*Français 5e*, 2006, p. 186-191).
– Le dossier « L'autobiographie en bande dessinée » (*Français 3e*, 2008, p. 110-115) autour d'extraits des œuvres d'Étienne Davodeau, Dupuy et Berberian et Craig Thompson.
Les éditions Magnard quant à elles, dans le manuel *Français 6e, Livre unique*, consacrent en 2005 une séquence entière aux « récits en images » (p. 126-147), où la bande dessinée est présentée et analysée dans son dispositif séquentiel, aux côtés d'autres médias : l'album pour enfants, fondé sur l'unité de la double page, et le film d'animation ; les codes de lecture de l'image (échelle de plan, angle de vue), ainsi que la problématique de l'adaptation sont également abordés. En 2007, le manuel *Français 4e, Livre unique*, chez le même éditeur, propose un très beau dossier BD intitulé « Écologie et science-fiction », à partir du récit complet « Nuages », de Caza (4 planches), reproduit intégralement. Le questionnaire de compréhension extrêmement détaillé sur la conduite du récit est assorti de documents sur les sources iconographiques et d'une interview très éclairante de l'auteur sur la genèse de son œuvre et la portée qu'il lui assigne.

Le dispositif du dossier donne du reste beaucoup plus de sens à l'étude du médium, soit parce que les extraits sont généralement plus longs (la double page plutôt que la planche isolée), soit parce qu'ils forment une unité générique (l'autobiographie, l'*heroic fantasy*, le récit d'aventure), soit parce que les extraits sont suivis (*La Guerre d'Alan*) ou parce que le récit est complet (Caza).

Qu'elles fassent partie ou non d'un dossier spécifique sur la bande dessinée**,** les planches proposées sont souvent choisies dans l'optique d'enseigner les notions littéraires qui sont au programme dans les classes concernées. Outre les objectifs génériques précédemment cités, il s'agit souvent d'objectifs narratologiques : c'est ainsi que l'adaptation de *Maigret* par Wurm et Reynaud permet d'étudier le temps et l'organisation du récit, ainsi que le procédé de l'analepse (*Français 3e, Livre unique*, Hachette éducation, coll. « Texto collège », 2008) ; la question du point de vue est étudiée à travers des planches de Bilal (*ibid.*, p. 48-49) et d'Emmanuel Guibert (*Français 3e*, Belin, coll. « Séquences et expression », 2003) ; de même que deux planches de Moynot et Dieter permettent de réfléchir sur les types de narrateur (*Français 4e, Livre unique*, Hachette éducation, coll. « Texto collège », 2007). La BD est aussi convoquée dans des réseaux de lecture, en regard d'œuvres littéraires : c'est ainsi que *Le trou d'obus* de

Tardi prend place dans les récits de la guerre 14-18 (*Français 3e, Manuel unique*, Hachette éducation, coll. « Fleurs d'encre », 2008). La question de l'adaptation est également abordée. Une planche de *L'assassin habite au 21*, de Steeman, Duchâteau et Musquera, permet d'étudier la transposition en BD du dialogue romanesque. Le texte et la BD sont alors en position frontale, sur les deux pages du manuel (*Français 4e, Manuel unique*, Hachette éducation, coll. « Fleurs d'encre », 2007). Cependant, dans les questionnaires proposés, même si le médium est instrumentalisé pour outiller l'analyse littéraire, ou s'il est destiné à compléter la lecture des classiques de la littérature, il est aussi considéré dans sa spécificité graphique et plastique. C'est ainsi, à propos du *Trou d'obus* de Tardi, que les élèves sont interrogés sur l'expression du mouvement, l'atmosphère créée par les onomatopées et le lettrage, ou invités à établir des ressemblances graphiques entre un visage et une tête de mort. Dans les planches de Bilal, il s'agit d'observer « les procédés par lesquels l'auteur obtient un effet de mouvement » ou, à l'inverse, « les lignes et la composition de l'image » qui créent un « effet d'immobilité ». L'étude de *Blake et Mortimer*, si elle a pour objectif principal la reconnaissance générique d'un récit de fait divers, invite les élèves à étudier l'alternance des plans et leur effet (*Français 5e, Manuel unique*, Hachette éducation, coll. « Fleurs d'encre », 2006).

Parallèlement à cette intégration « intéressée » de la bande dessinée, pour les notions d'analyse littéraire qu'elle permet d'aborder, il faut signaler également la présence non négligeable de planches de BD envisagées uniquement pour elles-mêmes en tant que forme d'expression spécifique. Mais ce cas se rencontre chez deux uniques éditeurs : Belin et Magnard. Ainsi le manuel *Français 6e, Livre unique* (Magnard, 2005) propose-t-il dans la séquence 1 d'analyser un petit récit humoristique de Larcenet (*Le Retour à la terre*, 2002), en étudiant l'histoire et ses « blancs narratifs », l'organisation de la planche et le pilotage conjoint du récit par le texte et l'image. Plus loin, dans la séquence 4, il s'agit d'une scène d'action sans texte, extraite de la série *Blueberry*, où la narration est entièrement pilotée par l'image. L'objectif est à chaque fois d'apporter des éléments de structuration centraux pour le langage BD, en particulier, dans le second cas, les notions de raccord visuel, d'espace intercase et d'ellipse. La séquence 5 du même manuel, entièrement consacrée aux « récits en images », analyse l'incipit d'un album de *Broussaille*, de Franck et Bom, en s'attachant spécialement à l'installation de l'univers, et au lancement de l'histoire, en construisant les notions de raccord textuel et d'échelle de plan, notions réinvesties en fin de séquence dans l'analyse-évaluation d'une planche de la série *Adler*. Toujours chez le même

éditeur, notons également l'analyse de l'incipit du tome 1 de *Balade au bout du monde* dans le manuel *Français 3e, Livre unique* de 2003, et surtout le dossier BD intitulé « Écologie et science-fiction », consacré à l'étude du récit complet « Nuages » de Caza (*Français 4e, Livre unique*, 2007). Chez Belin, il s'agit des deux dossiers déjà cités « L'autobiographie en bande dessinée », « La construction du récit en bande dessinée : l'*heroic fantasy* », entièrement consacrés à fournir des éléments de structuration sur la narration en bande dessinée et ses effets de sens, par-delà l'entrée générique. Chaque dossier BD, chez Belin ou Magnard, comporte enfin d'importants éléments d'acculturation sur l'histoire du médium, et la présentation des auteurs.

Les programmes de 2008 : un recul pour la place de la BD et son étude dans les manuels ?

L'étude de onze manuels publiés en 2009 et 2010, visant les classes de 6e et 5e concernées par la mise en application des nouveaux programmes, fait apparaître un net recul de la place de la BD. Quand la bande dessinée n'est pas totalement absente (*Français 5e*, Didier, coll. « Fil d'Ariane », 2010 ; *Français 5e, Livre unique*, Hatier, coll. « Rives bleues », 2010 ; *Français 5e, Livre unique*, Nathan, coll. « Terre des Lettres », 2010), y compris chez les éditeurs les mieux disposés dans ce domaine (*Français 6e*, Belin, coll. « L'œil et la plume », 2009 ; *Français 6e*, Magnard, 2009), elle n'apparaît très ponctuellement qu'à des fins prétextes, comme c'était le cas, le plus souvent, avant les programmes de 1996 : il s'agit, par exemple, de transformer un extrait de planche en scène de théâtre pour écrire des didascalies (*Les Couleurs du français 6e*, Hachette éducation / Istra, 2009), d'utiliser le caractère inducteur de l'image dans les scènes de dialogue pour faire une lecture expressive à voix haute (*Français 6e*, Didier, coll. « Fil d'Ariane », 2009), ou bien d'étudier la parodie des fables dans « Le rusé renard » de Goscinny et Gotlib, mais en l'envisageant principalement d'un point de vue linguistique (*Français 6e*, Magnard, coll. « Jardin des lettres », 2009).

Dans un contexte de recul de la littérature jeunesse dans les programmes (au moins pour l'enseignement élémentaire) et de patrimonialisation croissante des œuvres recommandées, la bande dessinée devrait néanmoins trouver refuge dans le nouveau cadre de « l'histoire des arts ». Or, la BD n'est parfois pas considérée comme un art, à preuve la classification de *Français 5e, Livre unique* (Hatier, coll. « Rives bleues », 2010, p. 353) qui exclut la BD des « arts traités dans ce manuel ». Pour

les auteurs de ce livre, sont des arts : l'affiche, l'architecture, la broderie, le cinéma, le dessin, l'émail, l'enluminure, la gravure, l'illustration (destinée à accompagner un texte), la littérature, le manuscrit, la peinture, la photographie, la sculpture, la tapisserie et le théâtre. L'élève ne saurait y trouver le neuvième art, la bande dessinée, bien que cette place soit traditionnellement admise depuis la fin du XX^e siècle. Lorsqu'en revanche la BD intègre à part entière la rubrique « Histoire des arts », comme c'est le cas dans le manuel *Français 6^e, Livre unique* (Hatier, coll. « Rives bleues », 2009), la démarche interroge : l'histoire est ici envisagée comme une succession décontextualisée de noms et de dates (de Töppfer à Zep, en passant par Outcault, Christophe, Hergé, Goscinny et Uderzo, avec mention spéciale pour l'apparition des mangas dans les années quatre-vingt en France). En l'absence d'illustrations, comment cette chronologie peut-elle du reste parler aux élèves ? L'unique planche mise en regard, destinée à illustrer ce qu'est une bande dessinée, comporte toutes les garanties pour rassurer le prescripteur : il s'agit de l'adaptation d'un classique de la littérature (*Le Petit Prince* de Saint-Exupéry par Joann Sfar), avec un gaufrier de six cases identiques et une échelle de plan croissante, du plan d'ensemble au gros plan, représentant l'enfant dans les bras de l'aviateur. Du pur classicisme.

Devant ce constat pessimiste, il convient de noter deux exceptions dans notre corpus. Tout d'abord le manuel *Français 5^e, Manuel unique* (Hachette éducation, coll. « Fleurs d'encre », 2010). Si la place de la bande dessinée y est modeste (p. 18-19, 129 et 165) convenons que les exemples (notamment Hugo Pratt) attestent d'une authentique considération du genre. Le travail à conduire sur une planche de *Corto Maltese* en tout début d'année scolaire (chapitre I intitulé « L'appel de l'aventure ») est méthodique et ambitieux, il fait appel à la réflexion sur l'œuvre de Pratt en particulier et sur le neuvième art en général. L'autre exemple concerne le manuel *Français 5^e*, coll. « L'œil et la plume », de Belin en 2010, qui propose une analyse de planche, sur laquelle nous reviendrons, extraite de *Là où vont nos pères*, le poignant album sans texte de Shaun Tan (Dargaud, 2007).

De la case isolée à l'étude d'un récit complet, quel fragment séquentiel dans les manuels du corpus ?

Rappelons deux grands principes énoncés par Benoît Peeters, le premier sur la vignette, le second sur la planche[17] :

17. B. Peeters, *La Bande dessinée*, p. 19 et 22.

> Aucun regard ne peut […] appréhender une vignette comme une image solitaire. […] En bande dessinée, l'image se conjugue donc toujours au pluriel et toute page est un multicadre. […] Par-delà les vignettes qui la composent, une page de bande dessinée fonctionne donc aussi comme une image en soi, aux remarquables caractéristiques.

Les manuels appliquent-ils ces règles ? La mise en page de la BD selon les manuels est très révélatrice de l'intérêt des auteurs pour le neuvième art. Plusieurs cas de figure sont possibles : la vignette montrée comme une image solitaire ; le *strip* comme visuel à part ; la planche entière. On trouve même des planches de classiques déstructurées. La place manquant ici pour une présentation exhaustive, nous ne citerons que quelques exemples.

La vignette montrée comme une image solitaire n'est pas une rareté dans le corpus, surtout avant 2002 : *Français 5e*, Hatier, coll. « Lire, écrire ensemble », 1995 ; *Français 6e*, Belin, coll. « Séquences et expression », 2000 ; *Français 4e, Livre unique*, Bordas, 2007. Non plus que le *strip* présenté comme visuel à part : *Littérature et expression 4e*, Hachette éducation, 1998 ; *Français 5e, Livre unique*, Magnard, 2006. Dans les manuels du corpus postérieurs à 2002, l'unité de base la plus fréquente reste cependant la planche, présentée pour elle-même, en vue d'une analyse littéraire et plastique de la BD.

Il arrive cependant que les éditeurs prennent des libertés avec les œuvres. L'exemple le plus frappant du corpus se trouve dans *L'Art de lire 5e* (Bordas, 1997, p. 68). Une planche de *On a marché sur la Lune* a été démantelée, réduite à six images largement séparées sur un fond gris ; page suivante, l'enfant doit répondre à la question : « De combien de vignettes cet extrait est-il composé ? » Hergé subit également un remaniement de l'une de ses planches dans *Anagramme 5e* (Hatier, 2006). Un extrait (trois *strips* seulement, il manque le premier) du *Trésor de Rackham le Rouge*, est cependant appelé « cette planche » (p. 245). La bande dessinée peut parfois subir tous les recadrages, tous les redécoupages, osons le mot : tous les bidouillages possibles. À l'opposé, elle peut être montrée avec minutie et pertinence jusque dans les coulisses de son élaboration.

L'étude d'un récit complet de quelques planches, à l'image de « Nuages », de Caza, qui s'apparente à l'étude d'une nouvelle dans son intégralité, semble le dispositif le plus approprié pour développer une analyse littéraire et plastique qui fasse véritablement sens et interpelle la sensibilité des élèves. C'est du reste le choix très efficace qu'a fait Philippe Sohet, à plus grande échelle, dans son dernier ouvrage, *Pédagogie de la*

bande dessinée, entièrement fondé sur l'analyse d'un récit de vingt-cinq planches d'Edmond Baudoin, intitulé « 1420406088198 ».

A contrario, l'étude d'un album complet comme œuvre intégrale peut difficilement trouver sa place dans un manuel de littérature. Sauf à en expédier rapidement l'étude en deux pages, comme c'est le cas en 2000 dans le manuel *Le Français en séquences 6e* (Hachette éducation, coll. « Texto collège », p. 50-51) qui propose l'étude d'*Astérix et Cléopâtre* en quatre séances, fondées exclusivement sur un questionnaire de compréhension littérale des épisodes (encore l'intrigue n'est-elle pas problématisée) et assorties de quelques observations techniques sur le langage de la BD. L'ensemble a été refondu en 2005 et augmenté de deux pages, dans le sens d'une plus grande acculturation à la série et d'une recherche documentaire sur l'Antiquité. Cette initiative unique, louable dans son intention à défaut de sa mise en œuvre, tend à montrer qu'il faut penser l'étude de l'œuvre intégrale en dehors du manuel, sous la forme d'un livret à part. C'est du reste l'initiative prise en 2009 par les éditions Magnard, fer de lance en ce domaine, avec la collection « Classiques et contemporains », qui compte déjà une quinzaine de livrets pédagogiques autour d'œuvres intégrales disponibles pour les classes, à format et prix réduits.

Quel corpus et quelle esthétique sont présentés dans les manuels ?

La présentation de la production franco-belge demeure la règle générale. Notons cependant deux exceptions dans notre corpus, avec une ouverture ponctuelle aux sphères nord-américaine et asiatique : une initiation à la lecture de mangas dans le manuel *Anagramme 5e*, Hatier, 2006 ; l'étude d'une double planche de *Superman* dans *Le Français en séquences*, Hachette éducation, coll. « Texto collège », 2000. La pratique culturelle des apprenants, liée au succès des mangas et des *comics* est ici prise en compte. Cette ouverture aux lectures extra-scolaires explique également sans doute le choix générique de l'*heroic fantasy* dans le dossier BD du manuel *Français 4e*, Belin, 2007 (collection « À suivre… »).

La question du style est sans doute celle où le conservatisme des manuels, dans notre corpus, est le plus frappant. En ce qui concerne les manuels de 6e et 5e, le style comique et, dans une moindre mesure, le style semi-réaliste sont très largement dominants ; l'intégration du style réaliste est progressive au cycle central (*Blake et Mortimer*, *Largo Winch*, *Thorgal*), et il faut attendre le plus souvent la classe de 3e pour rencontrer un style graphique qui tranche avec l'idée préconçue que

l'on a de l'esthétique bande dessinée (*La Guerre d'Alan* d'Emmanuel Guibert et *Blankets, manteau de neige* de Craig Thompson). Pour la sphère comique, les styles dominants sont ceux de la ligne claire, de l'école de Marcinelle et le style minimaliste à la Trondheim. Les styles tremblés ou faussement déjetés sont plus rares (Sfar, Bretécher). L'étude de *Là où vont nos pères*, en classe de 5e, fait ainsi doublement figure d'exception : l'hyper-réalisme des dessins de couleur noir, blanc et sépia ferait presque confondre la planche sans texte avec une série de photogrammes si la trame du crayonné n'était pas apparente ; le terme bande dessinée n'est pas mentionné en titre, l'ensemble relevant alors de l'étude d'images au sens large. Autre exception : l'étude d'une planche de *Blueberry* dans le manuel *Français 6e, Livre unique* de Magnard en 2005.

La mise en page, enfin, est tout à fait conforme aux représentations que l'on a de la production franco-belge : la structure à trois ou quatre bandes informe souterrainement la disposition des vignettes, même lorsque quelques grandes cases ou inserts viennent aérer ou singulariser la composition. Dans tout le corpus étudié, les gouttières et le tracé rectiligne des cases sont de rigueur, au point qu'une double planche de Sempé, sans case ni contours, n'est pas identifiée comme une bande dessinée, mais une suite de « dessins » (*Français 3e, Livre unique*, Hatier, 2003). Une planche tabulaire de Craig Thompson, où le récit se déroule dans les motifs rectangulaires d'un couvre-lit en patchwork, est mise en valeur comme une originalité dans le manuel *Français 3e*, Belin, coll. « À suivre… », 2008.

La question de l'esthétique se résolvant dans ce cadre limité, l'intégration de bandes dessinées très contemporaines, au premier rang desquelles figure la « nouvelle bande dessinée française » des années 1990-2000, ne pose aucune difficulté aux côtés des séries à succès des années 1960, 1970 et 1980.

Quelle démarche didactique pour l'étude des planches, dans les manuels de français du corpus ?

Si l'on additionne les trois principales périodes considérées (1996-2002, 2002-2008 et 2008-2010), les exercices, dans la majorité des manuels de littérature du corpus, sont partiellement consacrés à la découverte et l'analyse du médium. Si l'on ne distingue pas ces trois phases, et si l'on prend un manuel au hasard sur la période des quinze dernières années, la BD a toutes les chances d'apparaître comme un alibi pédagogique. De fait, le spectre est large, qui va des questions conduisant à la paraphrase,

aux interrogations fondamentales sur la structure du récit, l'écriture d'une suite narrative ou au vidage de bulles pour qu'on les remplisse. Les mêmes manuels peuvent montrer des tendances très différentes à l'occasion des exercices, par exemple *Français, Livre unique 4e*, Bordas, 2007, qui néglige (p. 79) les relations entre l'organe et l'organisme, oubliant le tabulaire, mais qui a néanmoins l'idée de fournir à l'apprenant un vocabulaire pour l'analyse d'image (p. 370).

Afin de proposer des perspectives pour l'avenir, il est plus intéressant, semble-t-il, d'analyser ce qui se fait de plus constructif et de plus novateur dans le corpus étudié, à savoir les manuels Belin et Magnard de la période 2002-2008. Car là encore, en dépit des meilleures intentions, il reste du chemin à parcourir.

Un premier écueil, même lorsque la BD est étudiée pour elle-même, est qu'elle devienne à nouveau prétexte, en l'occurrence à un outillage technique sur le langage du médium, indépendamment ou presque de l'œuvre singulière qui est présentée et de son intérêt propre. C'est malheureusement très souvent le cas, à travers des batteries de questions technicistes, portant sur des fragments précis, envisagés, qui plus est, chronologiquement. Cet objectif technicien détermine du reste en grande partie le choix des planches.

L'étude du récit complet « Nuages » de Caza (*Français 4e, Livre unique*, Magnard, 2007), alors même qu'il présente pour une fois l'opportunité de s'interroger sur le sens d'une œuvre achevée, constitue à cet égard un exemple presque caricatural : 40 questions (54 si l'on additionne les sous-questions, plus un tableau compliqué à remplir), dont 8 (ou 12) pour la seule première case. Tout y passe : titre, type de plan, profondeur de champ, encadrés narratifs, ellipses, inserts, couleurs, lettrage, ponctuation, taille et forme des cases, raccords visuels, rapports texte-image, qu'ils soient de répétition, de complémentarité ou de contrepoint, et ce pour chaque vignette ! Tout cela pour aboutir à la dernière section de huit questions, « Le message d'un auteur », encore constituée de repérages préalables sur les éléments iconiques du récit, avant que la question soit posée explicitement. Quel parcours ennuyeux et fastidieux proposé à l'élève ! Tout cela pour aboutir au pseudo Saint-Graal d'un « message » écologique qui se laisse facilement comprendre dans la surprise de la chute : les nuages que contemple rêveusement l'enfant nu allongé au sommet de la colline, sont en réalité des nuages d'acide, composant le décor apocalyptique d'une monde écologiquement vicié où les hommes survivent dans des cités closes. La démarche didactique serait plutôt à penser en sens inverse. Les concepteurs du manuel auraient gagné à ne

présenter dans le manuel que les trois premières planches et à enchaîner par des consignes d'activité demandant aux élèves d'imaginer la fin, oralement ou par écrit (y compris dessiné), puis de mettre en commun leurs propositions, en les étayant. Il s'agirait de voir sur quels indices iconiques, textuels ou plastiques ils s'appuient pour envisager la chute, qu'elle soit bucolique, déceptive ou apocalyptique. La planche 4 aurait pu figurer plus loin dans le manuel, afin que l'effet de surprise soit entier lors de sa découverte. À partir de là, la question du « message » peut se poser, et surtout celle de la narrativisation et de la mise en intrigue, qui ont permis cet effet de chute. La voie serait alors ouverte pour une lecture (multi)modale de la BD, qui intègre tous les effets de sens liés à l'analyse textuelle, iconique et plastique. L'impasse dans laquelle se sont engagés les concepteurs s'explique par un oubli malheureusement trop fréquent : avant d'être une bande dessinée, un récit en bande dessinée est d'abord un récit singulier. Ce qui fait sens et motive, c'est son esthétique, sa dramaturgie, son enjeu éthique et sa portée symbolique. C'est d'abord cela qu'il faut actionner chez les élèves, pour qu'ensuite le questionnement sur les procédés ait du sens. Malheureusement tout se passe, avec la bande dessinée, comme si l'un des écueils persistants de l'enseignement de la littérature se trouvait redoublé : un excès d'objets de savoir formels et modélisables est posé comme préalable à la construction du sens, alors que l'expérience vivante et subjective du questionnement devrait être première. L'outillage technique est posé comme objectif d'apprentissage, mais lorsque la démarche se focalise d'emblée sur des micro-observations, l'élève perd en réalité tout recul pour l'appréhension du sens global et se trouve incapable de penser.

Dans les dossiers BD des manuels Belin, l'étude des planches cède également en partie à cette tendance, mais le questionnement technique est moins long, et surtout la démarche plus intégrée grâce à un questionnement plus précoce sur le sens, lié à une entrée générique (le témoignage sur la guerre et l'autobiographie) qui interpelle davantage le lecteur.
Une mention spéciale mérite d'être réservée à l'analyse de planche de *Là où vont nos pères*, d'autant plus méritoire qu'elle est proposée par Belin en 2010 (*Français 5e*, coll. « L'œil et la plume », fig. 1), dans un contexte semble-t-il de méfiance et de recul à l'égard de la BD. L'album sans texte de Shaun Tan raconte en images des expériences humaines de migrants de tous les pays, à différentes périodes de l'histoire. La planche choisie, extraite du récit « La petite fille à l'oiseau », raconte l'histoire d'un père qui doit se séparer de sa femme et de sa petite fille. Telle est la présentation qu'en donne le manuel, avant qu'une série de questions vienne organiser

l'étude. La planche elle-même, composée d'un gaufrier régulier de six cases où alternent gros plan, très gros plan et plans moyens, sur la petite fille, son papa, le don d'un oiseau en papier de la main à la main, leur embrassade puis le visage de la petite fille, est d'une grande force expressive et émotionnelle, par-delà la remarquable économie de moyens du crayonné en noir et blanc. Les deux premières questions portent d'emblée sur la dimension thématique et symbolique du récit, ce qui donne du sens à l'ensemble : « Racontez en deux ou trois phrases l'histoire présentée en images dans ces six vignettes. » « Pourquoi le père a-t-il caché une cocotte en papier dans son chapeau ? Quel rôle lui attribue-t-il en la donnant à sa petite fille ? » La deuxième partie du questionnaire, intitulé « Un don d'amour », porte alors sur la lecture modale de la planche afin d'en dégager la force émotionnelle : il s'agit de qualifier l'expression de la petite fille face à son père (case 1), de décrire le gros plan de la vignette 3 qui représente l'échange de l'oiseau, de la main à la main, puis d'inviter par une question ouverte à en mesurer la portée symbolique : « Que nous dit cette image ? » La question 3 (« Comment le dessinateur fait-il comprendre que le cadeau du père est précieux pour la petite fille ? ») est suffisamment ouverte pour laisser émerger les remarques iconiques et plastiques : les mains jointes, presque en prière, de la petite fille ; l'illumination de son visage, par contraste avec le clair-obscur de la case 1 ; la direction de son regard vers l'oiseau, puis vers son père hors champ ; et surtout, la direction de ce regard, par-delà les gouttières de la planche, vers l'oiseau lumineux de la case 3 qui éclaire littéralement le visage de la case 6, par-delà l'absence du père. La liste des remarques possibles n'est pas close, et l'on imagine d'autres suggestions dans la classe : les plans très rapprochés sur les personnages, l'inversion contre-plongée/plongée entre les cases 1 et 6, l'alternance entre les personnages représentés seuls ou à deux, etc. Mais au lieu d'asséner des questions techniques sur chacun de ces points, le questionnaire laisse advenir les remarques formelles en partant du sens : le sentiment éprouvé par la petite fille. La quatrième question vient compléter l'ensemble en attirant l'attention sur l'effet produit par le choix des couleurs.

Voilà donc, à travers cet exemple, une démarche d'ensemble qui gagnerait à être suivie :

– 1) La perspective sémantique thème-propos.

– 2) La narrativisation et la mise en intrigue.

– 3) La lecture modale de la BD, selon une logique en spirale qui permet en retour d'enrichir le propos de l'œuvre en lui conférant une portée renouvelée, symbolique et éthique.

Peut-être l'étape 1 mériterait-elle d'être précédée d'un temps pour que s'exprime le ressenti des élèves, leur expérience émotionnelle et subjective à la lecture, perspective qui manque ici dans le manuel, et favoriserait sans doute encore l'appropriation du récit en donnant en peu plus de sens à la démarche.

Au terme de ce panorama général, la question de l'étude de la bande dessinée en classe de littérature reste largement ouverte. La situation est en effet paradoxale : désormais marginalisée dans les manuels (encore la tendance reste-t-elle à confirmer), la bande dessinée semble pourtant éligible à la lecture d'œuvre intégrale, à en juger par le positionnement sur le créneau de quelques éditeurs (Magnard et Casterman, avec production du livre du maître). De grands auteurs (Tardi, Pratt, Comès, Ferrandez, Bilal, Tito) sont accessibles. Des analystes de la BD ont élaboré des appareils pédagogiques en parfaite adéquation avec les programmes officiels et accessibles par téléchargement sur le site des éditions Magnard. Mais pour combien de temps ? Et surtout, pour quelle démarche de questionnement sur les œuvres ? Ajoutons que là encore, la hiérarchie des cultures s'impose : indépendamment de la qualité des œuvres, et compte tenu de la peau de chagrin que sont les heures hebdomadaires, de l'organisation des cours en séquences, du nombre d'œuvres intégrales à lire, des groupements de textes obligatoires, etc., quel(le) enseignant(e) osera faire le pari de mettre une BD intégrale au programme, fût-elle un classique du genre ?

Corpus des manuels étudiés

Français 6e

Le Français en séquences, Hachette éducation, coll. « Texto collège », 2000.
Français, Belin, coll. « Séquences et expression », 2000.
Français, Livre unique, Hachette éducation, coll. « Texto collège », 2005.
Français, Livre unique, Magnard, 2005.
Français, Livre unique, Hatier, coll. « Rives bleues », 2009.
Français, Magnard, 2009.
Français, Magnard, coll. « Jardin des lettres », 2009.
Français, Didier, coll. « Fil d'Ariane », 2009.
Les Couleurs du français, Hachette éducation / Istra, 2009.
Français, Belin, coll. « L'œil et la plume », 2009.

Français 5e

L'Art de lire, Bordas, 1997.
Le Français en séquences, Hachette éducation, coll. « Texto collège », 2001.
Français, Manuel unique, Hachette éducation, coll. « Fleurs d'encre », 2006.
Anagramme, Hatier, 2006.
Français, Belin, 2006, coll. « À suivre… ».
Français, Livre unique, Magnard, 2006.
Français, Livre unique, Nathan, coll. « Terre des Lettres », 2010.
Français, Livre unique, Hatier, coll. « Rives bleues », 2010.
Français, Didier, coll. « Fil d'Ariane », 2010.
Français, Manuel unique, Hachette éducation, coll. « Fleurs d'encre », 2010.
Français, Belin, coll. « L'œil et la plume », 2010.

Français 4e

Lectures et expression, Belin, 1998.
Français, Hatier, 1998.
Textes et méthodes, Nathan, 1998.
Textes et regards, Magnard, 1998.
Littérature et expression, Hachette éducation, 1998.
Français, Livre unique, Nathan, 2006.
Français, Livre unique, Hatier, 2007.
Français, Nathan, 2007.
Français, Livre unique, Magnard, 2007.
Français, Livre unique, Bordas, 2007.
Français, Livre unique, Hachette éducation, coll. « Texto collège », 2007.
Français, Manuel unique, Hachette éducation, coll. « Fleurs d'encre », 2007.
Français, Belin, coll. « À suivre… », 2007.

Français 3e

Lectures et expression, Belin, 1999.
Français, Livre unique, Magnard, 2003.
Français, Belin, coll. « Séquences et expression », 2003.
Français, Livre unique, Hatier, 2003.
Français, Livre unique, Hachette éducation, coll. « Texto collège », 2008.
Français, Belin, coll. « À suivre… », 2008.
Français, Manuel unique, Hachette éducation, coll. « Fleurs d'encre », 2008.

La BD à l'École : un leurre pédagogique en Belgique francophone

Jean-Maurice Rosier

« En Belgique,
quand on est trop fainéant pour reprendre la ferme,
on a deux possibilités : dessinateur de bandes dessinées
ou coureur cycliste. »
B. Sokal, *L'Affaire belge*

Mon propos vise ici à proposer des explications sur l'absence de bandes dessinées dans le corpus des œuvres étudiées en classe de français au lycée, si nous partons d'une enquête effectuée par mes soins auprès des maîtres de stage de l'Université libre de Bruxelles. C'est un résultat étonnant si l'on veut bien se souvenir que la Belgique est une terre de paralittérature et que nombre d'ouvrages formatés en relation avec l'engouement contemporain, bien ancrés dans la culture de masse et de divertissement, font l'objet d'une lecture scolaire attentive à des fins diverses d'appropriation dans le cadre de la formation d'un sujet-lecteur.

Faut-il justifier la scolarisation de la bande dessinée ? Nous savons que la discipline « français » met en circulation, reproduit, conteste et transforme des pratiques de référence, des connaissances culturelles autant que des notions issues des savoirs savants, ceux-ci devenant objets enseignables mis en textes, donc en discours oraux ou écrits. Dans cette logique d'extension aléatoire, on comprend l'intérêt de l'approche par genres, qui est une façon de prendre en compte l'accroissement exponentiel de ce qui peut être considéré comme à lire ou devant être lu et nécessitant un apprentissage : littérature au sens strict du terme mais aussi les écrits de presse, les livres pour la jeunesse, l'épigraphie en général. Ainsi, si l'enseignement du français déclare viser une culture adaptée à notre temps, il n'est nul besoin d'explications supplémentaires, ni de chercher la protection des instructions officielles pour autoriser en classe la présence d'exercices ayant comme support la bande dessinée.

L'étude de ce médium, à dominante iconique, en voie de légitimation, bien que peu et mal subsidié par les pouvoirs publics, ne pêche en aucune manière contre les finalités majeures de notre enseignement à savoir : l'acculturation des individus, l'apprentissage de la lecture, la conservation du patrimoine ou la transmission des valeurs.

Hors de l'institution scolaire, dont nous ne pouvons ignorer qu'elle contribue à reproduire la distribution du capital culturel, la BD constitue un fonds de références dans la mémoire collective (confinée en Belgique à un public d'adolescents, d'où les réticences pédagogiques, et preuve s'il en est, mais c'est un autre sujet, que les maisons d'édition belges ne se sont pas adaptées à l'évolution du médium). Depuis le général de Gaulle déclarant qu'il n'avait qu'un seul rival, à savoir Tintin, les allusions et renvois à la BD se sont multipliés. Des personnages comme Gaston ou Spirou sont aussi connus que ceux hérités de la culture livresque. Tirages éditoriaux et sondages confirment l'ampleur du phénomène BD. Reste donc à comprendre pourquoi le monde de l'éducation au sens large (les responsables de bibliothèques souvent hostiles aux lectures dites faciles) manifeste encore aujourd'hui une réticence évidente, même si certains concèdent que la BD peut être éducative.

La soumission scolaire

Si l'on met en avant la relation professeur/élèves, encouragé par un discours du « tout pédagogique », travailler la BD en classe de français, ça marche. Sans nier le rapport hiérarchique au savoir, écrivions-nous en 1982[1], la BD peut servir à instaurer des relations démocratiques au sein de la classe. Mais ça boite aussi, car l'utilisation de la BD à l'École se révèle une entreprise ambiguë. Il s'agit le plus souvent d'une initiation loin de toute perspective constructiviste, laquelle n'est pas au clair sur la lecture dont l'enseignant veut améliorer la pratique. Les principales raisons du malentendu trouvent leur origine dans la sujétion de l'apprentissage aux valeurs et postures de l'institution littéraire.

Dans l'étude d'une BD, l'École privilégie l'instance du récit au détriment de la spécificité formelle du médium. Le résultat : la BD est considérée comme un objet de paralecture. Dès lors, le problème n'est pas de lire, mais de lire de telle ou de telle façon. À l'École, soit le médium BD se prête à l'application de typologies diverses, imaginées à partir des

1. Dans la revue *Français 2000*, n° 105, *La BD à l'école ?*, nov. 1982.

travaux de Propp ; soit la BD permet d'évacuer les savoirs scolaires au profit d'une lecture naïve, subjective et participative.

Certes, il est de mode aujourd'hui, en didactique, de jouer des tensions entre lecture émotive et approche plus distanciée. Lorsqu'on aborde un support imagé en classe, on use de la même procédure. Qu'en est-il alors du changement que devrait induire la BD dans le corpus légitimé ? La vulgarisation de savoirs linguistiques et textuels continuellement renouvelés n'a conduit à aucun apprentissage décroché pour aborder la BD comme « art séquentiel », « idéologie imagée » ou « art invisible », pour reprendre le vocabulaire en usage dans le champ iconique. Les manuels ou les instructions officielles, lorsqu'ils abordent le sujet, font apparaître la BD comme relevant du « coup de pouce », c'est-à-dire comme un adjuvant pour étayer l'enseignement de la littérature. Sans doute pèse ainsi sur le comportement des enseignants l'écart qui sépare un processus de reconnaissance proclamé et authentifié et une véritable légitimation culturelle, laquelle pousse à des attitudes « mélioristes » ; celles-ci consistent à user des armes de la critique noble pour travailler les genres populaires. L'apprêtage didactique traduit cette subordination aux arts légitimés de manière diverse. Quelques exemples :

– L'intérêt porté à un album comme *Les Bijoux de la Castafiore*, peu prisé par les adolescents, mais analysé par le philosophe Michel Serres en 1972 et de ce fait recommandé par les revues pédagogiques.

– L'assimilation de la case à un tableau, autre avatar du regard lettré porté sur ce qu'il méconnaît. L'atteste le commerce lucratif de vignettes mémorables, isolées, agrandies et vendues comme des réalisations picturales. Pourquoi ? Parce que l'extraction seule permet l'attention contemplative, ce qui est un non-sens eu égard à la spécificité du récit en images, mais une posture propre à l'*habitus* lettré[2].

– Un autre phénomène symptomatique de cette reconnaissance mal acceptée réside dans la valorisation et le crédit accordé à l'adaptation en BD de textes littéraires. Comme l'écrit Benoît Peeters, « il reste aujourd'hui plus valorisant pour un dessinateur de BD d'illustrer un roman de Céline ou de Le Clézio, d'exposer à la Biennale de Venise ou d'assurer la conception d'un film que de réaliser un excellent album[3] ». Ainsi, de nombreux documents pédagogiques (ceux du CRDP de

2. Nous n'aborderons pas le problème des objets dérivés ou celui des collectionneurs dont la passion relève plus de la culture *mainstream* que de l'*habitus* lettré.

3. B. Peeters, *La Bande dessinée*.

Poitou-Charentes) insistent sur le rôle de passeur attribué à l'auteur de BD, celui qui conduit les élèves réticents vers les rivages de la littérature consacrée. L'illustration/adaptation entretient toujours, qu'on le veuille ou non, un rapport de secondarité avec le texte source, elle est donc un miroir aux alouettes censé doter la BD d'un statut institutionnel dans la marge du respectable. On admet que cette réticence ne signifie pas la négation de cette subordination d'une partie de la production BD au champ littéraire, ni les transferts tardifs de problématiques épuisées du champ de production restreinte vers la littérature de masse (par exemple la politisation des arts mineurs[4]). Nous croyons que cette dépendance ne peut être traitée avec désinvolture ou mépris.

L'emprise maladroite de l'École

Il conviendrait également de brocarder la frilosité pédagogique de l'École et son manque de vigilance idéologique. Comment en effet ne pas s'étonner des pratiques enseignantes qui introduisent en classe de français, sous prétexte de diversification, voire de passe-temps récréatif (si l'on ne ménage pas un temps substantiel à la véritable appropriation), la lourde production imagée, formatée aujourd'hui par les épigones des créateurs de la ligne claire ou du style atome ; nous parlons de ces BD dites commerciales, où toute ambition narrative est soumise aux lois de la série et aux impératifs de la rentabilité économique. BD de « suiveurs », réactionnaires au double sens du terme : parce qu'elles procèdent par schémas[5], mais aussi profondément conservatrices politiquement. Dès lors, sous prétexte d'innovation pédagogique, ne risque-t-on pas d'introduire en classe la plus conformiste des formations discursives qui soit ?

Nous avons connaissance d'expériences de créations de BD à l'École, surtout en primaire et dans des disciplines autres que le français : cours d'histoire ou de latin, et ce, à l'occasion d'événements qui rythment la vie scolaire : journée portes-ouvertes, expositions commémoratives… La technicité et la virtuosité de la mise en forme plastique que demandent ces réalisations ne relèvent pas de la performance attendue d'élèves de

4. La gratuité insane des récits imagés ne peut être dénoncée, car ces dernières années, la BD a travaillé nombre de thèmes adultes : l'extermination des juifs (Croci, *Mauss*), le génocide rwandais (Stassen), la guerre d'Algérie ou les soldats blancs de l'oncle Ho (Giroud et Lax), la vie dans l'ex-URSS (Maslov), la situation en ex-Yougoslavie (Bilal, Lavric), la répression policière (Montellier).

5. U. Eco, *De Superman au surhomme*, p. 153-162.

l'enseignement général. Projet long et transversal, confectionner en classe une BD nous plonge dans un mixte didactique/pédagogique dont le compte-rendu exhaustif nécessiterait d'autres développements, proches d'initiatives mieux connues comme « faire du théâtre en classe ». C'est pourquoi nous serons peu disert sur le sujet. Disons qu'une des difficultés de l'entreprise est que sa crédibilité repose souvent sur la performance graphique d'un seul élève-dessinateur, et ce, pour se conformer à la règle en usage dans l'univers de la BD.

L'École fait également usage de documents illustrés. Le terme BD recouvre alors des réalités diverses dont cette production navrante dite « didactique » ou « pédagogique » constituée par des figurations narratives qui visent à communiquer une information dans des domaines variés : éloge de l'entreprise (Roba) ; informations sur le sida (Derib) ; supports de catéchèse… Concernant les biographies romancées ou les histoires nationales en récits imagés, les auteurs font parfois preuve d'un louable effort d'objectivité pour nous restituer un temps, une époque. Ces histoires, quand elles ne marient pas l'histoire et la légende, ne permettent pas que s'engouffre la fiction qui va rendre le récit problématique et interpeller le lecteur. Bref, l'usurpation de l'appellation BD est manifeste pour des narrations illustrées où le scrupule documentaire l'emporte sur la préoccupation esthétique. Ces BD d'attestation nous restituent le quotidien passé par une juxtaposition de vignettes composées de moments forts et de portraits (culte du héros), mais cette réalité est fragmentée et figée alors que « l'effet d'histoire », selon Fresnault-Desruelle[6], est lié à la conjugaison de deux facteurs : un « présent de restitution », lequel est l'actualisation de la quotidienneté du passé, et un « passé d'évocation », pour introduire une dimension fascinante, imaginaire et mythique dans le récit imagé. À lire cette littérature en images, nous comprenons que le genre ne s'impose pas dans le giron de la culture lettrée et que l'École, d'une certaine manière, par ses choix, ne rend pas service à la BD.

Dernière mésaventure de la colonisation scolaire de la BD : l'emploi de celle-ci en classes de langue. En usant le plus souvent de la théorie des universels singuliers et de la proxémie. La lecture de la BD permet ici dans le cadre d'une pédagogie interculturelle de traquer les stéréotypes et de présenter les multiples visages de la francophonie. Il convient de tempérer là aussi la positivité de l'entreprise. La BD n'est pas le reflet du réel (plutôt le réel d'un reflet comme aimait à le dire Jean-Luc Godard

6. P. Fresnault-Deruelle, « L'effet d'histoire », dans J.-C. Faur (dir.), *Histoire et bande dessinée*, p. 98-104.

à propos du cinéma) pas plus qu'elle n'est, comme le suggère Lacan « engendrement brut de l'imaginaire social ». Comme le cinéma, dixit Malraux, pour continuer dans les citations, le secteur BD est une industrie et pour toucher un large lectorat, les éditeurs de Belgique publient des séries francisées pour toucher le marché hexagonal, partant de l'idée qu'une histoire qui se déroule à Paris se vend mieux qu'un récit dont le héros habite Charleroi, Liège ou Mons.

Comment sortir de ces confusions et autres hésitations ? Trahit-on, en classe, la lecture du rapport texte/image si l'on braque le projecteur sur les récitatifs, les onomatopées, les phylactères ? Quelle est la pertinence évaluative de certains exercices proposés par des manuels comme par exemple, la reconstitution d'une page de BD à partir d'un puzzle de vignettes, ou encore cette invitation à compléter des bulles blanches ou vides, avec comme fil conducteur les cases sans texte, muettes donc. Plus classiquement, les ouvrages scolaires usent aussi de questionnaires pour accompagner l'activité de lecture, la page de BD remplaçant le texte littéraire. Que penser encore de cette sollicitation à recenser les injures du capitaine Haddock[7] pour on ne sait quel apprentissage en lexiculture ? Est-ce que la montagne n'accouche pas d'une souris sur le plan des tâches suggérées[8] ? Ce catalogue succinct ne peut en tout cas éviter la question des sources d'inspiration des exercices proposés. Ceux-ci ont leur origine dans un déjà-là, celui des champs de recherche ou des pratiques sociales de référence que nous allons examiner comme « modèles inspirateurs » de la littérature didactique.

Les champs de références

– 1) Le discours d'érudition : celui des amateurs et des collectionneurs, friands d'anecdotes et qui se perd dans l'hagiographie difficile d'auteurs mal à l'aise dans leur statut de créateurs de génie (surtout les premières générations), à l'aisance matérielle aux antipodes de celle des artistes maudits. Ajoutons encore que dans cette mouvance critique, la théorisation, par excès de louanges, fait remonter l'origine de la BD aux entrelacs paléolithiques.

– 2) Le discours idéologique : en opposition avec la parole dilettante précédente, il brocarde la BD comme véhicule de l'idéologie petite-

7. Le nom « Haddock » serait un renvoi à « Craddock », un capitaine allemand dans un film d'époque : *Bomben auf Monte-Carlo*.

8. Surtout quand on prend en compte le prix d'un album de BD.

bourgeoise qu'il traque à ras de signifié. La démarche touche la cible en ce qui regarde la BD franco-belge éditée pendant la guerre froide. On passe rapidement sur les exemples les plus représentatifs : *Le Secret de l'espadon*, les premières aventures de Tintin-Bardamu, *La Patrouille des castors*, sans oublier ce fameux récit paru en 1951 dans un *Spirou* (n° 713) où l'on se risque à célébrer l'héroïsme des cadets de l'Alcazar, corps d'armée dévoué au général Franco. Il n'empêche qu'à séparer fond et forme, ces analyses montrent vite leurs limites. Occultant la tradition iconique et tous les phénomènes de distanciation, bref l'organisation graphico-chromatique, elles n'atteignent l'idéologie que dans sa fonction sémantique et jamais dans sa fonction syntaxique, et attribuent à un auteur ce qui relève souvent de la loi du genre. Or, nous ne pouvons confondre l'intentionnalité créatrice de départ et les effets idéologiques produits par le travail graphico-textuel achevé. Nous pensons que le concept « d'idéologie imagée », cher à Nicos Hadjinicolaou, entendu comme « idéologie iconique et textuelle », ouvre des perspectives pour un décryptage, à condition de distinguer idéologie affirmée, diffusée, produite par le processus narratif ou relevant du système éditorial ou de la loi du genre. De toute manière, s'il revient au lecteur d'activer le processus idéologique, on comprendra la nécessité d'enquêter sur le lectorat populaire ou non de la BD.

– 3) Le discours sémiologique : cette approche ludico-structuraliste se perd parfois dans l'inutile dispute sur les plus petits éléments commutables ayant un sens propre : la case ou la page. L'analyse sémio-structuraliste ouvre en tout cas des voies d'accès au système BD (travail sur le site ou le lieu, importance du gaufrier, tension entre le récit et le tableau, *strip* et mise en page). La lecture opérée est souvent un rien formelle, elle néglige par exemple les soubassements institutionnels du système esthétique choisi par l'auteur de BD.

– 4) Le discours des pratiquants ou l'avant-garde en action. Certains créateurs actuels mêlent théorie et pratique, présentant une œuvre et son commentaire. Dotés d'un capital scolaire supérieur à leurs aînés, ils usent de démarches habituellement l'apanage des groupes littéraires développant des stratégies d'émergence. L'antienne n'est pas neuve, elle relève de la provocation avant-gardiste, laquelle conteste l'idée de la représentation/expression dans les arts en général depuis la naissance de la modernité. Dans un hier récent, marqué par le structuralo-marxisme, on parlait à ce propos de l'analogie dans notre société entre le refoulement de la matérialité artistique et l'occultation de la production des biens matériels. Par cet adage, on affirmait que la dimension formelle

d'une œuvre n'était pas sans rapport avec sa pertinence politique. Aujourd'hui, on met à mal les conventions qui relient textes et images, et l'on use de la couleur directe pour protester contre le coloriage standard. Mieux, on traite le texte comme une image, ce qui entraîne le refus du « ballon ». À tort ou à raison, cette problématique n'a guère droit de cité dans l'enseignement.

Application pédagogique

Piocher dans ces territoires de recherche permettrait de cerner la diversité de la BD et de construire une culture esthético-graphique absente malheureusement dans la formation des professeurs de français en Belgique francophone. Il ne s'agit pas d'habiller ces savoirs par schématisation et simplification pour les ajuster à l'ignorance supposée telle des élèves qui ne sont plus aujourd'hui des consommateurs de BD, mais au contraire d'ouvrir de nouveaux espaces de lecture à l'aide d'outils spécifiques, dont la maîtrise et l'apprentissage n'est peut-être pas l'apanage du professeur de français. Sans ces savoirs potentiels sur les codes multiples de la BD, l'enseignement des récits imagés est un leurre et les ignorer revient en classe à rester dans le ludique en recourant à un corpus de BD d'accès facile, par ailleurs déjà aux mains de nos élèves. Nous pensons également que l'hypothèse du récit imagé comme médiation n'est pas non plus recevable. User de la BD comme repli stratégique avant l'abord des œuvres dites classiques ou patrimoniales reviendrait à complexifier davantage l'initiation à la littérature, à brouiller ce que l'on s'efforce d'éclairer et de surmonter, à savoir : les problèmes de distance culturelle. C'est aussi, toute réflexion pesée, entériner les discriminations du champ littéraire sans faire reculer l'arbitraire existant sur les « mauvais genres ». Or, ce n'est pas la mission de l'École que d'offrir à la violence symbolique, toujours d'origine sociale, un terrain préparé.

Pour ne pas rester sur le versant négatif de la « monstration »

Il nous apparaît, en nous servant du réseau conceptuel de l'analyse institutionnelle, que l'objet BD est un excellent moyen pour poser deux problèmes dont nous espérons la dévolution réussie en classe de français. Le premier est celui de l'identité régionale qu'on ne peut ramener à des truismes comme « les Wallons sont des dessinateurs et les Flamands des peintres ». Pourquoi la Belgique est-elle une terre de

littérature imagée ? Voilà la question qu'il convient de traiter. Notons que le climat idéologique des années quatre-vingt poussera quelques chercheurs à tenter de trouver des enracinements identitaires dans le patrimoine paralittéraire. En ce qui regarde la BD, il s'agit souvent de *private joke*, de références folkloriques (carnaval, châssis à molette, usage du patois) et non d'une adhésion aux préoccupations fédéraliste de l'élite intellectuelle de Wallonie. Seconde tâche-problème : établir une ligne de partage entre le légitime et l'illégitime, bref, questionner la place de la BD dans la hiérarchie culturelle, avec des interrogations sur les spécificités locales de la Belgique francophone. Nous savons que la visée esthétique d'un récit relève parfois d'un arbitraire interprétatif. Dès lors, nous conseillons d'emprunter à l'éditorialité, au système de production et de distribution/consommation quelques exemples révélateurs pour comprendre le déclassement de la BD : la page comme unité commerciale, le coloriage formaté, la prépublication dans un hebdo, le processus de création collective, les personnages imposés aux auteurs, les biographies d'artisans et non d'artistes des créateurs, la soumission idéologique au clergé, les albums au format imposé (44 pages), un lectorat ciblé… Si, au contraire, nous nous penchons sur la mise en place de signes de distinction, force est de constater la prégnance des instances du centre hexagonal dans cette appropriation symbolique : rachat des éditeurs périphériques, création du festival d'Angoulême (1974), premières leçons académiques à la Sorbonne (1971), naissance d'un appareil critique (*Cahiers de la BD*, revue *Communication* n° 24…). Tous ces éléments manifestent de la recentration française lorsque se construit le sous-champ de la BD.

Bien entendu, ces questions, ces problématiques devraient varier niveaux et postures de lecture en développant le capital culturel des élèves, c'est-à-dire leur capacité de faire des différences, de ne pas confondre, de ne pas amalgamer. L'initiation à la vie culturelle reste trop dans une logique de restitution. L'aptitude à la « distinction » nous semble pleinement à l'œuvre dans les apprentissages que nous venons d'évoquer. La BD permet de mettre à mal une certaine conception de l'enseignement de la littérature, laquelle refuse d'établir un rapport entre les pratiques réelles de lecture et les pratiques scolaires à connotations ascétiques.

De l'éradication de l'« illustré gangster » à l'analyse de bandes dessinées en classe (1929-2009) : ruptures et continuité

Harry Morgan

Il n'est pas possible de traiter la question des rapports entre éducateurs et bande dessinée sans aborder les sujets qui fâchent. En effet, la relation des milieux d'éducateurs français avec les littératures dessinées au XX^e^ siècle s'analyse initialement comme une hostilité virulente, puis, tardivement, comme une sollicitude intéressée.

Les professionnels de l'enfance ont parti lié depuis fort longtemps avec les littératures dessinées. Ces milieux ont toujours été prescripteurs en matière de bande dessinée, pour l'excellente raison qu'ils en publiaient dans leurs propres journaux, dans le dessein d'appâter un public enfantin. C'est vrai tout particulièrement, dès la première moitié du XX^e^ siècle, des éducateurs catholiques, qui publient des journaux illustrés destinés à la jeunesse, le marché étant partagé entre La Bonne Presse (l'actuel Bayard), dirigée par les Augustins de l'Assomption, et la rue de Fleurus, qui dépend de l'Action catholique de l'enfance et qui est dirigée par les Fils de la Charité. Violemment attaquées par les milieux réactionnaires, en particulier catholiques, depuis le début du XX^e^ siècle, les littératures dessinées françaises vécurent à partir de 1950 sous le régime de la liberté surveillée, c'est-à-dire sous une tutelle administrative des milieux d'éducateurs. En effet, la loi du 16 juillet 1949 créa une Commission de surveillance et de contrôle des publications destinées à l'enfance et à l'adolescence, regroupant, à côté des éditeurs et sous la houlette de magistrats, des *professionnels de l'enfance*, représentants du monde enseignant, mais aussi dirigeants de mouvements de jeunes de diverses obédiences, ecclésiastiques, juges des enfants, représentants d'associations familiales, etc. La Commission était chargée d'une veille des publications destinées à l'enfance et à l'adolescence. La marge de manœuvre de la Commission de surveillance allait théoriquement du simple rappel à la loi, à la saisie des autorités judiciaires à fin de poursuites correctionnelles. S'il n'y eut qu'une

seule condamnation d'un éditeur d'« illustrés » pour « démoralisation de la jeunesse par voie de presse et d'édition » (article 2 de la loi de 1949), il s'instaura en revanche un complexe rapport de force entre la Commission de surveillance et les éditeurs, régulièrement convoqués et semoncés tout au long des années 1950 et 1960, et à qui on enjoignait de bouleverser de fond en comble le contenu de leurs « illustrés »[1].

L'omniprésence de la doctrine de la Commission de surveillance dans les décennies de l'après-guerre explique que le premier discours favorable aux littératures dessinées, au tout début des années 1960, celui du cercle de Francis Lacassin[2], soit un discours militant, voire polémique, qui se structure comme une défense et illustration du médium. À la louange d'œuvres désignées comme classiques (en particulier le *newspaper strip* d'aventures des années 1930, exécuté dans le style de l'illustration réaliste) s'ajoute une valorisation du potentiel mythopoétique des littératures dessinées, héritières du mythe et de l'épopée. La bataille de la « réhabilitation » de la bande dessinée semble gagnée à la fin des années 1960, même si la Commission de surveillance se livre à une guerre d'escarmouches contre les super-héros, assez tard dans les années 1970. La bande dessinée a obtenu droit de cité, au titre de médium de masse. De plus, une génération d'enseignants a grandi en lisant des « illustrés », et n'hésite plus à utiliser la bande dessinée en classe, privant la Commission de surveillance de son principal groupe de soutien. Les ouvrages, souvent très modestes dans leur forme, visant à fournir aux éducateurs et à leurs élèves des outils d'analyse des récits dessinés, se multiplient dans les années 1970, les années 1980 voyant fleurir les ouvrages initiant les publics scolaires à la production de bande dessinée.

Cependant, il n'est pas assuré que le monde enseignant ait, dans le dernier quart du XX^e^ siècle, bouleversé sa culture, même si une littérature considérable s'est développée dans le but de l'initier à l'histoire, aux formes et à l'esthétique de la bande dessinée, depuis l'ouvrage pionnier d'Antoine Roux, au titre programmatique, *La Bande dessinée peut être éducative* (1970). On constate, du reste, que les arguments de la Commission de surveillance, qui codaient des critiques d'ordre moral à travers des considérations relevant de l'esthétique, renvoient à des conceptions

1. Nous laissons ici complètement de côté la question du contrôle par la Commission des publications « de toute nature » (art. 14 de la loi de 1949), c'est-à-dire des publications pour adultes.

2. Constitué en association dès mai 1962 (le Club des bandes dessinées), et dont le bulletin de liaison, *Giff Wiff*, paraît à partir de juillet 1962.

parfois très anciennes sur des variables plastiques telles que le trait, l'aplat noir, l'usage des couleurs et sur la *mimesis* elle-même, conceptions qui semblent pérennes, au moins dans les milieux instruits.

Les pionniers français de l'histoire et de l'esthétique de la bande dessinée avaient contre les milieux d'éducateurs (qu'ils identifiaient comme des censeurs) deux types de griefs. En ce qui concernait les illustrés de leur enfance (c'est-à-dire les journaux d'enfants des années 1930), ils déploraient rétrospectivement la mutilation des bandes américaines imposée par l'autocensure des éditeurs français. En ce qui concernait la bande dessinée contemporaine, celles des années 1960, ils relevaient, à la suite des dessinateurs eux-mêmes, les normes à leurs yeux aberrantes imposées à cette littérature par des considérations d'ordre moral (interdiction des armes à feu, soupçon vis-à-vis des personnages féminins, etc.).

En considérant les choses avec plus de recul, il apparaît que l'action méliorative de la Commission de surveillance portait, sous couvert de rigorisme moral, sur les variables thématiques, narratologiques et plastiques des récits dessinés. Sur le plan thématique, devaient disparaître en particulier les scènes d'action (dénoncées par les rapporteurs de la Commission sous l'intitulé de « bagarres »), mais aussi tout ce qui relevait de l'aventure teintée de merveilleux (dénoncée comme « déréalisante »). Sur le plan narratologique, le récit imagier devait privilégier le texte, laisser la portion congrue au dessin et éviter absolument les « suites d'images » muettes. Sur le plan plastique, les images de facture trop « impressionnante » étaient prohibées, et les « couleurs violentes » ou même les fonds noirs de l'espace intersidéral étaient réprouvés. Et il ne s'agissait point là de vœux pieux ou d'inquiétudes manifestées par des rapporteurs trop zélés ou trop impressionnables, chargés du contrôle de telle ou telle publication, mais d'une doctrine soigneusement mise au point par la Commission et rigidement imposée aux éditeurs.

Or, en dernière analyse, si le monde enseignant a pu si facilement se réconcilier, à la fin des années 1960, avec la bande dessinée, c'est que les éducateurs hostiles avaient, dans une large mesure, gagné leur guerre contre ce qu'ils considéraient implicitement comme les excès mythopoétiques de cette littérature. Dès lors, dans un débat pacifié, le discours de Francis Lacassin et de ses amis sur la perfection des classiques du *strip* américain et sur le potentiel mythogène des bandes dessinées pouvait être décalqué sans difficulté par les enseignants eux-mêmes.

Au schéma séduisant mais peu vraisemblable d'un passage des éducateurs de la répression à la préconisation des littératures dessinées, on

préférera donc un modèle d'intelligibilité reposant sur la permanence, dans les milieux enseignants, d'une théorie parfois implicite des littératures dessinées, théorie qui privilégie des notions d'ordre, de vraisemblable, de bienséance, qui concède avec réticence une certaine place à l'humour bon enfant et à la péripétie aventureuse, pourvu que celle-ci ne s'écarte pas trop des cadres du réel, et qui se nourrira d'emprunts massifs à la théorie du cinéma, à partir des années 1970, et, plus récemment, à la théorie de l'image.

Nous nous attacherons ici à montrer la permanence des points de vue des professionnels de l'enfance entre les différents « moments » historiques que sont le *Cœurs Vaillants* des années 1930, la doctrine de la Commission de surveillance pendant les années 1950 et 1960, et quelques pratiques pédagogiques actuelles de certains enseignants utilisant la bande dessinée en classe.

Quelle bande dessinée publier quand on déteste la bande dessinée ? Le cas de *Cœurs Vaillants* d'avant-guerre

La revue des patronages, *Cœurs Vaillants*, créée en décembre 1929, est obligée avant-guerre, du fait de la concurrence des illustrés dits de « l'âge d'or », publiant des *strips* américains, de définir ce qu'est la bande dessinée, à la fois sur un plan éditorial et sur un plan sémiologique. Dès lors, l'examen de *Cœurs Vaillants* permet de répondre à deux questions que nous pouvons formuler de façon provocatrice :
– 1) Quelle bande dessinée publier quand on déteste la bande dessinée ?
– 2) La bande dessinée, à quoi ça sert ? Autrement dit, à quelles fins éducatives peut-on convoquer (d'aucuns diront : détourner) le médium[3] ?

Avant d'entrer dans l'analyse, notons que les activités d'édition des abbés vont modifier considérablement le paysage des littératures dessinées françaises. *Cœurs Vaillants* fait connaître en particulier au public français ce qui sera reconnu, à la fin du XX^e^ siècle, comme le classique des classiques, *Tintin* de Hergé. Mais c'est également à *Cœurs Vaillants*

3. Nous sommes conscients qu'un enseignant de 2011 appréciant la bande dessinée et désireux de l'étudier avec ses élèves ne se percevra pas nécessairement comme l'héritier d'ecclésiastiques plutôt conservateurs, ayant œuvré dans l'entre-deux-guerres. Mais l'objet de notre étude est précisément de montrer la persistance paradoxale des attitudes et des conceptions dans les milieux d'éducateurs. Il va de soi qu'il serait intéressant de refaire l'analyse en étudiant d'autres milieux, à commencer par les éditeurs communistes, à partir des publications *Mon Camarade* (avant-guerre) et *Vaillant* (après-guerre).

que fait ses premières armes celui qui deviendra l'éditeur français le plus typique de l'immédiate après-guerre, Marijac. On peut dire que le programme éditorial de *Coq hardi* naît dans *Cœurs Vaillants* (et parfois, littéralement, son contenu, puisque le *Jim Boum* créé par Marijac pour la rue de Fleurus sera republié après-guerre par ce dernier qui en a gardé les droits).

À sa création, *Cœurs Vaillants* ne contient pas de bandes dessinées, mais seulement un roman feuilleton anti-bolchevique (et anti - péril jaune) et un autre roman feuilleton larmoyant. Mais on trouvera dès l'année suivante quantité de petits *strips* humoristiques, avec texte sous l'image[4].

Le programme éditorial du journal à ses débuts privilégie le comique dans la continuité d'un Benjamin Rabier, assorti d'un peu d'aventures et de très peu de fantaisie. Cependant, il s'agit surtout d'être édifiant, et on trouvera donc une abondance de *strips* à contenu religieux, souvent très soignés, toujours avec texte sous l'image. Ceux-ci s'inscrivent dans deux genres. Le premier est l'histoire sainte et l'hagiographie, le récit historique étant mis ici au service de l'édification et de l'instruction religieuse. Des exemples sont, en 1931 : *La Plus Belle Histoire*, histoire sainte sur deux *strips*, avec texte sous l'image, dans le style de la gravure sur bois, dessin de H. Breton, texte de R. P. de Parvillez ; les nombreux récits évangéliques et les vies de saints dessinés par Pierre Ick ; ou encore *Histoire de l'Église* par Le Rallic, en 1937, texte de M. Mourret. Le second genre est l'anecdote édifiante. Son fleuron sera *La Bande des indégonflables* (qui deviendra *Les Indégonflables de Chantovent*) publié à partir du 1er octobre 1939, dessin de Robert Rigot, texte sous l'image de Paul Ardent.

Si l'on observe une restriction très claire, elle porte sur le récit dessiné long, de type feuilletonesque. L'exception, c'est précisément, dès l'origine, le *Tintin* de Hergé, bande qui présente toutes les garanties aux yeux des bons pères puisqu'elle émane d'une publication belge (*Le Petit Vingtième*, supplément enfantin du quotidien *Le Vingtième Siècle*) dirigée par un ecclésiastique, l'abbé Norbert Wallez. *Cœurs Vaillants* publie *Tintin au pays des soviets* dès novembre 1930 (avec donc un peu moins de deux ans de décalage sur *Le Petit Vingtième*), et la série paraîtra sans discontinuité pendant dix ans, jusqu'à ce que le conflit mondial l'interrompe. *Tintin* se distingue par deux caractéristiques. La première est thématique : la série allie humour et aventures. La seconde est formelle : dans *Cœurs Vaillants*, *Tintin* seul est une bande « à bulles », selon le modèle du *Zig et*

4. L'hebdomadaire pratiquera aussi ce qu'on pourrait appeler le « faux *strip* », c'est-à-dire le texte narratif avec des illustrations en bandeau.

Puce d'Alain Saint-Ogan (qui reprend lui-même, rappelons-le, le canon des *sunday pages* du *Chicago Tribune*, publiées dans *Dimanche-Illustré*).

Toutes les autres tentatives d'innovation resteront très en deçà du modèle hergéen. Ainsi, en 1931, *Cœurs Vaillants*, qui passe en grand format, propose en couverture *Un voyage dans la planète Mars*, les aventures de Fred, Bobebig et Bibebog, utilisant la bulle (maladroitement) en plus du texte sous l'image. Mais sous l'audace apparente du sujet et de la forme, il s'agit d'une série lourdement didactique, qui s'inscrit dans la continuité directe de la presse Fayard (*La Jeunesse illustrée*, 1903, *Les Belles Images*, 1904).

Une deuxième observation s'impose. En dépit de la présence de *Tintin*, l'hebdomadaire manque cruellement d'humour, cantonné dans les petits *strips* à texte sous l'image. Il faudra attendre 1933 pour voir arriver l'excellent dessinateur Maurice Cuvillier (*Sylvain et Sylvette*), qui s'adresse aux plus jeunes des lecteurs.

Marijac, qui fait son entrée dans la revue en 1931, sera précisément préposé à l'humour, et l'évolution de ses productions traduit de façon exemplaire les hésitations des bons pères quant à ce qu'il est admissible de montrer dans une bande dessinée.

Jim Boum Chevalier du far-west commence dans le numéro 26 (28 juin 1931), sous la forme de trois *strips* à bulles avec texte additionnel sous l'image. C'est au début une bande comique, sur laquelle s'exerce une secrète influence américaine, car *Cœurs Vaillants*, imitant avec retard *Dimanche-Illustré*, a publié un temps un *strip* du *Chicago Tribune*, *Gasoline Alley* de Frank King, et Marijac produit par conséquent une bande qui ressemble dans son esprit à du *strip* américain. Le référent fictionnel du western obéit ici à une logique interne : si la bande se passe aux États-Unis, il est naturel qu'elle ait une allure américaine. Marijac emploie donc un code graphique basé sur l'usage du plan fixe, le cadrage des personnages en pied, le décor plat étageant les plans parallèlement au filet inférieur.

Faux départ. Lorsque *Jim Boum* revient, le 23 septembre, il s'agit d'une série réaliste, à texte sous l'image, dessinée comme du Christophe. Les personnages sont réalistes, les bulles ont disparu. À l'étagement des plans, typique du *strip* américain, a succédé l'inclinaison des plans et la profondeur imagière. Les utilisations didactiques de l'image ne sont pas négligées et Marijac recourt fréquemment à la décomposition phasique, par exemple dans « Un dressage mouvementé », où l'on décompose le dressage d'un caribou (17 mars 1935), ce qui procure l'impression que l'on observe un spectacle de lanterne magique.

Retour à l'humour et au modèle américain, le 28 avril 1935, où la une de *Cœurs Vaillants* annonce à la façon d'une affiche *Les Grandes Croisières du capitaine Pat'folle* (un pirate à jambe de bois, qui deviendra rapidement Pat'fol, accompagné de son petit singe). Marijac signe Dum's, dans le dessein manifeste d'adopter un nom à consonance américaine (mais il reviendra bientôt à Marijac). *Pat'folle*, qui est une bande à texte sous l'image, commence en une la semaine suivante, soit le 5 mai 1935. Dès le 12 mai, le texte infra-iconique est segmenté par des filets verticaux pour coïncider avec la largeur (variable) des cases. On décèle ici un souci de créer une coïncidence texte/image, coïncidence qui se révèle imparfaite, mais l'effort de modernisation est évident. Et simultanément, Marijac modernise son *Jim Boum*, qui paraît toujours, s'essaie au clair-obscur, tout en restant fidèle au principe du texte sous l'image.

La parution du *Journal de Mickey*, le 21 octobre 1934, n'est évidemment pas étrangère à ces efforts d'innovation. La rue de Fleurus cherche à faire concurrence à ce qu'elle appellera élégamment les « illustrés gangsters ». Seulement, dans le cas de Marijac, chaque effort de modernisation semble se solder par une reculade. Ainsi, le 5 janvier 1936, *Pat'fol* devient un roman illustré en une (mais continue en *strip* à texte sous l'image en pages intérieures).

La véritable réaction aux « illustrés gangsters » viendra finalement le 19 janvier 1936[5]. *Cœurs Vaillants* devient alors un journal pour enfants selon les normes du temps, et propose à ce titre une bande dessinée à bulles en une. Cette bande c'est *Le Rayon du mystère*, premier épisode des aventures de Jo, Zette et Jocko, commandée directement à Hergé. (Mais contrairement aux « illustrés gangsters » qui proposent des unes en quadrichromie, *Le Rayon du mystère* paraît en noir avec couleur additionnelle rouge.)

Et comme Hergé jouit décidément d'une immunité particulière, on lui passe tout, y compris pour le contenu. De sorte que, s'étant plié à regret aux injonctions de la rue de Fleurus, en dotant ses deux héros enfantins de vrais parents, le dessinateur belge peut produire l'équivalent d'un roman populaire d'anticipation de la célèbre collection Tallandier bleu (avec savant fou, robot, base sous-marine, tank sous-marin, etc.)

5. Est apparu entre-temps, en plus du *Journal de Mickey*, *Hurrah*, en juin 1935, et Robinson qui suivra aussitôt après en avril 1936. La presse Offenstadt accomplira elle aussi sa mutation en avril 1936, puisque *Le Petit Illustré* commence une deuxième série qui publie en une Félix le Chat, avec bulles et court texte sous l'image.

Dès lors, Hergé monopolisera la bande dessinée à bulles dans *Cœurs Vaillants*, puisque, en cette année 1936, on trouve aussi dans l'hebdomadaire *Tintin en Extrême-Orient* (c'est-à-dire *Le Lotus bleu*). Quant à ce pauvre Marijac, il reste contraint au texte sous l'image, pour *Pat'fol* et pour *Jim Boum*. Ce n'est que le 2 février 1936, quand *Pat'fol* est fini, que Marijac peut s'autoriser la bande dessinée à bulles pour une nouvelle série de gags en quatre *strips*, mettant en scène Jules Barigoule, policier amateur. Mais il ne s'agit nullement d'une victoire. Les abbés restent farouchement hostiles à la bulle et, aussi tard qu'en 1939, le dessinateur français essaiera des formules reposant sur un texte composé, mais désormais présent dans l'image, ce qui a pour conséquence de l'alléger (voir par exemple, le 19 février 1939, « Chasse tragique » en une de *Cœurs Vaillants*.)

On peut donc conclure, à l'examen de ce que publie la rue de Fleurus entre 1930 et 1939, que Hergé bénéficie d'un régime de tolérance exceptionnel, du fait qu'il présente de fortes garanties morales (il travaille pour un quotidien belge catholique de tendance réactionnaire) et aussi du fait que ses relations avec *Cœurs Vaillants* s'analysent comme les relations d'un auteur déjà connu avec un éditeur étranger (*Tintin* est la reproduction d'une bande déjà publiée dans *Le Petit Vingtième* ; *Jo, Zette et Jocko* est une commande, mais sur laquelle la rue de Fleurus n'a pas de contrôle *a priori*, hormis l'imposition d'un cadre initial où les petits héros ont de « vrais parents », dont Hergé ne sait d'ailleurs que faire). Inversement, l'exemple de Marijac montre à quoi est tenu un dessinateur « ordinaire » de l'hebdomadaire, dont les relations avec la rédaction sont marquées par un lien de subordination.

On peut conclure qu'une « bonne » bande dessinée selon les critères de la rue de Fleurus présente trois caractéristiques :
– Elle confie le récit à un texte narratif, et non au dessin.
– Elle se caractérise par une édulcoration générale. Sur le plan thématique, elle ne présente rien d'imaginatif, de débridé ni de scabreux. Sur le plan plastique, elle privilégie un style réaliste, elle évite le caricatural, le difforme, le grotesque (un dessin comique tend donc à adopter la « ligne claire »).
– Elle cherche à décomposer l'action de façon logique, dans un référentiel logocentrique, ce qui amène à privilégier deux grands modes narratifs, celui du *roman très illustré* (sont figurées alors les *grandes étapes d'un récit* qui est par ailleurs confié essentiellement à un texte narratif), et celui de la *décomposition phasique* (les *phases d'une action* sont figurées, comme dans l'exemple du dressage du caribou). Mais aucune importance particulière n'est accordée à la *narration imagière*, où *le récit lui-même* progresse de dessin en dessin, ce qui est le propre de la bande dessinée.

Or ces trois points seront exactement repris dans les préconisations de la Commission de surveillance à partir de 1950 :
– La Commission n'identifie pas une forme narrative particulière, bonne ou mauvaise, qui serait la bande dessinée. Elle déplore le fait que la presse enfantine délaisse le texte au profit de l'image, et elle réclame un retour au texte narratif [6].
– La Commission déguise sous d'ostensibles préoccupations morales (interdiction de présenter sous un jour favorable « le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse », article 2 de la loi du 16 juillet 1949) des préoccupations qui sont en réalité d'ordre thématique, narratologique et plastique (c'est ce qu'on a vu plus haut). À ce titre, elle réclame véhémentement une édulcoration générale de la presse enfantine (la mention du banditisme dans le texte même de l'article 2 de la loi de 1949 est une allusion évidente, non au fait social de la délinquance, mais aux « illustrés gangsters » qui, sur ces plans, thématique, narratologique et plastique, sont l'exemple parfait de ce qu'il ne faut pas faire).
– La Commission s'acharne, indépendamment du constat général de « l'abandon du texte au profit de l'image », sur l'incohérence de la suite imagière, son ineptie, son caractère incompréhensible [7]. Autrement dit, la possibilité même d'une narration imagière est déniée, vraisemblablement parce que le censeur est lui-même incapable de dégager le sens de la séquence vignettale.

Et si l'on constate que la Commission reprend les normes de l'éditeur bien-pensant qu'est la rue de Fleurus, il apparaît de façon symétrique que cet éditeur anticipait sur la lutte de la Commission contre les mauvais illustrés. Les ecclésiastiques de la rue de Fleurus sont en effet, avant-guerre, des pionniers de la tentative d'éradication de la bande dessinée, qui culminera avec la loi de 1949. À ce titre, les rédacteurs de l'hebdomadaire embrigadent leurs petits lecteurs dans une croisade contre les mauvais illustrés. Le 20 février 1938, page 6, on trouve sous le titre « On nettoie », un papier signé Paul Ardent. On voit sur le dessin un petit *Cœur Vaillant* qui crie son journal devant un gros type à casquette et

6. « La presse enfantine aujourd'hui semble tendre à l'élimination du texte au profit de l'image. Celle-ci se développe dans une série continue qui embrasse la totalité de l'action, alors que le texte se trouve contenu dans les limites étroites d'une légende ou de quelques propos en style direct inscrits devant la bouche du personnage qui les profère. » (*Compte-rendu des travaux de la Commission de surveillance*, Melun, Imprimerie administrative, 1950, p. 29)

7. « Rester logique. Éviter l'ineptie ; ne pas aligner des suites d'images incohérentes, qu'un récit inconsistant ne relie point suffisamment. » (*ibid.*, p. 31)

mouchoir qui, lui, vend *Le Gangster* (les vendeurs d'un « illustré gangster » ne peuvent, en toute logique, être eux-mêmes que des gangsters). Le texte raconte une scène manifestement inventée. À la sortie de la messe, devant des camelots qui débitent des liasses d'illustrés pour un franc seulement (vraisemblablement des invendus), des Cœurs Vaillants commencent à crier leur journal, qui s'enlève alors comme des petits pains. Le 20 mars 1938, page 2, grand article, « On a brûlé un sale bonhomme », signé Jean Vaillant (c'est-à-dire l'abbé Pihan). Sur l'image, on voit un épouvantail confectionné avec de mauvais journaux pour enfants, représentant le « gangster ». Les petits Cœurs Vaillants tiennent des pancartes : « Nous voulons des illustrés propres », « Nous en avons assez de [la] cam[el]ote [du] diable ». Le texte de l'article comporte les slogans suivants :

> Il y avait trop longtemps qu'il empoisonnait les âmes des petits gars de France ! Trop longtemps que, goutte à goutte, il leur faisait boire du poison ! Trop longtemps qu'il les attirait par des images aux couleurs vives [rappelons que *Cœurs Vaillants*, contrairement à la presse enfantine commerciale, paraît en bichromie noire et rouge], des titres alléchants… dans le seul but de s'enrichir tout en pétrissant leur cerveau d'idées malsaines ! ALORS LES GARS DE LA BANLIEUE SUD-EST ONT DÉCLARÉ QU'ILS EN AVAIENT ASSEZ ET QUE ÇA ALLAIT FINIR. Parfaitement ! et si tous les gars de France se mettent à en faire autant, vous verrez que LE DIABLE N'AURA PLUS QU'À FERMER SES MAUVAISES BOUTIQUES POUR ALLER TENTER FORTUNE AILLEURS.

L'article de l'abbé Pihan relate une bataille apocalyptique entre onze cent Cœurs Vaillants et « trois fois plus nombreux que les Cœurs Vaillants, le camp des mauvais illustrés, coalisés et puissamment aidés par Satan ». Mais on découvre ensuite qu'il n'y a là qu'une allégorie, et qu'il ne s'est agi que de profiter d'un rassemblement des patronages pour « jouer à la lutte contre les mauvais illustrés », ce jeu culminant dans la mise au bûcher du « gangster ».

Cette ambiance d'émeute débouchant sur des autodafés d'imprimés, cette désignation d'un bouc émissaire démonisé[8], cette accusation de corruption et de contamination des jeunes esprits s'inscrivent à l'évidence dans des préoccupations d'ordre moral de catholiques conservateurs, et on ne s'étonnera pas qu'une première mouture de la loi de 1949 ait

8. Rappelons que Paul Winkler, éditeur du *Journal de Mickey*, de *Robinson* et de *Hop-Là !* est un juif hongrois et que Cino Del Duca, éditeur de *Hurrah !* est italien.

été préparée sous le régime de Vichy par la Ligue française pour le relèvement de la moralité publique[9].

Le Pr Challenger chez le maréchal Pétain

Il nous reste, pour achever de brosser notre tableau historique, à faire une prolepse. Consultons le numéro de *Cœurs Vaillants* du dimanche 14 septembre 1941. *Cœurs Vaillants* est maréchaliste, mais anti-totalitaire, renvoyant dos à dos nazisme et communisme. Mais, première surprise, le journal paraît en quadrichromie. Deuxième surprise : il regorge de bandes dessinées. *L'Irridium X-40*, une aventure de Jim Boum, de Marijac, qui occupe toute la dernière page, s'étend sur six *strips*. La bande est à bulles et à récitatifs. Le dynamisme de la narration s'inspire clairement des *strips* d'aventures nord-américains, même si le dessin de Marijac est particulièrement indigent. Ce Jim Boum modernisé aura même droit – chose inouïe chez des catholiques – à des aventures fantastiques, un démarquage du *Monde perdu* de Conan Doyle avec dinosaures dans le Mato Grosso (*Le Secret des monts Latanas*, à partir du 4 janvier 1942).

Bref, tout se passe comme si la disparition des *strips* américains, du fait du conflit mondial, mettait fin à toute polémique. Tout est permis désormais, y compris les lignes heurtées, et même des mines patibulaires, celles des traîtres, par exemple le méchant Dr Krapularian dans *La Cité perdue* de Robert Rigot (à partir du 12 janvier 1941). Ainsi, ce qui était cantonné à Hergé (qui seul avait droit à la bande à bulles, et était autorisé à convoquer le merveilleux scientifique dans *Jo, Zette et Jocko*) est devenu général. Le modèle américain a cessé de servir de repoussoir au moment où les productions américaines ont cessé de paraître, et la rue de Fleurus peut désormais incorporer les codes plastiques et narratifs du *newspaper strip*, au prix de quelques affadissements (tracé épais, surabondance des récitatifs)[10].

9. D. Parker et C. Renaudy, *La Démoralisation de la jeunesse par les publications périodiques*, Cartel d'action morale, 1941 (rééditions en 1942, 1943 et 1944). Les auteurs proposent un « projet de loi concernant le contrôle des journaux et des publications périodiques destinées à la jeunesse » et la création d'une « Commission de contrôle des publications destinées à la jeunesse ». Ces deux projets verront le jour, sous ces intitulés très proches, en 1949.

10. La tolérance va parfois très loin. *Sur la piste de l'or blanc*, signé Robba (c'est-à-dire Robert Bagage, à partir du 1er décembre 1941), adopte les codes de la *sunday page* de jungle. Et *L'Électron Z*, signé Patrice (à partir du 3 octobre 1943) maîtrise si complètement le code du *newspaper strip*, jusqu'au trait de pinceau épais, qu'on jurerait voir un démarquage de Roy Crane (*Captain Easy*).

Les ecclésiastiques de la rue de Fleurus ont donc, à la faveur de l'autarcie imposée par le conflit mondial, défini une bande dessinée française conforme à leurs vues et acceptable, même pour le plus réactionnaire d'entre eux[11]. De cette école découlera toute la bande dessinée d'après-guerre, à commencer par son fleuron, le *Coq hardi* (20 novembre 1944) du dessinateur Marijac, qui se hâtera d'y rééditer son *Jim Boum*.

Cette bande dessinée française de la moitié du XX^e^ siècle, illustrée par les Giffey, les Le Rallic, les Liquois, les Gloesner, etc., se caractérise par une composition imagière régulière et quelque peu surchargée, un dessin appliqué et qui évite tout excès dynamique, une segmentation du récit qui fait de la séquence vignettale une série d'instantanés, au détriment de l'action scénique. C'est précisément ce qui explique l'abondance des récitatifs, qui ont une triple fonction, de « pont » d'une case à la suivante, de description de l'image qu'ils surmontent et enfin d'introduction « littéraire » aux dialogues[12].

Quant à la rue de Fleurus, dans les décennies de l'après-guerre, elle restera fidèle jusqu'à l'absurde au modèle hergéen, désormais en l'absence du maître, et elle donnera naissance pour ses hebdomadaires (*Cœurs Vaillants*, *Âmes Vaillantes*, *Fripounet et Marisette*) à ce qu'on pourrait appeler « l'école des Hergés français », dont les récits mettent en scène des héros juvéniles flanqués d'animaux espiègles ou grognons[13]. Avec *Fripounet et Marisette* (1943), Herboné reprit le modèle de *Jo, Zette et Jocko*, mais en

11. Le paradoxe est que, après la Libération, les milieux d'éducateurs, abbé Pihan en tête, reprendront leur campagne contre la bande dessinée et obtiendront en 1949 la loi réprimant ce médium. Il est vrai qu'ils redoutaient une nouvelle monopolisation des illustrés français par le *newspaper strip* américain, ce qui n'aura pas lieu, les illustrés d'après-guerre publiant indifféremment, au milieu des dessinateurs français, des bandes britanniques, italiennes, espagnoles, sud-américaines, ainsi que des *comic strips* et des *comic books* américains.

12. Quant à la conception dominante du récit dessiné, on peut citer ce qu'écrit Thierry Groensteen à propos du *Buffalo Bill* de Giffey, publié dans *L'Intrépide* à partir de 1952 (mais sa description est valable pour une grande partie de la production française du milieu du siècle) : « L'action est généralement menée à un train d'enfer, mais les péripéties s'additionnent sans véritablement composer d'intrigue, les dialogues manquent d'allant et les récitatifs font parfois doublon avec l'image. » (*La Bande dessinée, son histoire et ses maîtres*, p. 46)

13. Le modèle hergéen sera d'ailleurs généralisé sous la contrainte dans l'ensemble de la presse enfantine. Lorsque la Commission de surveillance aura commencé son action de « persuasion » auprès des éditeurs, elle proposera Hergé comme le modèle de ce qu'il faut faire, et un dessinateur comme Pierre Lacroix, disciple de Louis Forton et continuateur de *Bibi Fricotin*, aux éditions SPE, recevra de son éditeur l'ordre d'imiter Hergé, qui est aux antipodes de son style.

mettant en scène deux petits paysans berrichons flanqués d'un petit chien noir appelé Picky. Frédéric Antonin Breysse créa pour *Cœurs Vaillants* (1945) les aventures d'Oscar Hamel, adolescent à houppe (mais aux cheveux noirs), accompagné d'un bouledogue (Hergé protesta ; on lui répondit qu'il fallait naturellement y voir un hommage). Érik dessina pour *Âmes Vaillantes* les aventures de Finette, jeune fille dotée d'un oncle à moustaches et d'un petit chien. François Bel reprit lui aussi, avec *Pat et Moune*, l'idée des deux enfants, le frère et la sœur, et leur adjoignit un caniche blanc.

La facture de ces bandes ressortit à ce qu'on pourrait appeler une « ligne claire ramollie ». Son humour recourt, dans la lignée du maître belge, à l'emploi de personnages d'escogriffes et à des jeux langagiers devenus quelque peu stériles, d'où, chez Herboné, par exemple, une surabondance de personnages affligés de tics de langage, et, chez Érik, en particulier, de patronymes ou de toponymes calembourdesques. Mais le trait le plus remarquable de ces bandes, bien repérable chez Breysse et chez Herboné, est leur narration incroyablement confuse, comme si la première qualité du récit hergéen, qui est sa fluidité, était perdue du fait des injonctions contradictoires des abbés de la rue de Fleurus.

Simultanément, les objections formulées dès l'origine par les responsables de *Cœurs Vaillants* contre le Tintin de Hergé perduraient. L'absence de vraie famille pour le héros à la houppe avait été considérée comme problématique (d'où la commande à Hergé de *Jo, Zette et Jocko*), aussi les enfants mis en scène par les « Hergés français » sont-ils frère et sœur (Fripounet et Marisette, Pat et Moune), ont-ils une maman (Oscar Hamel) ou un vieux père et une tante Camille (Fripounet et Marisette). La rue de Fleurus préfigure sur ce point la doctrine de la Commission de surveillance. Celle-ci créera en 1950 une dénomination idoine pour un personnage sans attaches familiales : il s'agit d'un héros « désinséré », et la doctrine rigoriste des censeurs est que le héros désinséré favorise la désinsertion du lecteur lui-même et par conséquent est de nature à démoraliser la jeunesse[14].

De même, le fait que l'univers de Tintin soit, à l'origine du moins, passablement farfelu le fait tomber *ipso facto* dans l'hérésie de la

14. « La morale étant l'ensemble des règles pratiques du comportement humain, on peut dire que tout ce qui tend à désinsérer l'individu du cadre normal de son comportement, peut être considéré comme de nature à le démoraliser, au sens large du mot. » « Dans la mesure où la nature du récit ne l'exclut pas, introduire des personnages relevant d'un milieu familial, professionnel, social. » (*Compte-rendu des travaux de la Commission de surveillance*, ouvr. cité, p. 28 et 32)

« désinsertion »[15]. Par réaction, les aventures d'Oscar Hamel ou de Fripounet et Marisette se passeront, quand elles ne seront pas purement fantastiques, dans des endroits existant réellement et soigneusement repérés par les dessinateurs, cette insertion dans des cadres français (le Berry, le Vercors, les Alpes) ou coloniaux (l'Afrique du Nord, l'Afrique noire) ayant l'inconvénient de donner à ces cadres une importance tout à fait disproportionnée, parasitant le récit qui vire inopinément au cours de géographie ou d'ethnographie[16].

La bande dessinée, à quoi ça sert ?

Arrivons à présent à la deuxième partie de notre analyse et efforçons-nous de tirer quelques conclusions sur les vertus pédagogiques de la bande dessinée selon les canons du *Cœurs Vaillants* d'avant-guerre.

À la question : « La bande dessinée, à quoi ça sert ? », le modèle de l'hebdomadaire de la rue de Fleurus suggère trois réponses. La bande dessinée sert :
– à distraire sainement (d'où la publication des bandes de Hergé) ;
– à éduquer (d'où le documentarisme qui se dégage des récits publiés) ;
– à édifier (d'où la publication des bandes à thème ou à contenu religieux, qui contribuent simultanément à l'*éducation* chrétienne et à l'*édification*).
Mais ces trois réponses doivent être hiérarchisées et reliées. Il s'agit en réalité :
– de *distraire pour éduquer* (d'où tout justement le recours à la bande dessinée, chargée de présenter de façon attrayante un contenu pédagogique) ;
– d'*éduquer pour édifier*. Le contenu cognitif des bandes n'est donc qu'un moyen vers un contenu moral, spirituel, voire mystique. Les thématiques abordées dans une revue dépendant de l'Action catholique de l'enfance sont naturellement celles de la pastorale des jeunes. Elles comprennent essentiellement : l'éveil à la foi et la formation chrétienne ; la formation

15. Tintin évolue initialement dans une Russie, un Congo, une Amérique de pure convention, Hergé étant très proche alors de son modèle, Alain Saint-Ogan. Dans les deux albums suivants, le personnage évolue dans un univers qui est celui du roman d'aventures coloniales de son temps, même si on sait, par ailleurs, que Hergé s'est soigneusement documenté sur la Chine pour *Le Lotus bleu*.

16. Sur ce point, *Cœurs Vaillants* ne fait qu'anticiper sur les pratiques des enseignants étudiant, à partir des années 1970, la bande dessinée en classe, la première utilisation faite spontanément d'un récit dessiné étant l'introduction d'un contenu disciplinaire (les aventures de Rahan sont l'occasion d'étudier la préhistoire, une histoire se passant dans un pays lointain permettra d'en étudier l'histoire, la géographie et les mœurs, etc.).

à la vie liturgique et sacramentelle ; l'accompagnement moral (une attention spéciale étant demandée aux petits lecteurs pour les malades, les personnes âgées et, pendant la guerre, pour les réfugiés).

En ce qui concerne à présent les sujets traités, il nous faut renouveler nos deux constats. Pour commencer, l'histoire, pour *Cœurs Vaillants* d'avant-guerre, c'est l'histoire sainte et l'hagiographie. Quand on parle du XVII^e^ siècle, c'est pour présenter saint Vincent de Paul, et le XIX^e^ siècle est le siècle de saint Jean Bosco patron des patronages. En second lieu, le court récit anecdotique (*Les Indégonflables de Chantovent*) est mis à profit pour prodiguer un petit sermon moral.

Or, là encore, on trouve dans ces deux points (*instrumentalisation du récit historique* et *contenu moral*) une préfiguration des préconisations de la Commission de surveillance.

En effet, la Commission n'arrive à envisager les publications enfantines que sous l'angle moral (il faut que leur inspiration « réponde aux besoins primordiaux de l'âme enfantine, qui désire et espère[17] »). En l'absence d'un tel contenu moral explicite, une publication est soupçonnée d'être démoralisante, au sens de l'article 2 de la loi de 1949, ce qui explique *in fine* que la simple présence dans un illustré de « bagarres » ou de « Tarzans » le fasse tomber, aux yeux des commissaires, sous le coup de la loi pénale. Inversement, correspondent à un contenu moral explicite des récits du type des *Belles Histoires de l'oncle Paul*, dans l'hebdomadaire belge *Spirou*, ou leurs nombreuses imitations dans la presse enfantine bien-pensante. Ces récits procèdent d'une laïcisation du modèle de l'hagiographie et du modèle de l'anecdote édifiante, en présentant des vies de militaires héroïques, d'inventeurs opiniâtres, de sportifs intrépides, de petits garçons courageux, etc.

En second lieu, la Commission, qui a esquissé dès 1950 une étude de contenu de la presse enfantine d'après-guerre, reconnaîtra, dans le genre historique, un genre éducatif pour ainsi dire par définition (puisque l'enfant apprend l'histoire), même si les censeurs ne sont pas dupes du procédé qui consiste à multiplier les récits d'aventures dans différents cadres historiques. Mais il y a ici à tout le moins un terrain d'entente possible entre professionnels de l'enfance et éditeurs de journaux pour enfants, de sorte que faire un hebdomadaire de bandes dessinées consistera longtemps à assurer la présence des rubriques que sont le

17. *Compte-rendu des travaux de la Commission de surveillance*, ouvr. cité, p. 22.

récit médiéval, le récit de l'Ouest américain, le récit de flibuste, le récit antiquisant, etc.[18].

La bande dessinée en classe : didactisme et (a)moralisme

Appliquons à présent nos observations à notre moderne littérature secondaire élaborée par des enseignants, dans le dessein d'étudier la bande dessinée en classe. Nous bornerons volontairement l'examen à la collection « Classiques et contemporains – Bande dessinée », lancée aux éditions Magnard en 2009, qui propose dans chaque volume l'album intégral, miniaturisé, accompagné d'un appareil pédagogique. Cette première série comprend huit titres, qui se décomposent ainsi : deux volumes de Tardi, *Adèle et la bête* et *Adieu Brindavoine* suivi de *La Fleur au fusil* ; deux volumes du Corto Maltese de Hugo Pratt, *Fable de Venise* et *La Jeunesse de Corto* ; *Dix de Der* de Comès ; *Les Phalanges de l'Ordre noir* de Christin et Bilal ; un tome de *Carnets d'Orient* de Jacques Ferrandez (*Le Cimetière des princesses*) ; un tome de *Tendre Banlieue* de Tito (*Appel au calme*).

La nouveauté de cette collection est précisément qu'elle présente, dans un format réduit et à un prix très abordable, l'intégralité d'un album. C'est l'appareil pédagogique en fin de volume qu'on a volontairement réduit, tout au rebours de ce qu'on faisait jusque-là[19]. On est donc ici à la pointe de l'innovation pédagogique, ce qui rend particulièrement intéressante la recherche de la persistance d'attitudes anciennes.

Que nous révèle cette littérature ? D'emblée on retrouve dans les appareils pédagogiques accompagnant les récits dessinés les deux objectifs repérés au sujet du *Cœurs Vaillants* d'avant-guerre, qui sont *distraire pour éduquer* et *éduquer pour édifier*.

Cependant *distraire pour éduquer* se subdivise désormais en deux branches.

Il s'agit, au travers d'une lecture agréable pour un adolescent, d'instruire sur un contenu et, à ce titre, on ne peut que relever la dominante, dans la gamme d'albums présentés, de l'histoire, dont l'association avec le

18. Cette multiplication des séries est d'autant plus nécessaire que la Commission tient beaucoup au saucissonnage des récits. Il faut publier *un peu de bande dessinée*, relevant de *différents genres*. Malheur à l'illustré qui privilégie des histoires longues et relevant du même univers fictionnel. Un tel illustré est accusé de « monolithisme ». L'album de bandes dessinées tombe *a fortiori* dans le « monolithisme ».

19. On pense à la célèbre collection « La BD de case en classe », dirigée par Didier Quella-Guyot, au CRDP de Poitou-Charentes.

médium de la bande dessinée, promue par la Commission de surveillance il y a un demi-siècle, paraît désormais « naturelle » : Première Guerre mondiale chez Tardi, Deuxième Guerre mondiale (la contre-offensive des Ardennes) chez Comès, guerre russo-japonaise puis montée du fascisme dans les deux volumes de Corto Maltese, fin de la période coloniale en Algérie chez Ferrandez, terrorisme des années de plomb avec le volume de Christin et Bilal. Seul le volume de Tito se passe à l'époque contemporaine et dans un environnement péri-urbain familier au lecteur adolescent.

Mais il s'agit simultanément d'instruire sur une forme narrative, qui est précisément le récit dessiné, ces deux objectifs (instruire sur l'histoire, instruire sur la bande dessinée) se mélangeant peu ou prou. À titre d'exemple, le tome de *Carnets d'Orient*, dont l'appareil pédagogique est rédigé par lsabelle Quella-Guyot, permet d'aborder les questions suivantes : les codes spécifiques au récit d'aventures et d'amour, les codes de la bande dessinée, les codes iconiques, la peinture orientale, la colonisation, la mémoire collective.

Concilier ces deux objectifs (enseignement de l'histoire et initiation aux codes de la bande dessinée) n'est pas chose aisée et l'on décèle dans les œuvres proposées à l'étude la présence de « faux-amis ». *Adieu Brindavoine* a fort peu à voir avec la Grande Guerre (qui n'est déclarée qu'à la dernière page du récit), mais doit tout au récit d'aventures scientifiques de la Belle Époque, tel qu'il triomphe dans les feuilletons du *Journal des Voyages*. De plus, la thématique proposée de la « figure de l'anti-héros » ne suffit pas à relier les deux récits de Tardi qui composent le volume, *Adieu Brindavoine* et *La Fleur au fusil*, dans la perspective qui est suggérée, celle de l'horreur de la guerre et de la stratégie d'évitement déployée individuellement par des combattants.

Quant à l'objectif d'*éduquer pour édifier*, il peut paraître paradoxal si on l'applique à notre corpus, les bandes retenues n'ayant pas nécessairement de contenu moral explicite. Et pourtant, à en juger par les appareils pédagogiques, les albums se prêtent dans leur ensemble à une vision sur les grands événements du XX^e^ siècle (montée des périls, conflits mondiaux, décolonisation) qu'un polémiste qualifierait peut-être de « bien-pensante » ou de « politiquement correcte », et qui, en tout cas, s'affirme humanitariste, différentialiste, anticapitaliste, anticolonialiste. Luc Révillon propose comme exercice : « Relevez dans *Adieu Brindavoine* des allusions à la haute finance » (p. 70). Isabelle Quella-Guyot écrit dans *Le Cimetière des princesses* (p. 81) : « Cette bande dessinée évoque l'Algérie de l'été 1954 ; la guerre commence quelques mois plus tard.

Qu'est-ce qui pourrait, dans cette fiction, justifier cette guerre d'indépendance ? » Plus caractéristique encore, *La Jeunesse de Corto* amène (p. 79) un petit exposé sur le péril jaune, qui s'achève sur les « clichés racistes » qui accompagnent cette célèbre thématique. Mais il y a ici une erreur de perspective, car le péril jaune relève de la polémologie (au chapitre des guerres conjecturales) et la question du « racisme » est dans ce cas complètement secondaire, voire hors sujet. C'est donc bien un souci d'édification qui se manifeste ici, le préjugé fondé sur l'apparence physique ou sur l'ethnie occupant désormais la première place dans les attitudes répréhensibles, à la place des péchés capitaux que traduisait de façon laïcisée le texte même de la loi de 1949 (« le mensonge, le vol, la paresse, […] la débauche »).

Cette vision « bien-pensante » peut s'associer, le cas échéant, à la *déploration humanitariste* et à la *commémoration victimaire*. L'après-texte de *La Jeunesse de Corto* pose cette question (p. 77) : « Peut-on esthétiser la guerre ? Comment rendre compte de la souffrance et de la mort lorsque l'on raconte et/ou dessine la guerre ? » Sans doute attend-on du petit lecteur qu'il renie toute vision héroïsante de la guerre (le récit d'exploits militaires est pourtant l'un des genres canoniques de la bande dessinée) et corrélativement qu'il insiste sur le caractère « indicible » des souffrances des victimes des conflits, belligérants et civils confondus. Même si l'antibellicisme qui se manifeste ici est spécifique[20], les auteurs s'inscrivent, paradoxalement, dans la droite ligne des membres de la Commission de surveillance qui s'effarouchaient de tout récit dessiné ou de toute représentation « exaltante », c'est-à-dire par trop martiale, et qui, par déformation professionnelle d'enseignants, attribuaient l'agitation de leurs petits élèves à la consommation de tels récits « exaltants ».

Enfin, la vision qui se dégage des appareils pédagogiques n'est pas éloignée d'une certaine pensée libertaire, ce que le choix des œuvres favorise. Tardi et Comès introduisent par exemple dans leurs œuvres un propos explicitement anticlérical, pudiquement décrit dans l'appareil critique de *Dix de Der* comme « le thème de la désillusion face à toute forme de croyance » (p. 75). L'image visée montre un corbeau disant à un autre corbeau : « Dites-moi monsieur le curé… et Dieu dans tout ça ? » L'autre corbeau répond : « Qui ? »

20. Il se relie vraisemblablement à l'antinationalisme, qui est le point d'aboutissement de l'antiracisme idéologique. Sur cette question, voir P.-A. Taguieff, *Les Fins de l'antiracisme*, Paris, Michalon, 1995, en particulier p. 436 et 518.

On retrouve les mêmes orientations pour ce qui relève de l'histoire sociale. Le volume consacré à Adèle Blanc-Sec reproduit (p. 57) une case où Adèle explique à ses sbires Albert et Joseph, lisant l'un le journal, l'autre un livre, qu'elle va au Jardin des Plantes. Voici les questions qu'on pose à l'élève au sujet de cette case : « Qui part vivre des aventures à l'extérieur et qui reste à la maison ? Est-ce une vision machiste de la femme ? Comment Adèle appelle-t-elle ses complices ? [Adèle leur dit, en l'occurrence : "les enfants"] ». On cherche ici à forcer le trait en laissant entendre qu'il y aurait inversion des rôles « genrés » et que le personnage d'aventurière qu'est Adèle Blanc-Sec amènerait une contestation de l'image traditionnelle de la femme (ou une subsumation de cette image, toute femme de tête devenant, vis-à-vis de tous les hommes, une figure maternelle). Le problème est qu'il est impossible de généraliser une telle proposition. La bande dessinée américaine en particulier, héritière du roman d'aventures anglo-saxon, regorge de personnages d'aventurières, alors qu'elle n'est pas particulièrement féministe.

Comme on le voit à travers tous ces exemples, le questionnement pédagogique sur l'œuvre (que voit-on ? comment l'auteur montre-t-il ? comment est-il possible de montrer ?) valide implicitement un modèle interprétatif qui reste celui de la *finalité moralisatrice des récits dessinés*, même si l'on observe un déplacement axiologique par rapport aux normes du droit naturel promues par les ecclésiastiques de la rue de Fleurus, et à celles de la Commission de surveillance (qui correspondaient à une morale laïcisée).

Mais, en sens inverse, l'examen de notre corpus met en lumière un changement d'attitude des enseignants qui se donnent désormais pour tâche d'« accompagner » la lecture d'une œuvre sur laquelle ils ne prennent pas position, ni sur le plan esthétique ni sur le plan éthique[21]. L'album de Bilal et Christin *Les Phalanges de l'Ordre noir* semble fait à dessein pour favoriser une telle vision « dépassionnée » (on y voit de vieux terroristes des deux bords, extrême-droite et extrême-gauche, s'entretuer), et le paratexte de Didier Quella-Guyot indique (p. 100) à propos de la guerre d'Espagne que, si la sympathie des opinions publiques est allée d'abord aux Républicains, on a reconnu plus récemment les excès de tous les combattants en présence. Vincent Marie, dans le dossier de *La Jeunesse de Corto*, demande (p. 79) : « Les reporters de guerre doivent-ils prendre parti

21. Une telle attitude « tolérantielle », culminant dans la suspension du jugement de valeur, peut, du reste, être ramenée elle aussi à l'idéologie contemporaine. Voir P.-A. Taguieff, ouvr. cité, en particulier p. 525.

dans le conflit qu'ils relatent ? », érigeant donc la neutralité axiologique en modèle. Et (p. 86) il propose comme lecture complémentaire *Palestine* de Joe Sacco, dont la caractéristique serait selon lui que le dessinateur « évite toute forme d'identification à l'autre » car « se laisser absorber serait en effet perdre la capacité d'observer ».

Les limites du modèle : dé cit théorique et impasse sur la forme

Venons-en aux limites du modèle didactique convoqué par la collection « Classiques et contemporains ». Certains défauts apparaissent presque inévitables compte tenu de la finalité du projet éditorial. On note ainsi la présence de passerelles fragiles, tel élément formel ou de contenu de l'œuvre étudiée fonctionnant comme simple « pont » pour caler un contenu disciplinaire. Le « schéma narratif » hérité de Greimas est ainsi mis à toutes les sauces, et même la construction en trois cases de certains bandeaux dans *Dix de Der* amène l'auteur de l'appareil pédagogique à poser que « chaque *strip* peut ainsi réintroduire les bases du schéma narratif, avec sa situation initiale, l'élément perturbateur ou déclencheur et l'élément de résolution » (p. 72).

De la même façon, certains contresens ne sont pas exclus dans le choix des œuvres (le souci pédagogique pouvant amener à faire étudier en classe des œuvres sans grand intérêt) ou dans l'interprétation qui en est faite. Ainsi, il n'est pas certain que la majorité des enseignants partagerait l'analyse que fait Tardi des causes de la Grande Guerre, dans une perspective qu'on pourrait qualifier de libertarienne (la Grande Guerre, comme toutes les guerres, a été organisée dans un but de lucre par les puissances d'argent, dans un immeuble de New York, comme en témoigne l'album *Le Secret de la salamandre*, pl. 40).

Mais nous insisterons, pour finir, sur deux limites du modèle, le déficit théorique et l'impasse faite sur la forme.

Force est, pour commencer, de prendre acte d'un déficit théorique, les acquis de la stripologie moderne n'étant guère pris en compte, même s'il faut reconnaître à la littérature pédagogique, qui, rappelons-le, n'existe que depuis une quarantaine d'années, des progrès considérables dans l'analyse. Au surplus, comme la théorie de la bande dessinée elle-même est naissante, et qu'elle s'élabore souvent dans des cadres non académiques, on se représente aisément les écueils que rencontrent les pédagogues.

Nous nous contenterons ici d'un exemple d'analyse défectueuse, non dans une intention de blâme ou d'improbation, mais afin d'illustrer les difficultés inhérentes à la matière. Les appareils critiques de notre collection insistent particulièrement sur l'ellipse, définie dans le

lexique commun aux ouvrages comme la « contraction du temps du récit ». « La bande dessinée est l'art de l'ellipse », lisons-nous dans *Adieu Brindavoine* (p. 67). Les contributeurs à la collection s'accordent en général pour situer topologiquement cette ellipse dans l'espace intericonique. Cependant la théorie qui est faite de cette fameuse ellipse ne semble guère cohérente.

Isabelle Quella-Guyot dans *Carnets d'Orient* parle d'un hiatus qui peut durer de quelques minutes à quelques heures, et elle précise que ce hiatus correspond au blanc intericonique. Mais, à en juger par les vignettes mêmes de l'album, et en supposant qu'il y ait effectivement ellipse dans chaque blanc intericonique, celle-ci ne devrait pas dépasser dans la majorité des cas quelques secondes puisque c'est le plus souvent la même scène, le même dialogue qui est continué.

Luc Révillon écrit dans le volume *Adieu Brindavoine* (p. 68) : « La bande dessinée offre rarement un découpage dont le temps de lecture corresponde au temps de l'action représentée. L'espace blanc entre les cases représente cette coupure que l'on nomme ellipse et qui peut aussi bien être spatiale que temporelle. » Ici, c'est l'idée que le temps de lecture devrait correspondre au temps de l'action qui justifie l'hypothèse d'ellipses. Mais cette prétendue coïncidence du temps diégétique et du temps de la lecture ressemble fort à une aberration théorique. Personne à notre connaissance ne prétend qu'en littérature écrite, faute d'une telle coïncidence du temps diégétique et du temps lectural, le récit reposerait essentiellement sur des ellipses, situées par exemple entre les phrases.

Dans *Tendre Banlieue*, Christophe Richard pose (p. 63) qu'« une BD n'étant pas animée, l'ellipse est quasiment présente entre toutes les cases ». Ce n'est donc plus le temps lectural qui intervient ici, mais une illusion perceptive, le lecteur étant censé, si nous comprenons bien, « animer » lui-même chaque case, mais achoppant sans cesse à l'espace intericonique qui met fin à l'illusion.

Autre son de cloche encore dans *Dix de Der*, texte de Philippe Tomblaine, où l'ellipse (p. 64) « concerne le non-dit autant que le non-montré », mais où il n'est plus question de segments temporels manquants, ni d'ailleurs d'espaces intericoniques.

Finalement, la théorie la plus élaborée de l'ellipse nous est fournie dans l'appareil pédagogique de *La Jeunesse de Corto* (p. 83). Citation de Scott McCloud[22] à l'appui, l'auteur pose que les cases de bande dessinée montrent « des instants qui ne sont pas enchaînés ». La citation de

22. *L'Art invisible : lire la bande dessinée*.

McCloud continue : « Mais notre sens de l'ellipse nous permet de relier ces instants. » Il y a ici pour commencer un coup de force théorique, déjà présent dans la traduction française de l'ouvrage de McCloud. Ce dernier en effet parle de *closure*, en visant la faculté de l'esprit humain de compléter une image incomplète (« *observing the parts but perceiving the whole* », écrit-il p. 63, dans une perspective qui est clairement gestaltiste). Traduire *closure* par « ellipse » est donc pour le moins téméraire. Le texte continue ensuite, sans plus citer McCloud : « Par cette pratique de l'ellipse, la BD peut restituer le temps et le mouvement. » Il y a ici un nouveau coup de force théorique. La bande dessinée n'a évidemment nul besoin d'ellipse (correspondant topologiquement à l'espace intericonique) pour représenter temps et mouvement. Elle les représente très bien *dans* les cases (l'avant et l'après d'un événement sont indiqués par des indices, le mouvement est représenté par divers procédés tels que les lignes de mouvement)[23].

Comme on le voit, une idée fétiche de l'analyse de type sémio-structuraliste (la bande dessinée raconterait essentiellement entre les cases) est recyclée et réinterprétée *ad libitum*, en fonction de théories spontanées reposant sur des analogies avec le cinéma ou le dessin animé (d'où l'importance donnée à l'espace intericonique dans la restitution du temps et du mouvement, comme si les cases de bandes dessinées étaient des photogrammes), ou plus généralement avec le récit scénique (d'où la préoccupation pour la restitution mimétique du temps de l'action). Est-on si loin, en dépit de l'évident intérêt que manifestent nos pédagogues pour la théorie du médium, des conceptions spontanées des éducateurs du milieu du XX^e^ siècle qui, quant à eux, n'arrivaient à analyser les récits dessinés que dans un logiciel logocentrique, celui du texte narratif illustré ?

La deuxième grande limite qui apparaît à l'examen de notre corpus est que le problème de la forme – à commencer par celui du tracé – n'est jamais réellement posé. Tout au plus peut-on noter dans la gamme d'albums présentés la prédominance d'un dessin fidèle au référent, mais procédant d'une schématisation (assimilable dans l'analyse à un « style bande dessinée »)[24]. On est donc, ici encore, dans une certaine continuité

23. Relevons aussi, sans y insister, que la figuration du temps et la représentation du mouvement sont, du point de vue de l'histoire de l'art, des questions complètement distinctes et que le fait de les associer comme les deux aspects d'un même phénomène correspond à une vision quelque peu naïve.

24. On peut ainsi ranger sur un même axe, par degré de stylisation croissante, Tardi, Comès et Pratt.

vis à vis des normes des ecclésiastiques de la rue de Fleurus, qui les amenèrent à mettre au point un modèle « acceptable » de la bande dessinée française, au milieu du XX^e siècle, reposant sur un dessin appliqué et conventionnel, puis à promouvoir les « Hergés français » après-guerre ; ou vis-à-vis des normes de la Commission de surveillance, qui traque dans l'image « la vulgarité et la grossièreté » et attaque les excès dynamiques susceptibles d'inspirer « l'angoisse et l'épouvante[25] ».

C'est peut-être sur cette question de l'esthétique que la mémoire des « professionnels de l'enfance » est la plus longue. La Commission de surveillance (qui est toujours en activité, même si elle ne s'en prend plus que sporadiquement aux littératures dessinées) s'attaqua en 2006 à *La Forêt de l'oubli* de Nadja (t. 1 : *Le Chemin de Maison-Haute*, Gallimard, collection « Bayou », 2006), une œuvre délibérément réalisée dans un style épais et bourbeux, caractérisé par une ligne grasse et des tons terreux, ainsi qu'au tome 2 de *Klezmer* de Joann Sfar intitulé *Bon anniversaire Scylla* (Gallimard, collection « Bayou », 2006), dessinée dans le style trembloté qui caractérise cet auteur[26]. Pour *La Forêt de l'oubli*, le rapporteur jugea que l'âge de douze ans recommandé par l'éditeur était beaucoup trop précoce pour un tel récit (il s'agit pourtant d'un récit de *fantasy* des plus conventionnels). Pour *Klezmer*, le rapporteur trouva que l'ouvrage bafouait les religions, montrait des scènes d'une violence insoutenable (enfants pendus, femmes éventrées), et le censeur crut même voir une scène d'inceste (qui n'existait pas dans l'album). Le rapporteur concluait à un climat général particulièrement malsain et à une image dégradée de la femme. Comme aux plus beaux jours de l'activisme judiciaire de la Commission, le rapporteur réclama qu'on engageât des poursuites correctionnelles au titre de l'article 2 de la loi de 1949.

Sans doute des œuvres réalisées dans un style plus riant eussent-elles suscité chez ces éducateurs, représentants respectivement d'un mouvement de jeunes et d'un syndicat d'enseignants, moins de prévention et moins d'acharnement.

25. *Compte rendu des travaux de la Commission de surveillance*, ouvr. cité, p. 26-27.

26. Séance du 7 décembre 2006, 228^e réunion de la Commission de surveillance. Rappelons que les membres de la Commission sont tenus au secret de leurs travaux et que les procès-verbaux des séances ne sont pas communicables (décret n° 50-143 du 1^er février 1950). Sur *Klezmer*, nous renvoyons à B. Joubert, *Dictionnaire des livres et journaux interdits*, Paris, Cercle de la librairie, 2007, p. 25.

Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement

Marianna Missiou

Notre monde contemporain est à l'évidence caractérisé par la nature pluriforme des sociétés du point de vue du langage et de la culture, par l'évolution et la prolifération technologique à un rythme rapide et continu, la souveraineté des médias, de l'image et de l'écran, ainsi que par la coexistence de plusieurs modes sémiotiques dans les productions culturelles. Dans ce cadre, la notion de littératie revêt un sens nouveau puisque les compétences de l'homme lettré se transforment constamment. Ces constatations impliquent un nouveau rôle pour l'École. Il s'agit de conduire les élèves à construire des compétences leur permettant de recevoir et de décoder cette nouvelle réalité, ainsi que d'y participer efficacement.

De fait, les élèves vivent aujourd'hui dans un contexte où l'écran tient une place considérable (télévision, jeux vidéo, informatique domestique, transformation de la téléphonie), ce qui modifie la manière dont ils structurent leur sociabilité ainsi que leur rapport au temps. Dans ce contexte, comment la relation à l'écrit – et à l'École – n'en serait-elle pas modifiée ? Il est frappant, par exemple, de constater combien la description du plaisir pris à la lecture s'énonce en termes d'images. Dans ce contexte, la bande dessinée ne serait-elle pas une forme littéraire privilégiée pour former les élèves à devenir de véritables lecteurs-interprètes, tout en s'appuyant sur leur immersion dans la culture médiatique ?

En se fondant sur les courants théoriques des études culturelles, les théories littéraires de la réception et les multilittératies (*multiliteracies*), il s'agira ici de montrer en quoi la bande dessinée se trouve à la croisée des champs épistémologiques et constitue à ce titre un objet d'étude particulièrement propice au développement des compétences de lecture et de production d'écrit. L'analyse portera sur l'enseignement explicite de la compréhension, le développement d'une posture de lecteur

distanciée et critique, ainsi que sur l'expérience de lecture subjective, dans un rapport intime aux œuvres. Au-delà des atouts liés aux caractéristiques sémiotiques et esthétiques du médium, il s'agira également de promouvoir un renouvellement de la pédagogie littéraire, en utilisant les théories de l'écriture scénaristique, pour repenser l'analyse des œuvres et leur étude en classe.

Les champs de recherche : études culturelles, théories littéraires de la réception et multilittératies

Notre réflexion s'appuie sur plusieurs champs de recherche et en premier lieu, celui des études culturelles[1] (*cultural studies*), dont l'approche théorique repose sur la notion de pratique signifiante (*signifying practice*), c'est-à-dire « la production et la représentation de l'expérience ainsi que de la structuration des sujets humains – en quelques mots, la culture au sens le plus large[2] ». Dans ce cadre, les frontières entre les textes de la culture légitimée et ceux de la culture dite « populaire » sont remises en cause. Considérés à travers le prisme des études culturelles, les textes, quel que soit leur genre[3], sont envisagés sans hiérarchie de valeur *a priori* et sont abordés avec la même attention et les mêmes outils. Les productions fictionnelles populaires font tout particulièrement l'objet d'analyse : les *scenarii* cinématographiques, les histoires sentimentales, les affiches ou bien les œuvres d'auteurs marginalisés par la critique littéraire traditionnelle, comme celles issues de groupes minoritaires sociaux et nationaux. Cette approche privilégie les productions contemporaines censées « parler » aux lecteurs et faire lien avec leur existence. Sous l'impact des études culturelles, la littérature a ainsi élargi et diversifié son champ d'étude, en intégrant notamment la bande dessinée.

Le second champ de recherche qui informe notre réflexion sur la bande dessinée est celui de la didactique de la littérature et des théories littéraires de la réception, qui insistent sur le rôle actif du lecteur dans

1. Voir A. Easthope, *Literary into cultural studies*, Londres et New York, Routledge, 1996.

2. J. Culler, *Literary Theory. A Very Short Introduction*, traduction en grec de K. Diamantakou, Héraklion, Crete University Press, 2003, p. 57.

3. On utilise ici le mot texte dans le sens donné par Kress : « toute occurrence de communication produite par le biais de tout mode ou toute combinaison de modes » (G. Kress, *Literacy in the New Media Age*, Londres et New York, Routledge, 2003, p. 48).

la construction du sens[4]. L'intérêt se déplace du texte vers le récepteur, qui joue un rôle privilégié dans la lecture d'une œuvre en dynamisant de manière interactive le texte ouvert, en remplissant les « blancs » selon sa propre interprétation. La conception du pacte littéraire qui est ici en jeu est celle d'une incomplétude sciemment programmée par le corps de l'œuvre, déclinant lacunes, non-dits, ambiguïtés, contradictions volontaires, afin que le lecteur s'investisse affectivement dans un jeu de conquête aventureuse du sens, où chaque élément du texte peut être un indice potentiellement signifiant. « L'occupation » de ce « territoire de jeu », pour reprendre l'expression de Catherine Tauveron[5], apparaît en effet particulièrement appropriée au médium bande dessinée, car il s'agit là d'une forme d'expression discontinue où la chaîne des images séquentielles est fondée sur l'art de l'ellipse.

Le troisième champ de recherche est celui des multilittératies, qui rend compte de la diversité des pratiques de lecture et d'écriture, ainsi que de la complexité de leurs apprentissages, tant à l'École que dans la vie quotidienne et professionnelle. Les multilittératies soulignent la nécessité de développer des compétences nécessaires pour comprendre, interpréter, utiliser et produire des langages issus de la diversité des environnements sociaux, qui combinent parfois différentes ressources sémiotiques pour l'élaboration du sens (littératies linguistique, visuelle, médiatique, etc.). De fait, l'évolution très rapide et mouvante de la technologie ainsi que le caractère polymorphe, multilingue et multiculturel des structures sociales entraînent des changements dans la forme des produits culturels, devenus multimodaux, et donc dans leurs modes de lecture et de production. La multimodalité des textes se réfère essentiellement à la diversité des systèmes sémiotiques utilisés pour permettre la gestion de l'énorme quantité d'informations que nous recevons. Elle reflète la coexistence de modes sémiotiques différents, comme les modes linguistique, visuel, auditif, gestuel et tactile[6]. Face à cette situation, il est impératif de développer de nouvelles compétences. Ainsi, la notion de lecteur se transforme-t-elle pour devenir polyvalente. Il ne s'agit plus seulement de décoder le système linguistique, mais de pouvoir choisir entre les différents modes disponibles, de les décoder et les

4. W. Iser, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*.

5. C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*.

6. Voir G. Kress, « Multimodality », dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Londres et New York, Routledge, 2000, p. 182-202.

utiliser selon ses propres besoins, pour construire le sens. Le rôle actif et dynamique du lecteur-spectateur-auditeur-utilisateur s'avère décisif. Multimodalité et multilittératies sont donc des notions complémentaires qui soulignent la diversité des systèmes sémiotiques modulant les œuvres contemporaines.

À titre d'exemple, l'observation de l'affiche de Dimitris Galanis signalant un colloque sur la BD[7] (fig. 2) permet de réaliser combien le lecteur-spectateur doit être aujourd'hui compétent pour pouvoir décoder les productions contemporaines. Lettres et mots font image, « s'iconisent » pour ainsi dire, exigeant l'implication profonde du lecteur-spectateur qui, dans cette transformation du verbal à l'iconique, devrait être capable de saisir les divers niveaux du sens. On peut ainsi deviner la figure de Larrey King, identifiable grâce à ses bretelles caractéristiques. À l'arrière-plan, on reconnaît éventuellement la mire télévisuelle de l'Amérique du Nord. Le cercle rouge renvoie à l'œil de la caméra, mais aussi à une cible. Les informations sur le colloque, comme le lieu, la date et le comité d'organisation, sont disposées et synthétisées de manière à former un revolver à droite et un homme fusillé à gauche. Le tout est conçu pour transmettre un message : la télévision nécrose le cerveau.

La bande dessinée au croisement des champs théoriques

En quoi la BD se place-t-elle au croisement de ces courants théoriques ? Pour étayer notre propos, nous avons choisi quelques exemples, qui dans leur grande majorité, sont tirés d'albums courants, largement diffusés, traduits dans de multiples langues, témoignant ainsi de la vitalité et de l'accessibilité des supports.

Multiplicité des genres et des thèmes

En tant que forme d'expression fondée sur la narration séquentielle en image, la bande dessinée n'est pas un genre mais bien un médium actualisant une grande diversité d'univers de fictions et de genres : récit policier, western, récit historique, autobiographie, autofiction, journal de voyage, BD-reportage, BD érotique, etc. À ce titre, il n'y a pas de limite à la diversité des thématiques abordées ni à celle des personnages mis en scène. Les divers sujets traités dans les planches sont susceptibles de toucher tous les aspects de la condition humaine : relations sociales,

7. « Fearful Symmetry », 3rd Comics Conference [3e congrès sur la bande dessinée] (Mytilène, 30 oct.-1er nov. 2009).

guerre, solitude, altérité, transmission, etc. Ainsi, dans « Le grand-père invisible » (fig. 3), zeNia évoque dans des planches muettes d'une grande force expressive, la solitude du troisième âge, en dessinant le quotidien d'une personne âgée qui circule inaperçue dans les rues[8]. Dans *Petit vampire va à l'école*, une œuvre destinée aux tout jeunes lecteurs, Joann Sfar, sur fond de joyeuse sarabande entre gentils monstres hauts en couleur, aborde les questions du deuil, de la communication entre les êtres, de la religion et de l'accès au savoir. Des œuvres pour adultes dont le succès est international, comme *Persepolis* de Marjane Satrapi, *Palestine* de Joe Sacco ou *Maus* de Art Spiegelman, témoignent par ailleurs de la force expressive et émotive du médium par la profondeur et la gravité de leur sujet.

Multimodalité

La bande dessinée, sauf lorsqu'elle est spécifiquement sans texte, repose sur la coexistence et la collaboration des codes visuels et verbaux. Si nous adoptons le point de vue de Kress selon lequel chaque texte combinant deux ou plusieurs codes sémiotiques peut être défini comme multimodal[9], il peut sembler que les BD s'apparentent à des textes multimodaux. La lecture de l'image repose ainsi sur des codes spécifiques : hypercadre, site des vignettes, cadrage, échelle de plan, angle de vue, champ et contrechamp, lignes de force et de mouvement. Sur le plan textuel, récitatifs et dialogues, avec ou sans cartouche ou phylactère, autorisent tous les jeux polyphoniques, tandis que l'iconicisation du texte développe quant à elle ses propres stratégies pour donner l'illusion d'une modalité sonore (onomatopées, jeux de lettrages). Harry Morgan souligne cependant que devant la BD nous sommes lecteurs, et non spectateurs ou auditeurs[10]. Il rappelle ainsi que le médium n'est pas un art audiovisuel imposant sa durée au spectateur, et qu'il convient de dissocier radicalement temps de lecture et temps de l'action. Par ailleurs, que l'appréhension de la planche ou du ruban de vignettes soit tabulaire ou linéaire, il s'agit bien de séquences narratives en images, supposant un acte lectoral pour construire le sens à partir d'une grammaire spécifique, à la fois textuelle et visuelle.

8. ZeNia, « Le grand-père invisible », *Red Dot comix* [Athènes, Enati Diastasi], mars 2007, p. 3-7.

9. G. Kress, *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*, p. 183.

10. H. Morgan, *Principes des littératures dessinées*, p. 52.

Temps du récit et temps de lecture

La question du rapport au temps, du reste, est sans doute centrale pour caractériser le médium. Dans son enquête menée en 1992 sur les jeunes et la lecture, François de Singly a mis en évidence la notion de « zapping » dans le rapport des élèves au temps présent[11] : le temps doit être rapide, saccadé, les jeunes attendent inconsciemment ou non d'être surpris, étonnés, ils cherchent l'imprévisible, exigent le « tout, tout de suite ». Il en va particulièrement ainsi avec les supports sur lesquels ces pratiques s'articulent : les films, les jeux vidéo, les spots publicitaires. A contrario est intériorisée l'idée que la lecture demande trop de temps, trop de concentration. Or la bande dessinée a cette particularité, contre toute attente, d'être un médium tout entier mobilisé pour conjurer l'emballement de la durée. Dans la BD, les visions rapides en apparence se succèdent, tout bouge, tout surgit : les personnages, les onomatopées, parfois le désordre même des vignettes. Or, comme l'a montré Serge Tisseron[12], c'est souvent sur ces cases-là que l'on s'arrête et que l'on rêve le plus. Ce qui se trouve fixé par le regard, c'est toujours le moment où de multiples intérêts commandent au contraire un déroulement rapide et définitif, et où souvent l'action est la plus impossible à arrêter. En fait, le mouvement n'est valorisé qu'autant qu'il puisse être suspendu. C'est du reste le principe de la fameuse « case belge », à la fin de la planche, qui concentre en elle tout le suspens, toute la charge émotionnelle : c'est parce qu'elle arrête le regard, qu'elle pousse le lecteur à tourner la page. Le manga est sans doute à ce titre le support qui pousse à son paroxysme ce paradoxe temporel en dilatant la durée. Dans le dispositif de la BD, tout se passe ainsi comme si la succession en cases, qui devrait soutenir la continuité du déroulement temporel, était mobilisée pour la démentir. Les images ont beau être séquentielles, elles laissent le lecteur gérer le temps, car elles sont fixes. La succession des images n'impose qu'en apparence sa durée. C'est ce qui distingue ce médium du cinéma. En ce sens, la BD semble particulièrement apte à motiver le plaisir de la lecture, du côté des médiums qui n'imposent pas leur durée, comme c'est le cas, par essence, de l'écrit et de l'image fixe.

Frontières du médium

La force expressive de la bande dessinée trouve également son fondement dans les possibilités d'expérimentation transversale qu'elle offre

11. F. de Singly, *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan, 1989.
12. S. Tisseron, *Psychanalyse de la bande dessinée*, p. 64-69.

aux auteurs, pour aventurer la création aux frontières du médium. Il en va ainsi de Jean Teulé, qui situe son travail « à un carrefour entre la photo, le *copy art* et la BD », en retravaillant des photographies pour leur donner un aspect graphique. Le Britannique Dave McKean mélange jusqu'à l'indistinction fond peint, photo, texte et papiers découpés, en retravaillant les images par ordinateur[13]. Par ailleurs beaucoup d'auteurs, comme Claude Ponti, Anaïs Vaugelade ou Yvan Pommeaux jouent des frontières entre album pour enfants et bande dessinée, en adoptant un dispositif séquentiel *a minima*, tout en conservant la double page comme unité de base du dispositif narratif. Les créateurs contemporains d'albums pour enfants sont particulièrement enclins à transgresser les limites de l'album[14] par le mélange des genres, l'insertion de codes caractéristiques de la BD (bulles, onomatopées, idéogrammes) et le tressage complexe du texte et des images. L'adaptation en bande dessinée des *Aventures de Pinocchio* par la Fondation nationale Carlo Collodi, conduit à se questionner sur les frontières du médium, ainsi que sur les différents genres et leurs limites, aujourd'hui très souples. En outre, une des caractéristiques auparavant définitoire de la BD, celle du support imprimé[15], tend à disparaître, puisque dans des créations comme *The discovery of Spoons* de Danner et Barber[16], la planche « s'imprime » sur le canevas électronique et les images apparaissent en cliquant sur la souris[17]. Pour illustrer la flexibilité du médium, nous pourrions également citer une BD en ligne, conçue comme un feuilleton quotidien, à la manière des séries télé[18].

Art invisible ?

Art de la stylisation et de la schématisation, la BD développe par ailleurs sa propre narration verbale et visuelle, en allant à l'essentiel et *a minima*. C'est un médium fondé sur la réticence qui suppose la

13. Voir T. Groensteen, *La Bande dessinée mode d'emploi*, p. 111-114.

14. Voir la thèse de S. Dardaillon, *Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres : expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques*, soutenue en 2009 à l'université François-Rabelais de Tours.

15. Pour les principaux problèmes posés par ce critère de définition, voir H. Morgan, ouvr. cité, p. 19-45 ; T. Groensteen, *Système de la bande dessinée*, p. 14-21.

16. Voir www.webcomicsnation.com/danner/spoons [consulté le 18 janvier 2012].

17. Voir S. McCloud, *Réinventer la bande dessinée*.

18. Il s'agit de la « bédénovela » *Les Autres Gens*, lancée en France en mars 2010 : www.lesautresgens.com/ [consulté le 18 janvier 2012].

collaboration active du lecteur. En effet, l'enchaînement discontinu des images en fait un récit « troué » et « à reconstruire[19] ». Le lecteur est invité à reconstituer un tout unifié à partir de fragments d'informations et doit compléter ce qui manque à partir de ses expériences précédentes, lectorales ou culturelles. La capacité à faire des inférences logiques à partir d'informations sans lien apparent[20] est donc de toute première importance. Ainsi, McLuhan classe-t-il la BD dans les médiums « froids », qui « offrent très peu d'informations visuelles ou de détails connectés[21] », soulignant la dimension participative du lecteur, qui est invité à combler les blancs. Il s'agit d'élaborer des stratégies pour construire le sens, en passant d'une vignette à l'autre, en tissant des liens entre elles, à partir de l'ensemble mots-images. Un tel dispositif médiumnique corrobore les théories de la réception esthétique, qui définissent l'espace littéraire comme une aire de jeu programmant à loisir sa propre incomplétude, afin d'inviter le lecteur à une participation active dans la construction du sens.

Littérature savante ou populaire ?

La BD, en codifiant la réalité, est grande pourvoyeuse de stéréotypes. En tant que schème usé ou représentation culturelle figée, le stéréotype est le plus souvent honni par la critique littéraire, qui y voit le signe infaillible d'un manque d'originalité. Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot ont montré combien cette défiance était le signe distinctif de l'époque moderne, lorsque, à partir de la seconde moitié du XIX^e^ siècle, l'industrialisation fait peser la menace de la standardisation sur toutes les productions de l'esprit[22]. L'usage des stéréotypes devient alors un marqueur distinctif pour différencier la littérature dite « savante » et la littérature de grande diffusion. Se voulant démystifiante, la première s'exercerait à repérer et désamorcer les stéréotypes, tandis que la seconde se caractériserait par une absence de conscience critique par rapport aux stéréotypes qu'elle contient. Or, la bande dessinée se joue aisément de cette distinction facile. Nicolas Rouvière, dans son essai *Astérix ou la parodie des identités*, a montré en l'occurrence combien la série gauloise mettait allègrement à distance tous les stéréotypes culturels sur l'identité

19. T. Groensteen, *Système de la bande dessinée*, p. 12-13.
20. M. Saraceni, *The Language of Comics*, Londres et New York, Routledge, 2003, p. 52.
21. M. McLuhan, *Understanding media, The extensions of man*, p. 164.
22. R. Amossy et A. Herschberg-Pierrot, *Stéréotypes et clichés*.

qu'elle convoque, pour se défier des lieux communs sur le caractère des nations[23]. Il n'en demeure pas moins, comme le montre l'auteur, que le stéréotype comporte un versant intégrateur fort pour construire un fonds d'identité que le lecteur est appelé à reconnaître. La bande dessinée *Astérix* permet ainsi de réunir deux versants de la culture populaire : un pôle burlesque, mais aussi un pôle intégrateur, par une filiation avec le livre scolaire. Au-delà de cet exemple, c'est le médium lui-même qui mérite d'être reconsidéré dans son rapport à la stéréotypie, car celui-ci est sans doute beaucoup moins ingénu qu'il n'y paraît. Par là même, la BD ne saurait se réduire à la dichotomie facile littérature populaire / littérature savante.

Intericonicité et intertextualité

La BD constitue par ailleurs un espace où coexistent les notions d'intertextualité et d'hybridité, ces éléments clés des productions culturelles contemporaines, objets d'apprentissage communs aux mouvements pédagogiques de la didactique de la littérature, des études culturelles et des multilittératies. La valeur et le rôle de l'intertextualité et de l'intericonicité ont été soulignés à plusieurs reprises par la pédagogie. L'intérêt se concentre sur l'importance de l'expérience lectorale du lecteur, les images ou les textes déjà rencontrés, et leur rôle dans la construction du sens. De même qu'elle accueille et met les stéréotypes au travail, la BD est favorable à l'émergence d'éléments intertextuels ou intericoniques qui contribuent à l'économie de la narration, faisant appel aux savoirs du lecteur. En témoignent, dans *Grandville* de Bryan Talbot, l'insertion dans le décor de l'effigie républicaine de David sur la façade de l'hôtel Marianne, ou encore la participation de Bécassine et de Spirou, invités comme figurants sur la planche[24]. Nous pourrions également évoquer les multiples citations du célèbre tableau d'Edward Munch, *Le Cri*, en particulier dans l'adaptation par Joann Sfar du *Petit Prince* de Saint-Exupéry où il traduit les angoisses nocturnes du héros.

Littérature bifrons, pour enfants et pour adultes

Enfin la BD a la particularité d'être lue plusieurs fois à différents âges de la vie, comme le note Pierre Masson[25]. Une large production

23. N. Rouvière, *Astérix ou la Parodie des identités*.

24. B. Talbot, *Grandville*, traduction en grec de D. Arvanitis, Athènes, Jemma Press, 2009, p. 19.

25. *Lire la bande dessinée*, p. 97.

de bandes dessinées s'adresse du reste à un lectorat duel. Il s'agit donc d'une littérature « transversale » (*crossover*), lue à la fois par les enfants et les adultes, à valeur égale[26]. Ajoutons que des bandes dessinées classiques, autrefois lues par les parents – pensons à *Blake et Mortimer* ou *Boule et Bill* –, sont parfois reprises par de nouveaux auteurs et s'adressent aux nouvelles générations pour leur parler indirectement de leur époque, de leurs préoccupations, comme elles l'ont fait pour leurs aînés, unissant ainsi les générations. Cette potentialité s'inscrit dans la perspective de la réinterprétation du texte de la part du lecteur, ce qui permet aux bandes dessinées d'être continuellement mises à jour.

Les enjeux de la BD en milieu scolaire

De ces spécificités de la BD découlent pour nous des enjeux éducatifs essentiels qui en font un médium particulièrement stimulant dans le cadre scolaire.

L'enseignement explicite de la compréhension

Dans un article intitulé « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », publié en 1986 dans la revue *Pratiques*[27], Yves Reuter exposait quels étaient les bénéfices d'étudier des œuvres paralittéraires en classe – parmi lesquelles il inscrivait les bandes dessinées. En ce qui concerne la lecture, le premier intérêt serait selon lui qu'elles permettent de s'appuyer sur les pratiques lectorales réelles des élèves et le goût qu'elles éveillent en eux. Ces lectures construiraient par ailleurs de véritables compétences pour identifier les types de discours et les différents genres représentés. Elles offriraient en particulier des procédures de lecture facilitantes en proposant des modèles répétitifs qui favorisent la reconnaissance et l'anticipation des lecteurs.

Alors que nous sommes en partie sortis, aujourd'hui, du cadre conceptuel des paralittératures, la bande dessinée nous semble avoir un rôle essentiel à jouer, au niveau des apprentissages fondamentaux, dans l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Notons tout d'abord que les images séquentielles, dans la mesure où elles pilotent en partie la narration, fournissent des indices contextuels sur lesquels

26. Pour la littérature crossover, voir S. L. Beckett (dir.), *Transcending Boundaries. Writing for a Dual Audience of Children and Adults*, New York, Garland, 1999, et *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*.

27. N° 50, juin 1986, p. 3-21.

les élèves peuvent s'appuyer en complément du texte pour se faire une représentation de la situation et de l'intrigue. Cet appui, certes très important, n'est cependant pas l'apport le plus décisif du médium. Et ce serait du reste un leurre, comme le note à juste titre Wendy Helsby dans l'introduction de sa thèse de doctorat[28], que de considérer la BD comme une lecture *a priori* facilitante, du simple fait de sa nature iconotextuelle et séquentielle. En fait, la bande dessinée semble surtout favoriser deux stratégies de compréhension essentielles : l'inférence et le rappel de récit. Dans le dispositif de la BD, l'ancrage sémantique de l'image, en tant que maillon d'une chaîne, est surdéterminé par son inscription dans la séquence. Comme le note Benoît Peeters[29], « chaque vignette se doit de contenir à la fois un rappel de la précédente et un appel de la suivante ». Thierry Groensteen note à ce titre que « le lecteur compétent est celui qui bâtit mentalement les bonnes passerelles entre des images programmées pour se compléter » : le vide qui sépare deux vignettes est celui d'une articulation idéelle, et il incombe au lecteur de saisir la nature exacte de cette articulation, « opération intellectuelle qui fait appel à des qualités d'observation mais surtout de logique[30] ». Scott McCloud a proposé à ce titre un classement des ellipses en six catégories : de moment à moment, d'action à action, de sujet à sujet, de scène à scène, de point de vue à point de vue, et une dernière reposant sur la solution de continuité[31]. Thierry Groensteen note que l'enchaînement repose aussi volontiers sur la synecdoque, lorsque la focalisation sur l'action d'un personnage vaut pour celle de l'ensemble du groupe, ou lorsqu'un détail du décor vaut pour le tout, qui est alors abstrait de la représentation[32]. Par ailleurs la co-présence des images sur la page, ou la double page, permet « d'effectuer une saisie synthétique du récit dans sa totalité[33] ». La découverte globale de quelques images représentatives de l'action et des personnages favorise ainsi l'émission d'hypothèses sur le déroulement du récit. La segmentation sous forme de cases offre surtout au lecteur la possibilité de valider la compréhension d'une image en se référant à celles qui précèdent et celles qui suivent. Ce travail de reconstitution d'une continuité narrative, pour valider l'information

28. *Comics in Education. The link between Visual and Verbal Literacies: how Readers Read Comics*.
29. *La Bande dessinée*.
30. T. Groensteen, *La Bande dessinée mode d'emploi*.
31. *Understanding comics*.
32. T. Groensteen, *La Bande dessinée mode d'emploi*.
33. T. Groensteen, *Système de la bande dessinée*.

nouvelle en lien avec les données des cases qui précèdent, relève dans les modèles théoriques de la compréhension, des processus dit « d'intégration[34] ». Il est du reste tout à fait possible de trouver des équivalents iconiques aux procédés de reprises, de substituts et d'anaphores textuels (figuration variée d'un même personnage, reprise d'un détail, raccord de mouvement). De même que les ellipses entre les cases relèvent de connexions logiques et chronologiques. Ainsi les espaces intericoniques offrent autant de possibilité d'arrêt pour anticiper la suite du récit, qui sera alors validée ou infirmée par la lecture des cases suivantes. Le dispositif de la BD présente donc de nombreux atouts pour exercer les élèves à l'inférence logique. Notons que ces particularités favorisent de façon symétrique le rappel de récit. Comme les cases regroupent les étapes les plus significatives d'une action, la segmentation des vignettes rend plus explicites les nœuds du récit et favorise un meilleur rappel du texte. Il revient alors aux élèves de prélever les indices contenus dans les images pour reconstruire la logique narrative.

Il serait sans doute réducteur de limiter la pertinence de la bande dessinée, en ce qui concerne ces deux stratégies de compréhension, aux élèves ayant passé le cap des apprentissages fondamentaux de la lecture. En effet, nombre de bandes dessinées muettes, adaptées aux tout petits à partir de trois ans, peuvent aussi exercer dès la maternelle à l'inférence logique et au rappel de récit. Citons à ce titre les albums de la collection « Puceron » aux éditions Dupuis, mais aussi les œuvres de Claude Ponti, fondées très souvent sur un récit séquentiel en images, au rythme de plusieurs images par page. La gradation à tout prix de la difficulté peut parfois s'avérer enfermante et le « danger des profondeurs » moins grand qu'il n'y paraît, rappelle Catherine Tauveron[35]. Voilà qui plaiderait pour ouvrir la gamme d'âge des lecteurs de bande dessinée.

Le fait que la bande dessinée soit grande pourvoyeuse de stéréotypes, littéraires ou sociaux, est également une chance pour l'enseignement explicite de la compréhension. En effet, dès lors que l'on se situe sur un plan scolaire, la perception négative de la stéréotypie se renverse. Car le stéréotype a un pouvoir intégrateur évident, qui suscite le plaisir de la reconnaissance. Comme le montre Jean-Louis Dufays :

> [Lire] c'est toujours en partie aller à la recherche de structures familières. La stéréotypie est donc ce vers quoi le lecteur tend ; c'est elle qui

34. J. Giasson, *La Compréhension en lecture*.

35. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école primaire : du texte réticent au texte proliférant ».

> permet d'établir cette connivence dont toute lecture est confusément en quête.[36]

Ces repères textuels familiers facilitent l'identification des personnages et la reconnaissance des genres. Ainsi, Catherine Tauveron a pu montrer comment le détour par la figure de l'oncle Picsou a permis à une classe de cours préparatoire de s'approprier le stéréotype de l'avare et de comprendre l'implicite contenu dans les textes de *Monsieur Avare* de Robert Heargraves[37]. Comme le note encore Jean-Louis Dufays :

> [Se référer aux stéréotypes] permet en outre de mettre en évidence la nature transtextuelle et architextuelle de toute production verbale en rendant visibles les continuités et les discontinuités entre textes d'époques et de milieux différents.[38]

Intégrer *Picsou* dans une mise en réseau ou figurent des fables de La Fontaine, comme *La Cigale et la fourmi* et *Le Savetier et le financier*, ou encore la scène enregistrée de la cassette, dans *L'Avare* de Molière, permet pleinement cette prise de conscience, et ce dès l'école primaire, comme le montre l'expérimentation rapportée par Catherine Tauveron. Ajoutons que le repérage des stéréotypes permet d'évaluer les phénomènes culturels en termes d'originalité ou de banalité, et s'avère absolument nécessaire pour étudier ensuite tous les jeux parodiques de détournement.

Par ailleurs, en acquérant une maîtrise consciente des stéréotypes, les élèves deviennent capables non seulement de mieux comprendre et interpréter les œuvres, mais aussi d'en produire eux-mêmes sur des bases plus solides, avec une meilleure connaissance critique des codes. En dernier lieu, les stéréotypes contenus dans la bande dessinée permettent de faire percevoir aux élèves le caractère relatif des savoirs sociaux, leur lien avec des époques, des idéologies, des courants de pensée. Ils favorisent une prise de distance par rapport aux représentations collectives. Repérer ainsi au collège et au lycée les stéréotypes colonialistes ou racistes dans les bandes dessinées européennes des années trente et quarante semble tout à fait essentiel pour la construction de la citoyenneté. Ce travail d'analyse sémiologique, à la croisée de la littérature, de l'histoire et des arts plastiques, présente en outre l'avantage de décloisonner les disciplines scolaires. Lorsqu'un stéréotype négatif est convoqué au second

36. J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*.

37. C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*.

38. J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, ouvr. cité.

degré, avec une distance ironique des auteurs, l'intention n'est pas toujours comprise par les lecteurs. Questionner ainsi la représentation de la mondanité féminine dans *Astérix* ou *Lucky Luke*, et la portée comique de ces mises en scène, permet d'objectiver et de mettre à distance certaines représentations sociales dont les auteurs s'amusent[39].

Favoriser une posture de lecture distanciée et critique

En tant que lieu de co-existence des codes visuel et verbal, la BD constitue un support privilégié pour conduire les élèves à développer des compétences complexes de lecture, et s'exercer dans l'analyse et la pratique de la communication multimodale. Il s'agit pour eux de reconnaître avec précision la manière dont les différents modes sémiotiques contribuent à la construction du sens, mais aussi d'apprendre à utiliser ces modes. Avec quelques notions simples, abordables dès l'école primaire, comme l'échelle de plan, les angles de vue, la taille des cases et leur site au sein de la planche, il est tout à fait possible, dès la fin de l'école élémentaire, de faire percevoir les effets narratifs d'une composition plastique. À condition que ce travail soit suivi et régulier, l'étude de la BD favorise ainsi le saut qualitatif qui fait passer d'une lecture non distanciée, collée pour ainsi dire à la fiction, à une lecture analytique, attentive aux stratégies narratives et aux effets de construction. Car dans la BD, ces effets sont littéralement visibles, dès lors que l'on apprend aux élèves à aiguiser leur regard. Le médium permet ainsi de construire cette compétence métacognitive qui est tant requise dans l'étude des textes littéraires, lorsqu'il s'agit de percevoir le jeu stratégique qui s'instaure avec le lecteur.

Ce recul critique sur les effets de composition et les stratégies narratives trouve particulièrement à s'exercer lorsque l'on envisage en classe la problématique de l'adaptation, qu'il s'agisse de l'adaptation en bande dessinée de classiques de la littérature – un secteur éditorial toujours florissant – ou bien de l'adaptation au cinéma de récits en bande dessinée. Si le médium BD constitue à ce titre une sorte de « carrefour transmédiatique » privilégié, encore faut-il ne pas se méprendre sur l'objectif pédagogique qu'il faut assigner à un travail de comparaison entre les formes médiatiques d'une même œuvre. Il pourrait être tentant, en effet, d'instrumentaliser la BD pour fournir à bon compte aux élèves une imagerie mentale censée expliciter le cadre de la scène ou les ressorts

39. Voir R. Goscinny et A. Uderzo, *La Zizanie*, Paris, Dargaud, 1970, p. 19 ; R. Goscinny et Morris, *Les Dalton se rachètent*, Paris, Dupuis, 1965, p. 34.

de l'intrigue à l'étude : rendre visible la situation d'énonciation, les relations entre les personnages, faciliter la compréhension des dialogues ou des événements narrés lorsque le texte littéraire semble abscons et retors. N'en doutons pas, une telle démarche trouverait vite ses limites et s'avérerait contre-productive par rapport à l'idée que l'on se fait de la littérature, qu'elle soit dessinée ou non. Au rebours de la posture interprétative qu'il s'agit de susciter chez l'élève, ce serait faire croire que l'intérêt du récit se résout et se résume de façon utilitaire dans un sens littéral et univoque. De même, aborder exclusivement la question de l'adaptation en bande dessinée, en termes de fidélité ou non au texte source, risque de manquer ce qui fait l'intérêt premier d'une telle transposition : à savoir la mise à jour des paramètres de fonctionnement du récit, dans l'une et l'autre forme narrative. Entendue en ce sens, la problématique de l'adaptation permet d'étudier la bande dessinée à la fois pour elle-même et au profit du texte source, sans hiérarchie de valeur ni jugement moral sur les libertés prises par les auteurs. Elle favorise surtout le saut qualitatif d'une lecture plus distanciée sur les mécanismes du récit, qu'ils soient textuels ou icono-textuels. La question du point de vue de l'auteur, de même que celle de la dimension éthique ou symbolique du récit, peuvent venir éclairer l'analyse des deux productions mises en regard.

Sous l'influence des théories de la réception, l'orientation contemporaine de la didactique de la littérature met l'accent sur l'intérêt de présenter aux enfants des œuvres « réticentes », selon le mot de Catherine Tauveron, pour permettre chez l'élève le développement d'une posture de lecteur-interprète. Il peut s'agir de textes dont le message ou le sens symbolique ne se saisit pas immédiatement, mais aussi de textes « proliférants », c'est-à-dire ouverts, potentiellement polysémiques et diversement interprétables[40]. Loin d'être d'une lecture « facile », au prétexte que l'image soulagerait l'identification du référent ou celle de la situation d'énonciation, la bande dessinée nous semble s'inscrire pleinement parmi les supports résistants et proliférants pour le « jeu » qu'elle intègre. En effet, dans cet art séquentiel et discontinu du fragment, qui montre autant qu'il suggère, point de salut sans efforts d'inférence, pour reconstituer la logique narrative. À cela s'ajoutent les multiples jeux que la BD met en œuvre : jeu avec la langue, l'imagerie collective, décalages texte-image, allégories, anachronismes, références intertextuelles et intericoniques. Dans la BD, les modalités de la langue et de l'image invitent

40. Voir C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école primaire : du texte réticent au texte proliférant ».

et provoquent les jeunes lecteurs à un jeu de fantaisie, de découverte, d'interprétation et de subversion. Ainsi se forme une posture de lecteur actif et interprétant, suivant les théories de la réception littéraire.

Bande dessinée et sujet-lecteur

Une dimension plus singulière encore mérite d'être soulignée : la bande dessinée en effet a sans doute beaucoup à nous apprendre sur les expériences subjectives de lecture, qui sont celles du lecteur empirique. Dans *Les Cahiers de la bande dessinée*, le critique belge Pierre Sterckx tenait autrefois une rubrique intitulée « Cases mémorables », consacrée à mettre en évidence l'instant particulier où une image sidère le lecteur et s'inscrit à jamais dans sa mémoire. Une polémique s'ensuivit alors avec le scénariste et théoricien Benoit Peeters, aboutissant à la démission du premier. À l'occasion de la sortie de l'ouvrage *Cent cases de maîtres. Un art graphique, la bande dessinée*[41], plusieurs spécialistes réhabilitent aujourd'hui cette démarche, à commencer par Didier Pasamonik :

> La bande dessinée a cette force de synthèse qui lui permet de générer une image choc, ineffaçable, inoubliable… Il était dès lors légitime que l'on veuille faire partager cette émotion.[42]

La psychanalyse aurait sans doute aussi son mot à dire dans ce débat, tant il est vrai que la bande dessinée donne à voir et à savoir d'une manière « originaire », en sollicitant l'imagination et en alimentant ce que d'aucuns appelleraient la « pulsion scopique ». Par sa forme et sa technique, elle noue ainsi un lien privilégié avec l'image du fantasme, comme le note à juste titre Pierre Glaudes[43]. Quoi qu'il en soit, la démarche de Pierre Sterckx a cet intérêt inattendu qu'elle rejoint les préoccupations actuelles d'un certain nombre de didacticiens de la littérature, attachés à prendre en compte les expériences subjectives de la lecture littéraire. Dans *La Lecture comme jeu*, Michel Picard plaidait dès 1986 pour cette reconnaissance :

> L'expérience pédagogique permet de constater que pour bon nombre d'élèves, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins

41. G. Ciment et T. Groensteen.

42. D. Pasamonik, « Cent cases mémorables de bande dessinée », publié sur le site Mundo BD le 10 novembre 2010 [consulté le 18 janvier 2012].

43. P. Glaudes, « "Signerai jamais ces contrats !" Notes sur le rire dans *Gaston Lagaffe* », *Lendemains*, n° 50, 1988, p. 7.

> compliqué, alors que d'autres textes, lus hors programme, déclenchent en eux des émotions sans commune mesure avec le dit implicite.[44]

Plusieurs initiatives pédagogiques ont ainsi vu le jour ces dernières années, comme la création des carnets de lecture, où les élèves peuvent noter leurs impressions, copier des extraits, illustrer le texte, éventuellement commenter des passages, écrire des histoires, et ce, en toute liberté, afin d'encourager un rapport plus intime avec les œuvres[45]. Ces carnets fonctionnent à la fois comme des livres-confidents et des lieux de collection, supports de marqueurs tour à tour psycho-affectifs, identitaires, interprétatifs ou culturels[46].

Notre hypothèse est que la bande dessinée, de par ses « cases mémorables », constitue un terrain favorable pour expérimenter une telle approche de la lecture littéraire, qui ne serait plus exclusivement formaliste, mais donnerait aussi sa place au lecteur réel, pour qu'il puisse parler de sa pratique empirique et la partager.

Écriture scénaristique et analyse de scénarios

Sur le versant de la production, la BD offre par ailleurs l'opportunité de renouveler de façon significative la didactique de l'écrit. Tout un pan spécifique de l'écriture narrative, en effet, est sans doute encore largement ignoré par les didacticiens et les pédagogues : celui de la création scénaristique. L'écriture d'un synopsis plus ou moins détaillé met certes en jeu les compétences traditionnelles que l'on retrouve à l'œuvre dans les pratiques scolaires : la capacité à structurer une histoire, le travail de la cohérence textuelle et l'habileté à la mise en mots. En revanche, dès lors qu'il s'agit de passer à l'étape du scénario, on assiste à un clivage inattendu entre les élèves. La phase de scénario et de découpage peut s'avérer ainsi extrêmement laborieuse pour des élèves qui, par ailleurs, ont écrit un texte narratif très élaboré. À l'inverse, des élèves plus en difficulté dans des productions écrites traditionnelles, peuvent se découvrir un véritable talent de scénariste par leur capacité à pré-visualiser et mettre en scène sur le papier ce qu'ils veulent raconter. Car les compétences alors requises

44. M. Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, p. 96.

45. Les *Documents d'accompagnement des programmes, Littérature : cycle 3*, publiés en 2002 (Paris, Scérén/CNDP), stipulent du reste que ces carnets relèvent du privé et ne doivent faire l'objet d'aucune appropriation collective. Voir également les *Programmes de l'école primaire (arrêté du 25 janvier 2002)*, Paris, Scérén/CNDP.

46. Voir A. Schneider, « Le carnet de lecture », dans P. Clermont (dir.), *Enseigner la littérature de jeunesse : culture(s), valeurs et didactique en question*, Scérén / CRDP d'Alsace, 2008, p. 157-159.

ne consistent pas seulement à faire figurer des éléments descriptifs en face de récitatifs et de dialogues, dans un tableau à double entrée où sont numérotées les cases de la planche. Il faut de surcroît que les élèves aient la capacité spécifique de visualiser ce qu'ils racontent et mettent en scène, pour planifier la taille des cases, concevoir le découpage et la mise en page. Cette compétence particulière, qui consiste véritablement à « penser en images », est indispensable pour créer un récit en bande dessinée. Elle mérite d'être détectée et valorisée chez les élèves dont l'École ignore le possible talent narratif à cause de l'obstacle linguistique et des inhibitions liées à l'exercice rédactionnel classique. Le passage par le dessin, sous forme de *story board* légendé ou de découpage dessiné, permet à ce titre de débloquer et de révéler des compétences narratives que l'on ne soupçonnait pas, avec le bénéfice ensuite de raccrocher ces élèves aux pratiques plus traditionnelles de l'écriture narrative. La bande dessinée offre la possibilité d'élargir le spectre des modalités par lesquelles les élèves peuvent s'exprimer et devenir créateurs de récits, comme le préconisent Bill Cope et Mary Kalantzis[47]. Or, ce doit être le rôle de l'École que de permettre la découverte et l'épanouissement de tous les talents.

Passer par une telle phase de création a des effets bénéfiques en retour sur les compétences de lecture et d'analyse. Cette phase est en particulier propice à l'appropriation de notions plastiques (échelle de plan, angle de vue, taille et site des cases), linguistiques ou narratologiques (point de vue, ellipse, progression thématique).

L'étude spécifique de la création scénaristique, au collège et au lycée, permettrait du reste de sortir des impasses pédagogiques auxquelles tend à conduire le stéréotype scolaire du schéma narratif, dont l'enseignement a tendance à tourner à vide s'il n'est pas articulé à une réflexion sur les valeurs éthiques ou philosophiques mises en jeu par le récit. À ce titre, les travaux des théoriciens du scénario, Yves Lavandier et Robert Mac Kee[48], sur les mécanismes narratifs, ne sauraient en aucun cas se réduire à un simple exposé structural. Derrière les notions scénaristiques de protagoniste, de conflit, d'objectif, de moyens, d'embûches et de climax, ces théoriciens de la « dramaturgie » engagent en effet une véritable réflexion sur les sources de l'identification et de l'émotion chez le lecteur et le

47. « Digital communications, multimodality and diversity: towards a pedagogy of multiliteracies », p. 22.

48. Respectivement *La Dramaturgie : les mécanismes du récit*, Cergy, Éditions Le clown et l'enfant, 2008, et *Story*, Paris, Éditions Dixit, 2001.

spectateur. Ils placent au centre de leur théorie la notion d'enjeu éthique, ce que l'auteur met en mouvement chez le récepteur, en termes d'opposition de valeurs. Il en va de même avec la notion d'idée directrice, à savoir le point de vue de l'auteur sur le réel, défini comme le système de valeur qui se révèle au moment du climax : ces notions montrent que la création scénaristique engage une conception de l'humain, une véritable réflexion sur l'enjeu éthique et philosophique de nos actes. Ces analyses rejoignent du reste celles de la narratologie post-classique qui tend à redéfinir la notion de schéma narratif en insistant sur l'actualisation du récit par l'interprète et sur les émotions générées par la « mise en intrigue » des événements. Ainsi, Raphaël Baroni définit l'intrigue non seulement en tant que logique de l'action ou structure immanente de l'histoire, mais également en tant que dispositif textuel et fonctionnel, dont dépend en partie l'intérêt anthropologique de la narrativité et ses effets passionnels ou « thymiques » sur l'auditoire :

> Les éléments textuels qui sont susceptibles de nouer une intrigue – c'est-à-dire les « complications » actionnelles ou les obscurités provisoires du texte – ne peuvent être ressentis et perçus comme des « événements » dans le procès narratif qu'en fonction de leur caractère « tensif », qui est plus ou moins marqué ou diffus. […] Tension et intrigue se trouvent dès lors indissociablement liés, ce sont deux dimensions du récit qui se définissent réciproquement à partir d'un point de vue thymique *et* compositionnel.[49]

N'en doutons pas, ce type de démarche analytique est à même de redonner du sens, auprès des élèves, à l'enseignement de la littérature. Et la bande dessinée peut constituer à ce titre un excellent support, au même titre que d'autres formes d'expression de la culture médiatique, pour favoriser ce renouvellement de la pédagogie littéraire.

La BD permet de se questionner sur les choix du scénariste et de l'illustrateur, ce qu'ils soulignent, ce qu'ils suppriment et comment ils orientent la construction du sens à travers leurs options. L'intentionnalité créatrice doit être prise en compte de différentes manières, puisque la notion d'auteur peut être plurielle. Elle concerne non seulement la création des images, du texte et leur combinaison, mais aussi les facteurs liés à la publication et la diffusion. Dans ce contexte, les élèves prennent conscience du caractère construit et fabriqué d'une création artistique, ce qui les rend mieux à même de déjouer les effets manipulateurs de certaines productions médiatiques contemporaines.

49. R. Baroni, *La Tension narrative*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 2007, p. 54.

En guise de conclusion

Les potentialités éducatives de la BD sont encore largement méconnues et sous-estimées. La didactique de ce médium, dans le champ de la littérature, reste en grande partie à construire, en particulier en ce qui concerne l'étude d'œuvres intégrales en classe. De nouveaux outils d'analyse sont encore sans doute à développer, étant donné la variété et la complexité de cette forme d'expression, dont les dernières évolutions génériques – de l'autobiographie à la BD-reportage – ouvrent de nouveaux champs de lecture et de réception. À la croisée de différents domaines épistémologiques, la BD apparaît au cœur des démarches théoriques qui informent les tendances éducatives contemporaines. Enseigner la bande dessinée est un défi que l'enseignement scolaire doit relever, en particulier pour établir les liens entre la littératie traditionnelle et les nouvelles formes de la culture médiatique. Mais il ne s'agit pas seulement de former des lecteurs experts et critiques, aussi bien à l'aise dans le monde des lettres que celui des représentations figuratives, pour démêler des productions discursives combinant des codes variés. Il s'agit aussi de former des lecteurs sensibles, impliqués, entrant en résonance symbolique avec les œuvres, pour s'accomplir à part entière comme sujets-interprètes.

2.

La bande dessinée en classe de littérature : quel projet éducatif et quelle didactique pour interroger les œuvres ?

Un enseignant de littérature, qui souhaite étudier une œuvre intégrale en bande dessinée dans sa classe, se trouve placé devant un paradoxe. Les listes de recommandation du ministère de l'Éducation nationale proposent certes un ensemble de titres, accompagnés d'une courte présentation des œuvres, destinée à en légitimer l'étude, mais aucun document d'accompagnement n'aborde les modalités de mise en œuvre dans la classe lorsqu'on fait le choix original d'un tel support. Le professeur peut se reporter alors vers les ouvrages pédagogiques publiés dans la collection « La BD de case en classe » du CRDP de Poitou-Charentes, où il trouvera toute une série d'auxiliaires : depuis les ouvrages de vulgarisation sur les codes de la bande dessinée, jusqu'à la présentation détaillée des listes officielles, en passant par un ouvrage sur les étapes de la création de BD[1]. En ce qui concerne l'étude d'œuvres intégrales, les documents d'exploitation pédagogique présentés dans cette collection visent presque exclusivement des albums destinés aux cycles du collège et du lycée. Mais passés les analyses et commentaires de l'œuvre, soit les « pistes pédagogiques » proposées demeurent des déclarations d'intention assez lointaines, soit il s'agit de dispositifs pour le moins classiques, en dépit de l'intérêt que peuvent présenter certains documents complémentaires (interview d'auteurs, sources documentaires, documents préparatoires, etc.). Ces ouvrages pédagogiques, de même que les livrets d'accompagnement des éditions Magnard, n'intègrent pas les réflexions contemporaines sur la didactique de la littérature, qui insistent sur le rôle actif du lecteur dans la production du sens et précadrent les modalités de questionnement possibles pour problématiser les œuvres dans leur singularité[2]. Ce qui manque, de surcroît, c'est bel et bien une réflexion théorique en amont, sur les spécificités d'une didactique de la bande dessinée à l'École.

1. Voir D. Quella-Guyot, *Explorer la bande dessinée* ; P. Gentilhomme, *15 albums pour l'école*.

2. Voir C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM* ; Patrick Joole, *Lire des récits longs*, Retz, 2008.

Depuis le choix d'un univers d'auteur, jusqu'aux dispositifs de questionnement dans la classe, comment concilier une approche iconique, littéraire et plastique, qui place les élèves en posture de lecteur-interprète ? Quelles singularités sont impliquées par la didactisation d'une œuvre intégrale en bande dessinée ? Les modalités de questionnement doivent-elles être spécifiques ? Quels dispositifs pédagogiques sont appelés de façon privilégiée par la forme même de la narration séquentielle en images, pour problématiser le récit et susciter l'activité interprétative des élèves ?

La question se complique encore lorsqu'il s'agit d'adaptations d'œuvre littéraires. La bande dessinée a produit dans ce domaine des réussites majeures, comme les *Moby Dick* de Battaglia ou Gillon, le *Roman de Renart* de Forest et Cabanes, ou encore l'*Ulysse* de Pichard et Lob. Si les éditeurs n'entretiennent pas suffisamment leur fonds historique pour rendre ces classiques disponibles, le créneau éditorial de l'adaptation en bande dessinée fournit néanmoins au secteur scolaire quantité d'ouvrages récents, de facture honnête. Mais comment évaluer la qualité d'une adaptation en bande dessinée ? Selon son degré de « fidélité » par rapport à l'œuvre source ? Et quel rôle assigner à son étude en classe ? Le risque n'existe-t-il pas d'instrumentaliser le médium BD en lui assignant le simple rôle d'une aide à la compréhension littérale, censée suppléer les difficultés du texte et permettre aux élèves de se faire une image mentale des éléments du récit ? Comment sortir de la conception traditionnelle qui réduit l'adaptation à un rapport binaire entre œuvre cible et œuvre source, et dépasser le critère axiologique de la fidélité[3] ?

3. Voir J. Baetens, « Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites ».

Étudier une œuvre intégrale en bande dessinée au cycle 3 : quelles spéci cités didactiques ?

Nicolas Rouvière

L'étude de la bande dessinée en classe demeure encore aujourd'hui marginale, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'étudier un album d'auteur comme œuvre intégrale. Parmi les facteurs d'explication, force est de constater qu'il manque en amont une théorisation didactique pour accompagner et précadrer l'étude littéraire des œuvres de BD. Je souhaiterais apporter ici une contribution théorique et pratique en m'interrogeant particulièrement sur les dispositifs de présentation et de questionnement à mettre en œuvre. Y a-t-il une singularité de l'œuvre intégrale en bande dessinée, qui impliquerait des modalités de présentation et de questionnement spécifiques pour problématiser le récit et sa lecture ? Sont-elles fondamentalement différentes de celles utilisées couramment pour l'album pour enfants, ou pour le médium de la littérature non dessinée, quels que soient ses genres (roman, fable, conte, nouvelle…) ? La question est suffisamment vaste pour que j'en réduise encore le champ : je laisserai de côté, dans un premier temps, les questions liées à la langue, à la contextualisation socio-historique des univers représentés, ainsi qu'à la genèse de l'œuvre (brouillons préparatoires, etc.), pour me focaliser sur la compréhension de la logique narrative en images et l'interprétation du récit. Par ailleurs, je n'oublie pas que l'étude des albums en classe devrait s'accompagner d'activités préparatoires ou décrochées, sur l'acculturation à la BD (ses supports, ses genres, ses séries, ses styles graphiques, les stéréotypes de ses univers de fiction, etc.) et sur son langage technique (échelle de plan, cadre, angle de vue, etc.).

Je m'intéresserai ici plus particulièrement à deux domaines : le découpage didactique de l'œuvre et l'étude des personnages. Le corpus choisi se compose de six albums de la production franco-belge, appartenant à des séries pour la plupart recommandées par les documents

d'accompagnement : tous ces albums ont été testés dans des classes, soit par des professeurs d'école stagiaires de l'IUFM, soit par des titulaires en poste, entre 2008 et 2010. Pour la classe de CE2, il s'agit des albums *Toto l'ornithorynque et l'arbre magique* de Yoann et Omond (Delcourt, 1997), ainsi qu'*Octave et le cachalot* de Chauvel et Alfred (Delcourt, 2003). Pour le CM1, j'ai sélectionné, *Petit Vampire va à l'école* de Joann Sfar (Delcourt, 2004) et *Le Tour de Gaule d'Astérix* de Goscinny et Uderzo (Dargaud, 1965). Enfin, les tomes 2 des séries *Angelot du Lac*, de Yvan Pommaux, et *Sac à Puces*, de De Brab, Zidrou et Falzar, ont été retenus pour le CM2. Il s'agit des albums intitulés respectivement *Le Secret de la caravane* (Bayard, 1993) et *Chauds les marrons !* (Dupuis, 2000). Les élèves disposaient d'un album pour deux et bénéficiaient d'une vidéo-projection en complément. Comme le rappelle Catherine Tauveron, dans *Lire la littérature à l'école*, il n'existe pas de dispositif de présentation ni de questionnement des œuvres qui ne soit concevable indépendamment des problèmes de compréhension et d'interprétation que ces œuvres soulèvent[1]. De ce point de vue, la « mise en scène pédagogique » d'une présentation ou d'un questionnement est à réinventer pour chaque œuvre. Néanmoins, les praticiens le savent bien, par-delà la diversité des manipulations stratégiques du livre, et leur corrélation à des objectifs d'apprentissage, il est tout de même possible de dégager quelques constantes. C'est vers ce degré de généralisation que je voudrais tendre, afin de poser quelques jalons pour une didactique de la bande dessinée à l'École.

L'entrée dans le livre

Le découpage de l'œuvre doit procéder d'une volonté de problématiser les planches, plus exactement de mettre les élèves en situation de résolution de problème de compréhension ou d'interprétation. À ce titre, l'entrée dans le livre est un moment déterminant pour enrôler les élèves dans une lecture longue. Je ne m'attarderai pas ici sur le stéréotype pédagogique qui consiste à démarrer la séquence sur l'œuvre intégrale par l'étude de la première de couverture, je voudrais pointer un dispositif sans doute plus en lien avec la spécificité du médium BD : à savoir la présentation d'un fragment que l'on rend volontairement problématique par une dissociation entre le texte et l'image.

1. C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage de la GS au CM.*

Ainsi, l'album *Octave et le cachalot* a été introduit par le dispositif suivant : avant même que ne soit évoqué le projet de travailler sur un album de BD, deux phrases tirées des propos d'Octave, et qui figurent du reste sur la quatrième de couverture, ont été copiées au tableau : « J'aime pas la mer. C'est froid, c'est mouillé et ça sent mauvais. » Les élèves sont alors invités à s'interroger sur la situation d'énonciation : « *À votre avis, qui peut bien parler ainsi ?* » Plusieurs hypothèses émergent : une vieille mémé, un marin, un pêcheur, un petit garçon… Le professeur présente alors un texte narratif qui correspond aux récitatifs des pages 3 et 4 mis bout à bout :

> Octave n'aimait pas la mer. Et il ne se baignait jamais. Il habitait une petite maison de pêcheur, tout seul avec sa maman. Sur son île, qui s'appelait l'île d'Avel, c'était la dernière maison à l'ouest.
>
> Comme c'était les vacances, il y avait plein de gens sur l'île. Des gens qui allaient tous les jours à la plage et qui se baignaient.

Le passage du discours au récit permet aux élèves de reconstituer le contexte dans lequel prend place le propos qui a précédé. Les élèves concluent que le premier locuteur s'appelle Octave, car « il n'aime pas la mer », que c'est un petit garçon, car « il vit avec sa maman », qu'il habite à l'écart sur une île et qu'il n'aime pas se baigner. Le professeur a tout loisir à ce stade de conforter les représentations courantes des élèves en leur demandant d'où provient ce texte : « d'un conte », « d'un récit », « d'un roman », répondent la plupart. C'est alors le moment de dévoiler l'origine de ce texte, qui ne manque pas de surprendre, lorsque les élèves découvrent qu'il provient des planches d'une bande dessinée (fig. 4).

« *À quoi reconnaît-on qu'il s'agit d'une BD ?* » Les élèves donnent leurs propres critères de caractérisation, qu'il ne s'agit pas ici de valider ou non comme définitoires, mais qu'il s'agit simplement de recueillir : « il y a des bulles » ; « y'a des cases » ; « des onomatopées ». C'est le moment de demander aux élèves ce que les images en bande dessinée nous apprennent de plus par rapport au texte seul. Ils caractérisent alors la situation d'énonciation avec tous les détails visuels qu'offrent les dessins : « on voit Octave » ; « il a une grosse tête avec une mèche » ; « il a les cheveux marron » ; « il a un pantalon rayé » ; « il est sur un rocher » ; « y a la mer autour avec des vagues » ; « il fait soleil, c'est l'été » ; « il est tout seul ». À ce stade, il importe que les élèves situent cet extrait dans l'ensemble du récit. « *À votre avis, à quel endroit de l'album se trouve cette page ? Au début, au milieu ou à la fin ? Pourquoi ?* » Les élèves remarquent la numérotation des planches 1 et 2, ce qui permet de définir la notion de planche, tandis

que la relance du questionnement permet d'établir qu'il s'agit d'une présentation initiale des lieux et du personnage.

La voie est ouverte pour se centrer sur le caractère d'Octave en dissociant les cases 1, 2 et 3, qui vont du très gros plan au plan d'ensemble. Si l'on regarde seulement la première case, les élèves notent qu'il « a l'air méchant », « pas content », qu'il « fait un peu peur ». « *Si maintenant on regarde la case 3, est-ce qu'il vous fait toujours la même impression ?* » L'objectif ici est que les élèves repèrent implicitement l'échelle de plan décroissante et son effet comique sur le changement de perception à l'égard du personnage. Cette mise à distance permet ensuite de problématiser le caractère du protagoniste. Pourquoi Octave a-t-il mauvais caractère ? Pourquoi reste-t-il à l'écart des autres ?

À ce stade, les éléments de caractérisation de la bande dessinée pointés par les élèves (case, bulle, planche, onomatopée) sont synthétisés sur une affiche. On note que les informations proviennent à la fois du texte, des images, de l'enchaînement des images, de la place qu'elles occupent sur la planche, et de leur taille. Par ailleurs, l'activité a permis de poser des jalons pour dégager la situation initiale, caractériser le protagoniste et la tonalité du récit.

Créer une accroche à partir d'un fragment que l'on rend problématique, peut aussi consister à rompre la linéarité du récit et à opérer la dissociation inverse, en effaçant une partie du texte.

Dispositifs de découpage chronologique

Parmi les dispositifs de présentation de l'œuvre, l'un des plus courants est le dévoilement progressif, qui consiste à suivre la linéarité du récit en s'arrêtant aux moments clés où le texte programme une erreur d'interprétation. Le découpage met alors le lecteur sur une fausse route, ce qui l'oblige ensuite à opérer une révision. Le dispositif suscite souvent des écrits dits « de travail », c'est-à-dire des écrits transitoires destinés à construire la compréhension, comme l'écriture d'hypothèses sur la suite de l'histoire.

Dans le cas de l'étude d'une œuvre en bande dessinée, on peut noter le recours plus spécifique à un écrit « dessiné » de travail, en cachant par exemple une case manquante. En voici un exemple : dans *Toto l'ornithorynque et l'arbre magique*, le héros éponyme apparaît dans les deux premières pages comme un joyeux amateur de vers de vase et de crevettes. Voilà donc Toto équipé d'une épuisette, d'un tuba et d'un masque, s'élançant du haut d'un tremplin pour pêcher son mets favori. Les deux

dernières cases de la planche ont été volontairement cachées. Les élèves de CE2 doivent deviner ce qui se passe et le représenter par un dessin dans une case pré-tracée. La totalité des élèves représente alors l'ornithorynque sous les flots, en train de pêcher des vers ou des poissons. Cette activité vise à déjouer les attentes, pour faire rebondir la lecture et l'intérêt des élèves. En effet, la confrontation des productions avec la planche originale révèle que Toto se retrouve le nez dans la boue, au beau milieu d'une rivière totalement asséchée. Or il s'agit là, ni plus ni moins, de l'élément perturbateur qui va lancer l'aventure, puisque Toto va entreprendre avec son ami Wawa de traverser la forêt pour découvrir ce qui se passe en amont du cours d'eau. La dissociation entre le texte et l'image ici n'est pas gratuite, elle permet de mettre en évidence un élément structural du récit.

Le choix d'une présentation qui suit le déroulement linéaire du récit peut donner lieu au projet pédagogique de réaliser une frise chronologique, où figureront les étapes essentielles de l'histoire. Dans le cas de *Toto l'ornithorynque et l'arbre magique*, la création d'une frise constitue un projet de classe à part entière pour rendre compte du récit dans sa globalité. C'est ainsi que des illustrations tirées de l'album, des phrases clés, des productions d'élèves, des titres d'épisode, tout à tour choisis et validés par la classe, viennent orner et ponctuer le déploiement de l'affiche.

L'étude du *Tour de Gaule d'Astérix* pourrait obéir à un dispositif similaire, dans la mesure où la succession des villes visitées par les Gaulois permet de suivre le contour de l'Hexagone et de fixer les représentations géographiques des élèves. On devine néanmoins ce qu'aurait de fastidieux et de répétitif un tel déroulement. C'est un tout autre dispositif qui a été retenu, en consacrant une séance entière à la localisation géographique des villes, une fois pour toutes. Une case de l'album représente le contour anachronique de la Gaule, dessiné sur le sol par Astérix, avec des croix à l'emplacement des villes qu'il désire visiter. La vignette a été agrandie au format A4, distribuée à chaque binôme, et une carte similaire au format A1 affichée au tableau comme référent pour tous. Des sections entières de l'album ont été réparties par binômes : les élèves avaient pour consigne de feuilleter les pages correspondant à leur section, de trouver les noms des trois ou quatre villes étapes traversées par les héros, et de les noter sur leur carte, à la fois en latin et en français. Le repérage dans l'album était facilité par le fait que les noms de ville en français apparaissent toujours de façon très visible dans un encadré jaune en bas de case, comme un renvoi distinctif en notes. Autre indice très visible : un panneau routier marque très souvent l'entrée dans une nouvelle ville,

avec le nom latin correspondant. La mise en commun des résultats a permis de compléter l'affiche collective, qui a servi ensuite de référence durant toute l'étude de l'album. Ce support est agrémenté de vignettes en couleur, mais comporte également la pagination qui correspond à chaque étape du voyage, afin que chacun puisse ensuite se repérer dans le récit. Condensé sur une séance, ce dispositif donne aux élèves des repères sur la chronologie de l'intrigue, tout en évitant par la suite une étude purement chronologique de l'album.

La reconstitution de l'enchaînement logique et chronologique du récit peut se faire à l'échelle plus restreinte d'une section de pages. L'activité de puzzle se montre adaptée à ce type d'objectif, en particulier pour les scènes d'action. C'est l'option qui a été retenue pour les pages 22 à 25 de l'album *Octave et le cachalot*. Pour secourir le cétacé échoué sur la plage, Octave, malgré sa peur de l'eau, navigue en direction d'un petit îlot rocheux pour aller quérir l'aide d'un farfadet. L'accostage puis l'escalade de la falaise laissent place au face-à-face étonnant avec la créature merveilleuse, dont l'incantation déchaîne soudain les éléments. Ces quatre planches qui correspondent structurellement aux épreuves traversées par le héros, représentent une suite d'actions enchaînées avec un caractère visuel très marqué : la grande variété de l'échelle de plan – du plan d'ensemble au gros plan –, l'alternance d'angles de vue en plongée et contre-plongée, de cases-bandeaux horizontales et verticales, de champs et contrechamps, dynamisent à l'évidence le récit, piloté principalement par l'image, en dépit du récitatif qui ponctue le début de la scène. C'est du reste cet effet narratif et plastique qui légitime le choix du puzzle. Car la scène, par ailleurs, ne présente pas de grand intérêt sur le plan sémantique.

Les élèves sont répartis par groupe de quatre et se voient confier une enveloppe de 19 pièces correspondant aux 19 vignettes des quatre planches. La consigne est de reconstituer le cours du récit en les disposant sur quatre feuilles A4 numérotées. Les indices possibles sont de plusieurs ordres : linguistique, à travers le cours logique des récitatifs et des dialogues ; iconiques, à travers la représentation enchaînée des actions que séparent de très courtes ellipses temporelles ; et enfin plastiques, à travers le format et la taille des cases qui viennent pré-cadrer les possibilités de mise en page. Selon leur sensibilité, les élèves peuvent ainsi puiser dans l'un ou l'autre aspect du langage BD les arguments qui justifient leurs choix narratifs. Et c'est bien cette confrontation qui est recherchée pour que s'enrichisse mutuellement la lecture des planches. Ces phases de justification sont extrêmement riches et permettent d'apporter des

éléments de structuration de tous ordres. Il appartient tout d'abord à l'enseignant de faire expliciter chacune des stratégies de lecture utilisées par les élèves, puis de les noter sur une affiche :

Indices dans le texte	Contenu des images	Taille et emplacement des cases dans la planche

Il s'agit ensuite de creuser chacun de ces axes de lecture afin d'en tirer des éléments de structuration (par exemple sur la complémentarité entre bulles et récitatifs, sur l'ordre de lecture des cases, sur la logique des ellipses, sur la légitimation d'une grande case verticale pour un décor en hauteur, ou la place stratégique de la dernière case, etc.). C'est dans cette phase d'échange, où les conditions de l'appropriation sont optimales, que peuvent être introduits les termes techniques du langage BD (case verticale, horizontale, gros plan, plan d'ensemble, vue en plongée, en contre-plongée) et posés les éléments de structuration, en vue d'une institutionnalisation ultérieure des savoirs.

Exemples de dispositifs non linéaires

Stimuler la lecture des élèves, c'est-à-dire leur participation active dans la construction du sens, nécessite très souvent de rompre la linéarité du récit, de le déconstruire et le reconstruire sous une autre forme, pour l'intégrer dans une logique de dévoilement inédite.

Le travail sur les analogies de structure

Au cours de l'étude consacrée au *Tour de Gaule d'Astérix*, un projet pédagogique a été lancé à partir de la séance 3. À l'origine, René Goscinny avait eu l'idée de faire passer Astérix et Obélix par Grenoble, comme l'attestent ses croquis préparatoires[2] ; profitant de cette anecdote, nous avons demandé aux élèves d'imaginer comment les choses pourraient se dérouler si les deux héros passaient par leur ville. C'est ainsi que le projet a été lancé de créer par binôme une planche de BD qui raconte ce passage.

Les élèves ont alors été sollicités pour observer comment est mise en scène, dans l'album, l'arrivée des Gaulois dans une ville. Chaque groupe feuillette une section qui lui est impartie et le maître recueille

2. Voir A. du Chatenet et C. Marmonnier, *René Goscinny. La première vie d'un scénariste de génie*, Paris, La Martinière, 2005, p. 272.

les remarques des élèves qui concernent aussi bien les données de la fiction que les choix narratifs et plastiques des auteurs. Une affiche est ainsi créée qui synthétise les informations :

L'arrivée dans une ville

– À pied, à cheval ou en char.
– En haut de la planche dans les 2 premières cases. Mais ce n'est pas toujours le cas (ex. : Rouen, Lyon et Marseille).
– Parfois, la 1re case est petite et représente le panneau de la ville (Metz, p. 22 ; Nice, p. 29).
– Parfois, la première case est plus grande pour représenter le décor (Reims, p. 18 ; Le Conquet, p. 45).

Le maître demande aux élèves quelle est la mise en scène qu'ils préfèrent, et c'est ainsi qu'ils retiennent le modèle de deux cases de taille différente avec le panneau dans l'une et le décor dans l'autre. Le second point concerne la sortie de la ville. Le départ des Gaulois n'est pratiquement jamais représenté, sauf au sortir de Lugdunum (p. 26), dans une grande case spectaculaire, à la fin de la planche. Celle-ci est très vite repérée par les élèves, et d'un commun accord, ces derniers décident que le site de leur dernière case sera également réservé pour cette action. L'ossature de la future planche se met donc en place avec l'emplacement et le tracé des cases de début et de fin. Au cours de la séance, le maître sollicite d'autres analogies de structure : les élèves font remarquer que les Gaulois achètent une spécialité (ex. de Reims, Lutèce, Cambrai) ou qu'on la leur offre (Lyon, Agen) ; que certains personnages les aident (Beaufix à Lyon, César Labeldecadix à Marseille…) et que d'autres veulent les arrêter (les Romains, le traître Odalix à Agen). On complète ainsi l'affiche-outil pour créer la planche en projet :

Dans ma BD il y aura :

– L'arrivée des héros en ville dans les deux premières cases.
– Un personnage qui vend ou offre une spécialité aux Gaulois.
– Des Romains qui veulent arrêter les Gaulois.
– Un ou plusieurs personnages qui viennent en aide aux héros.
– Une case finale qui montre le départ de la ville.

Les villes étapes, par-delà leurs différences de traitement, sont placées dans un rapport d'équivalence et de substitution, ce qui permet d'éviter, dans le cadre de la séquence, une appréhension purement chronologique

de l'intrigue. Ces analogies de structure permettent de surcroît, à petite échelle, de dégager implicitement quelques invariants du schéma actantiel (adjuvant/opposant) ainsi que du schéma narratif (situation initiale / élément perturbateur / péripétie / résolution / situation finale). D'où l'intérêt d'un tel dispositif. La spécificité du médium BD, cependant, n'est pas évacuée à des fins purement prétexte, puisque les élèves réfléchissent aussi sur la mise en scène de ce qui est montré, la taille des cases, leur emplacement, ainsi que l'échelle de plan utilisée. Il est à noter, enfin, que la pédagogie de projet joue naturellement ici un rôle déterminant pour porter la dynamique des élèves et donner du sens à leur recherche. L'objectif de produire individuellement une planche de BD, pour constituer collectivement un album-recueil ou une exposition, modifie complètement le rapport à l'activité, qui n'est plus perçue comme purement scolaire.

Les collections thématiques de vignettes

Les collections thématiques de vignettes constituent un autre moyen de rompre l'étude chronologique de l'œuvre. Dans l'album *Sac à Puces*, l'arbre centenaire qui trône dans la cour d'école de Margot est menacé d'arrachage. Lors de la séance 3 de la séquence, le maître invite les élèves à imaginer ce qu'ils feraient s'ils voulaient empêcher que l'on arrache un arbre dans leur cour d'école. Les élèves écrivent alors leurs idées au brouillon, puis on procède à une mise en commun que l'enseignant synthétise au tableau sous forme de liste. Voilà l'occasion rêvée de comparer les idées des élèves avec les initiatives du personnage de Margot et de sa classe. Le professeur répartit alors les élèves par groupe de cinq et distribue à chacun une enveloppe contenant des vignettes ou des bandes extraites de l'album. Toutes sont liées au thème de l'action collective. Chaque groupe doit décrire les activités des enfants de l'école pour sauver l'arbre, et confie à un rapporteur le soin de présenter les cases devant la classe.

L'objectif du professeur est essentiellement lexical, il s'agit de travailler le vocabulaire de l'action collective : manifestation, banderole, slogan, logo, emblème, pétition, porte-à-porte, stand, graffiti, comité de défense, prévention, porte-parole, délégation, etc. Certains termes figurent explicitement dans le texte, d'autres sont induits par l'image. Tout ce vocabulaire mis à jour est alors soigneusement consigné sur une affiche. Ce dispositif offre aux élèves l'occasion d'avancer rapidement dans la découverte de l'intrigue, même s'ils en ont une appréhension sélective ou si la lecture se fait par délégation, à travers les présentations de leurs camarades. Cette collection thématique de vignettes s'étale du reste sur

une douzaine de pages et permet de redonner une unité d'action à tout un pan de récit, par-delà la pluralité des situations mises en scène. Il permet ainsi d'échapper à une lecture purement chronologique de l'œuvre.

La mise en évidence d'un procédé narratif récurrent

Une troisième modalité d'étude transversale concerne la mise en évidence d'un procédé narratif (et graphique) récurrent. En guise d'illustration, voici la démarche qui a été adoptée dans la séquence consacrée au tome 2 d'*Angelot du Lac*, *Le Secret de la caravane*, où deux scènes de rencontre successives sont étrangement mises en parallèle. La caravane de marchands à laquelle se sont joints Angelot et son seigneur possède deux secrets. Tout d'abord, elle abrite à l'insu de tous une bête sauvage dans une cage, un léopard destiné à être offert à un jeune comte italien en guise de dot pour son mariage. L'autre secret est la promise elle-même, une jeune fille de 12 ans prénommée Agnès, qui voyage à l'abri des regards, enfermée dans une roulotte du convoi. Dans une séance antérieure, les élèves ont tout d'abord découvert la scène où le jeune écuyer voit la bête pour la première fois. L'objectif était alors textuel, pour reconstituer le récit du prévôt qui venait se surimposer au face-à-face silencieux entre Angelot et l'animal. À la séance suivante, ils sont amenés à découvrir la scène de rencontre avec Agnès, ce qui permet au professeur de lancer une piste pour voir si les élèves font le lien entre les deux passages : « *Cette scène ne vous rappelle pas quelque chose que l'on a déjà vu dans l'album ?* » Les élèves sont invités à comparer les pages 17-18 avec la page 23 (fig. 5, 6 et 7), en commençant par pointer les ressemblances. Je joins en annexe la transcription des échanges oraux intervenus à ce sujet dans la classe de CM2 de l'école.

La comparaison de ces deux scènes de rencontre a ainsi mis en évidence un certain nombre de procédés narratifs et plastiques, lourds d'effets de sens implicites :

– La première bande de chaque planche montre Angelot montant les escaliers de la roulotte et passant la porte (les cases 2, p. 17, et 5, p. 23, sont quasiment identiques).

– Lorsque le léopard et Agnès apparaissent respectivement pour la première fois aux yeux du lecteur, c'est dans une grande case spectaculaire de format carré.

– Le carré est redoublé par la forme géométrique du lit et de la cage.

– La dernière bande des pages 18 et 23 contient quatre cases où apparaissent tour à tour les visages des deux protagonistes : Angelot / le léopard / Angelot / le léopard et Angelot / Agnès / Angelot / Agnès.

– Agnès et le léopard ont tous les deux les yeux verts et la même blondeur des cheveux et du pelage.
Les élèves en ont conclu que ses analogies étaient volontaires de la part de l'auteur, pour montrer que les deux personnages étaient tous les deux enfermés malgré eux et représentaient les deux secrets de la caravane. Ces remarques formelles n'ont pas été amenées par un questionnaire techniciste, mais bien par un questionnement ouvert afin que les élèves puissent articuler procédé narratif et effet de sens. Plusieurs élèves ont déclaré, par la suite, davantage observer dans les bandes dessinées les jeux d'écho et de ressemblance dans la mise en images des planches, signe qu'ils ont franchi une étape décisive pour accéder à une lecture critique distanciée.

Modi er le découpage et la mise en page

La nécessité de rompre la linéarité peut conduire l'enseignant, pour le bien de sa séquence pédagogique, à créer des planches à partir de découpages et de mises en page qui n'existent pas dans l'œuvre originale. On touche là, je crois, à une spécificité à part entière de la didactique de l'œuvre intégrale en bande dessinée. Dans la pratique du récit littéraire traditionnel, nul ne s'aviserait de créer un assemblage textuel cohérent et vraisemblable à partir de phrases ou de paragraphes éloignés dans le livre, ni de légitimer cette production en l'étudiant quasiment comme une page originale. C'est pourtant ce à quoi peut être conduit l'enseignant qui étudie un album de bande dessinée. Le cas concerne en particulier certains albums présentant une narration alternée, voire une progression à thème éclaté, où l'on saute très souvent d'un protagoniste à l'autre, d'un cadre référentiel à l'autre, pour dynamiser le récit et faire progresser l'intrigue.

Le tome 2 de la série *Sac à Puces*, intitulé *Chauds les marrons !*, présente la particularité d'imbriquer deux intrigues en une : d'une part l'hébergement clandestin du chien Sac à Puces dans l'école de sa petite maîtresse Margot ; d'autre part l'arrachage, pour des raisons de sécurité, du grand marronnier centenaire qui trône au milieu de la cour. L'intrication des deux problématiques (Sac à Puces va-t-il pouvoir se réfugier longtemps à l'école ? Les enfants vont-ils pouvoir empêcher l'arrachage du vieil arbre ?) se décline par des successions de saynètes centrées tour à tour sur la vie de classe de Margot, sa vie de famille, la vie institutionnelle de l'établissement et les agissements clandestins de Sac à Puces. Sept pages séparent en particulier le premier incident lié à la dangerosité de l'arbre (p. 14) du second (p. 21). S'il veut aborder cette problématique,

l'enseignant est pratiquement obligé de procéder à un regroupement thématique et d'effectuer un montage de différentes bandes, aboutissant à une planche inédite qui n'existe pas. Cet assemblage a plusieurs avantages : tout d'abord, les bandes s'enchaînent assez bien et aucune ellipse entre les cases ne semble artificielle. D'autre part, il permet de réunir les éléments épars sur la dangerosité de l'arbre et la réaction sécuritaire des parents. Une telle mise en évidence n'aurait pu être possible autrement, tant ces indices thématiques sont éparpillés dans l'album. Le montage de ces planches artificielles se fait donc tout entier au bénéfice du sens.

Les puristes argueront sans doute qu'une telle pratique témoigne d'un manque de considération pour le médium. On perçoit bien également le risque qu'il y aurait à encourager des pratiques maladroites aboutissant à une moindre cohérence narrative ou à des effets esthétiques malheureux. On peut répondre à cette objection, me semble-t-il, à un double niveau. Tout d'abord en pointant la spécificité du médium : art de l'ellipse et du fragment, la bande dessinée, dont l'unité de base est la vignette, possède intrinsèquement en elle-même quelque chose du puzzle narratif. Sans nier l'effet de composition tabulaire de la planche, qui postule également une lecture giratoire plus contemplative et plus globale, le cas spécifique du gaufrier franco-belge à 3 ou 4 bandes peut autoriser d'actualiser d'autres virtualités de découpage et de mise en page. Et il ne me semble pas inutile qu'un professeur se pose ce genre de questions esthétiques et techniques, en redoublant, pour ses propres besoins pédagogiques, l'activité du scénariste ou du dessinateur. Plonger dans la mécanique du récit et de la planche, en défaire les pièces, les observer, les interchanger, les remonter autrement, me semble plutôt un signe de maturité dans l'exploration et l'appropriation du médium, quitte à désacraliser la sacro-sainte figure de l'auteur ou le statut intouchable de l'œuvre d'art.

La seconde réponse est d'ordre pédagogique. En s'autorisant ces remontages, l'enseignant ne prétend pas faire œuvre devant ses élèves. Il se livre uniquement à un travail d'adaptation pour ses propres besoins professionnels qui sont tout autres. Faire tenir l'étude d'une œuvre intégrale dans le cadre de huit ou neuf séances, en problématisant ce qui mérite de l'être, tout en relançant l'appétit de lire des élèves, relève parfois du casse-tête quand on a affaire à la profusion du récit en bande dessinée. Le professeur me semble donc autorisé à se donner les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixés, quitte à instrumentaliser parfois l'œuvre originale.

En outre, cette stratégie de présentation permet en fin d'étude, ou en séance décrochée, de créer une situation-problème, en demandant

aux élèves de retrouver dans l'album la fameuse planche. La découverte qu'elle n'existe pas peut ensuite introduire une activité de création de planche, en accolant des bandes ou des vignettes de planches différentes. L'objectif d'apprentissage est alors de travailler la cohérence du récit et la logique des ellipses.

L'étude du personnage

L'étude du personnage est une voie d'accès majeure pour que les élèves construisent des éléments de compréhension du récit et qu'ils les structurent. L'intérêt didactique est multiple, aussi bien pour l'identification du genre, l'identification de la tonalité, l'identification de la structure du récit, ainsi que pour le travail du non-dit et de l'implicite. Ajoutons que le personnage est bien sûr le support privilégié de l'investissement émotionnel du lecteur, ce qui en fait un point d'accroche essentiel pour la lecture. Je ne m'attarderai pas ici sur des dispositifs utiles comme l'acculturation aux personnages d'une série, la création d'une fiche personnage, que l'on complète et enrichit au fil de l'étude, la reconstitution des dialogues ou d'un schéma actantiel. Je voudrais simplement pointer deux domaines d'activité qui me semblent plus spécifiques du travail sur la BD : la mise en voix et le travail du non-dit.

L'oralisation des planches

La lecture à voix haute n'est pas seulement un moyen de valider la compréhension du récit, elle est surtout un moyen efficace pour que les élèves construisent cette compréhension à partir d'une situation-problème.

Le premier enjeu est de déterminer qui parle. Dans *Toto l'ornithorynque et l'arbre magique*, les pages 5 et 6 se prêtent idéalement à un travail de lecture à voix haute pour problématiser le récit et éclaircir un passage clé qui lance l'aventure. À l'issue de son plongeon dans la rivière, Toto se retrouve le bec dans la boue et se lamente sur son sort. Il va trouver son ami Wawa, un koala perché dans une hutte, qui lui propose de remonter la rivière pour trouver ce qui l'obstrue en amont. Ces deux pages présentent un certain nombre de difficultés pour déterminer avec certitude qui parle. Tout d'abord, un encadré narratif coexiste avec des bulles de dialogues, mais surtout, plusieurs phylactères comportent une ambiguïté : une bulle striée est dépourvue d'appendice, pour exprimer un cri dont l'émetteur se trouve hors champ (p. 5, case 5) ; deux autres bulles sont totalement décalées par rapport au personnage émetteur,

pour signifier que celui celui-ci se déplace à très grande vitesse (p. 6, case 1) ; enfin, une bulle contient un dessin que l'on ne peut oraliser.

Le dispositif consiste alors à placer les élèves par groupe de 4, avec la consigne suivante : « À votre avis, pour lire cet extrait, combien faut-il d'élèves ? Coloriez de la même couleur les paroles qui se rapportent à la même voix. Combien de couleurs avez-vous obtenu ? Vous vous regroupez et vous vous partagez les rôles pour lire cette histoire. » La lecture à voix haute vise à tester les propositions des élèves. Ces derniers passent au tableau avec des pancartes qui les identifient comme représentants du perroquet, de Toto, de Wawa, du narrateur, voire de l'arbre soutenant la hutte de Wawa, puisque l'orientation de certaines bulles peut prêter à confusion. Les prestations permettent de voir si le récit fonctionne et si le dialogue est compréhensible. La confrontation entre les groupes permet à la classe de faire émerger une répartition commune. Le dispositif est particulièrement intéressant quand la planche résiste et pose problème. Ici, le détour par la lecture à voix haute permet de mettre en valeur quelques particularités techniques du langage BD ainsi que leurs effets de sens. Mais cette activité est également légitimée par un objectif de compréhension plus général lié à la structure du récit, puisque ce passage intervient à un moment charnière et introduit un nouvel actant : Wawa, le fidèle compagnon de Toto, qui va l'accompagner dans sa quête.

L'identification des différentes voix en présence débouche ensuite sur la consigne de jouer les personnages en mettant le ton, ce qui implique un retour vers les planches pour trouver des indices dans l'image et dans le texte (lettrage, traits du visage, etc.). Le travail d'interprétation et de mise en voix permet aussi de mettre en valeur les effets de contrepoint entre personnage et narrateur. C'est le cas dans l'album *Octave et le cachalot* qui s'ouvre par une forme comique de polyphonie, où le petit garçon grincheux surenchérit sur la voix narrative comme s'il répondait au contenu de chaque récitatif. La consigne de lire l'incipit à deux voix permet de travailler spécifiquement sur le caractère d'Octave, en repérant les marques textuelles et iconiques de son aspect renfrogné et rebelle. Un troisième élève peut jouer efficacement le rôle de conseiller pour la voix et le geste, ainsi que celui de rapporteur, pour justifier devant la classe les choix d'interprétation. Les indices sont bien souvent liés à la représentation graphique. L'échelle de plan décroissante, en particulier, qui va du très gros plan au plan d'ensemble, tend à rapetisser et ridiculiser le personnage. L'ensemble de ce travail permet de faire émerger la tonalité humoristique, liée au contrepoint comique et à l'incongruité d'un faux dialogue entre narrateur et personnage.

Toutes les expérimentations que nous avons mises en œuvre sur la BD l'ont montré : la BD a un effet désinhibant pour la lecture à voix haute, et les élèves la réclament. Le pilotage de la narration par l'image a sans doute pour effet de les protéger lorsqu'ils mettent en voix les planches. Par ailleurs, la représentation iconique de la situation d'énonciation est particulièrement inductrice de jeu, de même que la séquentialité des images mettant en scène les personnages.

Le travail de l'implicite

L'œuvre littéraire, comme l'ont montré les théories de la réception[3], programme en partie sa propre incomplétude, se montre stratégiquement lacunaire pour appeler un mode d'appropriation particulier qui vise à combler les blancs du texte, à les habiter, les « lotir », dit Catherine Tauveron, « dans un acte de conquête aventureuse et amoureuse[4] ». L'art de l'ellipse, qui est au cœur du langage BD, comme l'a montré Scott McCloud[5], permet tout particulièrement d'initier les élèves à cet investissement si particulier qui n'est pas seulement affectif mais aussi intellectif et symbolique. La présence de séquences imagées sans texte, et de jeux de focalisation sur l'expression non verbale des personnages, est également propice au travail de l'implicite.

Dans l'album *Angelot du Lac*, le face-à-face muet entre l'écuyer et le léopard, on l'a vu, est lourd de suggestion, à travers le jeu du champ et contrechamp et l'échelle de plan progressive focalisée sur les visages des protagonistes, jusqu'au gros plan. Les élèves ont été invités à mettre des mots sur les sentiments éprouvés par Angelot. Le professeur a demandé aux élèves si le héros se sentait, à leur avis, plutôt attiré par la bête ou si, au contraire, il voulait s'en détourner. Les élèves ont été partagés, mais certains ont noté qu'on les voyait « de plus en plus près », comme s'ils se rapprochaient, et d'autre part que le léopard regardait Angelot « d'une façon spéciale ». L'analogie avec la rencontre d'Agnès a été aussi un argument en faveur d'une proximité implicite entre Angelot et la bête.

À la séance suivante, les élèves ont travaillé sur une planche muette mettant à nouveau face à face Angelot et le léopard, enfermés dans deux cages côte à côte. Les élèves ont fait des analogies avec la première

3. J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire*. W. Iser, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*.

4. C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage de la GS au CM*.

5. S. McCloud, *L'Art invisible*.

scène de rencontre en constatant qu'on retrouvait l'alternance entre les deux têtes, mais cette fois-ci « on voit leur yeux en plus gros ». Les élèves remarquent également qu'une phrase recouvre le grognement de l'animal, comme si le félin parlait à Angelot : « sauvage, orphelin, prisonnier, tu me ressembles Angelot ». Les élèves sont invités à émettre des hypothèses sur la suite : « ils vont discuter », « ils vont devenir amis » ; ce qui a permis à certains de commencer à modifier leur perception sur la relation entre Angelot et le léopard. Ainsi, lorsqu'ils découvrent qu'Angelot libère le félin de sa cage, ils avancent les explications suivantes : « parce qu'ils sont comme frères », « semblables », « jumeaux ». Ces réponses montrent que plusieurs élèves ont su cerner l'implicite de ces représentations muettes et la force de la relation qui unit l'enfant à la bête.

L'ensemble de ces remarques a permis de préparer l'étude de la mise à mort du léopard, qui revêt une forte charge émotionnelle. La scène s'étale sur deux planches tout à fait spectaculaires, aux résonances symboliques particulièrement riches. Cernée par les paysans qui la traque, la bête est abattue de plusieurs flèches sous les yeux d'Angelot, qui est parcouru de spasmes et souffre dans sa chair à chaque nouvel impact. Le léopard est une sorte de double sauvage pour Angelot, car l'écuyer partage avec le félin le même amour sans concession pour la liberté. L'acceptation de sa mort va soudain grandir le personnage, et littéralement l'anoblir. Il se redresse, fait face aux paysans, se met à tutoyer Agnès la petite bourgeoise, et se fait ceindre par elle d'une ceinture en peau, symbole de liberté et d'indépendance. En l'appelant « mon enfant », tout en protégeant sa fuite, le seigneur semble reconnaître en lui les attributs de la vraie noblesse.

Le questionnement avec les élèves de CM2 n'a pu pousser l'interprétation symbolique jusque-là. Voici néanmoins quelques-unes de leurs remarques. Dans un premier temps, le questionnement est volontairement ouvert : « *Que se passe-t-il dans cette planche, qu'est-ce que vous voyez ?* » : « le léopard est tué par les flèches », « Angelot tremble », « il se tort ». Le questionnement se fait alors plus précis : « *Pourquoi Angelot tremble-t-il de tout son corps lorsque le léopard est atteint par les flèches ?* » Les élèves ont répondu : « il a mal pour lui », « il croit que c'est lui qui est tué », ou encore « il est comme son frère », « il est triste ». L'identification implicite d'Angelot pour le léopard, au point qu'il semble ressentir la douleur des flèches, a été cernée par la plupart des élèves. Le professeur a isolé les vignettes 1 et 2 puis 3 et 4 de la page 52, en demandant aux élèves ce qu'ils remarquaient. Ceux-ci ont facilement établi des ressemblances

entre l'attitude corporelle du léopard et celle d'Angelot, ce qui a permis d'étayer un peu plus l'identification du héros avec la bête. Pour renforcer le parallélisme entre les différentes représentations des personnages, vus de profil puis de face, le professeur a dessiné au tableau, par-dessus les vignettes projetées, les lignes directrices que l'on retrouve en parallèle, dans les vignettes en vis-à-vis.

Conclusion

Les quelques exemples de dispositifs de présentation et de questionnement qui ont été évoqués ici ne sont pour la plupart absolument pas spécifiques à la bande dessinée. On les retrouve très couramment dans la didactique de l'album pour enfants, ce qui d'ailleurs est plutôt une bonne nouvelle pour les pédagogues que la BD effraie. Il semble que le médium appelle néanmoins d'une façon plus privilégiée le recours à quelques stratégies qui sont les suivantes. La première consiste en la dissociation des composantes textuelle, iconique et plastique du récit séquentiel en images : fragmentation de la linéarité du récit, dissimulation d'une vignette, dissociation du texte et de l'image, dissociation entre dialogue et récitatif, fragmentation des vignettes sous forme de puzzle, etc. Cette stratégie de la dissociation peut aller jusqu'à séparer volontairement les résumés de planches et la présentation de ces dernières à la classe. Le but est à chaque fois d'abstraire un élément porteur de sens afin que l'effet narratif et plastique de sa réapparition soit plus saillant. À l'inverse, l'étude du médium appelle de façon tout aussi privilégiée un travail de mise en lien et d'analogie thématique ou structurelle : à l'échelle d'une section de pages, à l'échelle de la planche ou bien à l'échelle plus réduite des bandes ou des vignettes. Le but de ses analogies est alors de convoquer simultanément toutes les composantes textuelles, iconiques et plastiques du langage BD, pour montrer comment leur articulation participe à l'effet de sens. Ce travail de mise en lien peut conduire à la création de découpages et de mises en page inédits. Il ne se limite pas non plus à l'album, mais trouve un prolongement dans la mise en réseau avec d'autres supports littéraires ou plastiques (peintures, photographies, romans, BD, etc.). Toutes ces activités n'ont bien évidemment de sens que si elles visent à mettre les élèves en situation de résolution de problèmes de compréhension ou d'interprétation et si elles sont corrélées à de réels objectifs d'apprentissage. Un troisième axe stratégique mériterait sans doute d'être mentionné à titre d'ouverture. Je serais tenté de le désigner comme une appropriation du récit par le corps, à travers la mise en voix

des récitatifs et des dialogues, la mise en geste et en espace des attitudes et des situations, mais aussi à travers la représentation graphique, en tant que double mouvement d'incorporation et d'excorporation des figures du récit. Mais cette dernière activité nous fait basculer aussitôt dans un autre domaine, celui de la production de bande dessinée, un vaste domaine qui mérite une théorisation didactique spécifique.

Annexe

Retranscription de l'échange oral entre le maître et les élèves : comparaison des pages 17-18 et 23 d'*Angelot du Lac*, tome 2, *Le Secret de la caravane*

M. (Enseignante) : « *Est-ce que cette rencontre, page 23, vous rappelle quelque chose ?* »
É. 1 (Élève 1) : « Le prévôt toquait pareil. »
M. : « *Oui, en effet. Angelot a aussi rencontré quelqu'un d'autre depuis le début de l'histoire. Qui a-t-il rencontré ?* »
É. (plusieurs) : « Le léopard. »
M. : « *Oui, le léopard. Je vais vous montrer les deux planches sur le tableau blanc* [projection des pages 17 et 18]. *Voici la toute première fois où Angelot le rencontre. Est-ce que vous voyez des points communs entre ces deux scènes ?* »
É. 2 : « Il vient, il ouvre la porte et il voit le secret et dans l'autre aussi. »
É. 3 : « La troisième image, là, et la deuxième image, là, elles sont pareilles. Angelot, il arrive pareil. »
É. 4 : « Ça fait Angelot et la petite fille et Angelot et le léopard. »
É. 2 : « Ça fait la même tête pour Angelot. »
É. 5 : « Les images sont rangées dans le même ordre. »
M. : « *Oui, les cases sont dans le même ordre* [l'enseignant pointe les vignettes sur chaque planche en alternance pour souligner la similitude]. *Pensez-vous que c'est le hasard ?* »
É. 4: « Non. C'est fait exprès. »
M. : « *Pourquoi est-ce que c'est fait exprès ? L'auteur s'est-il dit que ce serait joli comme ça ?* »
É. 4 : « Non. C'est parce que le léopard est un secret et Agnès c'est l'autre secret. »
M. : « *Oui, en effet. Vous voyez autre chose?* »
[Les élèves reprennent plusieurs fois la même idée du secret.]
É. 6 : « Ils ne peuvent pas sortir de la roulotte. Ils sont enfermés. »

É. 7 : « Ils sont tous les deux enfermés et ne peuvent donc pas sortir. »
M. : « *Si l'on regarde bien les images, est-ce qu'il y a quelque chose de commun entre le léopard et Agnès ?* »
É. 3 : « Elle est blonde et le léopard il a une fourrure jaune, enfin c'est pareil. »
M. : « *Oui, je suis entièrement d'accord. On voit les cheveux blonds d'Agnès qui tombent sur ses épaules, comme une crinière, et la robe du léopard – pour la fourrure, on peut dire la robe – qui est jaune.* »
É. 8 : « Ils ont tous les deux les yeux verts. »
M. : « *Oui, ils ont tous les deux les cheveux blonds et les yeux verts.* »
É. 9 : « Angelot, il a toujours les yeux ronds comme ça. »
É. 10 : « Les yeux tout étonnés. »
M. : « *Oui.* »
É. 2 : « C'est le léopard qui est dans une roulotte et la fille aussi dans une roulotte et là ça fait… [gestes amples]. »
M. : « *Tu me fais des gestes, mais je ne comprends pas… Comment appelle-t-on cela dans une bande dessinée ?* »
É. 2 : « Euh… Une vignette. »
M. : « *Oui, une vignette. Ont-elles toutes la même taille ?* »
É. 11 : « Non, il y en a des petites et des super grandes. »
M. : « *Alors, lorsque l'auteur nous montre les deux secrets pour la première fois, comment les présente-t-il ? Comment sont les vignettes ?* »
É. (plusieurs) : « Elles sont grandes. »
É. 7 : « Elle sont en carré. »
M. : « *Oui, l'auteur nous présente Agnès dans une grande case de forme carrée, et le léopard aussi, dans sa cage. À votre avis, est-ce que tous ces points communs sont dus au hasard ?* »
É. 3 : « Yvan Pommaux, il veut nous dire qu'Agnès elle est comme le léopard, elle est prisonnière. »
É. 9 : « Ouais, elle est sauvage comme le léopard. »
É. 6 : « Elle est dangereuse, il faut pas la toucher. »
É. 5 : « C'est pas elle qu'est dangereuse, en fait c'est lui qui a peur, comme si elle, c'était une bête. »
É. 12 : « Oui, il est timide. »

L'étude d'un album de BD au cycle 3 : l'exemple de *Petit Vampire va à l'école*

Angélique Perronet

Il existe en France, depuis 2002, une section « Bande dessinée » qui figure dans les listes officielles des œuvres recommandées pour le cycle 3 de l'école primaire. Pourtant, les professeurs ne font presque jamais étudier en classe des albums BD en œuvre intégrale. Plusieurs facteurs peuvent être avancés pour expliquer ce déficit d'exploitation pédagogique : les représentations culturelles encore négatives sur le médium chez certains enseignants et certains parents ; un manque de formation des professeurs à l'égard du langage BD ; mais aussi un problème matériel d'utilisation et de diffusion du support : l'unité de base de la BD étant la vignette, et non la double page, comme c'est le cas pour l'album pour enfants, il est difficile d'utiliser un unique exemplaire que l'on montre à la classe quand on en fait la lecture. Cela nécessite donc d'avoir au moins à disposition un album pour deux, ce qui constitue un investissement financier conséquent, ou bien d'utiliser un vidéo-projecteur, en prévoyant de compléter la projection par des photocopies. Mais ce dernier dispositif, qui est lourd et coûteux, pose de surcroît le problème légal de la reproduction numérique d'une œuvre. D'autres raisons tiennent spécifiquement à la difficulté d'étudier une œuvre longue, dont le langage esthétique apparaît fragmenté et foisonnant. Il manque enfin une modélisation théorique et didactique spécifique, comme cela existe pour le genre théâtral ou l'album pour enfants, qui permette d'étudier en classe le médium BD dans toute sa singularité, en tant que littérature graphique séquentielle. Pour lors, il faut s'en tenir aux initiatives prises isolément par certains enseignants et aux pratiques effectives qu'ils mettent en place dans les classes. Cette richesse d'expériences n'est sans doute pas à négliger si l'on veut fonder une théorie plus générale de la didactique de la bande dessinée.

C'est dans cette optique que nous voudrions ici rendre compte de l'étude de l'album *Petit Vampire va à l'école* de Joan Sfar, dans des classes de cycle 3. La séquence a été construite à l'IUFM de Grenoble durant

l'année 2009-2010 dans le cadre d'un atelier-mémoire dirigé par Nicolas Rouvière, et consacré spécialement à l'étude de la bande dessinée en classe. Elle a été testée selon des modalités très proches dans trois classes du département de l'Isère, entre les mois de novembre 2009 et mai 2010 : une classe de CM1-CM2 à l'école Jean-Mermoz de Poisat, une classe de CM1-CM2 à l'école de Longechenal, et une classe de CM1 à l'école Jules-Ferry de Grenoble. C'est plus particulièrement de cette dernière expérimentation dont il sera fait mention ici. Les élèves disposaient d'un album pour deux et bénéficiaient de la vidéo-projection de certaines planches en complément. Notre propos vise essentiellement les questions de conception et de démarche didactique, en se plaçant du côté du professeur. Plusieurs enseignements peuvent alors être tirés de cette expérience, tant du point de vue de l'entrée dans l'œuvre, de l'acculturation au médium et à l'univers de la fiction, de l'étude des stéréotypes et des tonalités, comme du point de vue de l'oralisation, de la production d'écrit ou de la réalisation de planches, pour mettre les élèves en situation active de questionnement face aux œuvres.

Le choix de l'album *Petit Vampire va à l'école*

Cet album de Yoann Sfar fait partie de la liste des œuvres de référence conseillées par le ministère de l'Éducation nationale pour le cycle 3. Joan Sfar, auteur prolifique à la fois pour adultes (*Carnets*, *Le Chat du rabbin*) et pour enfants (*Sardine de l'espace*, *Monsieur Crocodile a beaucoup faim*), est un brillant représentant de la nouvelle bande dessinée française. Son graphisme caractérisé par un style « tremblé », un trait souple et faussement déjeté, allié à un hypercadre souvent aéré et flottant, aux contours de case ondulés, est immédiatement reconnaissable au sein de la production de bande dessinée franco-belge pour enfants. L'œuvre de Sfar est par ailleurs reconnue pour la richesse de son imaginaire, où s'entremêlent observation fine du quotidien, poésie onirique, motifs merveilleux ou semi-fantastiques, et pour le syncrétisme de ses références culturelles, derrière lesquelles affleurent souvent des questions philosophiques sur le sens de l'existence, dans une perspective humaniste.

Petit Vampire va à l'école est le premier album de la série *Petit Vampire*, qui a été adaptée en dessin animé pour la télévision, ce qui peut favoriser la familiarité des élèves avec cet univers ainsi que leur motivation à lire l'album. La faible longueur de l'opus (32 pages), particulièrement adaptée pour le jeune public, en facilite l'étude intégrale en classe. Le choix thématique des vampires, ainsi que le traitement parodique de leur univers, nous ont semblé particulièrement accrocheur pour stimuler le

désir de lire. La présence d'une double tonalité, à la fois bon enfant et comique, mais aussi parfois un peu inquiétante, confère à l'ensemble une richesse de ton qui autorise une lecture à la fois participative et distanciée. L'argument de l'œuvre est par ailleurs en prise avec l'univers des élèves. Petit Vampire, en effet, s'ennuie dans son château hanté, en dépit de la joyeuse compagnie des monstres qui l'habitent, et souhaite aller à l'école comme les enfants du monde des humains. Ce désir d'apprendre, et d'aller à la rencontre de l'autre, le conduit à entretenir une correspondance avec le petit Michel, un élève peu motivé par l'école, orphelin de père et de mère, élevé par ses grands-parents. À travers la visite qu'ils se rendent mutuellement, l'album narre la naissance de leur amitié et leur enrichissement personnel au contact de l'autre, dans une joyeuse sarabande. L'effet de miroir entre les morts et les vivants, sur fond de référence tragique à la judéité et à la légende du Hollandais volant, confère enfin à l'ensemble une profondeur inattendue derrière la légèreté du ton.

L'entrée dans le livre : un enjeu essentiel

L'entrée dans l'album est un moment déterminant pour enrôler les élèves dans une lecture longue. La réussite ou non de cette phase délicate conditionne souvent leur attitude d'ouverture pour la suite de l'étude. La difficulté est alors de trouver le dispositif le plus efficace qui soit pour problématiser le récit, lui donner du sens et stimuler le désir de lire. Dans le cas d'un récit alterné, où la narration se focalise tour à tour sur des protagonistes différents dont on suit la continuité de l'action, on gagne bien souvent à rompre la chronologie du récit pour construire une progression originale. La bande dessinée autorise de surcroît une modalité spécifique d'entrée dans le livre, de nature à stimuler les élèves : présenter un fragment que l'on rend volontairement problématique par une dissociation entre le texte et l'image.

Ainsi, dans le cas de *Petit Vampire va à l'école*, notre parti pris a été le suivant : alors que le personnage de Michel n'apparaît qu'aux pages 12 et 13, longtemps après la construction référentielle de l'univers du château hanté, c'est par ces deux pages que nous avons choisi de lancer la séquence. La double page a été présentée aux élèves sans que soit mentionnés ni le titre de l'album, ni le nom de la série, ni celui des personnages. Le petit garçon est en classe et il découvre sur son cahier que quelqu'un d'autre lui a fait ses devoirs pendant la nuit. Il décide alors de laisser un mot à l'intention de son bienfaiteur : « Merci pour les exercices. Qui es-tu ? » La dernière case de la double planche se

termine alors par ces mots : « Le lendemain, dans le cahier, il y avait une réponse : " … " » Nous avons pris le soin d'effacer volontairement la fin de la phrase, afin de laisser toute latence aux élèves pour faire des hypothèses. Ces dernières du reste ne manquent pas, tant les élèves sont intrigués par ce mystère : « un lutin », « la maîtresse », « son papa », « sa grand-mère », « son animal de compagnie », « Michel lui-même car il est somnambule », « quelqu'un qui aurait échangé les cahiers », « le cahier qui écrirait tout seul », « le Père Noël », « le bon Dieu », « un copain qui veut l'aider », « un loup-garou », « le gardien de l'école », etc. Certains ont même percé ce mystère en pensant au vampire. L'enseignant liste au tableau les propositions des élèves concernant l'identité du mystérieux visiteur, après quoi on dévoile la dernière case de la planche où apparaît le texte suivant : « Je suis un vampire. » Beaucoup d'élèves sont surpris, certains persistent à croire qu'il s'agit d'un rêve, tandis que d'autres laissent exploser leur joie : « Oui, c'est un livre de vampires ! » L'effet de surprise que constitue cette réponse constitue une excellente accroche pour les élèves, qui sont tout excités de lire la suite. La voie est alors ouverte pour un questionnement qui stimule la participation : « *À votre avis, est-ce vraiment un vampire qui a fait les devoirs de Michel ? Qu'est-ce qu'un vampire ?* » Le maître recueille alors les représentations des élèves et les note au tableau :

– « Les vampires mangent du sang. »
– « Ils ont de grandes dents et portent des capes noire et rouge. »
– « Ils dorment dans un cercueil. »
– « Ils habitent dans un manoir. »
– « Ils n'aiment pas les croix et l'ail. »
– « Ils vivent la nuit. »
– « Le soleil les tue. »
– « On peut les tuer avec un pieu. »
– « Ils sont très rapides. »

C'est aussi l'occasion de recueillir les sources de ces représentations, qui attestent de la culture des élèves : émergent ainsi des références aux films, aux dessins animés, à la bande dessinée (série *Mélusine* de Clarke et Gilson) ou aux fêtes populaires (Hallowen). Après quoi, le professeur présente la quatrième de couverture de l'album : trois monstres, à la fois amusants et inquiétants, sont représentés sur fond rouge en gros plans : un être chauve et édenté, aux petits yeux rubiconds, pointant tout sourire un couteau de boucher maculé de rouge sang ; un crocodile bossu aux dents carnassières ; et une curieuse silhouette à trois globes oculaires. Le maître invite les élèves à décrire l'image :

Le maître	Les élèves
« Que voyez-vous sur cette image ? » « Combien y a-t-il de personnages ? »	« des monstres » ; « un crocodile » ; « un monstre à trois yeux » ; « un couteau avec du sang »
« Quelles sont les couleurs dominantes ? »	« le rouge » ; « le vert » ; « le bleu-gris »
« À votre avis, pourquoi ? »	« parce que c'est la couleur du sang » ; « parce que ça fait plus sombre et plus peur » ; « parce que ça parle de vampires » ; etc.

Le maître lit alors le texte situé au-dessus des personnages :

> Les vampires sont libres comme l'air. Ils volent, peuvent se changer en rat, en loup, en chauve-souris, ils peuvent même mordre les filles jusqu'au sang sans que leur maman ne les gronde. Alors franchement, Petit Vampire, est-ce que tu n'as rien de mieux à faire que d'aller à l'école ?

Les élèves sont alors invités à faire des hypothèses sur le contenu de l'album : « c'est un livre qui parle d'Halloween » ; « c'est un livre qui fait peur » ; « c'est un livre de monstres rigolos » ; « c'est un livre de vampire qui veut aller à l'école » ; « c'est une école de vampires ». Cette question est laissée en suspens pour la fois suivante, ce qui excite d'autant plus la curiosité des élèves.

L'acculturation à la bande dessinée

L'acculturation au médium vise à identifier et à problématiser la spécificité du récit séquentiel en images, par rapport au texte narratif classique non illustré. Il s'agit d'un travail incontournable qui vise à pré-cadrer l'activité de lecture et à doter les élèves d'un vocabulaire technique de base, afin que le support puisse être décrit avec la précision qui convient. Ce travail général d'acculturation au médium a été accompli en amont de la séquence sur *Petit Vampire* à travers le dévoilement progressif d'une planche d'*Astérix*, qui a permis de dégager quelques notions essentielles (planche, case, bulle, cartouche, gouttière, onomatopée, gros plan, plan d'ensemble, hors-champ) tout en travaillant sur les effets de sens.

Au début de la première séance sur *Petit Vampire*, le professeur s'est donc contenté d'annoncer que la classe allait étudier une œuvre assez originale, la présentation de la double page 12-13, révélant alors qu'il

s'agissait à nouveau d'une œuvre en bande dessinée. Dans le cas de l'étude d'une œuvre intégrale, un travail d'acculturation trouve d'autant plus son sens s'il est mis au service de la compréhension du récit. Ainsi, un second travail spécifique a été mené pour le style graphique et le mode de narration de l'album, afin de mieux en dégager la spécificité au regard de la tradition de la BD franco-belge. Dans le cadre de la séance 2, deux groupes ont travaillé plus spécifiquement sur une comparaison entre les pages 3-11 de l'album et des reproductions de planches de *Boule et Bill* et *Astérix*. Les critères portaient tour à tour sur la taille et la forme des cases, la palette des couleurs, la forme et la place du texte, le style du dessin, le nombre et le type de personnages. Le but était de faire émerger les traits caractéristiques d'une esthétique particulière, afin que les élèves en apprécient la singularité :

	Petit Vampire	***Boule et Bill* et *Astérix***
Taille et forme des cases :	– forme ondulée – souvent plus grande	– rectangles – plus petites
Nombre de bandes :	– 3 bandeaux de cases – parfois, absence de case	– 4 bandes
Les couleurs :	– sombres : noir, bleu, violet, marron, vert foncé	– claires : rouge, bleu, vert, jaune
Le texte :	– écriture « attachée », au-dessus ou en dessous des cases, sur fond blanc	– lettres capitales dans les bulles
Le style de dessin :	– « on dirait que le dessin n'est pas soigné, il y a plein de petits traits, des hachures, ça tremble »	– dessin clair et lisible – formes arrondies
Le nombre de personnages :	– plus de 50 vampires différents	– 4 ou 5 personnages

Le rapporteur de chaque groupe vient exposer devant la classe les résultats de l'observation, ce qui permet de mettre en évidence le caractère d'étrangeté qui marque l'univers de *Petit Vampire* (univers nocturne, foisonnement des personnages, formes instables, aspect brouillon), par contraste avec l'esthétique classique de *Boule et Bill* ou d'*Astérix*. Ces remarques formelles ne sont pas gratuites, elles constituent un

pré-cadrage du sens pour l'entrée dans la lecture, et mettent en évidence une singularité qui incite les élèves à aller plus avant dans la découverte de l'œuvre.

Repérer les stéréotypes d'un récit de vampire

Les stéréotypes de genre et de personnage ont pour les élèves un pouvoir intégrateur certain : ils facilitent la compréhension en lecture et suscitent le plaisir de la reconnaissance. Par ailleurs, la maîtrise des stéréotypes est un préalable incontournable à tout jeu de mise à distance avec les représentations établies ; il appartient donc à l'enseignant de permettre qu'ils soient identifiés et reconnus.

Il a ainsi été demandé aux élèves, à l'issue de la première séance, d'apporter pour la fois suivante des images de vampires et d'êtres fantastiques. Celles-ci ont été affichées au tableau. Les enfants ont disposé de quelques minutes pour venir les observer, puis collectivement, avec l'aide des élèves, le maître a effectué un classement par catégorie de personnages : fantômes, monstres, vampires, extra-terrestres, squelettes, animaux fantastiques… Ce tri a permis à la classe d'affiner encore les critères d'appartenance au monde des vampires : ils vivent la nuit, boivent du sang, dorment dans un cercueil, vivent près d'un cimetière, ont de grandes dents, sont entourés de chauves-souris dans une vieille maison, portent une cape noire, détestent l'ail et les croix… Le maître demande alors aux élèves de vérifier si ces critères sont vérifiés ou pas dans l'album. La classe est répartie en groupes de quatre avec deux albums à disposition par groupe, une même section de pages à observer, une feuille de route et un tableau à remplir. Deux groupes doivent observer et classer les personnages de vampires par types :

Apparence humaine :	– la maman de Petit Vampire et le vampire au couteau
Animaux :	– le chien Fantomate et le crocodile
Monstres :	– têtes à 3 ou 4 yeux, nez de formes inconnues
Squelettes :	– le capitaine des morts
Fantômes :	– fumées volantes
Peintures :	– portraits qui prennent vie

Deux autres groupes doivent observer les objets, les accessoires et le décor, en notant tout ce qui est caractéristique d'un univers de vampire et de maison hantée.

Les abords de la maison (p. 3) :	– arbres morts, corbeaux, croix de cimetière, tombes, ossements de squelettes
L'aspect de la maison :	– vieilles briques, vieilles tuiles, fenêtres à croisillon, bois vermoulu, clochetons pointus → vétuste, lugubre, sinistre
Les meubles :	– vieilles commodes, vieux fauteuils, poussière, escalier en bois sculpté, pommeau à gueule de monstre, vieille pendule à balancier, vieux piano, tapis ornés
Les objets et les accessoires :	– vieux livre, vieil édredon, bougies, bras qui tiennent des torches, fiole de sang, tentures, rideaux longs et lourds, tableaux représentant des monstres → vétuste, lugubre, sinistre

Il s'agit à la fois d'un travail de lecture de l'image et d'un exercice de description, afin de reconstituer l'univers stéréotypé de la série.

Mettre en évidence la double tonalité du récit

Dès la fin de la première séance, l'étude de la quatrième de couverture avait donné lieu à des hypothèse opposées sur la tonalité de l'album : « c'est un livre de vampires qui fait peur » / « c'est un livre de monstres rigolos ». Le maître a alors demandé de relever dans l'image les éléments inquiétants et ceux qui font rire. Les réponses orales sont synthétisées dans le tableau suivant :

Ce qui fait peur	Ce qui fait rire
– le couteau avec le sang – les dents du crocodile – le bonhomme à trois yeux – l'oreille déchirée – les yeux rouges – les griffes du crocodile – le rouge du fond de page « comme du sang »	– la morve qui coule du nez – le sourire bête du gros monstre – les chapeaux sur les yeux du bonhomme – un élément du texte : « sans que leur maman ne les gronde »

La question de savoir si l'album ferait plutôt rire ou plutôt peur a été laissée en suspens pour la fois suivante. Afin d'amorcer la notion de double tonalité, le maître demande cependant aux élèves si un livre peut faire rire et faire peur en même temps, ce à quoi les élèves répondent massivement par la négative. Certains envisagent cependant qu'une même histoire puisse être jugée différemment selon les lecteurs.

La question est reprise à la fin de la séance 2, après les exposés de chaque rapporteur : « *Comment semble être l'atmosphère de cette histoire ?* »

Si certains trouvent toujours l'univers inquiétant, le ressenti évolue, à la faveur de la lecture-balayage qui vient d'être faite des pages 3-11 pour remplir les tableaux. C'est ainsi que différents éléments comiques émergent :
– « Les vampires sont gentils et aident Petit Vampire à trouver des fournitures scolaires pour aller à l'école. »
– « Il y a un monstre en costume qui fume et sourit, avec une tête rigolote et trois gros yeux ronds à chapeau. »
– « Le monstre au couteau veut offrir du caca à la maîtresse. »
– « Le chien Fantomate emporte des gâteaux pour chien. »
– « Le crocodile offre un bout de charbon pour écrire. »
Un élève repère même des jeux de mots : « Les revenants n'en revenaient pas » ; « Voulez-vous me donner la main de votre fille ? – Il reste le pied si tu veux ». La question de la double tonalité du récit sera reprise à l'occasion de l'évaluation de la production d'écrit finale, consistant en la création d'une double planche de bande dessinée.

Donner voix aux personnages

La lecture à voix haute est une modalité incontournable pour la didactique de la bande dessinée. Une constante en effet apparaît : l'enthousiasme des élèves pour donner leur voix aux personnages, alors même que la lecture à voix haute semble en général les intimider ou les rebuter quand il s'agit de textes narratifs classiques. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cet engouement et cette disparition des inhibitions. Tout d'abord, le personnage de bande dessinée est déjà incarné dans l'image, avec une identité propre, facilement repérable, sur laquelle le lecteur peut s'appuyer ; il est doté d'une intention ou d'une émotion qui se voit. Il appelle donc plus facilement la mise en voix, comme un prolongement naturel venant l'actualiser comme corps parlant. Par ailleurs, la situation de communication est le plus souvent représentée par les dessins, ce qui soulage l'effort d'inférence. D'autre part, la séquentialité des images, parce qu'elle présente des personnages agissant et parlant en situation, est fortement inductrice de jeu. Enfin, le double pilotage du récit par le texte et l'image protège en quelque sorte le lecteur. Qu'il se trompe ou achoppe dans sa lecture, cela n'obérera que faiblement la compréhension de la situation et la progression de l'intrigue, prise dans un flux qui ne dépend pas exclusivement du texte. Les élèves font ainsi l'expérience d'un rapport désacralisé et ludique avec la lecture, loin d'un lien d'obligation démiurgique avec la lettre. Dotés d'une confiance nouvelle, ils acceptent davantage de prêter leur voix.

Ainsi, une pédagogie efficace de la lecture à voix haute gagnerait sans doute à accorder plus de place à la bande dessinée, ses récitatifs et ses dialogues, pour motiver et désinhiber les élèves. Un premier travail peut consister à déterminer qui parle et à identifier les différentes voix qui sont en présence. Ce repérage peut parfois s'avérer délicat, jusqu'en fin de cycle 2, lorsqu'il s'agit de distinguer bulle et récitatif, ou bien lorsque s'exprime un personnage situé hors champ, ou encore lorsque les bulles se superposent ou que leur appendice ne pointe pas clairement vers l'émetteur. Il peut être alors particulièrement pertinent de réunir les élèves par groupe en leur demandant de repérer les différentes voix qui s'expriment et de se les répartir. Une telle situation-problème vise à utiliser la mise en voix pour construire la compréhension du récit. Les prestations des différents groupes devant la classe permettent ensuite de confronter les distributions de rôles.

L'album *Petit Vampire* ne se prête pas à une telle situation-problème, qui du reste perd de sa pertinence au cycle 3. L'identification et la distribution des différentes voix se font sans difficulté pour la lecture à voix haute. En revanche, la pluralité de personnages bigarrés et hauts en couleur pose le problème de l'incarnation orale des personnages, en deçà même des enjeux liés à l'interprétation proprement dite. Dans les trois premières pages de l'album, Joann Sfar met en scène pas moins de onze vampires, tous d'allure, de taille et de forme différentes, pour camper l'univers joyeusement monstrueux de la série. Comment créer des mises en voix qui les distinguent à coup sûr ? Voilà la situation-problème qui a été proposée aux élèves dans une séance spécifique : trouver des voix différentes et étranges pour incarner chaque vampire sans les confondre entre eux. Par groupe de quatre, les élèves se sont ainsi réparti les personnages de huit vampires en veillant à les individualiser au mieux. La mise en voix a permis de travailler sur les notions de tonalité (grave/aigu), d'intensité (fort/faible), de timbre (nasillard, clair, étouffé), de déformation (voix étranglée, éraillée, tremblotante) ou d'accent, en abordant un vocabulaire spécifique. Elle a permis aussi un travail de justification par rapport à la représentation graphique des personnages. Les élèves ont ainsi légitimé leur choix au regard de la corpulence, la taille ou l'allure d'un tel ou un tel.

Ce travail a permis en outre de retrouver le clivage entre les mises en voix qui font peur et celles qui font rire, signe que les personnages de la série actualisent désormais l'une ou l'autre tonalité dans l'esprit des élèves. Un élève s'est même pris à déjouer les stéréotypes en donnant une petite voix hésitante ou timide au gros monstre chauve balafré,

« pour surprendre ». Une telle trouvaille est l'occasion idéale de revenir sur la notion de stéréotype, et d'aborder les jeux de détournement. C'est enfin l'occasion de confronter les choix des élèves avec les voix du dessin animé, dont la plus originale est sans doute celle du chien Fantomate, pourvu d'un accent niçois.

Reconstituer un dialogue textuel ou une séquence de cases

Effacer le contenu des récitatifs ou des bulles, pour demander aux élèves de faire une production d'écrit, fait partie des stéréotypes de la didactique de la BD, en jouant sur la dissociation texte-image. Encore faut-il que l'extrait choisi s'y prête et fasse sens, par rapport à l'étape du récit visée, et que l'activité soit vraiment constructive pour la compréhension. L'album *Petit Vampire* comporte à cet égard une planche tout à fait remarquable, à un moment clé du récit.

Découvrant qu'un inconnu lui fait ses devoirs pendant la nuit, Michel laisse un mot écrit à son mystérieux bienfaiteur, et c'est ainsi que naît une correspondance entre les deux personnages, formalisée à la page 14 de l'album par deux colonnes de cases en vis-à-vis, représentant les deux personnages en train d'écrire, sur fond vert amande pour Michel, et bleu nuit pour Petit Vampire. Le dispositif a consisté à effacer le texte de leur correspondance, présent sur le fond de chaque case, afin que les élèves fassent des hypothèses. L'activité est d'abord orale, afin que soient consignées au tableau les idées des élèves, inductrices d'écriture :
– « Ils se présentent et disent ce qu'ils aiment dans la vie. »
– « Michel demande à Petit Vampire pourquoi il fait ses devoirs. »
– « Michel dit à Petit Vampire qu'il a peur de lui. »
– « Ils disent qu'ils aimeraient bien se rencontrer. »
– « Michel demande si les vampires boivent vraiment du sang. »
– Etc.
Comme les élèves ont déjà travaillé sur le dialogue en période 1, ils disposent d'une fiche-guide qui leur rappelle les contraintes à respecter pour ce type d'écrit. Elle est relue collectivement, puis ils rédigent individuellement leur dialogue au crayon à papier sur leur fiche à colonne. Le premier jet est annoté par le maître, et corrigé ensuite par les élèves à la séance suivante. Après validation, ils doivent recopier directement leur production sur une photocopie A3 de la page 14, en veillant à ce que leur texte entre dans les cases. Pour ce faire, ils sont invités à écrire une première fois sur un papier calque, afin de s'entraîner à adapter leur écriture à la surface des vignettes. Ils recopient ensuite directement sur la feuille A3. Quelques élèves volontaires lisent leur production à deux

en essayant de mettre le ton et de théâtraliser leur lecture. Après quoi, la classe découvre le véritable contenu épistolaire de la page 14, ce qui permet d'avancer dans la découverte de l'album.

Un autre dispositif est récurrent dans la didactique de la BD, en raison des ellipses intrinsèques à cet art séquentiel : l'activité de puzzle. Le médium, en effet, se prête facilement à un travail de reconstitution d'une ou plusieurs planches en disposant des cases ou des bandes sur des pages vierges correspondantes. L'intérêt de cette activité est que les indices d'enchaînement peuvent être à la fois linguistiques (cohérence discursive), iconiques (décor, objets, personnages) ou plastiques (couleurs, taille, site et forme des cases), ce qui permet de confronter les stratégies de lecture des élèves et de travailler le langage BD dans sa globalité. Mais le risque existe que l'activité tende à devenir automatique et gratuite. À quel moment, dans le découpage du récit, le dispositif est-il alors pertinent ? Lors de temps forts visuels, mais plus pauvres sémantiquement, comme les scènes d'action ? S'agit-il simplement d'avancer rapidement dans le récit, en créant un peu de variété dans les modalités de lecture ? Ou bien de problématiser encore une fois la narration ?

La stratégie retenue ici a été paradoxalement d'avancer notablement dans le cours de l'œuvre, tout en euphémisant une dimension qui s'écartait des objectifs prioritaires de l'apprentissage. Les élèves ont eu à leur disposition les dix bandes des pages 17, 18 et 20. La page 19, jugée anecdotique au regard de l'objectif principal, a été éludée volontairement, ce qui a conduit à transformer la bande 1 de la page 20 pour permettre le raccord : la première case a été remplacée par la case 9 de la page 19. Il ne s'agit pas d'une scène d'action, mais d'une scène de rencontre entre Michel et Petit Vampire, donnant lieu à un dialogue à la fois humoristique et profond sur la distinction entre orphelin et mort-vivant. On apprend ainsi que les parents de Michel sont morts et qu'il est élevé par ses grands-parents. L'activité manipulatoire du puzzle permet une appropriation douce de ce contenu déjà dédramatisé par le rire. Michel parle sans tabou ni tristesse de la mort de ses parents. Le fait qu'ils ne soient pas, selon ses propres mots, des « morts-vivants », mais des « morts-morts » prouve qu'il a fait le deuil et n'est absolument pas hanté par leur disparition. Comme il le dit lui-même, il est « normal », ce qui signifie qu'il se projette positivement vers l'avenir. Le puzzle permet de démarquer cet échange de façon plastique : en effet, par la taille des cases, le fond de couleur et la densité du texte, la scène de rencontre contraste nettement avec les deux vols de nuit qui l'encadrent. L'activité

de puzzle conduit les élèves à verbaliser les éléments iconiques, plastiques et textuels, pour justifier leur enchaînement.

Problématiser la tonalité d'une œuvre par la production de planches

La visite de Michel dans le château de Petit Vampire, qui constitue la séquence suivante de l'album, peut s'avérer doublement déconcertante. Tout d'abord, la confrontation avec le capitaine des morts prend soudain une résonance philosophique et tragique où s'entremêlent sur fond de mort des références au judaïsme et à la légende du Hollandais volant. La planche se clôt sur un propos énigmatique – « Tu devrais mieux réfléchir à tout cela. Certains malheurs nous ouvrent des portes magiques » – autour duquel il semble difficile de créer un débat interprétatif dans la classe. Les pages qui suivent consistent à l'inverse en une joyeuse sarabande scatologique à mille lieues du sérieux qui précède, et dont il semble tout aussi difficile de dégager des objectifs d'apprentissage. Le problème pédagogique et didactique, qui se pose alors, croise les griefs d'un lointain discours éducatif sur la bande dessinée, cette dangereuse sous-littérature qui laisse libre cours à la représentation visuelle des pulsions et « démoralise » la jeunesse[1]. Mais la tension que crée dans l'album ce mélange paroxystique des tons, ne vient-il pas redoubler la double tonalité entrevue dès le départ et énoncée auprès des élèves comme une ambivalence rire/peur ? Michel, du reste, n'est-il pas mort de peur à la perspective d'entrer dans le château ? Et quel contraste, dix pages plus loin, avec sa joie d'en sortir ! « Au revoir mes petits amis », dit-il tout sourire en courant. S'enfuit-il en narguant les monstres auxquels il échappe ? Ou bien se réjouit-il de s'être fait de nouveaux amis ? Pour laisser planer le mystère, nous avons volontairement choisi de dissimuler la phrase d'au revoir de Michel, car elle fait pencher l'interprétation dans le sens d'une joyeuse amitié avec les monstres.

Il est alors demandé aux élèves de créer deux planches de bande dessinée, pour raconter comment s'est passée la visite de Michel au château. Les objectifs sont multiples :

– linguistique, en adoptant principalement le récitatif, et en utilisant plus marginalement les bulles de dialogue, sur le modèle de la double page 8-9 ;

– narratif, en créant une séquence cohérente sur le plan de l'enchaînement des actions ;

1. Voir H. Morgan, *Principes des littératures dessinées*.

– graphique, par la représentation dessinée des personnages ;
– interprétatif, en jugeant laquelle des deux hypothèses est actualisée par les élèves, et comment ils se positionnent par rapport à la double tonalité à l'œuvre dans l'album.
Les élèves commencent par énoncer oralement leurs idées, qui sont consignées au tableau afin de favoriser l'entrée dans l'écriture :
– « Michel joue avec Petit Vampire. »
– « Ils prennent un goûter avec du sang. »
– « Ils jouent à cache-cache. »
– « Les monstres veulent manger Michel mais Petit Vampire les en empêche. »
– « Michel se transforme en vampire. »
– « Petit Vampire aide Michel à faire ses devoirs. »
– Etc.

Une feuille au format A3 est distribuée aux élèves, sur laquelle le maître a tracé des cases vierges ondulées, sur le modèle de la double page 8-9. Des espaces au-dessus de chaque case sont réservés pour les récitatifs. Les élèves doivent dans un premier temps inventer une histoire sur leur cahier de brouillon, ce qui correspond au synopsis. Les élèves sont ensuite invités à segmenter leur texte en autant de parties qu'il y a de cases (10 cases, 5 cases par surface A4), et à recopier chaque segment textuel au-dessus des vignettes. Il n'est pas question à ce stade de dessiner. Cette phase de découpage textuel, et d'insertion dans la page, est particulièrement intéressante, car elle entraîne de multiples problèmes et se trouve au cœur de la complexité du récit en bande dessinée : certains élèves suivent la chronologie linéaire de leur texte et le découpent de manière aléatoire de façon à remplir la page ; d'autres écrivent une phrase au-dessus de chaque case sans anticiper sur ce qu'elle va contenir ; d'autres gribouillent quelques dessins sur un brouillon afin d'organiser leur page de BD et de partager équitablement leur récit. On assiste parfois à une révision du texte, qui se modifie, s'enrichit, pour étoffer la narration. Car la pré-visualisation des cases influe sur l'invention. À l'inverse, c'est parfois la forme des cases pré-dessinées par le maître qui est jugée insatisfaisante, par exemple trop petite, pour évoquer telle action et coller au récit. Les problèmes sont discutés avec le professeur, qui passe dans les rangs, en les relayant parfois à l'ensemble du groupe pour que soient trouvées des solutions : par exemple l'invention d'étapes narratives intermédiaires, ou bien leur suppression, ou bien la création d'une nouvelle mise en page, qui est alors dessinée au brouillon par l'élève. À ce stade, les corrections du professeur portent

d'abord sur la cohérence du récit, la progression thématique et logique, la place disponible pour la figuration des actions. Il s'agit ensuite de cohérence textuelle (reprises nominales et pronominales, emploi des temps, connecteurs logiques). Car la priorité est clairement donnée aux récitatifs. L'écriture de dialogues, facultative, n'entre en jeu au brouillon que lorsque la première est validée.

Les productions sont relevées par le maître, annotées entre deux séances, et redistribuées la fois suivante afin que les élèves procèdent aux corrections de tous ordres : grammaire de texte, orthographe, mise en page. Au cours de cette seconde séance, le texte, après validation, est recopié au propre sur une nouvelle planche A3, au-dessus des cases pré-tracées. Il arrive que l'hypercadre soit redessiné spécifiquement par le professeur lorsqu'un élève a désiré que soit modifiée la taille des cases, et l'a esquissé la fois précédente au brouillon. L'insertion de dialogues, pour ceux qui le souhaitent, se fait sur le principe d'une écriture sur calque, afin que les bulles et leur contenu entrent dans les cases. Le maître valide à la fois la langue et la mise en espace, avant tout recopiage au propre.

Qu'en est-il alors des dessins dans la planche ? Cette phase-là s'est effectuée à la maison, mais les élèves ne sont pas partis de rien ni n'ont été livrés à eux-mêmes. En effet, une séance décrochée d'arts plastiques, au sein de la séquence, a eu pour objectif d'apprendre aux élèves à dessiner quelques-uns des personnages de *Petit Vampire*. Des fiches spécifiques ont été élaborées pour apprendre à dessiner les principaux personnages en huit étapes à partir de formes simples. Il s'agit de représenter d'abord la silhouette générale du corps, décomposées en trois ou quatre éléments rappelant des figures géométriques (rond, ovale, carré, triangle, rectangle), avant de passer aux éléments d'expression du visage (yeux, bouche, nez) puis aux extrémités des membres et aux détails du costume. Le professeur quadrille pareillement le tableau en huit cases et trace le contenu de la case 1 devant les élèves (par exemple une forme ovale pour la tête de Michel ou de Petit Vampire). Tous les élèves, sur une feuille quadrillée à l'identique, tracent à leur tour la même forme, avant de passer à la case 2. Le professeur répète au tableau le même tracé dans la nouvelle case et ajoute un nouvel élément de la silhouette corporelle. Tous les élèves l'imitent sur leur feuille, avant de passer à la case 3 où un nouvel élément va venir s'ajouter, jusqu'à obtenir à la fin de l'exercice l'ensemble du personnage. Ce dispositif a plusieurs avantages. Tout d'abord, la décomposition en formes simples rend l'acte graphique tout à fait à la portée des élèves. Par ailleurs, la répétition des formes déjà tracées dans les cases précédentes, rend le tracé progressivement

plus sûr et apprend à se corriger d'une fois sur l'autre. Il est essentiel que le professeur accomplisse le geste au tableau devant les élèves et qu'il verbalise le tracé, afin d'offrir un exemple vivant et de permettre une intériorisation de la forme et du geste. Le résultat final constitue une véritable révélation pour les élèves, qui découvrent avec étonnement qu'ils savent dessiner avec beaucoup de ressemblance les personnages du livre. Reste alors à intégrer ces figures dans les planches en cours de réalisation.

Les planches créées par les élèves ont été affichées et ont donné lieu à des commentaires en classe sur les réussites individuelles et les différences de contenu, en particulier en ce qui concerne la présence ou non de redondance entre les récitatifs et les dialogues. Nous reproduisons ici deux réalisations d'élèves, l'une où la distinction entre récitatif et dialogue n'a pas suffisamment été travaillée par le professeur stagiaire, ce qui aboutit à des discours rapportés répétitifs (fig. 8, école de Longechenal), et l'autre où la conduite du récit est complémentaire (fig. 9, école Jules-Ferry, Grenoble). L'exemple vaut également pour la différence de tonalité (comique/pathétique) dans les récits ainsi créés. Il est à noter que l'entrée par les récitatifs, si elle ne permet pas un véritable pilotage de la narration par l'image, permet ici d'obtenir des récits d'une grande cohérence narrative. Devant les productions qui sont affichées, les élèves sont invités à déterminer si la tonalité de l'histoire est comique ou inquiétante. Michel éprouve-t-il des sentiments de joie ou d'inquiétude ? Il s'agit alors de confronter ces mises en scène avec celles de l'album lui-même, à travers la découverte des planches concernées (p. 22-29). Les élèves sont invités à feuilleter les huit pages en observant uniquement les images et le personnage de Michel : que fait-il ? A-t-il l'air inquiet ou bien s'amuse-t-il avec les monstres ? Les élèves remarquent tout de suite l'épisode comique du bain de boue dans la baignoire, mais pointent aussi deux pages qui tranchent avec la joyeuse sarabande : celles de l'inquiétant face-à-face avec le capitaine des morts, pages 23 et 24.

Répondre à un questionnaire pour résumer une section d'histoire

La classe est alors séparée en deux parties. Chaque binôme doit répondre à un questionnaire de compréhension littéral portant soit sur les pages 22-24, soit sur les pages 25-29. Le premier questionnaire élude volontairement les références à la religion pour se centrer exclusivement sur la légende du Hollandais volant, tandis que le second s'en tient à l'évocation factuelle des jeux d'enfant :

Michel et le capitaine des morts	Michel et les copains de Petit Vampire
Que fait le capitaine pour ne pas effrayer le petit garçon ?	Que décident de faire Michel, Petit Vampire et les monstres ?
Pourquoi le capitaine a-t-il été condamné à errer sur un bateau fantôme ?	Où vont-ils remplir la baignoire ?
Que doit-il faire pour que cesse la malédiction ?	Pourquoi la maman de Petit Vampire n'est-elle pas contente ?
Comment s'appelle cette légende ?	Que font Michel et les vampires pour se faire pardonner ?
Qui est Pandora ?	Que fait la maman pour les remercier ?

Chaque partie de la classe se réunit en deux groupes différents pour mettre en commun les réponses. Un rapporteur est désigné dans chacun des quatre groupes pour présenter l'histoire à l'ensemble de la classe.

Créer une dynamique de projet en réalisant une exposition sur Petit Vampire

L'ensemble de cette étude est couronné par un projet collectif : celui de faire connaître l'album *Petit Vampire va à l'école* à travers une exposition. Cinq groupes de travail sont constitués pour réaliser des panneaux d'affichage. Le premier s'occupe du panneau « personnages », en réalisant des fiches graphiques sur Michel, Petit Vampire, Pandora, le capitaine des morts, Fantomate, le crocodile et l'éventreur, accompagnées d'un texte de présentation. Le second panneau intitulé « Problèmes » pose la question suivante : « Quel mystérieux personnage peut bien faire les devoirs de Michel pendant la nuit ? » Le groupe concerné sélectionne et colle des productions d'élèves représentant le dialogue épistolaire entre Michel et Petit Vampire. Une seconde question est inscrite sur le panneau : « Le capitaine des morts va-t-il se débarrasser de Michel ? » Les élèves doivent sélectionner une case qui soulève cette question et la coller sur l'affiche. Le troisième panneau est intitulé « La folle nuit de Michel et des vampires ». Des planches d'élèves sont sélectionnées par le groupe et affichées en deux colonnes : atmosphère inquiétante (Michel en danger) / atmosphère comique (Michel s'amuse bien). Le groupe 4 crée un panneau documentaire sur les vampires : leurs caractéristiques et leur représentation dans les BD, les dessins animés et les

films. Enfin, le groupe 5 effectue une recherche spécifique sur la légende du Hollandais volant.

Pour conclure, la didactisation d'un album de bande dessinée comme œuvre intégrale doit obéir à trois soucis constants : le premier est de stimuler à tout moment le questionnement des élèves, en mettant en œuvre dans la classe des situations-problèmes relatives à ce qui fait la singularité narrative et plastique de l'œuvre étudiée, ainsi que sa portée. C'est ce que nous avons tenté de faire ici pour créer une accroche stimulante dès la première séance : cerner l'esthétique générale de l'œuvre, étudier les tonalités du récit, identifier les stéréotypes génériques, reconstituer une séquence narrative, oraliser les dialogues, ou faire produire une double planche qui tente de lever un mystère sur un pan de l'histoire. La réalisation d'un projet collectif comme la création d'une exposition, pour présenter l'album au reste de l'école, participe de la même volonté de donner du sens aux activités. Cela suppose d'élaborer un véritable scénario pédagogique qui n'hésite pas à déconstruire la linéarité de l'intrigue, s'affranchisse de sa chronologie obligée, pour mettre les élèves en éveil et en possible posture d'interprète. La seconde exigence, qui doit être celle du pédagogue, est de veiller à la prise en compte équilibrée de toutes les composantes textuelles, iconiques et plastiques du langage BD. Cela passe par une série de dispositifs à inventer et faire alterner au sein de la séquence, qu'il s'agisse de stratégies de cache, de calque, de puzzle, de feuilletage, d'observation ciblée d'éléments iconiques (visages, décors) ou plastiques (couleurs, taille et forme des cases, trait graphique, etc.), d'activités de dessin ou d'écriture. Mais ces deux préoccupations risqueraient d'aboutir à de simples objectifs d'activité, des « trucs » pédagogiques, des procédés faciles se dégradant en tours de passe-passe, s'ils n'étaient articulés avant toute chose à de véritables objectifs d'apprentissage dans chacun des domaines du français. Il convient donc que l'étude de la bande dessinée relève d'une véritable ambition didactique et non d'un alibi ludique et occupationnel.

Instruire et plaire : le projet éducatif et culturel d'Yvan Pommaux

Christiane Connan-Pintado

Dans l'entreprise de réhabilitation et de légitimation de la bande dessinée à l'École, les ouvrages d'Yvan Pommaux occupent une place de choix. Avant même d'être cautionnés par l'institution qui préconise leur lecture sur les listes officielles pour les cycles 2 et 3, ils étaient appréciés des maîtres et souvent lus en classe, en particulier les fameuses adaptations de contes traditionnels en récits policiers. Une rapide consultation des sites pédagogiques sur Internet révèle que bien d'autres titres continuent de susciter l'intérêt, comme *Angelot du Lac*, BD historique dont l'action se déroule pendant la guerre de Cent Ans. En trois décennies, Yvan Pommaux a construit un univers iconique, thématique et culturel aisément identifiable, en somme une œuvre, d'une grande cohérence, dans laquelle je retiendrai avant tout, et de préférence, les ouvrages les plus récents, pour l'instant moins étudiés. Pour les approcher, il convient d'abord de revenir sur la question des frontières quelque peu indécises entre les deux pôles de l'œuvre : albums de BD et albums pour enfants ; puis de mettre en évidence à quel point cette œuvre est animée par un souci pédagogique, au bon sens du terme : elle vise à éduquer l'enfant, dans une perspective toute classique. Il s'agit à la fois de le divertir et de l'instruire, de le séduire et le nourrir culturellement, en jouant de toutes les possibilités thématiques et formelles, tant dans le texte que dans l'image. Le choix de la bande dessinée comme mode d'expression joue, me semble-t-il, un rôle fondamental dans cette double approche.

Frontières de la bande dessinée

On peut répartir la centaine d'ouvrages publiés par Yvan Pommaux en deux catégories : albums de bande dessinée et albums pour enfants.

Les bandes dessinées relèvent de catégories différentes dont les plus connues sont réparties en trois séries : la BD historique *Angelot du Lac* (en trois tomes) et deux séries policières, *Marion Duval* (18 albums) et,

plus récemment, pour des enfants plus jeunes, *Les Enquêtes de Théo Toutou* (6 albums). Mais Pommaux a également publié des livres jeux, des « BD dont vous êtes le héros » (*La Peur du Louvre*, *Panique au cirque*, *Lulu a disparu*), et enfin un hapax, *Rue Marivaux*, adaptation de la pièce *La Double Inconstance*. Le statut de BD de ces différents ouvrages ne fait aucun doute, comme en atteste, au premier coup d'œil, leur mise en page.

L'autre versant de l'œuvre est composé d'albums pour enfants, d'inspirations diverses : récits policiers transposant des contes (*John Chatterton détective*, *Lilas*, *Le Grand Sommeil*), histoires d'animaux (*Craquila Krok et Porképik*, *Corbelle et Corbillo*, *La Fugue*, *Une nuit, un chat*…), histoires fantastiques (*L'Île du Monstril*, *Tout est calme*), documentaires (*Dix histoires instructives*, *Avant la télé*, *Véro en mai*, *Thésée*, *Orphée*), et même adaptation iconique d'une œuvre littéraire contemporaine, *Je me souviens* de Georges Perec.

Bande dessinée et album pour enfants sont tous deux des formes hybrides qui associent texte et images et résistent à la définition, aussi le partage entre eux est-il moins net qu'il y paraît au premier chef. Dès ses premiers albums, Yvan Pommaux introduit des phylactères pour présenter les propos de ses personnages, mais, on le sait[1], la bulle ne suffit pas à instituer la BD.

Nicolas Rouvière présente une typologie des relations entre album et BD qui le conduit à prendre les albums d'Yvan Pommaux pour exemples à plusieurs reprises[2]. Il se fonde sur la définition des littératures dessinées proposée par Harry Morgan[3] – qui a une conception large de la littérature en images – et en retient trois caractéristiques principales :

– La présence d'un dispositif spatio-topique, comme une distribution de vignettes en bandeaux, ou une page compartimentée distribuant texte et images, ce qui suppose un travail de mise en page spécifique et induit un ancrage permanent de la lecture par l'image.

1. « Notons sans plus tarder, pour éviter des querelles stériles, que le critère de la bulle n'a pas de cohérence interne, c'est-à-dire qu'il est inapplicable quel que soit le domaine défini comme de la "vraie BD". » (H. Morgan, *Principes des littératures dessinées*, p. 72)

2. N. Rouvière, « L'influence de la bande dessinée sur les albums pour enfants : histoire, esthétique et thématique », p. 18.

3. Harry Morgan propose une analyse empirique et non normative qui élimine les « faux critères morphologiques et de contenus de la bande dessinée […] : la répétition du personnage, le suspense, le comique ou la caricature, la bulle, […] le contour de page » (H. Morgan, ouvr. cité, p. 152).

– Le caractère volontiers narratif des images, lorsque celles-ci induisent en elles-mêmes un avant et un après, un lien de causalité et de consécution.
– Enfin, la séquentialité, c'est-à-dire la présence de ce même lien de causalité et de consécution dans une séquence d'images. Lorsque cette séquentialité offre plusieurs images par page, on peut parler de BD. Plus exactement, le seuil à partir duquel le dispositif bascule dans celui de la BD semble être la séquence d'au moins trois images par page.
Nicolas Rouvière distingue cinq catégories d'albums pour enfants, en fonction de leur relation à la BD[4] :
– Les albums de format oblong qui présentent une séquentialité minimale de trois images par page ou double page, comme *John Chatterton détective*.
– Les albums sans texte avec images séquentielles (au moins trois par page).
– Les albums qui intègrent ponctuellement une séquence de type BD, comme *L'Île du Monstril*.
– Les albums fondés sur un rythme séquentiel, mais avec une seule image par page ou double page, comme *Les Histoires instructives de Lola* ou *Tout est calme*.
– Les albums fondés sur un multicadre accompagné d'un récitatif, mais dont la succession des vignettes est peu inductrice de narrativité.
Selon Nicolas Rouvière, seules les trois premières catégories s'apparentent à de la bande dessinée. Notons que ces définitions se fondent avant tout sur la séquentialité, mais aussi sur le contenu des images et sur la charge narrative portée par leur rapprochement.

L'insertion de la BD dans l'album pour enfants

Dès ses débuts, Pommaux a joué des possibilités offertes par les deux formes d'expression en les associant ou les alternant dans le même livre.

Chico le clown amoureux, un de ses premiers titres, commence et finit comme un album « classique », avec une image par page ou double page, mais toute la partie centrale de l'ouvrage est composée d'images séquentielles, jusqu'à huit par double page : pour développer le processus dynamique qui sauve la carrière et la situation affective du personnage

4. N. Rouvière, art. cité, p. 21-22.

éponyme, il met en place ce que Thierry Groensteen appellera un « dispositif spatio-topique », marqué par la « solidarité iconique[5] ».

Regardons à présent le dosage de BD inséré dans les deux derniers albums pour enfants publiés par Yvan Pommaux, *Casse-Tout* et *J'veux pas y aller*.

Casse-Tout se rapproche de la BD dans la mesure où – à l'exception des pages centrales porteuses d'une seule ou de deux images – toutes les pages et doubles pages présentent des séquences d'images, de formats et cadres variés, accompagnées de récitatifs et/ou de bulles. Même si le compartimentage[6] semble particulièrement irrégulier, il met en place une séquentialité qui renvoie à l'image narrative de la BD.

En revanche, *J'veux pas y aller* ne semble pas concerné par la question, puisqu'il montre seulement une image par double page. Pourtant, dans cet album dont le personnage principal est un petit garçon qui refuse d'aller à l'école, l'avant-dernière double page réunit trois images qui montrent le personnage le matin de la rentrée. Le texte ici s'avère inutile car l'image véhicule clairement le sens de la séquence : l'enfant se fait prier, mais en arrivant, il remarque aussitôt une petite fille (justement celle qu'il vient de croiser en rêve la nuit précédente) ; alors, il s'avance vers elle en souriant. Pommaux a choisi de dénouer le problème par une séquence de trois images pour traduire le mouvement, le choc de la rencontre, le bouleversement des sentiments.

Ces albums correspondent diversement au type 3 décrit par Nicolas Rouvière, celui de l'album pour enfants qui introduit ponctuellement une séquence de BD, ici une seule, ce qui ne manque pas de la mettre en valeur.

Le même procédé est adopté dans les albums documentaires, comme *Véro en mai* qui relate la vie d'une petite fille de 9 ans dans la banlieue parisienne lors des événements de Mai 68. Le compartimentage des pages est utilisé d'abord à des fins essentiellement descriptives, puis certaines doubles pages se décomposent en séquences d'images qui ont une fonction narrative, en particulier lorsque le frère lycéen de l'héroïne participe à une manifestation. Avec ou sans texte, ces pages relèvent bien de la BD, pour montrer comment le personnage traverse les événements[7].

5. T. Groensteen, *Système de la bande dessinée*.

6. « Le compartimentage comporterait trois traits structuraux qui seraient l'indice d'une séquentialité, c'est-à-dire qu'ils feraient présumer qu'il y a un récit : la contiguïté, la régularité et la vectorisation. » (H. Morgan, ouvr. cité, p. 129)

7. Thierry Groensteen analyse la fonction rythmique du cadre (ouvr. cité, p. 55).

Pommaux joue à la frontière des deux formes – album pour enfants, album de BD –, grâce aux possibilités offertes par la double page d'un format à l'italienne très allongé, pour présenter parfois un tableau central encadré d'images qui se situent dans une autre temporalité et permettent d'adopter tour à tour différents points de vue. On peut voir ici ce que Harry Morgan désigne ainsi :

> [Une] image unique « synchronique », où les différentes étapes du récit sont représentées, ce qui suppose que le personnage y figure à plusieurs reprises, procédé fort en vogue au Moyen Âge, mais qui n'est pas absent de la bande dessinée moderne.[8]

Par exemple, le repas houleux du dimanche 12 mai chez les grands-parents occupe le centre de la double page ; il est surmonté d'une image allongée qui montre l'arrivée des deux branches de la famille ; à gauche et à droite se placent deux séries d'images : antérieures ou postérieures au repas. Certaines concernent Véro, perplexe à gauche devant la poire dans la bouteille d'eau de vie, puis comprenant le secret du grand-père dans les images de droite, où une incrustation éclaire le mystère ; d'autres images « réalisent » – au sens de rendre réel – les propos des convives : ceux qui défendent le parti de l'ordre et ceux qui soutiennent les étudiants. La mise en page expressive multiplie les images pour confronter avis et éclairages sur l'événement, en soulignant les réactions des protagonistes.

On retrouve ce mélange des formes dans *Orphée et la morsure du serpent*, album où prennent place quelques séquences de BD, toujours aux moments clés, à cinq reprises : lors de la morsure initiale (p. 8), pour relater l'histoire d'amour avec Eurydice (p. 22), la descente aux Enfers (p. 28-29), le trajet du retour (p. 44-45), enfin pour la dernière séquence, qui ramène au XX^e^ siècle et au récit enchâssant.

Thierry Groensteen s'élève contre l'idée répandue d'établir une correspondance automatique entre le nombre de vignettes et la rapidité de l'action, car elle serait trop normative et ne rendrait pas « justice à la diversité des techniques expressives et aux esthétiques d'auteurs[9] ». En effet, ici, la séquence d'images qui décrit la remontée des Enfers s'étire en cinq étapes, fait éprouver une durée qui paraît extrêmement longue et aggrave les différentes composantes de la situation : monde souterrain et nuit opaque, silence et invisibilité d'Eurydice, indécision et angoisse d'Orphée, menace suspendue. Comme le détaille Harry Morgan : « La durée dans le récit dessiné […] découle donc de trois paramètres : la

8. H. Morgan, ouvr. cité, p. 131.
9. T. Groensteen, ouvr. cité, p. 56.

durée interne de l'image (donnée par des indices), la contiguïté des images et l'importance des hiatus[10]. » Elle a ici des répercussions sur la lecture elle-même car, en l'absence de cases, le tracé de la séquence est difficile à suivre sur la page en raison d'une disposition sinueuse des images qui mime le difficile trajet parcouru. Pommaux souligne lui-même le caractère volontiers séquentiel de ses images :

> Je suis satisfait de ce que mes dessins, parfois montrés dans des bibliothèques à la faveur d'expositions sur le livre, ont souvent l'air ôtés de la continuité d'un récit. On a presque toujours besoin du dessin qui précède et du dessin suivant pour comprendre ce qui se passe.[11]

Ses albums pour enfants se rapprochent de la bande dessinée lorsqu'ils découpent certaines étapes du récit en images successives, avec une grande liberté d'usage, pour décomposer le mouvement, l'accélérer ou le ralentir, faire percevoir visuellement les étapes d'une histoire et en souligner les effets. Le mélange des formes se met au service du mélange des genres qui marie conte et récit policier, documentaire et fiction, passé et présent, dans un souci constant de proximité avec le lecteur, pour faciliter sa lecture et la rendre plus attractive et plus ludique. Tout en lui donnant une épaisseur culturelle à laquelle je vais à présent m'attacher.

Une visée culturelle omniprésente

Tous les ouvrages d'Yvan Pommaux semblent orientés, de façon plus ou moins explicite, par le souci d'acculturer, d'informer et de former leur jeune destinataire.

Les documentaires proprement dits : histoires instructives

Histoires instructives est le titre de la réédition en un seul volume de dix récits publiés dans les années 1980, où Lola et son père, deux campagnols, dialoguent et expliquent au jeune lecteur, chemin faisant, divers phénomènes naturels. Mais nous avons vu que ces documentaires – à vocation parfois scientifique[12] – ne relèvent pas formellement de la BD puisqu'ils ne comportent qu'une image par page.

10. H. Morgan, ouvr. cité, p. 138.
11. Y. Pommaux, « Le discours de Caracas ou Yvan au bord de la rivière », *Griffon*, n° 171, mars-avril 2000, p. 9.
12. Michel Defourny les évoque dans son ouvrage *De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir*, Paris, L'école des loisirs, coll. « Archimède », 2003, p. 57-58.

Il en va autrement de titres plus récents dont l'empan culturel s'ouvre largement – de la Grèce antique à la France du XX^e^ siècle – pour enrichir l'encyclopédie des jeunes lecteurs et leur faire découvrir : deux périodes récentes, les années cinquante et Mai 68, avec *Avant la télé*, documentaire sur les années du baby-boom – à caractère autobiographique, puisque Pommaux est né en 1946 –, et *Véro en mai* ; ainsi que deux mythes fondateurs, celui d'Orphée (*Orphée et la morsure du serpent)* et celui de Thésée (*Thésée. Comment naissent les légendes*). Il s'agit bien d'histoires instructives, et la BD joue un rôle dans la facture de ces ouvrages où sont intégrées des séquences d'images, le plus souvent légendées, mais parfois aussi accompagnées de bulles.

Dans *Avant la télé*, pour raconter des anecdotes qui se déroulent dans le cadre scolaire (p. 22-23) ou à la Poste, où travaille la mère du héros (p. 34-35), les séquences d'images montrent les personnages en action, contextualisent les épisodes et les dramatisent en leur donnant un rythme. Elles permettent à l'enfant contemporain de découvrir, à travers de petites scènes, un monde aujourd'hui disparu, où l'on portait des blouses en classe, où l'on utilisait un porte-plume et où le maître fumait pendant les cours, un monde où l'on dépendait des demoiselles des Postes pour accéder à un correspondant.

Intertextualité et intericonicité

Qu'ils s'adressent à des lecteurs cultivés ou qu'ils les aident à construire cette culture, les albums d'Yvan Pommaux se réfèrent à une foule d'œuvres littéraires ou artistiques.

Dans *J'veux pas y aller !*, c'est vers la littérature de jeunesse que Pommaux cligne de l'œil en rendant hommage à *Max et les maximonstres* dont il reprend la mise en page en faisant le choix d'une grande image qui empiète sur la double page, en multipliant les motifs végétaux de même facture que ceux de Sendak et en exploitant le clivage entre rêve et réalité. Et au cas où son lecteur aurait été distrait, il signale que son jeune personnage fait sa rentrée à l'école Maurice-Sendak. De plus, il met en abyme dans l'album l'histoire d'Atalante, autre personnage mythique, déjà évoqué dans *Orphée ou la morsure du serpent*, tout en pratiquant l'autocitation iconique : on aperçoit des exemplaires de *John Chatterton détective*, *Corbelle et Corbillo* et une image d'*Une nuit, un chat*… dans la chambre du héros.

Les bandes dessinées elles-mêmes évoquent de multiples références culturelles : les trois épisodes d'*Angelot du Lac* sont jalonnés d'insertions d'œuvres littéraires médiévales, *Tristan et Iseut*, *Chanson de Roland*, poème

de Rutebeuf [13]. Jean-François Massol a montré par ailleurs que les BD policières de Pommaux assument également cette mission culturelle en initiant à divers genres littéraires ou artistiques. Ainsi, dans *Rapt à l'opéra*, deuxième volume de la série *Marion Duval*, s'intriquent des formes situées à divers échelons de la légitimité culturelle : le roman policier, l'opéra, le mythe antique :

> D'un point de vue stylistique, dans le système narratif de la bande dessinée, les bandes consacrées au récit policier, dans le style simple et clair choisi par le dessinateur, vont intégrer des vignettes représentant tantôt les formes architecturales et scénographiques de l'opéra avec sa scène, ses décors, mais aussi ses coulisses, tantôt une transposition graphique et narrative du récit antique mythique. Dans le cas de cet album, on peut parler d'*intergénéricité*, mais il faut souligner aussitôt que la bande dessinée de genre policier, *a priori* paralittéraire et fondamental dans la culture transmédiatique, fonctionne comme espace d'accueil. C'est de fait une forme de passage, une médiation vers d'autres biens culturels. [14]

Yvan Pommaux témoigne de la même ambition dans la série des *Théo Toutou*, destinée à des enfants plus jeunes. Dans ces BD où le héros est un chien qui écrit des livres et son amie une chatte libraire, livres et œuvres d'art jouent toujours un rôle majeur, comme le montrent les sous-titres des épisodes et les jeux onomastiques : dans « Les yeux du chat. Une enquête artistique [15] », un tableau a été volé, *Le Chat rouge* de Matoulévitch, qu'on retrouve au terme de l'enquête dans une galerie d'art, parmi des œuvres de « Pichasso, Chalder, Chacometti, Gaston Chassac, Édouard Minet… » ; dans « Une nuit à l'opéra. Une enquête lyrique [16] », épisode qui se déroule à l'opéra, sous le plafond de « Chatgall », le *Faust* de Gounod est au programme, avec l'incontournable air des bijoux, qui parlera au jeune lecteur au moins par le clin d'œil à *Tintin* ; enfin, dans « Toutou,

13. Différents récitatifs intégrés à la diégèse présentent des extraits de textes patrimoniaux : Ythier conte l'histoire de Tristan et Iseut à Angelot pour lui faire comprendre la puissance de son amour pour Coline (*Angelot du Lac*, t. 1, *Le Temps des loups*, Paris, Bayard Jeunesse / Astrapi, 1990, p. 42) ; l'un des personnages récite *La Chanson de Roland* (*Angelot du Lac*, t. 2, *Le Secret de la caravane*, Paris, Bayard Jeunesse / Astrapi, 1993, p. 49) ; la jeune Agnès chante le poème de Rutebeuf « Que sont mes amis devenus… » le soir auprès du feu (*Angelot du Lac*, t. 3, *Les Frères vengeurs*, Paris, Bayard Jeunesse / Astrapi, 1998, p. 55).

14. J.-F. Massol, « Genres, séries, médiums. À propos des albums de BD et pour enfants d'Yvan Pommaux », p. 37.

15. *Les enquêtes de Théo Toutou, La nuit du bombeur fou*, Bayard Jeunesse, 2002, p. 35-47.

16. *Les enquêtes de Théo Toutou, Mystère Morse*, Bayard Jeunesse, 2007, p. 7-19.

Toutaine et Toutou. Une enquête littéraire[17] », l'enjeu de l'histoire est l'acquisition d'une édition originale des *Fables* de La Fontaine.

Inutile de multiplier davantage les exemples. Les BD d'Yvan Pommaux abritent planches, *strips* et vignettes derrière un alibi culturel irréprochable.

Rue Marivaux, une « transécriture »

André Gaudreault dit préférer ce mot à celui d'adaptation :

> [P]our la simple et bonne raison que [ce dernier] réfère à un procédé (se saisir d'une *fabula* pour la faire entrer dans le corset d'un autre média que celui pour lequel cette *fabula* était déjà prévue), alors que le mot transécriture infère pour sa part plutôt un processus, le processus même de l'écriture, que celle-ci soit littéraire, cinématographique, « bédéesque » ou autre.[18]

Rue Marivaux est une BD qui n'a pas – au moins de l'extérieur – l'apparence d'une BD, ce qui explique qu'elle ait pu passer relativement inaperçue. Publiée dans la collection « Médium » de L'école des loisirs, elle adopte le format du roman et l'on peut s'interroger sur ce choix éditorial qui écarte l'ouvrage du standard de l'album comme pour souligner plus fortement son affiliation à la littérature. De plus, contrairement aux autres BD de Pommaux, elle n'est pas en couleurs, mais en grisés. Si l'on ajoute qu'elle adapte une pièce de Marivaux de 1723, on peut estimer que l'ouvrage cumule les handicaps et risque de ne pas rencontrer son public. En tout cas, elle ne risquera pas d'être confondue « avec une simple opération de *merchandising*[19] ».

On pourra saluer la gageure qui consiste à faire découvrir à des collégiens une pièce du répertoire du XVIII^e^ siècle dans une adaptation qui respecte l'œuvre source, car si son texte est, forcément, un peu allégé, il n'est pas trahi pour autant, comme le montre la comparaison entre les deux débuts[20] :

17. *Ibid.*, p. 35-47.

18. A. Gaudreault et T. Groensteen (dir.), *La Transécriture. Pour une théorie de l'adaptation*, p. 269.

19. *Ibid.*, p. 19.

20. Il a fallu introduire l'initiale des personnages pour indiquer clairement qui prend la parole dans le texte de Pommaux. Colonne de gauche sont soulignées les formules non reprises ou modifiées dans l'adaptation en bande dessinée.

La Double Inconstance, Marivaux, 1723	*Rue Marivaux*, Yvan Pommaux, 2004
Silvia, Trivelin et quelques femmes à la suite de Silvia *S'paraît sortir comme fâchée* T. : Mais, Madame, écoutez-moi. S. : Vous m'ennuyez ! T. : Ne faut-il pas être raisonnable ? S. *impatiente* : Non, il ne faut pas l'être. T. : Cependant… S. *avec colère* : Cependant je ne veux point avoir de raison ; et quand vous recommenceriez cinquante fois votre « cependant », je n'en veux point avoir : que ferez-vous là ? T. : Vous avez soupé hier si légèrement que vous serez malade si vous ne prenez rien ce matin. S. : Et moi, je hais la santé, et je suis bien aise d'être malade ; ainsi, vous n'avez qu'à renvoyer tout ce qu'on m'apporte, car je ne veux ni déjeuner, ni dîner, ni souper, demain la même chose. Je ne veux qu'être fâchée, vous haïr tous autant que vous êtes, jusqu'à tant que j'aie vu Arlequin, dont on m'a séparée. Voilà mes petites résolutions, et si vous voulez que je devienne folle, vous n'avez qu'à me prêcher d'être plus raisonnable, cela sera bientôt fait.	T. : Mais, Madame, écoutez-moi. S. : Vous m'ennuyez ! T. : Ne faut-il pas être raisonnable ? S. : Non, il ne faut point l'être. T. : Cependant… S. : Cependant je ne veux pas être raisonnable, quand bien même recommenceriez-vous cinquante fois votre « cependant ». T. : Vous avez soupé hier si légèrement que vous serez malade si vous ne prenez rien ce matin. S. : Et moi, je hais la santé, et je suis contente d'être malade. Je ne veux ni déjeuner, ni dîner, ni souper. Je ne veux qu'être fâchée, vous haïr tous autant que vous êtes, jusqu'à ce que j'aie vu Arlequin, dont on m'a séparée. Voilà. Et si vous voulez que je devienne folle, vous n'avez qu'à me répéter d'être plus raisonnable.

La BD fait l'économie des didascalies, puisque la bulle montre qui parle et que l'image prend en charge les expressions des personnages. Pommaux use du procédé du caviardage pour abréger, voire supprimer quelques phrases, afin de ne pas alourdir les pavés de texte dans la bulle, mais le texte retenu n'est pas pour autant « traduit » en français contemporain et reste marqué au coin du style de Marivaux.

Proposer une telle pièce aujourd'hui à des collégiens est une illustration en actes de la volonté de Pommaux d'enrichir ceux qui semblent le plus éloignés du patrimoine littéraire, en leur donnant accès, grâce à la bande dessinée, à des œuvres exigeantes et stimulantes. Ce pari que bien des enseignants considèrent parfois aujourd'hui comme mission impossible, voici comment notre auteur parvient à le tenir.

Comment rendre le savoir accessible et aimable

Pour faciliter l'entrée du lecteur dans un univers éloigné de son monde de référence, Pommaux ménage diverses voies d'accès et passerelles.

Fictionnalisation et enchâssement

Ainsi, les documentaires, toujours fictionnalisés, racontent avant tout l'histoire d'un personnage, parcours chargé d'aventures et d'émotions, qu'il s'agisse d'un héros mythique, Orphée, Thésée, ou d'un enfant du XX^e^ siècle de l'âge du lecteur, Alain, alter ego de Pommaux enfant dans *Vive la télé*, ou Véro, la fillette de *Véro en mai*[21].

Les épisodes mythologiques se voient enchâssés dans un récit cadre, relié au temps présent. *Thésée* met en scène un archéologue marin qui identifie la lutte de Thésée contre le Minotaure sur des morceaux de céramique que des plongeurs viennent de remonter de l'épave d'une trière, entre les côtes grecques et crétoises. Il leur demande s'ils connaissent l'histoire du roi d'Athènes et se propose de la leur conter.

De même, l'histoire d'Orphée est mise en abyme dans un contexte contemporain : dans une villa méridionale, lors d'un mariage, un invité un peu ivre importune la mariée, elle trébuche et marche sur une vipère qui la mord, le marié emporte la blessée à l'hôpital. Une jeune femme réconforte alors le coupable maladroit : « Nous sommes en 2009, tu ne t'appelles pas Aristée et la mariée ne s'appelle pas Eurydice ! » Devant son air perplexe, elle s'étonne : « Tu ne connais pas la légende d'Orphée et Eurydice ? Alors écoute… »

Dans ces deux albums, on retrouve les personnages conteurs en fin d'histoire, transition entre le retour au réel et le monde du lecteur, toujours sous forme d'images séquentielles, avant les doubles pages, purement documentaires cette fois, qui proposent un index des noms cités dans l'ouvrage, et nous rappellent que nous sommes bien dans la collection « Archimède » de L'école des loisirs.

21. Alter ego de la scénariste et auteur du texte, Pascale Bouchié.

Plus complexe est l'enchâssement conçu dans *Rue Marivaux* : en effet, la bande dessinée de Pommaux met en scène la répétition de *La Double Inconstance* par une jeune troupe d'amateurs. Plusieurs sas, pourrait-on dire, sont mis en place entre le texte source et le lecteur contemporain. Dans les cinq premières pages, on voit un groupe d'adolescents marcher dans la rue, plaisanter, se disputer « pour rire » jusqu'à un échange d'injures homériques entre filles et garçons. L'une des filles, qui ne participe pas au jeu, sonne le rappel à l'ordre : ils sont en retard. Elle les précède dans la salle de spectacle du centre culturel où, la pièce de Marivaux en main, elle joue le rôle de metteur en scène et demande à chacun de présenter son personnage avant le début de la répétition.

Pommaux n'adapte donc pas directement la pièce de Marivaux – mais la donne à jouer à des adolescents d'aujourd'hui, dont l'apparence, le langage et les préoccupations sont ceux du lecteur[22]. Dans tout le livre, les jeunes comédiens sont vêtus de leurs tenues de collégiens – à l'exception de quelques flash-backs et du dénouement de la pièce où ils portent des costumes du XVIII^e^ siècle – et le cadre montre constamment le lieu de l'action : un théâtre, avec sa scène, son rideau, ses coulisses, les fauteuils de la salle. En somme, Pommaux veille à tenir à distance l'illusion théâtrale, à placer son lecteur dans une posture critique par rapport à son sujet en proposant la représentation en BD d'une répétition qui ne cache rien de ses rouages. Sans doute ces précautions sont-elles nécessaires pour donner place à la langue et aux émois des personnages de Marivaux et pour, finalement, faire entendre qu'ils peuvent concerner le lecteur contemporain. En tout cas, il me semble que nous sommes loin de ces « béquilles pédagogiques[23] » que proposent certains éditeurs pour initier tant bien que mal des adolescents non lecteurs aux chefs-d'œuvre littéraires – je pense aux collections « Ex-Libris » chez Delcourt, « Fétiche » chez Gallimard, « Romans de toujours » chez Adonis.

Ici, le choix de la BD et du dispositif enchâssant assurent le rapprochement entre l'œuvre source et le lecteur. Nous l'avons vu, le texte de Marivaux est autant que possible respecté, tandis que l'image rappelle qu'il s'agit d'un jeu, souligné par les expressions des personnages.

22. On retrouve le procédé adopté par le réalisateur Abdellatif Kechiche dans son film *L'Esquive* (2004) où des élèves de banlieue s'initient à cette langue étrangère qu'est celle de Marivaux en répétant la pièce *Les Jeux de l'amour et du hasard*. On pense aussi à la pièce d'Anouilh *La Répétition ou l'Amour puni* (1947) qui mettait en abyme le jeu théâtral en faisant répéter *La Double Inconstance* à une troupe d'acteurs.

23. A.-M. Chartier, « Proust en bande dessinée », p. 57.

À deux reprises, Pommaux insère des séquences d'images sans texte pour traduire visuellement la tempête qui se déchaîne sous le crâne des protagonistes, au moment où se détermine leur orientation sentimentale (Silvia p. 57-58 et Arlequin p. 74.) En somme, le récit en BD permet de mieux comprendre l'histoire et les personnages.

Des animaux et des femmes

Un autre biais adopté par Pommaux est le choix d'animaux, plus ou moins anthropomorphisés, pour protagonistes. Ce choix – qui est aussi celui du fabuliste – est omniprésent en littérature de jeunesse où l'animal devient le médiateur privilégié du monde fictionnel pour les plus jeunes lecteurs. Ce qui caractérise le jeu de l'enfant, c'est sa capacité à mêler imaginaire et réel, à faire « comme si », ainsi que le remarque Thierry Groensteen :

> Les bandes dessinées font elles-mêmes grand usage du « comme si », en suggérant entre l'enfant et l'animal une proximité qui va très au-delà de notre expérience de la réalité puisqu'elle réduit ou abolit les discriminations au sein du vivant. L'image dessinée détient ce pouvoir quasi démiurgique de rendre vivant l'inanimé et d'humaniser toute figure offrant les apparences de la vie.[24]

Les temps ont bien changé depuis l'époque où les comptes-rendus des travaux de la Commission de surveillance de 1950 – voire celle de 1965 – voyaient dans « la représentation – éloignée de toute intention comique – d'êtres hybrides, animaux ou robots, auxquels sont attribuées les prérogatives de la personnalité […] une atteinte à la dignité humaine ». Pommaux mêle à plaisir hommes et animaux dans ses contes détournés où le mélange donne une couleur merveilleuse aux histoires. Toutefois, on constate qu'après moult chats, corbeaux, campagnols, ragondins, porcs-épics et autres espèces, l'animal semble en perte de vitesse aujourd'hui dans son univers, à l'exception de la série des *Théo Toutou*, le chien détective.

En revanche, la part du féminin y reste essentielle, et l'on note à ce propos une parité si irréprochable chez lui qu'on pourrait être tenté de

24. « Figures de l'animal dans la bande dessinée enfantine », dans A. Renonciat (dir.), *L'Image pour enfants : pratiques, normes, discours (France et pays francophones, XVI^e^-XX^e^ siècle)*, n° 65 de la revue *La Licorne* [Presses universitaires de Rennes], 2003, p. 168.

la taxer de politiquement correcte[25], de même que sa représentation d'une France « black-blanc-beur » telle qu'elle apparaît dans la troupe de *Rue Marivaux* (où figure même une petite Asiatique) ou dans le couple récurrent fillette noire et garçon blanc qui parcourt, souvent sur des rollers, différents albums (*Je me souviens*, *Tout est calme*, *J'veux pas y aller*). On voit cette parité à l'œuvre dans les « BD dont vous êtes le héros ou l'héroïne », comme *Panique au cirque*, où Pommaux va jusqu'à proposer, pour ses lecteurs des deux sexes, deux pages de présentation différentes, avec passage révélateur par la salle de bains, avant de lancer son personnage, judicieusement prénommé Camille, dans l'aventure.

Si ce souci de parité permet à Pommaux de plaire aussi bien au public masculin que féminin – ce qui n'est pas si évident dans le domaine de la BD –, il génère aussi des effets dus aux thèmes suscités et, en particulier, des histoires d'amour. En règle générale, les personnages des livres de Pommaux, de 7 à 77 ans, sont amoureux, ou vont le devenir, ce qui ne manque pas de charmer le lecteur, comme le montre le duo qui clôt *Orphée*, entre Éloi et Atalante, ou celui de *J'veux pas y aller*, entre Pablo et une autre Atalante, toute jeune. Se comprend mieux sans doute le choix d'adapter *La Double Inconstance* de Marivaux où, tout en parlant à des adolescents du sujet qui les intéressera le plus, il traite du sentiment amoureux dans sa complexité, entre volonté de fidélité et ébranlement du désir lorsque l'amour est confronté au monde et succombe à ses tentations.

Ligne claire et couleurs tendres : qualité plastique

Le choix stylistique de ce qu'on nomme, depuis Hergé, la « ligne claire » peut être considéré comme le degré zéro de l'écriture en BD[26], et donc comme relevant, lui aussi, du politiquement correct, loin d'une véritable créativité graphique, comme le note Christiane Bert en 2000 :

> La série des Marion Duval, en particulier, est parfaitement traditionnelle dans ses mises en pages. Les vignettes se succèdent bien régulièrement et droitement dans la forme de l'école belge. Pas le moindre égarement. Le traité graphique est de même tournure : un travail à la plume exclusif, des couleurs qui évitent fort rarement les aplats. Le récit, lui non plus, ne s'emmêle pas les pinceaux, la chronologie est rigoureuse.[27]

25. Consensus qui peut rappeler les aventures de la série BD *Jo et Zette* d'Hergé, publiée par l'hebdomadaire catholique *Cœurs Vaillants* dans les années trente.

26. A.-M. Chartier, art. cité, p. 58.

27. C. Bert, « Ensorcelants dess(e)ins dans les albums d'Yvan Pommaux », *Griffon*, n° 171, mars-avril 2000 p. 14.

Le trait de Pommaux obéit aux lois du « dessin narratif » dont Groensteen[28] rappelle les cinq caractéristiques : anthropocentrisme, simplification synecdochique, typification, expressivité, convergence rhétorique. Ce choix garantit une lisibilité indispensable lorsqu'on s'adresse à de jeunes lecteurs.

Il n'exclut pas pour autant une véritable qualité graphique et plastique, dont Jean-François Massol admire la virtuosité lorsqu'il l'analyse dans son article « Yvan Pommaux, du noir à la couleur (avec hachures et aplats)[29] », en mettant en évidence le travail effectué sur le noir, les couleurs et les trames, les formats et les cadrages employés par notre auteur, au service d'effets originaux qui assurent son succès depuis plus de trente ans.

Conclusion

Je ne sais ce que penserait Pommaux de mon titre sur son « projet culturel et éducatif », lui qui prétend vouloir simplement raconter des histoires, en dessinant le mieux possible et en se défiant de toute prétention à apporter un message ou à adopter une quelconque attitude pédagogique[30]. Il me semble pourtant que ses albums, même les plus légers, comme ceux de la série *Théo Toutou*, ne se contentent jamais de conter de plaisantes histoires. Pommaux fait évoluer ses personnages dans un univers où les motifs culturels jouent un rôle majeur et pas seulement décoratif : il montre que le monde est plus beau, plus riche et plus intéressant lorsqu'on lit des livres, qu'on fréquente les théâtres, l'opéra, les musées. Il invite son lecteur dans cet univers en l'attirant par des énigmes, du suspense, des jeux, de belles images, un humour discret, des sentiments tendres ou passionnés. Et chemin faisant, il lui fait découvrir des œuvres littéraires ou artistiques, des mythes, des périodes historiques. Son aptitude à mêler harmonieusement formes et genres, culture et divertissement, fait de lui un classique de la littérature dessinée pour la jeunesse, dont la lecture est déjà largement mise en œuvre à l'École. Si ces albums mâtinés de BD suscitent un consensus quasi universel, c'est aussi sans doute parce qu'ils se servent habilement des atouts de la BD pour captiver les lecteurs de tous âges.

28. T. Groensteen, ouvr. cité, p. 190.

29. *Lire, écrire à l'école*, 15 déc. 2003, consultable sur : www.crdp.ac-grenoble.fr/lireetecrire/spip.php?article150 [consulté le 22 janvier 2012).

30. Y. Pommaux, art. cité.

Albums d'Yvan Pommaux depuis 2002

J'veux pas y aller, Paris, Bayard Jeunesse, 2009.
Casse-Tout, Paris, L'école des loisirs, 2009.
Orphée et la morsure du serpent, Paris, L'école des loisirs, coll. « Archimède », 2009.
Véro en mai (avec Pascale Bouchié), Paris, L'école des loisirs, 2008.
Thésée. Comment naissent les légendes, Paris, L'école des loisirs, coll. « Archimède », 2007.
Rue Marivaux, Paris, L'école des loisirs, coll. « Médium », 2004.
Avant la télé, Paris, L'école des loisirs, coll. « Archimède », 2002.
Les Enquêtes de Théo Toutou, 6 vol., Paris, Bayard Jeunesse, 2002-2010.

À propos des albums de BD adaptés de romans : de la transposition littéraire à la transposition didactique

Jean-Paul Meyer

L'adaptation de romans sous forme de bandes dessinées connaît ces dernières années un fort engouement. Le CIBDI[1] a présenté en 2009 une liste de plus de cent titres, témoignant que de grands auteurs franchissent le pas et que des éditeurs prestigieux les suivent. Plusieurs collections, telles « Rivages » chez Casterman ou encore « Ex-Libris » aux éditions Delcourt, sont d'ailleurs exclusivement consacrées à ce qui semble être un nouveau « segment porteur » sur le marché de la BD. Le phénomène n'est pourtant pas nouveau : la bande dessinée a toujours considéré la forme romanesque comme un horizon possible, une sorte d'inépuisable réservoir de mots et de situations, ne serait-ce qu'à cause du défi que peuvent représenter certaines adaptations[2]. Par ailleurs, le roman et le récit en images ont de nombreux ancêtres communs, l'épopée ou la geste notamment, et la BD semble parfois tentée de chercher dans l'adaptation un peu de la légitimité narrative qu'elle pourrait avoir perdue.

De fait, la plupart des reprises de romans en bande dessinée se sont longtemps caractérisées par une forte soumission du graphisme, comme si l'adaptation ne pouvait être autre chose qu'une mise en images dénotative du texte, voire une simple illustration, certes magistrale parfois, mais contraignant la BD à abandonner momentanément sa spécificité. Depuis les années 1990 pourtant, une nouvelle génération d'adaptations de romans a émergé. En France, par exemple, dans la lignée de Tardi, Rabaté ou Boucq, quelques dessinateurs se sont en effet attachés à montrer comment la bande dessinée pouvait adapter des textes sans les dénaturer et sans se dénaturer elle-même, en conservant au récit en images ses particularités sémiotiques, narratives et énonciatives. Loin d'être des

1. Centre international de la bande dessinée et de l'image, à Angoulême : http://www.citebd.org/spip.php?article230.

2. On peut penser aux œuvres de Breccia, Battaglia ou encore Crumb.

dessinateurs illustrant un roman, ces auteurs prennent le parti de transposer une histoire, afin de la raconter – de la faire *voir* – autrement.

Or, il semble qu'à bien des égards cette conception moderne de la transposition littéraire ressemble à une transposition didactique. Plus précisément, l'adaptation d'un roman en bande dessinée a sur l'œuvre littéraire des effets (de lecture, de réception, de point de vue, etc.) qui ouvrent la voie à une possible transposition didactique du récit. Non que l'intention des auteurs de BD soit de didactiser une œuvre ou de la rendre abordable par les écoliers. L'approche didactique dont on parle ici, et qui reste le propre de l'enseignant, est un effet secondaire de l'adaptation. C'est bien à l'enseignant de passer du niveau de la transposition littéraire – qui lui est donnée comme telle – à celui de la transposition didactique du texte, qu'il construit à l'aide de la narration graphique.

Ce passage d'une forme narrative strictement verbale à une forme graphique conjuguée[3] s'opère au moyen de trois fonctions sémiotiques de base, exposées dans la première partie de cette étude. En aval de ces opérateurs de sémiotisation, et à différents niveaux de la scolarité, la transposition s'articule autour des principaux paramètres du récit : le jeu de la cohérence et de la progression, les phénomènes d'intertextualité, les modalités énonciatives. Mettant au jour les caractéristiques du récit, la transposition littéraire s'impose finalement comme un outil didactique privilégié, pour l'enseignant comme pour l'élève.

Corpus

Le corpus choisi pour étayer cette étude se veut représentatif aussi bien des tendances actuelles de l'adaptation littéraire en BD que de la réflexion didactique auxquelles ces transpositions de récit peuvent donner lieu[4]. Les catalogues d'éditeurs et les recensions faites par les revues ou les sites spécialisés montrent en effet que les trois genres romanesques le plus souvent adaptés sont le roman policier, le roman d'aventures et le roman d'initiation. Par ailleurs, ces genres recoupent

3. Sur la *conjonction* du texte et de l'image dans la BD, voir J.-P. Meyer, « La référence à la quantité dans les relations texte-image. Préliminaires à un programme de travail », *Scolia* [Éditions de l'université Marc-Bloch de Strasbourg], n. 20, 2005, p. 259-274.

4. Les séries étudiées ne sont toutefois pas présentées comme des ressources pédagogiques ou des illustrations de cours. Il s'agit plutôt d'œuvres littéraires se prêtant à la découverte et la conceptualisation de tel ou tel paramètre du récit, en fonction du niveau de scolarisation.

les formes textuelles les plus populaires en didactique de l'écrit : récit de quête ou d'enquête, récit de vie ou autofiction.

La série *Maigret* aux éditions Lefrancq - Le Rocher comporte cinq titres, scénarisés par Odile Reynaud d'après les romans de Georges Simenon. On s'intéressera ici aux trois albums réalisés par le dessinateur Philippe Wurm : *Maigret et son mort* (1992), *Maigret tend un piège* (1993) et *Maigret et la danseuse du Gai-Moulin* (1994). Le travail de Wurm, dans son style souvent qualifié de néo-jacobsien, montre comment différentes formes de mise en page narrative transposent les questions de cohérence et de progression thématiques.

Loin de l'atmosphère « nouvelle ligne claire » de Philippe Wurm, se trouve l'adaptation des *Enfants du capitaine Grant*, aux éditions Delcourt (dans la collection « Ex-Libris » déjà citée), par le dessinateur Alexis Nesme. L'album, paru en 2009, transpose l'œuvre de Jules Verne dans un univers nettement *british*, où les personnages sont des animaux anthropomorphes évoluant dans des paysages aux allures de fresques. Le dessin de Nesme, aussi fouillé que réaliste, est émaillé de clins d'œil et de références intericoniques qui constituent une sorte d'intertextualité du récit en images.

La troisième adaptation étudiée est celle que Yann Dégruel a réalisée à partir de *Sans famille*, de Hector Malot. La série, qui comporte six albums échelonnés de 2004 à 2008, est publiée aux éditions Delcourt (coll. « Jeunesse »). On trouve ainsi *Mère Barberin* (t. 1, 2004), *La Troupe du signor Vitalis* (t. 2, 2004), *Le Cygne* (t. 3, 2005), *Neige et loups* (t. 4, 2006), *La Vache du prince* (t. 5, 2007) et *L'Héritage* (t. 6, 2008). Le dessin de Dégruel, très influencé par le style « couleur directe », est à la fois hiératique dans la gestuelle et flou dans la figuration. Son emploi des paramètres de visée (très grande variété de plans, d'angles et de cadres) rend le roman plus accessible, non cependant en simplifiant ou en édulcorant l'histoire, mais en aménageant le rapport du lecteur au récit.

Ainsi, en termes de styles graphiques, le corpus présente trois palettes et trois traits, certes différents, mais très présents dans la BD contemporaine destinée à la jeunesse.

Au-delà des formes : les fonctions de la transposition

Avant d'entrer dans la problématique de la transposition, il faut préciser que l'on considère ici la bande dessinée comme une forme narrative, et non comme un genre littéraire. Dans la catégorie des formes narratives, la BD voisine en effet avec le roman, la nouvelle, la saga, le conte,

etc. C'est d'ailleurs justement en tant que forme que la bande dessinée peut se décliner en différents genres : BD policière, BD fantastique, BD érotique, etc. C'est également en vertu de sa catégorie que le système narratif que nous lui connaissons habituellement est le récit.

Il convient toutefois de se représenter le récit non seulement comme une forme naturelle de la BD, mais aussi comme une forme naturalisée. Un archétype en quelque sorte, qui permet de parler de récit graphique (le terme « graphique », polysémique à souhait, incluant aussi bien le trait pictural que le trait scriptural) ou – c'est la même chose – de récit en images[5], puisque c'est bien d'une séquence d'images fixes qu'il s'agit, dont la finalité essentielle est de raconter une histoire. Au-delà de la question de la forme se trouve dès lors posée celle des fonctions narratives, qui concerne la BD comme elle concerne tout ce qui narre.

La particularité de la transposition d'une œuvre littéraire, en l'occurrence le roman, sous la forme d'une bande dessinée est de faire *voir* la narration. Pour cette raison, le point qui nous préoccupe n'est pas de savoir *comment* le roman est adapté en bande dessinée, mais plutôt par quels moyens une BD raconte la même histoire qu'un roman. D'où ce terme de transposition, préféré à celui d'adaptation.

Or, la problématique de la transposition permet de comparer la question du passage du roman en BD (en tant que transposition littéraire) et la question de l'enseignement du récit dans la classe (en tant que transposition didactique). Ces deux emplois du terme ont en effet suffisamment de points communs pour qu'un certain rapprochement fonctionnel soit opéré entre eux.

La transposition didactique[6] est le processus par lequel le savoir savant est transformé en savoir enseignable, et de là en savoir enseigné. La transformation consiste à produire un discours de savoir, de la même espèce que le discours savant, mais en transposant les moyens de constitution du corpus. Le but de l'opération n'est donc pas, comme on le croit parfois, d'*adapter* un discours scientifique afin d'en faire un contenu scolaire. L'Histoire de l'historien est *a priori* la même que l'Histoire de l'enseignant[7], mais le travail dans la classe suit ses modalités propres.

5. Avec tout ce que l'expression emporte avec elle d'aventure humaine et artistique.

6. Y. Chevallard, *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

7. Les nombreux débats qui animent actuellement le monde des études historiques, en particulier celui sur le lien entre enseignement et « devoir de mémoire », ont pour origine des désaccords concernant la transposition didactique.

Dans le même ordre d'idées, la transformation d'un roman en bande dessinée produit un discours narratif transposé, une narration nouvelle qui, bien qu'étant de la même espèce diégétique, opère et se déploie avec ses outils à elle. Ce déploiement visuel du récit, *monstratif* faudrait-il dire, est une entrée possible pour l'enseignement-apprentissage du récit en tant que forme (théorique, conceptuelle, génétique, etc.), autrement dit le lieu d'une didactique du récit dans la classe.

La transposition d'un roman en bande dessinée, passage d'un récit exclusivement textuel à un récit iconotextuel, ne se réduit pourtant pas à un processus simple. C'est une opération polymorphe, dont la complexité peut être décrite et systématisée à l'aide de la sémiologie[8]. La transposition laisse en effet entrevoir trois fonctions sémiotiques différentes. La première, que nous appellerons *présentative*, est la fonction d'iconisation, autrement dit de mise en image. L'image transpose le texte en se présentant comme tel : elle parle. La deuxième fonction, que l'on nommera *qualificative*, est celle qui cadre la situation de communication ou d'événement. C'est une opération d'indexation, qui permet de relier les éléments entre eux, par exemple un énoncé embrayant sur une image, un indice visuel correspondant à un contenu langagier, etc. La troisième, enfin, sera la fonction *interprétative*, ou fonction de mise en discours symbolique. C'est elle qui métaphorise l'énoncé (ou la situation, ou encore l'action) au moyen d'un signe verbal ou visuel complexe : la couleur, la typographie, une reprise anaphorique, une onomatopée, etc.

L'idée de rapprocher la transposition littéraire de la transposition didactique, dans une sorte d'analogie conceptuelle, permet donc dans un premier temps de dégager la mise en images du statut magique ou intuitif dans lequel de nombreux lecteurs la tiennent souvent. Les trois fonctions[9] ci-dessus peuvent être identifiées, exemplifiées, déclinées afin qu'apparaissent la démarche de l'auteur, sa manière de raconter, son style.

Dans un deuxième temps, ce rapprochement a le mérite de nous faire sortir de la controverse dans laquelle l'adaptation est souvent enfermée. L'adaptation est-elle une bonne ou une mauvaise chose ? Dans quelle mesure peut-on voir en elle un apport positif au texte source plutôt qu'un

8. La théorie de référence est ici celle de Charles S. Peirce.

9. Précisons que les trois niveaux fonctionnels dont on postule ici l'existence sont généralement mêlés et forment une structure sémiotique globale. Ils ne sont présentés séparément que par commodité… didactique.

apport négatif [10] ? La qualité de l'adaptation se mesure-t-elle au degré de proximité textuelle ou affective entre le roman et son adaptation [11] ? Ces questions n'intéressent l'étude de la transposition [12] qu'après coup, c'est-à-dire en tant qu'éléments de réflexion didactique sur le fonctionnement du récit, et non en tant que considérations axiologiques ou génétiques.

Dans un troisième temps, enfin, et c'est celui qui intéresse l'enseignant avant tout, le rapprochement ontologique entre transposition littéraire et transposition didactique tient en ce que toutes les deux ont pour résultat de rendre visibles les principaux paramètres de fonctionnement du récit. Le récit en images, parce qu'il propose une narration visuelle, permet de visualiser le système narratif. La transposition littéraire étaye de cette façon la didactique du récit.

Les paragraphes suivants décrivent quelques-uns de ces paramètres visuels, en les plaçant dans trois contextes didactiques différents.

Maigret au lycée, ou la progression thématique en BD

Les travaux de Combettes – et d'autres avant lui [13] – portant sur la grammaire textuelle ont largement mis en évidence l'existence et le rôle des phénomènes de cohérence et de progression thématiques dans les textes narratifs. La narration dessinée n'échappe pas à ces phénomènes, et il est frappant de voir à quel point la perception et l'interprétation du récit peuvent être tributaires de la structuration de la séquence ou de la planche. Les albums réalisés par Philippe Wurm appartiennent à cette catégorie. Chez ce dessinateur, l'organisation visuelle de la planche est très souvent comparable à une construction textuelle, et de ce point de vue ses adaptations de *Maigret* (scénarisées par Reynaud) sont emblématiques.

10. J. Baetens, « Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites ».

11. G. Wagner, *The Novel and the Cinema*, Cranbury, Associated University Press, 1975.

12. Dans sa typologie des formes d'adaptation [transposition, commentaire, analogie], Wagner établit une gradation d'après le degré de fidélité à l'original. Il nomme « transposition » le type d'adaptation conservant la plus grande proximité, ce qui n'est pas notre emploi du terme dans cet article. Il est d'ailleurs amusant de remarquer que Wagner considère avant tout la transposition dans une perspective utilitaire, pour illustrer l'œuvre originale ou la faire mieux comprendre.

13. Pour une synthèse, voir B. Combettes, *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Paris et Bruxelles, Duculot / De Boeck, 1988 (1re édition : 1983).

On a déjà étudié[14] le cas particulier de *Maigret tend un piège* (1993). Plusieurs planches y sont organisées de telle façon qu'une case particulière, de taille et de contenu remarquables, structure et oriente la lecture de la page ou de la double page. Ce genre de cases peut être rapproché de la notion d'*hypercadre*, apparue pour la première fois chez Peeters. Ce chercheur considère en effet que la mise en page de la planche construit un « hypercadre », dont la « vertu créatrice » est de « [transformer] une pure surface indifférenciée en un espace inducteur de fiction[15] ». Nous avons montré que l'hypercadre vu sous cet angle était comparable à l'hyperthème textuel défini par Combettes. Comme son analogon textuel[16], l'hypercadre fonctionne à la manière d'un réservoir sémantique (il est la matrice de production des contenus de la planche) et d'une tête de réseau (il ramifie les parcours de lecture possibles).

Les choses sont un peu différentes dans *Maigret et son mort* (1992), où le récit graphique est encore fortement asservi au scénario, contrairement aux deux albums suivants. Dans cet album, par exemple, la mise en page « conventionnelle[17] », en trois lignes de trois cases, représente 33 % des planches[18]. À plusieurs reprises, le récit graphique suit vignette par vignette le découpage scénaristique en paragraphes, faisant de la lecture de la planche une sorte de jeu de petits chevaux. Par moments pourtant, comme clandestinement, le dessinateur reprend les choses en main, et impose en guise de transposition une véritable narration graphique du roman. C'est le cas de la page 19 de l'album, que nous analysons en détail.

Cette page 19 (fig. 10) est visiblement de celles où le dessinateur se fait plaisir. Alors que l'adaptation de *Maigret et son mort* le contraint à transposer 185 pages de texte (dans l'édition de poche) en 46 planches

14. Voir J.-P. Meyer : « À propos des adaptations de *Maigret* en bandes dessinées : la continuité énonciative au risque d'une narration multifocalisée », *Traces* n° 14, *Simenon et son siècle*, 2003.

15. B. Peeters, *Case, planche, récit. Comment lire une bande dessinée*, p. 43.

16. Bernard Combettes décrit l'hyperthème d'une progression comme une sorte de chapeau thématique qui subsume le texte. L'hyperthème peut soit apparaître explicitement et d'entrée, auquel cas il se décline en thèmes dérivés au fil du texte, soit se construire progressivement au moyen d'indices implicites qui jalonnent le développement textuel (*Pour une grammaire textuelle*, ouvr. cité, p. 97-101).

17. Voir la typologie des conceptions de la page proposée par B. Peeters, ouvr. cité, p. 41-60. L'auteur y distingue quatre conceptions de la planche : conventionnelle, décorative, rhétorique, productrice.

18. Dans *Maigret tend un piège*, seulement 4 % des planches sont de type conventionnel, et seulement 2 % dans *La Danseuse du Gai-Moulin*.

de BD, voici une planche correspondant à une et une seule page du roman. Non seulement le dessinateur a parfaitement mesuré l'importance de la séquence dans le déroulement de l'enquête, mais il a compris également tout le parti qu'il pouvait tirer d'un montage visuel tabulaire[19]. Certes, les trois registres (supérieur, ou A ; médian, ou B ; inférieur, ou C) semblent de prime abord générer trois séquences temporellement cadrées et diégétiquement autonomes : entrée du personnage (extérieur → salle), traversée du champ d'action (salle → comptoir), consommation et départ (comptoir → extérieur). Une lecture plus attentive fait pourtant remarquer que des cheminements transversaux sont aménagés : une verticale centrale, par exemple, structurée par la succession des points de vue (*qui* voit *quoi* et depuis *où*) ; ou encore une lecture pyramidale tirant deux segments isométriques depuis A2 vers C1 et C3, structurée par le manège respectif de Maigret et de l'inconnu ; ou enfin une lecture en Z, structurée par la disposition des deux demi-cases centrales. Celles-ci opèrent la charnière entre le mouvement gauche-droite d'arrivée (registre A) et le mouvement gauche-droite de départ (registre B).

La charnière centrale (cases B2 et B3) constitue une véritable trouvaille. Il faut savoir (ou se rappeler) que dans ce passage du roman, les policiers (Maigret, Lucas et Chevrier) attendent un mystérieux inconnu. Il a ses habitudes dans ce restaurant, et ils veulent le coincer en lui tendant un piège. Chevrier joue le rôle du barman, Maigret et Lucas jouent les clients. Il est indispensable que le visiteur commande à boire, car les enquêteurs savent que celui qu'ils attendent réclame systématiquement un verre de son cognac personnel. En situant le tête-à-tête barman (= policier) / client (= bandit) au centre névralgique de la page, et en jouant habilement sur l'identité vestimentaire et chromatique des deux protagonistes, Wurm fait de cette double case (en réalité une case dédoublée) le passage obligé de tous les itinéraires de lecture. B2 et B3 sont comme l'échangeur qui fait passer le lecteur d'un registre à l'autre, la trappe dans laquelle l'individu s'est fait piéger sans s'en apercevoir. Cette dimension structurale de la double case centrale est d'ailleurs renforcée par la valeur sémantique du face-à-face, qui condense toute la charge de méfiance et d'intimidation de la planche et la diffuse dans les cases limitrophes.

19. Ce type de planche montre la limite des typologies, aussi bien celle de Peeters, fondée sur la relation de la mise en page au récit (ce dont le chercheur était convenu par avance), que celle de Groensteen (*Système de la bande dessinée*, p. 114-119), établie en réaction à la précédente et fondée sur la relation au visuel.

Un tel travail sur les parcours de lecture, dans une classe de lycée qui étudie les phénomènes de progression thématique, permet aux élèves de mieux percevoir la notion de thème. Dans le texte de Simenon, en effet, la progression thématique facilement identifiable dans le passage qui nous occupe est de type linéaire à thème constant. Or on a dit qu'à première vue, la progression installée par Wurm était de même facture. À première vue seulement, puisque le dessinateur superpose à cette linéarité une progression tabulaire, organisée autour d'un hyperthème visuel (le face-à-face).

Les Enfants du capitaine Grant, intericonicité au collège

Dans son adaptation de l'un des plus célèbres romans de Jules Verne, Alexis Nesme a fait deux choix essentiels, qui peuvent surprendre de prime abord mais se révèlent payants à la lecture. Le premier est de ramener un peu plus de 300 pages de roman[20] (dans l'édition de poche) à 46 pages de BD ; le deuxième est de représenter les personnages de l'histoire sous la forme d'animaux anthropomorphes. Le résultat est une aventure ramassée et prenante, où flotte en permanence un mélange très vernien d'humour et de flegme. Le parti pris de l'anthropomorphisme permet au dessinateur de travailler les stéréotypes, c'est-à-dire de s'en servir dans l'économie du récit aussi bien que d'en jouer sous la forme de références allusives.

Ainsi, les animaux sont choisis en fonction de leur « statut social » dans l'univers fictif rapporté, et des relations de parenté (réelle ou symbolique) qu'ils entretiennent dans le récit : lord Glenarvan est un tigre dont l'élégance le dispute au sérieux, sa femme lady Helena est une lionne douce et futée, tandis que le capitaine du *Duncan*, John Mangles, a les traits d'un renard. Les enfants du capitaine Grant, Mary et Robert, sont deux jeunes chats, ce qui tisse un réseau très intéressant avec le tigre et la lionne qui les ont pris sous leur protection, et avec les autres personnages (voir l'idylle de Mary et John Mangles, par exemple).

Les animaux jouent donc un rôle qui correspond plus ou moins à leur place dans la hiérarchie du règne animal, mais aussi aux stéréotypes auxquels ils sont associés. Cela n'est certes pas nouveau, et permet toutes sortes de raccourcis : c'est un ours qui a pris les traits du bougon et peureux major Mac Nabbs ; quant au géographe français Paganel, orgueilleux et distrait, c'est évidemment… une grenouille. Cela permet

20. Un seul album est paru pour le moment, correspondant à la première des trois parties du roman.

aussi quelques allusions intéressantes, par exemple lorsqu'un condor emporte Robert dans les airs et qu'il est abattu par un aigle (Thalcave), ou lorsque Paganel rencontre, sous l'aspect d'un iguane au visage craquelé, le vieux commandant français gouvernant le fort Indépendance.

De très nombreuses références sémiotiques ou iconiques émaillent le dessin de Nesme : banderoles et pancartes de titres, guirlandes et médaillons ornant les phylactères, mises en abyme des cartes de navigation, cases en cul-de-lampe, etc. L'album soigne avec la plus grande minutie les entrées et sorties de chapitre, à l'aide de panoramiques, d'inserts, de travellings et d'images en évanouissement (*fading*), comme si la transposition était autant celle d'un film que celle d'un roman. Le traitement hyperréaliste de la couleur ajoute encore à ce côté « cinéma » : effets de nuit ou de lumière rasante, gammes chromatiques chaudes pour les représentations du monde maritime, profondeur de champ infinie dans les paysages, etc. Il semble que l'auteur, pour équilibrer la quantité importante de texte à lire, ait cherché à donner beaucoup à *entrevoir* dans les cases.

Plusieurs scènes de l'album sont en effet identifiables comme des références intericoniques. L'intericonicité, pour aller vite, est à la BD ce que l'intertextualité est au roman. Principalement étudiée dans l'œuvre de Hergé[21] ou dans *Astérix*, elle se distingue de la citation ou de l'emprunt par son étendue et son rôle. Dans une situation d'intericonicité, une scène visuelle est habitée par une autre à laquelle le spectateur est implicitement renvoyé. Cette autre – un fantôme – fonctionne comme l'interprétant (au sens peircien du terme) de l'image visible. Trois situations sont particulièrement intéressantes dans l'album des *Enfants du capitaine Grant*. Elles associent à chaque fois une scène dessinée par Nesme, la même scène dans le roman de Jules Verne, illustrée par Édouard Riou (dans l'édition Hetzel), et une scène *a priori* étrangère à celles-ci dans une aventure de Tintin.

La première, dans l'ordre chronologique, concerne le message trouvé dans la bouteille. C'est un message écrit en trois langues, sur trois feuillets différents. Les textes sont partiellement effacés, mais en réunissant les trois et en les ramenant à la même langue, on réussit à reconstituer un énoncé compréhensible (Verne, partie I, chap. II ; Nesme, p. 5-6). À ce stade, les lecteurs de *Tintin* ont déjà reconnu l'épisode des trois parchemins du chevalier de Hadoque dans *Le Secret de la Licorne* (Hergé,

21. Voir, en particulier sur ce sujet, P. Fresnault-Deruelle, *Hergé ou le Secret de l'image. Essai sur l'univers graphique de Tintin*.

Casterman, 1943), que Tintin superpose devant une lampe pour faire apparaître un message. Mais là n'est pas l'essentiel. C'est plutôt dans *Le Trésor de Rackham le Rouge* (Hergé, Casterman, 1944), album suivant celui de *La Licorne*, que l'on trouvera une concordance avec le *Grant* de Jules Verne. Dans les deux cas, en effet, la quête est régulièrement relancée par une nouvelle interprétation du message, présentant la précédente comme erronée et nécessitant un changement de direction. Il est alors particulièrement intéressant de comparer comment Hergé et Nesme traitent, respectivement chez Tintin et chez Paganel, la découverte d'une erreur ou d'un nouveau sens.

Le deuxième cas d'intericonicité est celui du tremblement de terre dans les Andes, qui provoque la brusque et rapide désescalade des héros (Verne, partie I, chap. XIII ; Nesme, p. 24). À la faveur d'une avalanche de pierres et de neige, une plaque rocheuse dévale toute la montagne comme sur un toboggan. Le dessinateur connaît au moins deux séquences d'images qui entretiennent une relation particulière avec ce récit : les dessins de Riou dans l'édition Hetzel, strictement fidèles au texte, et la scène de l'avalanche dans *Tintin au Tibet* (Hergé, Casterman, 1960, p. 43-44), avalanche qui emporte les héros depuis une corniche dans la montagne himalayenne, jusqu'à une lamaserie dans la vallée. La transposition que propose Nesme ne reprend exactement ni l'une ni l'autre de ces représentations, mais les laisse transparaître dans sa planche (p. 24), bien plus d'ailleurs comme des figures tutélaires que comme des sources.

Dans le même genre, le dernier exemple méritant d'être signalé est la scène du condor emportant le jeune Robert Grant (Verne, partie I, chap. XIV ; Nesme, p. 26). L'album accorde toute une page à l'épisode, alors qu'il n'en couvre que deux dans le roman. Cette fois, le dessin de Nesme prend ses distances avec Riou, tout en se mesurant ouvertement à un événement pratiquement identique dans *Le Temple du soleil* (Hergé, Casterman, 1949, p. 28), lorsque Milou est lui aussi emporté par un condor. Le traitement que Nesme fait de la scène semble d'ailleurs vouloir rendre un hommage au rapace, comme si le dessinateur devait réhabiliter cet oiseau après l'image désastreuse qu'en donne Hergé dans sa séquence du « condor-parachute » (p. 29).

On peut conclure de ce qui précède que le travail sur l'intericonicité, très loin du quiz de culture générale ou de la devinette pour bédéphile, est une véritable analyse comparée entre des œuvres qui s'interprètent mutuellement, dès lors qu'on les place dans un réseau de sens. C'est également un moyen d'initier des élèves – collégiens, par exemple – à la richesse et la complexité des relations texte-image.

Lire *Sans Famille* au cycle 3 : la BD comme évidence

La dernière partie de l'étude s'intéresse au travail réalisé par le dessinateur Yann Dégruel sur *Sans famille*, de Hector Malot. L'adaptation de Dégruel comporte six albums de 30 pages, tandis que le texte du roman (dans l'édition de poche intégrale) représente près de 400 pages. Les quatre premiers albums racontent la vente et le départ de Rémi, la vie avec Vitalis, la rencontre avec M^me^ Milligan puis la mort du vieil homme. Chaque tome s'étend sur 35 à 40 pages de roman, ce qui permet au dessinateur d'avancer à un rythme très proche de celui du texte romanesque. Son idée de faire coïncider la fin du tome 4 avec la fin de Vitalis, comme si la première partie du roman s'arrêtait là, est judicieuse du point de vue de la narration graphique, même si ce n'est pas exactement la structure adoptée par Malot.

Un tel choix de découpage – 200 pages en quatre albums, puis 200 pages en deux albums – pose en revanche un problème d'économie du récit. Pour pouvoir enchaîner dans le tome 5 les deux années passées chez le jardinier Acquin, la rencontre avec Mattia puis le retour provisoire chez Mère Barberin, le dessinateur est en effet obligé d'aller vite. De même dans le dernier album, qui raconte la recherche de Barberin à Paris, le départ pour Londres, la vie chez les Driscoll et enfin le dénouement. Toutefois, ce problème de « gestion » du fil narratif (avant *vs* après la mort de Vitalis) ne vient pas seulement de l'adaptation. Il est également clairement perceptible dans le roman ; la seconde partie, structurée par l'enquête de Rémi sur ses origines, est beaucoup plus erratique (plus feuilletonesque, pourrait-on dire) que la première[22]. Chez Dégruel, paradoxalement, la transposition de cette seconde partie, marquée par la nécessité d'aller à l'essentiel, fait moins ressortir le côté zigzagant du récit de Malot. Le dessinateur réussit même à conserver une grande cohérence de mise en page et de mise en couleur sur l'ensemble de sa série, malgré l'ambiance très différente des tomes 5 et 6.

La question de la transposition du récit apparaît en permanence dans le travail de Yann Dégruel, et le dessinateur semble avoir mis en œuvre toute une panoplie de moyens fort variés. On en donnera seulement trois exemples, dont le dernier un peu plus détaillé. Le premier concerne le traitement de la relation texte-image, en particulier le système référentiel

22. Le phénomène est lié au statut du roman lors de sa publication en feuilleton, dans la veine des récits d'enfants « routiers » à la découverte de la France. Voir, à ce sujet, la préface de F. Lacassin à *Des enfants sur les routes*, Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins », 1994.

de la parole de Rémi, où les récitatifs alternent de façon très organisée avec les phylactères. Les pages 30 et 31 du tome 2, montées et mises en texte pour établir une symétrie entre narration récitative et narration dialoguée, sont emblématiques de cette structuration. Le deuxième exemple concerne la question de la focalisation énonciative, en particulier le rapport entre le point de vue de Rémi narrateur et celui de Rémi héros, qui amènent dans la case des effets de miroir complexes. On peut mentionner à ce sujet la révélation du secret de la naissance de Rémi, à la fin du tome 6, faite simultanément de trois points de vue (et donc de trois « vécus ») différents.

Le troisième moyen caractéristique de la transposition chez Dégruel relève de l'effet d'accessibilité de la narration graphique. Non, comme on le croit parfois, parce que la BD serait plus facile à comprendre que le roman, ou parce que l'image mettrait le récit à la portée des petits enfants et des simples d'esprit[23]. Ce qu'on veut dire par « effet d'accessibilité » chez ce dessinateur, désigne l'emploi systématique de la mise en images pour *dramatiser* ou au contraire *dédramatiser* la scène à transposer. Ainsi en est-il lorsqu'on compare la scène de la vente de la vache dans le tome 1 (p. 6) avec le texte de Malot. Dégruel introduit une réaction drôle de la vache, qui reste parfaitement en phase avec la situation, mais qui atténue la violence de la représentation du fouet du fermier. Ou encore, cette fois pour dramatiser un épisode, lorsque Rémi est questionné par le sergent de ville sur la place (t. 2, p. 28) et que celui-ci le soufflette. Dégruel accentue la montée de la tension entre l'agent et le singe (alors que Malot insiste plutôt sur la moquerie venant du public) jusqu'à la gifle très violente par laquelle l'officier assomme quasiment le jeune garçon. Le crescendo sous-tend le passage progressif depuis le face-à-face banal du sergent et de Rémi dans la première case de la planche, jusqu'au face-à-face haineux de Vitalis et du sergent dans la dernière case.

La transposition du récit en bande dessinée n'est donc pas seulement une affaire de quantité ou de fidélité dans le rapport d'un texte à l'autre. D'autres critères, faisant appel à la modalité mixte de la BD, sont à l'œuvre. Le propre de la narration graphique est de représenter des situations de communication ou des événements, autrement dit de

23. C'est ainsi, par exemple, que dans les bibliothèques de Strasbourg, la série d'albums dessinés par Yann Dégruel porte l'étiquette « Lecteurs débutants (à partir de 6 ans) », alors que le roman dans l'édition Le Livre de Poche est classé dans « Conseillé aux adolescents ».

rendre accessibles au moyen de la figuration des structures à paramètres multiples. Dans une activité de lecture à l'école, en particulier au cycle 3, cette propriété constitue un véritable atout pour l'enseignant qui, souhaitant faire lire et écrire des récits, doit d'abord apprendre à ses élèves comment composer et décomposer la complexité.

Conclusion

Notre cheminement à travers la notion de transposition nous a amenés à comparer les modalités de transmutation du récit. En tant que forme, le récit se plie parfaitement aux glissements d'un type d'expression à un autre, comme en témoignent les différentes pratiques d'adaptation. Il vaudrait mieux d'ailleurs parler de ce point de vue du récit comme d'un « réservoir formel ». Appliquant la notion au phénomène particulier de l'adaptation du roman (narration textuelle) en bande dessinée (narration iconotextuelle), on a pu établir que cette transposition est un outil didactique permettant d'appréhender le récit comme un corpus fonctionnel.

Certes, l'étude du roman n'est pas remplacée par celle de la BD ; les exemples illustrant notre argumentation ont assez montré qu'il s'agit de mettre les formes en présence et non de les substituer l'une à l'autre. On sait par ailleurs le peu d'intérêt qu'a le recours à la bande dessinée en lieu et place du roman lorsqu'il s'agit d'étudier une œuvre littéraire pour elle-même. En réalité, la transposition n'a de sens, aussi bien du point de vue formel que du point de vue fonctionnel, que si les deux objets de l'opération sont comparés, confrontés, frottés l'un à l'autre. C'est dans ce cas seulement qu'ils pourront se conférer mutuellement une valeur.

Corpus

Degruel Yann, *Sans famille*, d'après Hector Malot, 6 vol., Paris, Delcourt, coll. « Jeunesse », t. 1, *Mère Barberin*, 2004, t. 2, *La Troupe du signor Vitalis*, 2004, t. 3, *Le Cygne*, 2005, t. 4, *Neige et loups*, 2006, t. 5, *La Vache du prince*, 2007, t. 6, *L'Héritage*, 2008.

Nesme Alexis, *Les Enfants du capitaine Grant*, d'après Jules Verne, Paris, Delcourt, coll. « Ex-Libris », 2009.

Reynaud Odile et Wurm Philippe, *Maigret et son mort* (1992), *Maigret tend un piège* (1993), *Maigret et la danseuse du Gai-Moulin* (1994), d'après Georges Simenon, Paris et Bruxelles, Lefrancq - Le Rocher.

Fables en BD : la contrainte du texte

Brigitte Louichon

L'adaptation est dès l'origine constitutive de la proto-histoire de la bande dessinée. En France, les images d'Épinal, dont la forme même acculturait les lecteurs à la contemplation d'un multicadre, ont ainsi proposé, dès le début du XIX^e^ siècle, des adaptations de contes, de chansons ou d'ouvrages célèbres, sous la forme de vignettes légendées, avant d'être éditées en albums dans la seconde moitié du siècle. Même si un pionnier comme Töpffer se réclame d'une autre tradition, celle de la caricature et des romans en estampes anglo-saxons de la fin du XVIII^e^ siècle, l'adaptation de classiques sous forme de gaufrier en images constitue une référence iconique et narrative incontournable. À la fin du XIX^e^ siècle, cette tradition conduit certains éditeurs d'imagerie populaire, comme la Maison Quantin, à se démarquer en allant chercher des illustrateurs de presse pour créer des historiettes originales. Il s'agit de « remplacer les vieux sujets grossièrement enluminés qui ont fait la joie de nos pères », comme l'indique en 1886 une réclame pour l'*Imagerie artistique* publiée dans *Le Figaro*[1]. C'est donc dans une forme de concurrence dynamique et de prise de distance avec la tradition ancienne de l'adaptation, que s'est développée et renouvelée, au sein de l'imagerie populaire, une partie des créations originales en bande dessinée, au tournant du siècle.

Aujourd'hui, étant donné l'abondance et la qualité de la production contemporaine, on pourrait penser que l'adaptation en BD soit devenue marginale. Et pourtant, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, le créneau éditorial n'a jamais été aussi florissant. Outre les nombreuses publications qui ont ponctué la décennie, il existe aujourd'hui des collections spécialisées, comme « Romans de toujours » aux éditions Adonis ou encore « Ex-Libris » chez Delcourt. Une maison d'édition comme Petit à Petit se consacre tout spécialement à l'adaptation de textes du

1. Voir la présentation en ligne du fonds Quantin sur le site du CIBDI d'Angoulême : http://collections.citebd.org/quantin/ [consulté le 24 janvier 2012].

patrimoine, tous genres confondus. L'enjeu économique est réel : d'une part, les œuvres adaptées, lorsqu'elles sont des classiques, sont libres de droits ; d'autre part, la cible éducative comporte la promesse d'élargir un peu plus l'horizon des lecteurs habituels de BD. Les éditeurs semblent prendre acte d'une mutation culturelle et vouloir rassurer les adultes prescripteurs par des valeurs refuges, en transmettant un patrimoine d'œuvres de référence considérées comme essentielles à la formation d'une culture commune. On ne s'étonnera donc pas que la collection « Romans de toujours » soit réalisée avec le concours de l'Unesco, en collaboration avec la Fédération internationale des professeurs de français. Suivant les œuvres, les collections, les auteurs, ces productions semblent destinées aux lecteurs de l'œuvre littéraire source, parfois aux amateurs de l'auteur de l'œuvre seconde[2], mais plus souvent aux médiateurs de cette œuvre (parents ou école). Les trois volumes de *La Fontaine aux fables*[3] (Delcourt) participent de cette mise en BD de la littérature patrimoniale et l'usage pédagogique de ces ouvrages semble aller de soi. De fait, après la publication du premier tome de *La Fontaine aux fables* a suivi la parution d'un ouvrage pédagogique[4]. Je souhaite ici donner quelques éléments d'analyse de l'adaptation avant de proposer quelques pistes pédagogiques.

L'adaptation comme « mutation de matière »

Cette réécriture des *Fables* relève d'une démarche d'adaptation qu'Umberto Eco nomme « transmutation » ou « mutation de matière[5] » parce que la matière de l'œuvre littéraire (la langue) et la matière de la BD (la langue et les images) sont partiellement différentes. La question qui m'intéresse est celle de la matière « langue ». Que devient la langue de l'œuvre littéraire (c'est-à-dire le texte de l'œuvre) dans un système sémiotique différent mais intégrant pour partie la même matière, c'est-à-dire de la langue ? Le fait que l'ouvrage soit redevable à douze auteurs différents permet de mettre en évidence plusieurs manières de faire, des plus attendues aux plus inventives.

2. On peut penser à l'œuvre de Battaglia qui compte de nombreuses adaptations. Voir *Battaglia. Une monographie*, Saint-Égrève, Mosquito, 2006.

3. *La Fontaine aux fables*, Paris, Delcourt, t. 1, 2002 (réédité en 2006). Deux autres volumes ont rapidement suivi en 2004 et 2006.

4. V. Bardy-Guillemant, *Fable et bande dessinée avec La Fontaine*.

5. U. Eco, *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*, Paris, Le Livre de Poche, coll. « Biblio essais », 2010, (1re édition : Grasset et Fasquelle, 2007), p. 408 et suiv.

En règle générale, le texte original (du conte, de la nouvelle, du roman) constitue l'histoire (au sens narratologique du terme), la *fabula* de la BD interprétante. Même si quelques îlots originaux demeurent (souvent dans le cadre des propos rapportés en style direct dans l'œuvre originale), le texte est réécrit et séquencé en fonction des images. Dans ce cas de figure, le texte cible de la BD est largement différent du texte source de l'œuvre littéraire. C'est le cas le plus fréquent.

Le deuxième cas relève de l'inclusion. Le texte cible de la BD est inclus dans le texte source, c'est-à-dire que le texte de la BD est intégralement importé de l'œuvre littéraire. Il n'y a pas de texte en plus mais, en revanche, l'œuvre littéraire n'est pas totalement présente dans la BD. L'adaptation de *La Recherche* par Stéphane Heuet[6] en est un exemple intéressant. Les modifications relèvent de la suppression (une partie très importante du texte n'est pas présente dans la BD) ou du déplacement (l'ordre du texte cible est différent de l'ordre du texte source). On peut aussi noter quelques glissements d'attribution des discours (le discours du narrateur est attribué à un personnage).

Le troisième cas de figure est celui de l'identité. Le texte littéraire et le texte de la BD sont les mêmes. Seuls les textes courts comme les textes poétiques ou les chansons peuvent *a priori* se prêter à cette forme d'adaptation[7].

L'adaptation des *Fables* relève de ce cas de figure. Le texte est intégralement présent dans la BD. Cette intégralité est d'ailleurs un argument de vente[8] et semble une nécessité dès lors que l'ouvrage est supposé susceptible d'œuvrer à la transmission pédagogique des fables.

Dès lors, les auteurs se sont trouvés confrontés à la contrainte du texte. La brièveté des fables semble rendre l'exercice aisé. Pour autant, les systèmes sémiotiques diffèrent suffisamment pour que des questions liées à la transmutation demeurent. J'en ai choisi trois parce qu'elles sont consubstantielles de l'œuvre de La Fontaine et, à ce titre, souvent privilégiées dans son approche pédagogique : la fable est un récit versifié, un récit où alternent récit et discours des personnages et, enfin, un récit apologétique.

6. S. Heuet, *À la recherche du temps perdu*, d'après M. Proust, couleurs de V. Dorey, 5 vol., Paris, Delcourt, 1998-2008.

7. Voir, par exemple, les collections « Chansons en BD » ou « Poèmes en BD » des éditions Petit à Petit.

8. Voir les couvertures des différents volumes de *La Fontaine aux fables*.

La fable comme récit versi é

La dimension versifiée des fables, qui articulent de manière très efficace des mètres différents et développent des systèmes de rimes parfois savants, est fondamentale. Visuellement, la fable est un bloc textuel, avec alinéa à chaque fin de vers et majuscule à l'initiale. Cette dimension poétique est déterminante par rapport au statut de la fable comme genre scolaire et à son inscription dans les mémoires individuelles et collectives. Pour l'auteur de BD, la question se pose donc de la transmutation de la matière visuelle et sonore. Que faire des rimes et des rythmes ?

Parmi les douze interprétations de fables, il convient de faire un sort à part aux « Deux mulets ». En effet, l'auteur a choisi de transformer le récit en huit dessins d'une page ou d'une demi-page, présentés par huit cartouches contenant chacun entre deux et quatre vers. Cette adaptation minimale, plus proche de l'illustration que de la bande dessinée[9], confère au texte une forme d'indépendance, d'autonomie, et il est peu affecté par le travail de l'auteur. Cette interprétation, un rien décevante permet néanmoins de voir le vers et d'entendre relativement distinctement les rimes et les rythmes.

À l'inverse, dans « L'huître et les plaideurs », l'auteur semble vouloir faire disparaître le vers au profit d'une mise en forme centrée sur la syntaxe. En effet, les premiers alexandrins de la fable (« Un jour deux pèlerins sur le sable rencontrent / Une huître, que le flot, y venait d'apporter ») se dissolvent dans une phrase : « Un jour deux pèlerins sur le sable rencontrent une huître que le flot y venait d'apporter », d'autant que cette phrase épouse l'espace du cadre dans lequel elle prend place et devient : « Un jour deux pèlerins sur le sable / rencontrent une huître que le flot / y venait d'apporter ». Ce faisant, le distique initial a totalement disparu au profit d'une forme graphique et syntaxique usuelle. À l'inverse, dans l'adaptation du « Corbeau et le renard », le vers se déploie sur plusieurs cases. Dans « Le lion et le moucheron », Thierry Robin n'hésite pas à disloquer les vers. Ainsi, « Dans l'abord il se met au large, / Puis prend son temps, fond sur le cou / Du lion qu'il rend presque fou » devient « Dans l'abord il se met au large / puis prend son temps / fond sur le cou du lion, qu'il rend presque fou[10] ». Le vers, dissolu ou disloqué, est tellement absent qu'une partie du texte peut disparaître sans que le

9. On pense aux illustrations des *Fables* de Boutet de Monvel, datant de 1888.

10. La ponctuation semble aussi échapper ici à « l'intégralité » promise par les éditeurs.

lecteur[11] ne s'en rende véritablement compte. Ainsi, là où la fable dit : « Penses-tu, lui dit-il, que ton titre de roi / Me fasse peur ni me soucie ? », la BD propose : « Penses-tu que ton titre de roi me fasse peur ni me soucie ? » Lorsque l'on dit la fable en respectant la versification, la perte de « lui dit-il » rompt de manière flagrante la belle mécanique du récit en vers. En revanche, le texte de la BD peut sans aucun dommage faire fi de trois syllabes sémantiquement inutiles.

De manière générale, on peut envisager l'énoncé du point de vue de sa cohérence syntaxique, sémantique, graphique ou rythmique. L'interprète de la fable, s'il maintient le vers, privilégie – ou pour le moins accepte – la cohérence rythmique. En règle générale, cette donnée est abandonnée au profit des niveaux syntaxique (la phrase), sémantique (le rapport texte/image) ou graphique (l'espace du cartouche ou de la bulle).

Il est particulièrement remarquable de noter que le vers est assez généralement désintégré dans le cas de dialogues. Ceci nous amène à notre deuxième point.

La fable : un récit intégrant du discours

La fable met en scène des animaux qui parlent. C'est une des données les plus centrales, les plus immédiates de l'œuvre de La Fontaine. L'alternance du récit et du dialogue donne aux saynètes une vivacité et une intensité remarquables. Les dialogues sont le lieu de la caractérisation des personnages et les forces en jeu s'y expriment sans la médiation de la narration. La très grande majorité des fables propose donc du discours direct et du discours indirect inséré dans du récit.

Le langage de la BD privilégie une alternance de récit (le récitatif) et de discours direct (les bulles). Les appendices permettent l'attribution du discours direct à tel ou tel personnage en scène tandis que la graphie du discours (emploi de majuscules, de caractères gras) exprime les modalités de l'énonciation (colère, cri, murmure, etc.).

Le langage écrit développe un système basé sur la ponctuation (deux-points, tirets, guillemets), et l'attribution des discours, comme les modalités d'énonciation de ceux-ci, se font par l'intermédiaire de verbes introducteurs de dialogue plus ou moins riches sémantiquement (dire, crier, affirmer, s'exclamer, etc.).

Ces deux systèmes sont partiellement incompatibles. Si les discours prononcés par les personnages sont présents dans les deux cas, les

11. Et l'éditeur ?

modalités de leur attribution (et de manière plus secondaire, de leur énonciation) s'excluent l'une l'autre. En toute logique, la présence de bulles et d'appendices devrait exclure la présence de forme comme « dit-il ». En toute logique, le propos liminaire de l'éditeur « Douze fables de La Fontaine interprétées en bande dessinée / TEXTE INTÉGRAL[12] » est intenable.

Comment faire ? Dans le cas précédemment évoqué des « Deux mulets », dans lequel le dessin illustre le texte, le langage de la fable a été préféré au langage de la BD. Dans le cas du « Lion et le moucheron », où l'auteur efface « lui dit-il »[13], le langage de la BD prime, mais la contrainte de l'intégralité n'est pas respectée. Dans « Le renard et la cigogne » (fig. 11), le texte de la fable, y compris lorsqu'il se fait discours direct, est exclusivement déroulé dans des encadrés narratifs. Les vignettes mettent en scène les personnages qui « parlent » au moyen de bulles intégrant des images. Ainsi, par exemple, lorsque le texte dit : « la cigogne le prie » (en construction absolue, là où l'usage contemporain préférerait « le prie à dîner »), la vignette représente la cigogne avec un ballon dans lequel sont dessinés une assiette pleine de soupe et un poulet fumant. La bulle est une interprétation iconicisée de ce que le texte laisse en creux[14]. Enfin, on peut se demander si Cyril Pedrosa ne choisit pas d'interpréter « Le loup devenu berger » parce que cette fable, de manière assez exceptionnelle, ne comprend pas de dialogues. Le récit devient récitatif sans difficulté. Dans ces quatre cas, la solution consiste donc à éviter, peu ou prou, le conflit.

Une autre solution consiste à faire comme si de rien n'était, comme s'il n'y avait pas de problème. Le discours direct est intégré dans des bulles et le récit se trouve dans des cartouches. Le récitatif intègre alors des formes comme « il dit » ou encore, dans le cas du « Corbeau et le renard », du discours indirect : « le corbeau […] jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus » (p. 41). Comme dans « L'huître et les plaideurs », les bulles sont sur fond blanc et les cartouches sur fond ocre. Comme dans « Le renard et le bouc » ou « Le chat, la belette et le petit lapin », les bulles et le récitatif ne sont pas dans la même police. Les auteurs de ces BD traitent tout ce qui n'est pas dialogue comme du récit susceptible

12. Voir les couvertures des différents volumes de *La Fontaine aux fables*.
13. Voir ci-dessus.
14. Deux vignettes plus loin, une horloge dans la bulle semble indiquer que la cigogne fixe une heure pour ce rendez-vous, ce que le texte ne dit qu'indirectement après : « À l'heure dite, […] » (p. 44).

d'être traité comme un classique récitatif. Ce qui, évidemment, n'est pas le cas. Les verbes introducteurs de dialogue, particulièrement lorsqu'ils sont en position d'incise, posent des problèmes assez aigus et tous les auteurs n'ont pas sacrifié à une apparente simplicité qui conduit au final à une forme d'aberration. Ainsi, dans « L'huître et les plaideurs », voici le texte original :

> Si par là l'on juge l'affaire,
> Reprit son compagnon, j'ai l'œil bon, Dieu merci.
> Je ne l'ai pas mauvais aussi,
> Dit l'autre ; et je l'ai vue avant vous, sur ma vie.

Les deux formes énonciatives de récit (« reprit son compagnon » et « dit l'autre ») se trouvent toutes deux en début de vers (du point de vue rythmique et graphique) et au milieu de la phrase (du point de vue syntaxique). Michel Plessix choisit d'intégrer le discours direct dans deux bulles (« Si par là on juge l'affaire, j'ai l'œil bon, Dieu merci » et « Je ne l'ai pas mauvais aussi, et je l'ai vue avant vous, sur ma vie »). Les deux incises sont basculées dans deux petits cartouches de type « récitatif » (sur fond jaune) collés à la droite des bulles. L'effet est assez curieux, d'autant que l'auteur a respecté la ponctuation spécifique à la fable versifiée. Ainsi, ces deux petits récitatifs, qui n'ont aucune autonomie syntaxique, sémantique ou narrative, sorte d'îlots improbables, résidus incompressibles d'une fable désarticulée, se signalent visuellement par une majuscule tout à fait insolite.

Il convient, enfin, de relever quelques propositions intéressantes et inventives qui articulent toutes différemment les deux systèmes sémiotiques.

Ainsi, dans « La chauve-souris et les deux belettes », au vers « Quoi ! vous osez, dit-elle, à mes yeux vous produire », l'incise est placée en pivot entre deux cases où le personnage est vu en champ puis contrechamp. Dans « Le chat et le renard », l'auteur fait exploser le système binaire classique de la BD (récitatif/bulles) et construit un système beaucoup plus complexe en faisant varier les couleurs de fond (bleu, marron, jaune), la présence ou non de cartouches et la forme même de ceux-ci. Ainsi, les îlots textuels, tous différents les uns des autres, se prêtent à la variation. Ainsi, par exemple, la phrase « Nos pèlerins s'égosillèrent » occupe un espace mi-phylactère, mi-cartouche qui correspond bien à son statut linguistique ambigu de récit de paroles. Dans « Le loup et le chien », l'adaptation fait alterner le discours (bulles) et le récit (cartouche), y compris pour les énoncés narratifs introducteurs

du dialogue. Mais à ce système binaire classique, l'auteur adjoint un autre élément. Voici le texte original :

> Le loup reprit : « Que me faudra-t-il faire ?
> Presque rien, dit le chien, donner la chasse aux gens
> Portants bâtons, et mendiants ;
> Flatter ceux du logis, à son maître complaire :
> Moyennant quoi votre salaire
> Sera force reliefs de toutes les façons,
> Os de poulets, os de pigeons,
> Sans parler de mainte caresse. »

Dans ce récit (fig. 12), le discours du chien est raconté en images du point de vue du loup qui s'imagine (ou que le lecteur s'imagine) vivant les situations (il chasse les mendiants, complaît à son maître, mange à sa faim, etc.). La dimension imaginaire de cet épisode est marquée graphiquement par un usage du flou et par un traitement monochromatique des vignettes. Du point de vue du texte, le discours direct est placé dans un récitatif entre guillemets. Le recours au code de l'écrit, différent du code BD (cartouche/bulles) adopté pour le reste de la fable, permet de différencier deux modalités du discours, le réel et l'imaginaire.

Terminons par « Le loup et l'agneau ». L'adaptation est celle qui présente la forme la plus extrême de coexistence des deux systèmes sémiotiques. Classiquement, les bulles intègrent le discours direct, et le jeu sur la taille des caractères et l'épaisseur des lettres marquent la colère du loup. Classiquement, le récit se trouve dans des cartouches placés dans les coins (haut ou bas) des vignettes. Ce qui est moins classique, c'est le maintien absolu de l'intégralité du texte, y compris pour ce qui concerne la ponctuation. Les majuscules de début de vers sont conservées, lors même que le principe de l'alinéa a disparu. Phénomène plus étrange, et unique dans le corpus, les guillemets présents, tout comme les deux points introducteurs du dialogue. Ces signes relevant du code écrit concurrencent et paraphrasent le principe de la bulle et de son appendice. Enfin, les signes de ponctuation demeurent de manière incongrue dans une BD. Par exemple, « Sire, » (la BD préférerait « Sire »). Finalement, Jean-Luc Loyer en adaptant « Le loup et l'agneau » est le seul à respecter *à la lettre* (texte, majuscules, ponctuation) le principe de l'intégralité du texte annoncé.

On peut s'interroger sur ce parti pris en notant un autre élément présent. Le récit dans les cartouches est en effet écrit en police manuscrite et sur un fond blanc faisant apparaître de fines lignes analogues à celles que l'on trouve sur les cahiers d'enfants. Il me semble que cette

adaptation, fidèle à l'excès au texte écrit, prend ainsi en charge toutes les connotations scolaires et enfantines véhiculées par cette fable copiée et apprise par des générations d'élèves. C'est ainsi moins « Le loup et l'agneau » de La Fontaine, que notre « loup et l'agneau », élément central du panthéon scolaire et du patrimoine national[15].

Dans cette perspective, l'une des raisons de la fortune scolaire des *Fables* de La Fontaine réside dans sa dimension didactique.

La fable : un récit apologétique

La fable se termine souvent par un énoncé de type gnomique, plus usuellement désigné sous le terme de « morale ». Les modalités de l'énonciation de la morale sont diverses et variées. La Fontaine la fait parfois énoncer par un personnage et, on le sait, elle est parfois implicite. Pour autant, le récit et la morale se différencient fortement du point de vue linguistique. D'une narration au passé on bascule au présent de la généralité, de personnages précis à des formes indéfinies (on) ou de personnes de l'interlocution (je, nous), d'un monde situé à une absence de référence.

Il est aisé de décrire linguistiquement le glissement qui s'opère d'un système énonciatif à un autre. Mais qu'en est-il, que peut-il en être pour l'auteur de BD ? Comment passe-t-on, en BD, de l'histoire d'un lion pris dans les rets d'un chasseur et délivré par un rat à « on a toujours besoin d'un plus petit que soi » ? On sent que les auteurs appréhendent cette question de manière beaucoup plus frontale que celle de la versification ou même des dialogues. Il paraît en effet difficile de l'ignorer.

Une première série de propositions cherche à trouver des équivalents graphiques au désancrage référentiel qui accompagne l'énonciation de la morale. Ainsi, dans « Le renard et la cigogne » ou dans « Le lion et le moucheron », le récit est classiquement mis en cases mais la morale est « hors case », graphiée « directement » sur la page non quadrillée. Lorsque la morale n'est pas *a stricto sensu* sortie du cadre narratif, l'image finale montre un éloignement des personnages de la scène narrative. Ils sont vus de dos, en champ élargi dans « Le renard et le bouc » ou « La chauve-souris et les deux belettes ». Dans « L'huître et les plaideurs », un simple élargissement du champ éloigne le lecteur de la scène

15. Je ne crois pas que l'on puisse réduire cette dimension à « un clin d'œil à l'école républicaine », comme l'écrit V. Bardy-Guillemant, ouvr. cité, p. 62.

narrative. Celui-ci *prend du champ* par rapport à l'histoire pour en percevoir la dimension didactique.

Terminons par deux propositions originales et particulièrement pertinentes. Dans « Le chat et le renard », les auteurs Yann Dégruel et Julie Audibert ont visuellement ancré la fable dans un univers contemporain (on y voit des voitures, une sortie de métro…). La morale est tirée à la fin par deux personnages secondaires du récit, attablés à une table de bar, en train de siroter deux cafés fumants. L'action est terminée et on en tire la leçon, au bar, le lieu par excellence de l'énonciation gnomique contemporaine ! Dans « Le chat, la belette et le petit lapin », Cécile Chicault procède en donnant à lire la morale sur un fond jaune (alors que tout le reste du texte est sur fond blanc) et en plaçant les deux cartouches en débords de la case finale. Elle adopte donc une grammaire graphique différente pour un énoncé linguistiquement différent. Cependant, l'aspect le plus inventif de sa proposition réside dans ce que représente cette ultime case, à savoir les vêtements abandonnés que portaient les personnages de la fable (fig. 13). Ceux-ci ont disparu de la scène. Cette image me paraît une manière intéressante de traiter le passage du particulier au général qu'énonce le dernier diptyque : « Ceci ressemble fort aux débats qu'ont parfois / Les petits souverains se rapportant aux rois. »

Propositions pédagogiques

Les pistes didactiques que nous allons présenter ici comportent plusieurs caractéristiques :
– Il s'agit d'un travail qui part d'une question large mais que l'on peut ensuite décliner de manière assez simple. Par exemple : « Que fait-on de la morale en BD ? »
– Ce travail concerne des dimensions systématiquement travaillées en classe dans le cadre des séances consacrées aux fables (la narration, la versification, le dialogue, la morale).
– Il ne pose pas en préalable une lecture fine d'une ou plusieurs fables et qui s'appuie sur un relevé d'occurrences, un ensemble d'observables.
– Il s'agit d'un travail d'analyse fine qui oblige à questionner les moindres indices visuels ou graphiques.
– C'est un travail qui croise les différentes fables illustrées.
– Un travail qui oblige à de multiples allers et retours entre les fables et les adaptations.
– Un travail qui croise les deux langages. J'analyse la fable et j'analyse la BD.

À ces différents titres, il me paraîtrait tout à fait possible de mener ce type d'analyses avec des élèves de collège voire même de primaire. Pour entrer dans la séance, on pourrait, par exemple, demander aux élèves, à partir de l'une ou l'autre des adaptations, de recopier la fable écrite. La situation-problème amène à se demander quand on va à la ligne. La question de la versification se trouve ainsi posée.

« Blancoter » quelques bulles et encadrés et demander aux élèves de placer le texte de la fable les amènera à se poser la question de la traduction intersémiotique. La remise en ordre de vignettes (à la manière d'un « texte-puzzle ») « blancotées » peut enfin permettre d'entrer dans la séance sur la morale.

Ces situations-problèmes, ces questionnements et ce corpus seront déclinés différemment pas les enseignants suivant les objectifs qui sont les leurs. On peut en lister quelques-uns :

– lire les fables (et plutôt ici dans une perspective générique) ;

– lire *La Fontaine aux fables*, c'est-à-dire un album intégral relevant du recueil BD ;

– travailler sur des phénomènes de langue (l'insertion du dialogue dans le récit ou le présent de vérité générale) ;

– aborder la question de la versification.

On peut aussi se saisir d'une trouvaille d'auteur. Ainsi, dans « Le renard et la cigogne », le recours à du discours iconicisé pour remplir les blancs du texte[16] me paraît pouvoir être systématisé pour travailler l'implicite ou la compréhension avec les élèves.

Les quelques principes qui guident ces propositions sont simples. La BD à l'École, c'est d'abord une lecture scolaire. À ce titre, comme toutes les lectures scolaires, elle oblige à s'interroger sur ses enjeux et ses finalités. Lire La Fontaine ou lire *La Fontaine aux fables* sont globalement des activités aussi peu évidentes l'une que l'autre pour des enfants ou de jeunes adolescents. C'est un truisme aujourd'hui de dire que la lecture de la BD n'a pas vocation à entraîner les lecteurs vers d'autres espaces littéraires. Et c'est une évidence, pour tous ceux qui ont tenté l'expérience, que cela ne marche pas. L'œuvre littéraire, la fable de La Fontaine comme *La Fontaine aux fables*, ne peut (sauf exception) se suffire à elle-même du point de vue de l'élève. Si l'élève lit, c'est parce qu'il en a construit l'*habitus*, parce qu'il a intégré les enjeux de l'apprentissage culturel que lui propose (et lui impose) l'École. Plus généralement, l'élève n'accepte pas *vraiment* le contrat. Il convient donc, de mon point de vue, de *problématiser*

16. Voir ci-dessus.

la lecture des œuvres (fables, BD et autres). Pour ce faire, l'adaptation est un excellent support car on y entre pédagogiquement avec des questions (comment l'auteur a-t-il fait ? est-ce que c'est pareil ? etc.). Ceci étant, cette approche laisserait supposer qu'il faille d'abord lire et travailler les fables (ou plus généralement l'œuvre source) avant de se résoudre à analyser la BD (ou plus généralement l'œuvre cible). Ce qui revient à ne pas problématiser la première lecture[17]. L'approche que je propose de questionnements plus généraux, qui peuvent paraître plus abstraits, est une manière de mettre d'emblée l'élève en situation de recherche, laquelle débute par une collecte d'observables. Autrement dit, il s'agit de mettre l'élève en activité. Face à une question comme (par exemple) « que font les auteurs de la morale ? », ils vont chercher, collecter, faire des hypothèses, les vérifier, repartir chercher d'autres exemples, formuler des conclusions. Il n'est pas toujours aisé de mener à bien ce genre de travaux. Ici, le double corpus (plusieurs fables et plusieurs BD) amène les élèves à jongler, à aller d'une œuvre à l'autre, d'une fable à l'autre, d'un langage à un autre. La BD n'est pas au service du texte classique. Le texte classique n'est pas au service de la BD. Il s'agit plutôt de s'appuyer sur la BD et la fable afin de construire, à l'École et grâce à l'École, une posture de lecteur actif, curieux, exigeant et outillé.

17. C'est le choix opéré par Valérie Bardy-Guillemant. D'abord on travaille sur la fable, ensuite sur l'adaptation. Puis on recommence.

Image, didactique, mémoire : Proust à travers quelques bandes dessinées

Guillaume Perrier

De quelle aide peut être la bande dessinée pour aborder l'étude de Proust avec des élèves ? Mais d'abord : pourquoi étudier Proust en classe et pourquoi recourir à la bande dessinée ? *À la recherche du temps perdu* (paru entre 1913 et 1927) est devenu le signe de distinction d'une certaine élite culturelle, davantage présent dans les conversations huppées que dans les salles de classe. Mais c'est aussi une œuvre majeure du patrimoine littéraire français, « qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi[1] ». Si elle ne prétend pas au titre d'œuvre incontournable dans l'enseignement secondaire, que possèdent par exemple un roman de chevalerie ou une pièce de Molière au collège, il n'est pas inconcevable d'en donner une idée, même partielle, à des élèves du lycée, voire à des élèves de troisième, avant qu'ils ne valident le « socle commun ». L'obstacle majeur à l'appréhension de cette œuvre est bien sûr sa longueur et sa difficulté, tant à l'échelle de la phrase que du récit. D'où l'hypothèse du recours à la bande dessinée, en relation avec des extraits du texte original : ce médium réputé familier aux élèves serait susceptible de les aider à comprendre, à visualiser et à mémoriser quelques données importantes de l'œuvre à laquelle ils n'auraient pas accès autrement.

Après le « pourquoi », il faut préciser le « quoi ». Quelle bande dessinée ? « Quoi » du texte de Proust ? Existe-t-il des adaptations d'*À la recherche du temps perdu* en bande dessinée susceptibles, dans leur langage propre, de traduire quelque chose du texte original ? Se pose également la question du savoir concernant Proust, dont il faudrait effectuer la

1. *Le Socle commun de connaissances et de compétences (décret du 11 juillet 2006)*, MEN, « La culture humaniste », p. 18. Le roman de Proust fait partie également des « lieux de mémoire » recensés par Pierre Nora. Voir A. Compagnon, « *À la recherche du temps perdu*, de Marcel Proust », dans P. Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, 3 vol., Paris, Gallimard, coll. « Quarto », t. 3, *Les France*, 1997.

transposition didactique, puisqu'il ne s'agit pas d'enseigner l'intégralité de l'œuvre ni du savoir accumulé par la critique proustienne… Le choix du support – extraits du texte original et de bandes dessinées – dépend du contenu à enseigner et de la possibilité de le transposer.

Il existe une adaptation d'*À la recherche du temps perdu* qui jouit d'un succès public important, en France et à l'étranger : celle de Stéphane Heuet, composée à ce jour de cinq albums couvrant les deux premiers tomes du roman, *Du côté de chez Swann* et *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Cette publication se présente comme une adaptation intégrale, sous l'intitulé général : « Marcel Proust / Adaptation et dessins de Stéphane Heuet / *À la recherche du temps perdu* ». Elle a fait l'objet de commentaires critiques sérieux et de traductions dans plusieurs langues : anglais, allemand, espagnol, italien, japonais. Le Scérén (Service culture, éditions, ressources pour l'Éducation nationale), dans sa revue en ligne *Présence de la littérature*, propose une séquence pédagogique pour le lycée consacrée au roman de Proust, qui associe chaque extrait du texte original à son extrait correspondant dans l'adaptation de Stéphane Heuet[2]. Dans le souci de disposer d'un corpus[3] plus représentatif du neuvième art, dans sa diversité et sa qualité, on peut associer à cet ouvrage d'autres transpositions en bandes dessinées de l'œuvre de Proust. Une adaptation intégrale : un manga japonais paru en 2009, en un seul volume, sous le titre *Ushinawareta Toki wo Motomete* [À la recherche du temps perdu]. Trois brèves transpositions parodiques : « Les madeleines du petit Marcel » de Régis Franc (1982) ; « Un classique digéré : *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust (début XX^e^ siècle) en deux pages ! » de Jake Raynal et Bruno Moldave (1995) ; « Leçon 7. *À la recherche du temps perdu* de Proust », dans *Littérature pour tous* de David Vandermeulen (2002)[4].

2. « Proust en bande dessinée » par Frédéric Maget. Consultable sur : www.cndp.fr/presence-litterature/fileadmin/fichiers/Proust/Proust_en_bande_dessinee.pdf [consulté le 24 janvier 2012].

3. Voir le corpus des œuvres utilisées en fin d'article.

4. Je suis redevable pour ces références à Hiroya Sakamoto, Youmna Tohmé et Pyra Wise, ainsi qu'à une personne non identifiée présente dans l'assistance du colloque « Lire et produire des bandes dessinées à l'École », à Grenoble, le 19 mai 2010. On peut se reporter également aux dessins et caricatures reproduits et commentés par M. E. Gray, *Postmodern Proust*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1992, chap. VII, p. 152-178.

L'œuvre originale, ses principales composantes et sa parenté avec le neuvième art

Avant d'en venir à l'usage possible de ce corpus, on peut se demander quelles connaissances relatives à l'œuvre originale il s'agit de transmettre. Trois composantes, étroitement liées, viennent à l'esprit : l'expérience du souvenir involontaire, le thème de la vocation artistique, la structure narrative de l'œuvre. La réminiscence, d'abord, car il faut bien transmettre cette référence culturelle majeure et, par la même occasion, expliquer sa signification – qui échappe le plus souvent à ceux qui y font allusion. La vocation artistique, ensuite, car le phénomène de la mémoire involontaire ne prend sa véritable signification que par rapport à l'accomplissement du désir d'être écrivain, qui anime le héros-narrateur depuis l'enfance. La structure narrative, enfin, car la valeur de l'œuvre tient à la mise en intrigue de cet accomplissement, à l'expérience du temps perdu qui s'étire presque indéfiniment et du temps retrouvé qui intervient *in extremis*, expérience que le lecteur ne partage véritablement que grâce à la durée de sa lecture. Cela revient également à expliquer le titre du roman, qui contient l'idée d'une quête et de son succès possible. La bande dessinée peut-elle traduire quelque chose de ces composantes d'*À la recherche du temps perdu* ? La réponse peut être formulée en deux temps : d'abord à partir de quelques considérations supplémentaires sur le roman, ensuite à travers l'examen du corpus envisagé.

On peut observer que l'art de Proust partage avec la bande dessinée certaines propriétés communes, ou du moins comparables – coïncidence involontaire, mais qui tend néanmoins à légitimer le recours à ce médium :

– 1) Le rôle privilégié de l'image visuelle. Le « livre à images » est un modèle du livre qu'écrira le héros-narrateur, le style est une « question de vision », lit-on dans *Le Temps retrouvé*[5]. Malgré l'importance accordée aux autres sens que la vue lors du déclenchement des fameuses réminiscences, une étude statistique montre que la plupart des images évoquées dans le texte sont d'ordre visuel[6]. Nombre d'images littéraires, de scènes et de situations romanesques sont traduisibles visuellement.

– 2) La discontinuité de ces images. Le critique Georges Poulet a bien montré que l'espace romanesque de Proust est fondamentalement hétérogène, à l'instar des deux « côtés » qui structurent le récit, et que

5. *À la recherche du temps perdu*, t. 4, p. 466 et 474.
6. V. E. Graham, *The Imagery of Proust*, Oxford, Blackwell, 1966, p. 8.

les passages clés du livre sont ceux qui présentent une discontinuité de la perception visuelle, révélatrice d'une discontinuité temporelle[7] (*L'Espace proustien*). Une discontinuité comparable est au principe même de la bande dessinée, les cases étant le plus souvent séparées les unes des autres par un liséré et un espace blanc qui isolent les images, tout en les articulant.

– 3) La structure allégorique et didactique d'*À la recherche du temps perdu*. Le roman se présente comme une vaste galerie de portraits et de situations, qui jalonnent l'itinéraire moral du héros-narrateur et qui sont autant d'images frappantes, mémorables, destinées à l'édification du lecteur[8]. La bande dessinée, par les « cases mémorables[9] » qu'elle contient, peut offrir au lecteur l'équivalent ou l'esquisse de ces images frappantes que seule une lecture complète et approfondie du roman permet d'assimiler normalement.

– 4) Enfin, un dernier point mérite d'être mentionné ici, quoique très peu restrictif : la diversité des registres, notamment dans les dialogues. Contrairement à ce que l'on pourrait croire de Proust, écrivain précieux et élitiste, son roman laisse une grande part au langage de personnages variés, au registre comique, à la vulgarité des caractères et des situations, ainsi qu'à la parodie et au pastiche – comme peut le faire très différemment la bande dessinée. Il ne s'agit pas de fonder objectivement ces points de convergence plus ou moins précis mais de suggérer que, s'il existe un médium susceptible de rendre par ses moyens propres une

7. G. Poulet, *L'Espace proustien*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1982.

8. Je condense ici, en quelques mots, l'apport de divers travaux critiques, notamment : F. A. Yates, *The Art of* Memory, Chicago, University of Chicago Press, 1966 ; T. Johnson Jr., « Proust and Giotto: Foundations for an Allegorical Interpretation of *À la Recherche du temps perdu* », dans *Marcel Proust: A Critical panorama*, Urbana, University of Illinois Press, 1973 ; ainsi que les déclarations de Marcel Proust dans une célèbre lettre à Jacques Rivière datant de février 1914 (*Lettres*, p. 667-668).

9. Notion discutée par Benoît Peeters au début de *Lire la bande dessinée*, p. 17-19. Il s'agit du titre d'une rubrique initiée par Pierre Sterckx dans *Les Cahiers de la bande dessinée* (n° 56, 1984). Benoît Peeters insiste sur l'enchaînement des cases pour définir objectivement la bande dessinée, tandis que Pierre Sterckx isolait subjectivement une case unique pour développer ses qualités intrinsèques. En cela, Pierre Sterckx appliquait à la bande dessinée l'opération effectuée auparavant par Roland Barthes dans le domaine cinématographique (notamment dans « Le troisième sens. Notes de recherche sur quelques photogrammes de S. M. Eisenstein », *Cahiers du cinéma*, n° 222, juil. 1970). L'opposition case/bande dessinée reproduit l'opposition photogramme/film.

telle variété de registres, une telle expérience de l'espace et du temps, il s'agit de la bande dessinée[10].

La traduction du roman en bande dessinée

Voyons si les bandes dessinées mentionnées précédemment sont susceptibles de traduire quelque chose des principales composantes du roman. L'adaptation de Stéphane Heuet est sans doute la plus fidèle au texte, du moins à lettre du texte. L'expérience de la madeleine, par exemple, fait l'objet de trois planches qui respectent les étapes successives du processus de mémoire, ainsi que l'énigme centrale de cette expérience, qui ne sera résolue qu'à la fin du roman (*Combray*, Delcourt, p. 15-17). La vocation artistique, dans ce premier volume, est bien présente à travers les promenades du côté de Guermantes et la scène des clochers de Martinville (p. 68-70). La structure narrative du roman transparaît également dans la voix narrative, dans le dédoublement du héros et du narrateur ; plus difficilement dans la durée du récit, sans commune mesure avec celle du texte original. La différence avec le roman, sur ce point, peut sembler inévitable. Des réserves importantes sur la qualité du travail de Stéphane Heuet ont pu être émises par un spécialiste de la bande dessinée comme Thierry Groensteen[11]. En tant que lecteur d'*À la recherche du temps perdu*, la principale critique que l'on peut formuler concerne le style, d'une manière générale : naïveté des dessins et des couleurs qui ne correspond à rien dans l'œuvre originale ; lourdeur des récitatifs et des dialogues ; fragments ou résumés du texte qui pèsent sur le dessin sans retrouver le caractère à la fois analytique et fluide du style proustien.

L'autre adaptation intégrale ne tombe pas sous le coup de telles critiques. Ce manga en noir et blanc, créé par une équipe rompue à l'adaptation et à la vulgarisation des classiques au profit des étudiants, n'est pas un travail d'auteur ambitieux, mais il présente un découpage narratif percutant. Les émotions du héros sont fortement dramatisées, conformément à l'esthétique du manga ; les scènes d'amour du cycle de

10. S. Houppermans propose une analyse très subtile du motif de la « bande » dans *À la recherche du temps perdu* (« Pas mon genre. Swann en BD », p. 160-162).

11. « L'affaire Heuet », trois articles publiés en mai 2010 sur son blog intitulé Neuf et Demi : http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?page=blog_neufetdemi [consulté le 24 janvier 2012]. Je suis globalement convaincu par l'argumentaire de Thierry Groensteen – malgré son caractère polémique à l'encontre des spécialistes de Proust et des professeurs de lettres…

Sodome et Gomorrhe, de nature à exciter la curiosité des jeunes étudiants, ne sont pas omises ; le dénouement du *Temps retrouvé* évoque librement, mais avec beaucoup d'intensité, la réalisation de la vocation artistique. La représentation même du héros-narrateur, écueil prévisible de toute adaptation d'*À la recherche du temps perdu* en images[12], fait l'objet d'un travail stylistique intéressant. Alors que l'adaptation d'Heuet juxtapose figures schématiques et décalques de photographies connues de Proust, le manga associe une stylisation des traits conforme à l'esthétique du manga, et des attributs plus ou moins caractéristiques : chapeau et vêtements de la Belle Époque, moustache quand il est adulte, etc. Pour le lecteur français, cette adaptation japonaise d'une œuvre du patrimoine produit un effet d'étrangeté et de familiarité à la fois, qui traduit d'une certaine manière la singularité du texte original.

La planche de Didier Vandermeulen consacrée à *La Recherche du temps perdu*, dans *Littérature pour tous*, se présente comme un condensé du roman de Proust, puisqu'elle s'inscrit dans une série de « leçons » destinées à initier les élèves aux chefs-d'œuvre de la littérature française[13]. Chaque œuvre est présentée sur un mode différent, censé séduire les adolescents : *Emma Bovary* est raconté en langage argotique, *Eugénie Grandet* avec des personnages empruntés à Walt Disney, *L'Étranger* comme un film d'action américain, etc. La charge polémique vise parfois l'œuvre et son auteur (Céline, Gide), mais le plus souvent, ce sont l'enseignant et les méthodes pédagogiques, l'élève lui-même et son manque de culture, qui sont tournés en dérision. En ce qui concerne Proust, le mode de présentation se distingue des autres « leçons » à plus d'un titre. Non seulement la présentation de l'œuvre revient à une élève[14], mais le pacte instauré précédemment, qui suppose que l'histoire soit restituée d'une manière ou d'une autre, qu'elle soit du moins reconnaissable pour le lecteur qui connaît l'œuvre originale, semble ici rompu. En effet, on comprend vite que l'étudiante en question n'a pas lu le quart du premier

12. En effet, la difficulté est double : celle de donner une représentation figée du héros-narrateur, lequel est à la fois omniprésent dans le roman et quasiment jamais décrit (à la fois source et point aveugle du récit) ; celle d'identifier le héros-narrateur.

13. Comme l'indique pompeusement le sous-titre du volume : *Synthèse, Vulgarisation et Adaptation en Bande Dessinée des Grands Romans Français à l'Usage de l'Adolescent Contemporain*.

14. « Quelle meilleure démonstration pouvions-nous proposer à nos jeunes étudiants que ce témoignage d'Adeline, 18 ans, venant d'achever pour nous la lecture d'un des plus flamboyants chefs-d'œuvre de la littérature du XX^e^ siècle. C'est, la larme à l'œil que nous t'écoutons Adeline. »

volume. Tout le roman de Proust est censé tenir ici dans une planche unique et seulement quatre cases, en noir et blanc (fig. 14). D'emblée, dans la première case, un fort contraste apparaît entre d'une part le dessin, qui reproduit les traits méditatifs de Marcel Proust sur une célèbre photographie, et d'autre part le récitatif où l'on peut lire, entrecoupé de « heu » et de points de suspension : « j'ai dû lire un livre », « c'est l'histoire de… », « en fait y a pas d'histoire ». La deuxième case présente le même dispositif, avec d'une part le dessin des nombreux volumes de l'édition de la NRF disposés sur une table, que le contour de la case ne peut contenir tous, et d'autre part le récitatif où Adeline dit que « ça commence par un type qui est dans son lit » mais qu'elle ne « [s]e souvien[t] plus très bien ». La troisième case représente une tasse et des madeleines, tandis qu'Adeline fait un grossier contresens : « Y a une histoire avec une certaine Madeleine aussi… une bonne femme que le mec trempe dans son café. » La quatrième et dernière case ne comporte pas de dessin : elle est entièrement blanche, à l'exception de la partie supérieure occupée par le récitatif où Adeline explique qu'elle a préféré aller à la piscine plutôt que lire le livre.

On peut lire cette planche de bande dessinée comme une plaisanterie pure et simple, qui ne laisse aucune place à la transposition, même parodique. Mais la case blanche finale évoque visuellement, de manière radicale, l'impossibilité de transposer le roman, et certains éléments attirent l'attention du lecteur averti : « je me souviens plus très bien » fait allusion au thème de la mémoire ; la préférence d'Adeline pour la piscine (plutôt que pour la lecture) suggère le thème du temps perdu ; la scène de la madeleine fait l'objet d'un contresens, notion chère à Proust[15] ; « y a pas d'histoire » rejoint le jugement de certains parmi les premiers lecteurs de *Du côté de chez Swann*[16] ; les deux premières cases mettent en regard une figuration matérielle, de type documentaire, de l'auteur et de son œuvre : le dessin d'une photographie et des différents volumes du roman, où l'on remarque la couverture différente du premier volume, qui

15. « Mais dans les beaux livres, tous les contresens qu'on fait sont beaux » (célèbre citation de Proust dans *Contre Sainte-Beuve*, p. 305). Sur l'analogie entre la madeleine et le prénom Madeleine, voir J. Kristeva, *Le Temps sensible*, Paris, Gallimard, 1994, p. 20-36.

16. Voir les comptes-rendus de lecture des maisons d'édition sollicitées par Proust avant qu'il ne publie chez Grasset à compte d'auteur, cités dans la plupart des éditions savantes, ainsi que les jugements critiques cités par Frédéric Maget dans sa proposition de séquence pédagogique pour le lycée : « Proust en bande dessinée ».

a été publié effectivement par Grasset tandis que les volumes suivants l'ont été par Gallimard. Une certaine connaissance de l'œuvre, de sa réception et des enjeux de sa transposition, n'est donc pas absente de cette bande dessinée.

La double planche signée Jake Raynal et Bruno Moldave (fig. 15) figure en bonne place entre les Bidochon et un Litteul Kévin dans le n° 234 de *Fluide Glacial* (déc. 1995) – revue où le nom de Proust apparaissait dès les années 1980 grâce à la plume de Gotlib.

Contrairement à la planche de David Vandermeulen, qui déçoit intentionnellement l'attente du lecteur, il s'agit bien d'un résumé du roman de Proust, résumé parodique qui tient en deux planches et dix cases, comme l'annonce un titre accrocheur : « Un classique digéré : *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust (début XX^e^ siècle) en deux pages ! » Qu'il soit représenté en costume ou en maillot de bain[17], le personnage-narrateur fait l'effet d'un dandy ridicule, qui vit par procuration, perd son temps et passe à côté de sa vie. L'entreprise finale qui est la sienne, de raconter son existence en 7 645 pages, apparaît comme le sommet comique d'un comportement d'anti-héros. La première case de la planche 1 résume *Du côté de chez Swann* : on y voit le personnage adulte, assis de face, mâchant ostensiblement une madeleine (sa joue droite est déformée par le gâteau), avec une paire de jumelle à la main, dans un décor mi-intérieur (lampe, horloge, fauteuil, plateau du goûter), mi-extérieur (fleurs qui évoquent le lieu de villégiature à la campagne, remémoré grâce à la madeleine). Les deux cases suivantes résument *Le Côté de Guermantes* et la fréquentation des salons, puis *À l'ombre des jeunes filles en fleurs* et *Sodome et Gomorrhe* : les jeunes filles à Balbec et la mort de la grand-mère mentionnée dans le récitatif.

Au plan stylistique, les traits des personnages évoquent l'expressionnisme allemand, pour les mondains, et le style Art déco pour la jeune fille nue de la troisième case qui semble citer un tableau de Klimt. Il y a là un décalage, puisque ce sont les noms de peintres germaniques qui viennent à l'esprit ; mais aussi une certaine cohérence stylistique qui tient à la contemporanéité de l'esthétique convoquée pour transposer visuellement le style proustien. Il n'y a pas de dialogue dans cette

17. On pense à la réplique cinglante et comique de Charlus sur la plage de Balbec, dans *À l'ombre des jeunes filles en fleurs* (*À la recherche du temps perdu*, t. 2, p. 126), après avoir pincé le cou du héros et l'avoir traité de « petite fripouille » : « Si vous aviez pris cette précaution, il y a un instant, vous vous seriez évité d'avoir l'air de parler à tort et à travers comme un sourd et d'ajouter par là un second ridicule à celui d'avoir des ancres brodées sur votre costume de bain. »

bande dessinée, mais des récitatifs qui reprennent la voix du narrateur au présent de narration. La seconde planche revient sur la rencontre entre Charlus et Jupien dans *Sodome et Gomorrhe*, avant de condenser *La Prisonnière* et *Albertine disparue* en une seule case, de manière judicieuse[18] : on note ici la présence du héros-narrateur, à la fois comme personnage passé, à gauche de la case, et comme narrateur présent se remémorant, à droite, de part et d'autre du personnage d'Albertine. La dernière bande présente un aspect spécifique : c'est une série de cinq cases étirées verticalement, toutes consacrées au *Temps retrouvé*. La dernière case montre le héros et le narrateur ayant fusionné en une seule personne, en train d'écrire les « 7 645 pages » de son roman. Son aspect rappelle celui de Proust mais ses traits sont fort stylisés et transformés – de même que Proust transforme sa biographie dans le roman.

Les cinq planches intitulées « Les madeleines du petit Marcel », de Régis Franc, peuvent être considérées, quant à elles, comme une autre transposition parodique d'*À la recherche du temps perdu*. L'histoire se situe dans un temps peut-être postérieur au *Temps retrouvé* : le héros, qui a les traits d'un lapin fort civilisé, séjourne dans une luxueuse maison de bord de mer pour écrire un roman (fig. 16 et 17). Le parti pris audacieux de l'auteur est de présenter presque toujours le même point de vue[19] dans les vingt cases au format panoramiques de l'histoire : quatre cases par page, qui occupent toute la largeur de la page et qui témoignent d'un usage savant de la couleur. Des variations minimes (un peu plus importantes dans les dernières cases) s'observent dans le paysage maritime de l'arrière-plan et dans le cadrage. Apparaissent ainsi un thème et ses variations qui font écho très précisément à un principe important de l'écriture proustienne et qui placent la transposition sous le signe d'une double exigence : différence et répétition.

Le caractère parodique réside dans l'aspect animalier des personnages mais aussi en ce que le héros n'apparaît pas à son avantage : il peine à écrire, il réclame du thé à sa servante Françoise qui lui propose également des madeleines, non pas de manière inattendue, de sorte qu'elles produisent un souvenir involontaire, mais comme une nourriture habituelle

18. Les spécialistes de Proust se souviennent ici que ces deux titres correspondent, dans le projet de Proust, aux deux parties d'un volume unique intitulé *Sodome et Gomorrhe III*.

19. À trois exceptions près : la dernière case de la troisième planche et les deux premières cases de la quatrième planche sont des images-souvenirs et représentent un autre décor, emprunté à l'enfance du héros : un jardin à la campagne et la chambre d'une tante.

et un procédé mnémotechnique destiné à stimuler l'écrivain en manque d'inspiration. Les madeleines, dont l'usage diffère ici sensiblement de celui du texte original, n'en sont pas moins efficaces : à mesure que le héros les mange, des images-souvenirs qui remontent à l'enfance du personnage lui viennent à l'esprit et sont insérées dans l'histoire. Non sans pertinence du point de vue de l'adaptation, les images en question insistent sur l'obsession érotique de l'enfant, puisque dans les deux premières cases, on voit le jeune lapin, derrière un buisson, en compagnie d'une petite fille oiseau qui rappelle Gilberte Swann et qui l'invite à lui montrer son « zizi ». Dans la troisième case, la tante du héros le surprend dans sa chambre en train de manipuler ses petites culottes. Bien plus, le lapin adulte rapetisse et redevient le lapin enfant qu'il était, non seulement dans les images-souvenirs insérées mais aussi dans les cases qui correspondent au présent de la narration : cet élément traduit visuellement la résurgence de l'ancien moi dans la scène de réminiscence originale. L'effet comique coexiste ici avec un usage subtil des récitatifs, évoquant la vie du héros à la troisième personne, faisant écho au texte original sans en être la transcription littérale ou abrégée[20].

La chute de l'histoire consiste en l'émergence à l'arrière-plan, pendant que le héros est occupé par ces pensées, du dialogue de deux pêcheurs, personnages minuscules situés au loin, sur un bateau qui rentre de la pêche :

> – Père Antoine, je sais que nous sommes de pauvres pêcheurs… mais j'aimerais vous poser une question… Dites père Antoine… vous auriez aimer péter dans la soie… vous ?…
>
> – ??? Et bien… À vrai dire mon garçon je… crois que tout le monde aimerait péter dans la soie… je peux répondre (je crois) la tête haute moi aussi j'aimerais ça ! (p. 7)

Loin de trahir l'esprit de l'œuvre originale, ce dialogue fait écho au langage des personnages du peuple, langage qui occupe une place importante dans le roman. Il attire également l'attention sur les conditions de production de l'œuvre, dont Proust était bien conscient : une vie entièrement consacrée à l'art, détachée de toute contrainte matérielle. La bande dessinée condense ainsi, en une série d'images singulières, de manière à la fois parodique et sérieuse, un certain nombre de composantes de

20. Par exemple : « Il se rendit compte qu'il avait fermé les yeux, et lorsqu'il les rouvrit rien autour de lui n'avait bougé… Alors il prit conscience du temps passé… Le goût des gâteaux sur sa langue l'entraînant dans un doux souvenir, il en mangea un autre, puis un autre, puis un autre… » (p. 7)

l'œuvre originale. Le lien étroit imaginé entre l'expérience de la madeleine et l'acte d'écriture, notamment, permet de condenser en quelques pages toute la « recherche », de « Combray » au *Temps retrouvé*.

Proposition de mise en œuvre pédagogique

Il est temps d'en venir au « comment », à la question de la mise en œuvre, dans un enseignement, du corpus cité précédemment, en rapport avec une connaissance du roman de Proust. Les pistes de réflexion qui suivent s'organisent en quatre étapes, sans constituer une séquence pédagogique à proprement parler. Comme Frédéric Maget, on peut limiter le corpus étudié à des extraits qui correspondent à la première partie du premier tome d'*À la recherche du temps perdu* – « Combray » –, mais en les choisissant de telle sorte qu'ils rendent compte, dans la mesure du possible, des caractéristiques de l'œuvre entière. Cette limitation est d'autant plus commode qu'il existe une édition scolaire de « Combray » (par Stéphane Chaudier, coll. « Petits Classiques Larousse »).

La première étape peut donner un aperçu de l'ensemble du roman, de son sujet, de sa structure narrative, et évoquer sur un mode plaisant sa longueur déconcertante. À partir d'un questionnement sur le sens du titre, *À la recherche du temps perdu*, et sur l'histoire contenue dans un livre aussi long, les élèves sont invités à lire l'intégralité des volumes… ou bien à trouver la réponse dans les bandes dessinées de *Fluide glacial* ou de *Littérature pour tous*. Prenons le cas de cette dernière. Intentionnellement décevante, elle peut susciter l'envie, sinon de lire le roman entier, du moins d'en savoir davantage et de clarifier cette histoire confuse. Elle peut introduire à la lecture de la première page du roman, qui contient le célèbre *incipit*, « Longtemps je me suis couché de bonne heure », et présente le héros-narrateur, avec son mode d'expression à la première personne, son activité de lecteur et son sens de l'introspection (*Combray*, Larousse », p. 5). On reviendra à la planche de David Vandermeulen après cette lecture, et au cours des étapes de travail suivantes, pour déchiffrer ses allusions au contenu réel du roman. À la fin de la première étape, on peut donner un résumé très général et concis du roman entier, par exemple : « c'est l'histoire d'un enfant qui voudrait devenir écrivain[21] ».

21. Résumé inspiré de celui proposé par Gérard Genette : « Marcel devient écrivain » (*Figures III*, Seuil, 1972, p. 75). Résumer Proust semble avoir été une grande préoccupation de l'année 1972, puisque cette même année, les Monthy

La deuxième étape consiste à aborder le thème de la mémoire involontaire et la célèbre scène de la madeleine. On étudie cette fois le texte original (*Combray*, Larousse, p. 66-71) avant de travailler sur un extrait de bande dessinée. L'étude du texte original a pour objectif de dégager les étapes successives du processus de mémoire : l'état de lassitude du héros-narrateur adulte, les petites madeleines dont l'idée et la vue le laissent d'abord indifférent, la joie intense procurée par la sensation de goût, le questionnement du héros qui ne comprend pas ce qui lui arrive, et enfin le souvenir de son enfance, de ses vacances à la campagne. Au terme de ce travail, on lit – pour ainsi dire, puisque le texte est en japonais – l'extrait correspondant dans l'adaptation d'*À la recherche du temps perdu* en manga (p. 10-11, fig. 18a et 18b[22]). L'intérêt de ce support est d'abord d'aider à visualiser une scène peut-être encore floue, en raison de la relative difficulté du texte. Le texte se prête d'autant mieux à cette transposition visuelle que, comme on l'a dit, la vision y occupe une place particulièrement importante. Certes, ce n'est pas la vue des madeleines qui déclenche le souvenir, c'est leur goût. Mais le souvenir lui-même est d'ordre visuel : « […] ce qui palpite au fond de moi, ce doit être l'image, le souvenir visuel, qui, lié à cette saveur, tente de la suivre jusqu'à moi » (*Combray*, Larousse, p. 68-69). Et le même souvenir est comparé au jeu japonais qui consiste à plonger dans un bol d'eau des petits papiers qui, une fois mouillés, se déploient en un riche faisceau de motifs colorés. La bande dessinée peut aider les élèves à visualiser concrètement, d'une vision empirique, les images mentales – images au second degré, si l'on peut dire – évoquées dans le texte, ainsi que le reste du texte bien entendu. Surtout, la lecture du manga peut donner lieu à un travail de reconnaissance des différentes étapes identifiées au cours de l'analyse de l'extrait original. Ce travail aurait un double objectif : approfondir la compréhension du texte et du phénomène de mémoire involontaire et expliciter le mode de lecture spécifique à la bande dessinée. Le manga étant lu dans l'édition originale (il n'en existe pas de traduction), il est nécessaire d'expliciter son sens de lecture spécifique qui, on le sait, est inverse de celui des bandes dessinées occidentales : de droite à gauche, et

---

Python ont créé leur sketch « *1972 All-England Summarize Proust Competition* », où trois candidats finalistes s'efforcent de raconter *À la recherche du temps perdu* en moins de quinze secondes, à côté d'un « Proustomètre » qui mesure la quantité de texte résumée.

22. La double page en question est disponible sur Internet, sur le site de l'éditeur East Press, à l'adresse suivante : http://www.eastpress.co.jp/manga/shosai.php?serial=913 [consulté le 24 janvier 2012].

non de gauche à droite. De ce point de vue, une comparaison peut être faite avec la bande dessinée lue lors de la première étape. Cette difficulté supplémentaire n'est pas purement négative : elle permet d'approfondir le travail sur les étapes successives du processus de mémoire en recherchant leur ordre bouleversé par l'adaptation japonaise. Ce travail peut donner lieu également à une production d'écrit : « traduire » le contenu des récitatifs japonais (les pensées du héros-narrateur durant la réminiscence) en se référant au texte original et en effectuant soi-même un travail d'adaptation textuelle.

La troisième étape concerne le thème de l'écriture et de la création, qui est au centre d'*À la recherche du temps perdu* – au centre du roman et de la « recherche » en question. Sans sauter d'un coup jusqu'au *Temps retrouvé*, où l'énigme de la réminiscence est résolue et où cette résolution permet au héros d'accomplir sa vocation d'écrivain, on peut s'intéresser à un célèbre passage du premier tome – le seul passage de tout le roman qui montre véritablement le héros en situation d'écriture. Il s'agit de la scène dite « des clochers de Martinville » (*Combray*, Larousse, p. 256-260). Au retour d'une longue promenade en famille du côté de Guermantes, le jeune héros et ses parents montent dans la voiture (à cheval) du D[r] Percepied qui passe par là ; assis à l'avant du véhicule, seul avec le cocher, le héros écrit presque sur le vif une description desdits clochers qui, observés depuis la voiture en mouvement, au soleil couchant, lui font une très forte impression. Le passage peut être lu dans le texte original puis dans l'adaptation de Stéphane Heuet (*Combray*, Delcourt, p. 68), ou inversement. La planche de la page 68 de la bande dessinée est une transposition en image plutôt simple et efficace : on observe, du point de vue du héros, le déplacement relatif des deux clochers sur la ligne d'horizon, ainsi que l'assombrissement du ciel et le mouvement du soleil couchant (fig. 19). L'adaptation est plutôt en deçà de ce que le texte évoque : dans ce dernier, les variations de perspective sont plus fortes, et les clochers sont comparés successivement à des oiseaux, des fleurs, des jeunes filles. Mais ce manque apparent peut servir à mettre en évidence les particularités du texte puis à réfléchir sur la possibilité de les transposer sous forme de bande dessinée. La métaphore – équivalent textuel de la réminiscence vécue – relie deux choses apparemment éloignées, dont le rapprochement révèle l'essence commune. La bande dessinée doit pouvoir, par ses moyens propres, reproduire un tel procédé d'écriture qui a un caractère visuel : par la simple indexation de l'image et du récitatif, par la juxtaposition de deux images dans deux cases contiguës, ou encore par la superposition de deux images dans la même

case. Cette réflexion pourra déboucher sur une tentative de réalisation graphique de la part des élèves.

La quatrième et dernière étape consiste à s'affranchir du texte original, à récapituler et à approfondir les acquis antérieurs, pour développer finalement un mode de lecture spécifique à la bande dessinée. Sans détailler sa mise en œuvre, qui dépasse les compétences du proustien, gageons qu'elle pourrait s'appuyer sur l'adaptation de Régis Franc et s'attacher en priorité à l'un ou l'autre des objets suivants : l'analyse du discours dans les récitatifs et dans les bulles, la temporalité du récit et particulièrement l'insertion des images-souvenirs, l'identification d'un style original chez l'auteur de bandes dessinées, ou encore la transformation d'un stéréotype littéraire. Sur ce dernier point, citons Régis Franc dans une *interview* : « Je sais, c'est un cliché, mais c'est tout ce que les gens qui n'ont pas lu Proust connaissent de lui. Puisque la plupart sont comme ça, parlons de la madeleine, et voyons ce qu'il reste de Proust[23]. » Ce reliquat peut s'avérer riche et fécond, s'il est mis en perspective avec l'œuvre originale et redéployé à l'issue de l'observation d'une série de créations variées et singulières.

En conclusion, il faut revenir sur l'hypothèse formulée initialement : la bande dessinée aiderait les élèves à comprendre, visualiser et mémoriser certaines composantes du roman de Proust. On peut douter de la légitimité et de l'efficacité de cet usage de la bande dessinée au service du texte littéraire. Celle-ci exige un mode de lecture spécifique et la découverte d'un univers différent de l'univers romanesque, contrairement à ce que pourrait laisser croire une adaptation naïve et faussement fidèle. C'est à travers une création originale que le texte de Proust est transposé avec le plus d'exactitude. Mais usage ne signifie pas réduction et asservissement. Le supplément que constitue la bande dessinée par rapport à l'œuvre originale peut donner au jeune lecteur la possibilité de pénétrer un texte difficile d'accès, de se l'approprier par une voie détournée et de se créer ainsi une case, une bande ou une planche « mémorables » qui rendent l'œuvre de Proust elle-même mémorable – avant, éventuellement, de maîtriser tous ses codes et de pouvoir la lire intégralement. Dans cette perspective, l'image dessinée, en vertu même de son caractère exogène et dissemblable, permet de condenser le texte littéraire, ouvre la possibilité d'une connaissance partielle mais intime et d'une remémoration

23. « Entretien avec Régis franc », *Les Cahiers de la bande dessinée*, n° 57, avril-mai 1984, p. 6-10.

future. L'image mémorable n'est pas le privilège du lecteur adulte, elle ne renvoie pas forcément à une expérience passée[24]. C'est aussi l'ambition de l'œuvre de Proust, et du thème de la mémoire dans cette œuvre, que de ne pas être seulement un cliché littéraire ou un monument du patrimoine, mais de vivre dans l'esprit des jeunes lecteurs.

Corpus des œuvres étudiées

uvres de Marcel Proust

Contre Sainte-Beuve, édition de Pierre Clarac avec la collaboration d'Yves Sandre, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1971.

À la recherche du temps perdu, édition sous la direction de Jean-Yves Tadié, 4 vol., Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1987-1989.

Combray [première partie de *Du côté de chez Swann*, 1913], édition de Stéphane Chaudier, Paris, Larousse, coll. « Petits Classiques Larousse », 2002.

Lettre à Jacques Rivière du vendredi 6 février 1914, dans *Lettres*, anthologie de Françoise Leriche avec la collaboration de Caroline Szylowicz, Paris, Plon, 2004, p. 667-668.

Bandes dessinées

Franc Régis, « Les madeleines du petit Marcel », dans *Nouvelles histoires*, Neuilly-sur-Seine, Dargaud, coll. « Pilote », 1982, p. 3-7.

Heuet Stéphane, *À la recherche du temps perdu*, d'après Marcel Proust, couleurs de Véronique Dorey, 5 vol., Paris, Delcourt, t. 1, *Combray*, t. 2, *À l'ombre des jeunes filles en fleurs* (1re partie), t. 3, *À l'ombre des jeunes filles en fleurs* (2e partie), t. 4, *Un amour de Swann* (1re partie), t. 5, *Un amour de Swann* (2e partie), 1998-2008.

Raynal Jake et Moldave Bruno, « Un classique digéré : *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust (début xxe siècle) en deux pages ! », *Fluide glacial*, n° 234, décembre 1995, p. 10-11.

Ushinawareta Toki wo Motomete [*À la recherche du temps perdu*], d'après Marcel Proust Tokyo, East Press, coll. « Manga de Dokuha [Tout lire en manga] », 2009.

Vandermeulen David, « Leçon 7. *À la recherche du temps perdu* de Proust », dans *Littérature pour tous. Synthèse, vulgarisation et adaptation en bande dessinée des grands romans français à l'usage de l'adolescent contemporain*, Montpellier, 6 pieds sous terre, « coll. du Monotrème », 2002, [p. 30].

24. Dans l'expression de Pierre Sterckx, le plus important n'est pas le souvenir personnel des cases que les auteurs de la rubrique expriment, mais les qualités intrinsèques de la case et son évocation par ces auteurs, qui la rendent mémorable pour le lecteur, dans l'avenir.

3.

Bande dessinée et enseignement de l'histoire : quel usage pour quels apprentissages ?

En France, depuis 2008, l'histoire des arts est devenue un enseignement obligatoire à l'école, au collège et au lycée. Il s'agit de faire découvrir des œuvres de référence relevant d'époques et de civilisations différentes. Cet enseignement, qui concerne toutes les disciplines, sollicite plus particulièrement l'histoire et s'appuie sur les périodes étudiées à chacun des niveaux du cursus scolaire[1]. La bande dessinée est explicitement mentionnée dans les « arts du visuel », et deux séries sont données pour exemple dans la liste des œuvres recommandées pour le dernier cycle de l'école primaire : *Alix*, de Jacques Martin, pour l'étude de l'Antiquité gallo-romaine, et *Angelot du Lac*, d'Yvan Pommaux, pour celle du Moyen Âge. En revanche, aucune autre bande dessinée n'est proposée pour les autres périodes que sont les Temps modernes, le XIX^e^ et le XX^e^ siècle[2]. Quant à la liste d'œuvres recommandées pour le collège, elle ne comporte aucun exemple de BD, ni dans les « arts du visuel », ni dans les « arts du langage », que ce soit comme fiction historique ou comme document d'époque pour le XIX^e^ ou le XX^e^ siècle. L'absence conjointe de référence à la bande dessinée dans les programmes de lycée pose alors la question du statut de la BD : à quelle condition le médium peut-il véritablement constituer une source documentaire pour l'histoire ?

Si la notion de document est placée depuis le milieu des années quatre-vingt-dix au cœur des programmes d'histoire, pour devenir un « point d'ancrage du sens et des connaissances », une hiérarchie demeure, qui semble privilégier au collège et au lycée les documents dits « patrimoniaux ». Dans les programmes de collège de 2001[3], s'il est bien conseillé de « développer le goût des histoires », c'est davantage à travers des œuvres pluriséculaires, comme *Le Roman de Renart*, la *Vie de Saint-Louis* ou *Le Livre des Merveilles*. Quant aux documents pour le

1. *Bulletin officiel*, n° 32, 28 août 2008.

2. *Ressources pour faire la classe à l'école, Histoire des arts : liste d'exemples d'œuvres*, Paris, MEN-DGESCO, sept. 2008.

3. *Programmes et accompagnements, Histoire, géographie, éducation civique : enseigner au collège*, Paris, CNDP, 2001, p. 89.

lycée, ils doivent être sélectionnés en « petit nombre » et constituer des « repères culturels » essentiels[4]. Si les œuvres cinématographiques sont éligibles à ce statut, comme en témoignent en 2008 les très nombreux exemples proposés pour l'enseignement de l'histoire des arts, la bande dessinée, en revanche, occupe encore une place mineure dans le champ des études historiques.

Cette intégration a minima de la BD dans les cours d'histoire est malgré tout redevable de la réflexion pédagogique qui s'est développée suite au colloque international de La Roque-d'Anthéron, en 1979. Jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, le débat s'est principalement concentré sur l'étude en classe des fictions historiques. Michel Thiébaut, qui est un ardent défenseur de ces pratiques, insiste sur le fait que la bande dessinée historique donne vie à l'Histoire[5]. Elle permet de faire comprendre aux élèves que le passé a eu un présent, et les implique émotionnellement dans la période étudiée. Par ailleurs, il constate que la BD livre souvent un grand nombre d'informations nécessaires à la compréhension de la période. Pour Michel Thiébaut, les fictions historiques offrent surtout l'opportunité d'un travail d'analyse critique de ces récits. Il s'agit de retrouver la documentation dont s'est servi l'auteur. La confrontation du document et de l'image permet alors d'infirmer ou confirmer la mise en scène du dessinateur. Elle permet ainsi aux élèves de réfléchir aux raisons pour lesquelles ils se sont laissé prendre par « l'effet d'histoire », selon l'expression de Pierre Fresnault-Deruelle[6]. Michel Pierre, quant à lui, pointe les limites d'une approche pédagogique centrée sur l'examen critique d'une iconographie estampillée « véridique », car dès qu'il s'agit d'illustrer un concept ou de déplier une pensée complexe sur les causes des événements, la BD trouve ses limites en tant que support pédagogique[7]. Son intérêt – certes fondateur – consiste essentiellement pour lui à éveiller l'imaginaire et la curiosité des jeunes élèves pour l'Histoire[8].

Ces quelques réflexions pédagogiques, qui courent de la fin des années soixante-dix jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, se voient

4. *Programmes et accompagnements, Histoire et géographie : lycée (voie générale)*, Paris, Scérén/CNDP, 2007, p. 39.

5. Voir M. Thiébaut, « Histoire et bande dessinée ».

6. P. Fresnault-Deruelle, « L'effet d'histoire », dans J.-C. Faur (dir.), *Histoire et bande dessinée*, p. 98-104.

7. M. Pierre, « La case, la planche, la bulle ou l'histoire bien entourée », dans J.-C. Faur (dir.), *Histoire et bande dessinée*, p. 87-91.

8. M. Pierre, « Les histoires de l'oncle Paul : mythologie ou mystification ? », *ibid.*, p. 51-58.

dépassées par la prise en compte d'une autre dimension dans les fictions historiques en bande dessinée. La question du point de vue sur l'histoire s'est en effet élargie à la notion de mémoire. Le débat sur les liens entre Histoire et mémoire n'est certes pas neuf, il connaît un regain sans précédent depuis le milieu des années quatre-vingt, avec l'aspiration à la reconnaissance de plusieurs mémoires victimaires concurrentielles, la multiplication des lois mémorielles et la vague des commémorations. Or, la mémoire partage au moins trois traits essentiels avec les fictions historiques en bande dessinée : tout d'abord, la mémoire est subjective, elle est toujours intégrée dans un vécu individuel ou collectif. Par ailleurs, la mémoire s'inscrit dans un récit, orienté vers une fin. Elle est donc nécessairement téléologique : elle interprète le passé en fonction du présent. Enfin, la mémoire se fonde sur un enchaînement temporel d'images qui s'identifie à notre conscience intime du temps.

Ces quelques caractéristiques pourraient suffire à disqualifier l'intégration des fictions historiques en bande dessinée dans l'enseignement de l'histoire. Car à l'inverse, l'histoire se pose comme existence extérieure à la conscience. Elle implique un décentrement du regard, la possibilité de changer de point de vue, afin de tendre à l'objectivité. La science historique, en outre, doit sortir du récit, c'est-à-dire de l'interprétation du passé en fonction du présent. Enfin, et surtout, l'histoire ne s'identifie pas aux images d'Épinal de la mémoire collective, car elle s'intéresse à la causalité. Les faits et les événements doivent apporter une intelligibilité de l'ensemble du processus historique. Pour délimiter son champ, la science de l'histoire, qui se place dans une perspective de compréhension rationnelle et d'objectivité, doit ainsi opérer une distinction radicale entre le livre de l'historien et la fiction historique en tant que genre littéraire. En 1984, Pierre Nora a fait de l'opposition entre histoire et mémoire le thème introducteur de la série d'ouvrages qu'il a publiée sous le titre général *Les Lieux de la mémoire*. François Bédarida, dans un article intitulé « La mémoire contre l'histoire[9] », réserve à la seule histoire l'accès à la « vérité » : selon lui, l'histoire a pour mission de transformer l'expérience en objet d'analyse, échappant ainsi aux tentations de sacralisation.

Cette coupure épistémologique étant posée, on assiste, à partir du milieu des années quatre-vingt-dix, à une démarche de réinscription de la mémoire dans le champ disciplinaire de l'histoire, émanant aussi bien de philosophes, de spécialistes de la littérature, que de certains historiens eux-mêmes. Dans un article intitulé « La mémoire devant l'histoire »,

9. F. Bédarida, *Esprit*, n° 193, 1993, p. 7-13.

publié en 1995 dans la revue *Terrain*, Tzvetan Todorov plaide pour une démarche historienne qui intègre la vérité de dévoilement qui est celle de la mémoire[10]. Car cette dernière a aussi une valeur cognitive : elle accueille plus facilement l'expérience psychique et spirituelle, incite à nuancer et complexifier les jugements, sans les condamner au relativisme intégral, et révèle le sens des événements. De son côté, le philosophe Paul Ricœur a longuement discuté des limites de la scientificité de l'histoire pour exprimer « la plurivocité, la différenciation, la temporalisation multiple des phénomènes sociaux[11] ». Pour lui, la question de la causalité reste très largement en suspens, et l'histoire ne peut s'émanciper totalement du récit. De fait, écrivait Michel Certeau dès 1968, « un événement n'est pas ce qu'on peut voir ou savoir de lui, mais ce qu'il devient (et d'abord pour nous)[12] ». Un certain nombre d'historiens, comme Raphaëlle Branche et François Dosse, invitent aujourd'hui à faire de la mémoire une alliée, pour favoriser la compréhension de l'histoire, quitte à inventer de nouvelles sources[13]. Car les effets de la mémoire peuvent déborder sur les faits eux-mêmes. Et l'historien doit alors être capable de se glisser dans les représentations de l'autre pour comprendre les logiques à l'œuvre.

Dans le cadre d'une histoire sociale des mémoires, la bande dessinée peut alors trouver toute sa place, à commencer par les fictions historiques. Mais dès lors que l'on envisage de faire étudier en classe la mémoire, toute une série de questions se pose : s'agit-il d'enseigner ou de transmettre la mémoire ? L'objectif est-il d'objectiver, d'historiciser les logiques d'une mémoire reconstruite, afin de permettre une prise de distance critique chez les élèves, comme le souhaitent Jean-Pierre Rioux et Annette Weviorka[14] ? Ou bien l'objectif est-il d'accomplir en classe, si ce n'est un « devoir de mémoire », comme le préconisent avec insistance les plus hautes autorités de l'État, du moins un « travail de mémoire »,

10. T. Todorov, « La mémoire devant l'histoire ».

11. P. Ricœur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*.

12. . M. de Certeau, « Prendre la parole », *Études*, juin-juil. 1968, repris dans *La Prise de parole et autres écrits politiques*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1994, p. 51.

13. R. Branche, *La Guerre d'Algérie : une histoire apaisée ?*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire », 2005, et F. Dosse, *La Marche des idées. Histoire des intellectuels, histoire intellectuelle*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire », 2005.

14. Lors du colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'École » qui s'est tenu à Paris en décembre 2002. Cités par J.-P. Husson dans « Les historiens confrontés au "devoir de mémoire" », rubrique du dossier *Enseigner la mémoire ?*, CRDP de Reims, 2009, dossier consultable sur : www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/memoire_histoire/05historiens1.htm [consulté le 31 janvier 2012].

en montrant comment l'étude d'un support littéraire et plastique permet une approche à la fois historique et sensible des événements ? Et quelles mémoires sont éligibles à ce travail ?

La question des liens entre bande dessinée et mémoire se redouble d'une autre plus générale : à quelle condition la BD peut-elle constituer un document ? Car la bande dessinée ne se réduit pas aux fictions historiques : elle embrasse de nombreux autres genres (autobiographie, science-fiction, policier, etc.). Et toute création, avec les détours qui sont les siens, est susceptible de dire quelque chose sur l'époque et le milieu qui la voient naître. Si l'on se place alors dans la perspective élargie d'une histoire sociale et culturelle des représentations, en quoi la bande dessinée peut-elle prendre statut de source documentaire ? Et quelle démarche didactique envisager, pour une étude en classe ?

Dire l'indicible : la Shoah dans la bande dessinée. Approches historiographique, littéraire et didactique

Sylvie Dardaillon et Christophe Meunier

L'enseignement de la mémoire, dans le cours d'histoire, est un sujet sensible qui touche à l'épistémologie de la discipline, mais aussi aux représentations des fonctions de l'École. L'institution scolaire a-t-elle pour fonction de former une « culture commune » et de construire une mémoire collective ? Ou bien doit-elle instruire et développer la rationalité critique ? En France, dernièrement, les différentes injonctions ministérielles au « devoir de mémoire » ont fait redouter une instrumentalisation des sciences historiques[1]. Ces dernières auraient-elles désormais pour rôle de forger une mémoire commune pour faire rempart au délitement du lien social ? Si les débats se sont cristallisés autour du risque d'un formatage idéologique, il convient de rappeler cependant que les deux ordres de la mémoire et de l'histoire ont l'un et l'autre leur dignité. Lors du colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'École », qui s'est tenu à Paris en décembre 2002, Jean-Pierre Rioux et Annette Wievorka constatent que « la mémoire est devenue un objet d'histoire » : « Il faudra donc faire demain une histoire de la mémoire, en suivant les règles élémentaires du métier d'historien, et proposer en classe une historisation pas à pas de la mémoire[2]. » Mais quelle mémoire étudier ?

Affirmé en 2000 lors du Forum international de Stockholm sur l'Éducation, confirmé en France dans les programmes de primaire en 2002 et dans la lettre de rentrée 2008, l'enseignement de la Shoah semble devenu incontournable :

1. Voir J.-P. Husson dans « Les historiens confrontés au "devoir de mémoire" », rubrique du dossier *Enseigner la mémoire ?*, CRDP de Reims, 2009, dossier consultable sur : www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/memoire_histoire/05historiens1.htm [consulté le 31 janvier 2012].
2. *Ibid.*

> Transmettre la mémoire du peuple juif, des souffrances et des camps, témoigner encore et encore, reconnaître les fautes du passé et les fautes commises par l'État, ne rien occulter des heures sombres de notre histoire, c'est tout simplement défendre une idée de l'homme, de sa liberté et de sa dignité.[3]

Or, exception faite de quelques allusions dans *La Bête est morte !* de Calvo, en 1944, et d'un premier témoignage dans *The Master Rac*e de Krigstein dès 1955, la bande dessinée a longtemps évité le sujet. Pourtant, avec *Maus* de Spiegelman, dans les années soixante-dix, ou plus récemment *Yossel* de Kubert, *Auschwitz* de Croci ou encore *L'Envolée sauvage* de Galandon et Monin, la bande dessinée témoigne et adopte des éléments d'une démarche historique, sans pour autant abandonner toute subjectivité littéraire.

Comment et pourquoi la bande dessinée s'est-elle intéressée à la Shoah ? Quelles furent hier et quelles sont aujourd'hui les motivations des auteurs ? Quel discours développent-ils et quelle distance prennent-ils avec les événements ? En quoi l'esthétique de la bande dessinée leur offre-t-elle un espace privilégié pour « dire l'indicible » ? Quelle réception du « judéocide[4] » à travers les albums ? Quels dispositifs didactiques penser pour permettre à l'École la lecture, l'analyse et l'appropriation de tout ou partie d'un corpus ?

Dans cette perspective, et dans le cadre d'un projet interdisciplinaire en classe de troisième, nous avons envisagé la mise en place de débats interprétatifs et la production de discours à la fois textuels et verbo-iconiques, à l'aide de logiciels de traitement de texte et d'images.

Motivations et discours des auteurs : quelle distance avec les événements ?

Comment un sujet aussi grave que celui du génocide des juifs d'Europe peut-il être traité par un médium aussi « léger » que la bande dessinée ? À cette question, Serge Klarsfeld apportait un élément de réponse en 2004 dans sa préface à l'ouvrage du peintre Alec Borenstein[5], consacré à la mise en image d'un texte d'un rescapé d'Auschwitz, en déclarant :

3. Extrait du discours prononcé par Jacques Chirac le 16 juillet 1995 à l'occasion de la commémoration nationale de la rafle du Vél' d'Hiv', le 16 juillet 1942.

4. Terme emprunté à A. J. Mayer au sujet de la Shoah : *Why Did the Heavens Not Darken?: The « Final Solution » in History*, New York, Pantheon Books, 1988.

5. A. Borenstein et G. Lambert, *Jo Wajsblat, l'enfant de la chambre à gaz*, Paris, TR Éditions, 2004.

> Certains repousseront l'idée d'une bande dessinée consacrée à Auschwitz ; ils auraient tort. Toute forme d'expression artistique peut être consacrée à un événement historique à condition qu'elle soit belle et bonne et, dans un tel univers où ne prédomine que l'horreur, le beau et le bon se confondent avec exactitude et véracité.

Ainsi, le sujet juste effleuré par la bande dessinée dans l'immédiat après-guerre, devient source de sagas dans les années 2000. Pour Jonathan Haudot, qui en 2008 a consacré sa thèse de doctorat aux représentations et aux enjeux médiatico-mémoriels dans les BD traitant de la Shoah, « la bande dessinée semble avoir vraiment trouvé sa place aujourd'hui dans le témoignage ».

Le silence de l'après-guerre

Le tout récent ouvrage de Lorenzo et Bramardi, *Marguerite et Pénélope*[6], croise le roman de Marguerite Duras, *La Douleur*, écrit en 1945 et l'opéra de Monteverdi, *Le Retour d'Ulysse en sa patrie* (1640). Il raconte l'histoire de Marguerite, une jeune bénévole qui vient accueillir les déportés en gare d'Orsay. Chez elle, tous les soirs, elle est confrontée au silence profond de son mari récemment rentré des camps de la mort. C'est sans doute cette aporie des survivants qui explique le silence de la littérature dessinée ou non sur la Shoah dans l'immédiat après-guerre.

Seules deux bandes dessinées évoquent le génocide à cette époque. En 1943, tout d'abord, Victor Dancette, éditeur de publications pour la jeunesse, souhaite raconter aux enfants la guerre en cours. Il s'adjoint les services du dessinateur Calvo et du scénariste Zimmerman et publie dès la Libération, en 1944, *La Bête est morte !*. La paisible tribu des Lapins est attaquée par une meute de Loups du pays de la Barbarie, guidée par le « Grand Loup en Fureur ». L'album connaît un franc succès en France et dans le monde. Trois cases[7] seulement évoquent très clairement le sort des juifs de France : « les hordes du Grand Loup avaient commencé le plus atroce des plans de destruction des races rebelles ». Cependant, ni l'étendue du génocide, ni la réalité des camps ne sont traitées.

Si La Bête est morte ! peut passer pour la première bande dessinée où la Shoah est évoquée, les premières planches qui traitent du sujet sont dues au juif new-yorkais Kriegstein en 1955. Les huit pages de *The Master*

6. C. Lorenzo et L. Bramardi, *Marguerite et Pénélope*, Paris, Les Enfants Rouges, 2009.

7. *La Bête est morte !* : t. 1, Q*uand la bête est déchaînée*, p. 23, bande 3, cases 1 et 2 ; t. 2, *Quand la bête est terrassée*, p. 23, bande 1, case 2.

Race racontent comment un ancien nazi, commandant d'un camp de la mort, après avoir réussi à fuir la justice, se fait rattraper dix ans plus tard dans le métro de New York. Kriegstein décide de traduire par le dessin ce qu'il a lu à travers les timides témoignages de survivants qu'on tend à l'époque à écarter ou parfois à discréditer, comme ceux d'Olga Lengyel en 1947, ou encore d'Eugène Kogon en 1950[8].

Le témoignage de la deuxième génération

Le procès en 1961 d'Adolf Eichmann, responsable de la solution finale, la chasse aux anciens nazis, menée par les époux Klarsfeld à partir de 1968, ainsi que le procès de Klaus Barbie, chef de la Gestapo de Lyon, en 1987, ont contribué à libérer les paroles et à créer en Israël, en Europe ou aux États-Unis une demande de témoignages. Deux bandes dessinées sont ainsi nées de ce devoir de mémoire. En 1972, Spiegelman, dans *Breakdowns*, publie les premières planches de ce qui deviendra *Maus* (1986-1991). Fils de déportés juifs polonais, Spiegelman naît après la guerre. Sa mère Anja se suicide en 1968 sans laisser d'explication, alors qu'il a 20 ans. Il se lance dans une sorte de maïeutique profonde en menant l'enquête auprès de son père. Dans une interview donnée au journal *Mediapart.fr* en juin 2009, Spiegelman explique que « l'idée avec *Maus*, c'était de faire un long travail narratif qui avait besoin d'un marque-page pour le lire ». Il ne s'agit plus ici de *cartoons* ou de *sketchbooks* mais bel et bien d'un récit en images, un *graphic novel*.

Entre 1983 et 1985, le mangaka japonais Osamu Tezuka entreprend la rédaction d'une tétralogie : c'est *L'Histoire des 3 Adolf*. Né en 1928, endoctriné dans sa jeunesse par la dictature de l'amiral Tojo, Tezuka y montre comment une idéologie totalitaire peut s'emparer de l'esprit et des âmes des enfants pour en faire de véritables outils de guerre, de propagande et d'exactions.

Le personnage principal de l'histoire est le journaliste japonais Sohei Toge, dépêché en reportage pour couvrir les Jeux olympiques de Berlin en 1936. Après son arrivée, il apprend l'assassinat de son frère, étudiant en Allemagne. Toge décide d'enquêter et apprend que son frère détenait la preuve de la lignée juive d'Adolf Hitler. Ses aventures pour remettre la main sur ce précieux document l'amènent à croiser le chemin de deux enfants, deux amis : Adolf Kaufmann et Adolf Kamil. L'un, de mère

8. O. Lengyel, *Five Chimneys: The Story of Auschwitz*, Chicago, Granada Ziff-Davis, 1947. E. Kogon, *Theory and Practice of Hell*, Londres, Secker and Warburg, 1950.

japonaise et de père allemand, entre dans les Jeunesses hitlériennes ; l'autre, juif, voit son ami partir et s'éloigner de plus en plus de lui. Le lecteur, savamment tenu en haleine, voit grandir et vieillir les personnages sur une période qui va de 1936 à 1983.

Du devoir au travail de mémoire

Pour beaucoup d'historiens, la notion de devoir de mémoire implique une lecture du passé univoque, proche d'une mémoire officielle. La fin des années quatre-vingt veut y opposer une appréhension plus souple et plus diverse du même passé. La notion de « travail de mémoire », plus neutre et laissant place à un processus, est aujourd'hui plus souvent utilisée.

Dans les années quatre-vingt, une bande dessinée vient agiter l'univers bien-pensant du devoir de mémoire, il s'agit de *Hitler = SS* (1987) de Gouriot et Vuillemin, publiée dans *Hara-Kiri*. Leur propos est de dénoncer les dérives que peuvent engendrer la « commémoration obsessive » et la « concurrence des victimes[9] ». Le traitement décalé fait scandale : l'ouvrage est condamné et interdit pour incitation à la haine et à la violence en février 1989. Vuillemin déclarera quelques années plus tard dans le journal *Les Inrockuptibles*[10] que la bande dessinée était une réaction face à l'exclusion d'anciens homosexuels déportés, lors d'une commémoration organisée à Lyon en 1983.

Toute l'agitation et les procédures judiciaires autour de cette bande dessinée donnent un violent coup de frein à la production ayant trait à la Shoah. Il faut attendre une vingtaine d'années pour que de jeunes auteurs ou d'anciens témoins se mettent à la planche à dessin. Deux événements semblent avoir attisé la flamme chez les cartoonistes : d'une part la commémoration du 60e anniversaire de la rafle du Vél' d'Hiv' en juillet 2002, et d'autre part la commémoration du 60e anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz et l'inauguration, à Paris, du Mémorial de la Shoah. Dans le premier cas, la France réaffirmait « la responsabilité et la complicité de l'État français dans la mise en œuvre de la Shoah en France par les nazis[11] ». Dans le second, le président Chirac renouvelait « l'engagement de la France à toujours se souvenir du martyr juif » et rappelait « la promesse de notre pays de ne jamais oublier ce qu'il n'a pas

9. T. Todorov, *Les Abus de la mémoire*.
10. *Les Inrockuptibles*, 24 janvier 1996.
11. Discours de Jacques Chirac du 23 juillet 2002.

su empêcher[12] ». Avec la crainte de voir disparaître les derniers survivants de l'Holocauste, un travail de mémoire pouvait commencer.

À la veille de ces événements, l'album de Croci, *Auschwitz* (1999), passe pour être la « première BD réaliste sur la Shoah ». Le style est fort, le crayon affûté et si l'auteur affirme « je voulais un rendu réaliste en noir et blanc, sans effets de style. Mon premier souci, plus que la reconstitution historique, a été d'éviter tout voyeurisme[13] », le pathos est cependant très souvent sollicité. En tout cas, le vœu est clair : « sensibiliser les nouvelles générations au devoir de mémoire[14] ».

Dans un autre style, celui de la ligne claire, Heuvel signe en 2002 deux albums commandités par la Maison d'Anne Franck à Amsterdam. Les deux ouvrages sont accompagnés de fichiers pédagogiques et constituent, dans les pays anglo-saxons où ils ont été traduits, un support pour aborder la Shoah à l'École. *La Quête d'Esther* et *Un secret de famille* racontent la même histoire, celle d'Esther, petite fille juive allemande réfugiée aux Pays-Bas, qui va perdre les siens dans une rafle et tenter de les retrouver et de se reconstruire. Si le premier album se place du côté d'Esther, le second prend le point de vue d'Helena, sa meilleure amie. Toutes les deux sont devenues grands-mères et elles expliquent la Shoah à leurs petits-enfants. La violence n'est jamais dans les images ni dans les textes, mais toujours, beaucoup plus fortement, dans ce qui est suggéré.

À partir de 2005, environ quinze albums paraissent traitant de près ou de loin du judéocide. On trouve parmi cette production beaucoup de séries : *L'Envolée sauvage* de Galandon et Monin (2007 et 2008), qui raconte la fuite d'un petit garçon juif à travers la France collaborationniste et résistante ; *Opération Vent printanier* de Wachs et Richelle (2008 et 2009), qui raconte les jours qui ont précédé et qui ont suivi la rafle du Vél' d'Hiv'. On trouve également la série de Vandermeulen, *Fritz Haber*, dont les trois premiers volumes parus en 2005, 2007 et 2010 présentent l'antisémitisme allemand des années qui ont précédé la Première Guerre mondiale, et montrent toute l'ironie du destin de ce chimiste juif allemand, inventeur du zyklo B. Enfin, évoquons le travail très poétique de Gorski, *Dans la nuit du champ*, en 2005, dans lequel des légumes sont mis en scène dans un potager. Le nazisme devient le « tomatisme » qui répand

12. Discours de Jacques Chirac du 26 janvier 2005.
13. Interview de Pascal Croci dans le cyberjournal *Sceneario.com* en décembre 2003.
14. Dans le dossier de l'album *Auschwitz* de Pascal Croci.

terreur et extermination parmi les radis, les salades ou les endives promis aux fours. On pourrait également citer la biographie fictive de Kubert, *Yossel, 19 avril 1943*, parue en 2005. Kubert, âgé de tout juste 12 ans, fuit la Pologne en 1938 avec sa famille avant l'invasion nazie. Dans cet album, à mi-chemin entre la bande dessinée et le carnet de croquis, il est Yossel, l'enfant qu'il aurait pu être, s'il était resté à Varsovie et qu'il eût pu vivre le massacre du ghetto en avril 1943. Ce témoignage fictif fait écho avec la dernière vague de témoignages tardifs qui a débuté vers 1995. Cette « ère du témoin », comme la nomme Annette Wievorka (2002), coïncide avec le sentiment de voir bientôt disparaître les derniers survivants de la déportation. Il faut transmettre aux générations futures pour qu'elles deviennent « témoins des témoins », selon l'expression de Régine Waintrater (2003). C'est justement ce rôle que semblent vouloir se donner les différents cartoonistes récents.

En quoi la bande dessinée o re-t-elle aux auteurs un espace privilégié pour « dire l'indicible » ?

Se pose alors la question de la réception, en particulier pour un événement de la nature de la Shoah : quoi montrer pour rendre visible l'innommable ? Qu'est-ce qui dans le fonctionnement verbo-iconique spécifique de la bande dessinée peut lui permettre de suggérer, de représenter. En effet, comme l'écrit Pierre Alban Delannoy à propos du travail de Spiegelman : en tant qu'œuvre « post-historique, *Maus* pose la question de la réception du témoignage[15] ». Nous allons tenter de voir comment, au sein de notre corpus, scénaristes et dessinateurs ont procédé pour « attraper » leurs lecteurs, les faire entrer dans une dynamique interprétative.

La question des narrateurs : narrateurs ctifs et distanciation

Dans *Un secret de famille* et *La Quête d'Esther*, les voix des deux narratrices apparaissent la plupart du temps en haut de l'image au sein d'un cartouche très repérable à son fond coloré, le texte étant parfois contextualisé par les visages d'Esther et d'Helena et de ce fait inscrit dans une bulle (fig. 20). Le discours biographique pris en charge par un narrateur intradiégétique, clairement identifié et caractérisé, participe de la mise à distance du sujet évoqué.

15. Maus *d'Art Spiegelman. Bande dessinée et Shoah*, p. 15.

En revanche, *Opération Vent printanier* propose un récit produit par un narrateur extra diégétique qui disparaît totalement, puisqu'à l'exception du cartouche de première page (« Paris. Janvier 1941 »), aucun commentaire ne vient mettre de distance entre le lecteur et les événements.

Spiegelman, quant à lui, est à la fois auteur et acteur de l'histoire, engagé dans un double travail biographique puisqu'il se met en scène amenant son père à témoigner pour construire sa propre mémoire. Il est donc présent à l'image, qui plus est à la fois en tant que personnage à part entière et, dans le second tome de *Maus*, en tant qu'auteur puisqu'il se dessine à sa table, le visage dissimulé par un masque de souris. « Entre l'icône et le symbole, le personnage prend [alors] une valeur ambivalente. »

Dans *La Fille de Mendel*, sorte de testament en images, Lemelman donne la parole à sa mère défunte, lui conférant ainsi en quelque sorte le droit à l'immortalité. Il nous donne à proprement parler sa voix à entendre, avec ses accents, ses expressions yiddish, une voix authentique qui, de ce fait, interpelle directement le lecteur. Cette voix entre en dialogue avec le trait quelque peu naïf et les fragments de réel intégrés à la page[16].

Drancy-Berlin-Oswiecim relate les pérégrinations à travers l'Europe d'un jeune journaliste à la recherche de sens, qui s'impose un véritable travail de mémoire. Cette bande dessinée propose de suivre les pas d'un narrateur paradoxalement à la fois désimpliqué du point de vue de l'histoire et impliqué du point de vue émotionnel, un narrateur présent essentiellement par sa voix, qui raconte son périple vers les camps, sur les traces de l'histoire, dans une sorte de parcours initiatique vers la vie adulte. Ce personnage non identifié, anonyme, récurrent chez Squarzoni, peut alors jouer comme une figure du lecteur, un médiateur.

Le rapport au réel

Dans *Maus*, Spiegelman passe d'un réalisme iconique à une convention symbolique. En effet, alors que dans les premières ébauches le souci du réalisme domine, la version définitive est simplifiée et stylisée suivant des stéréotypes littéraires et iconiques immédiatement identifiables, dans un style proche des *funny animals* déjà utilisés dans les *comics books* des années soixante au service de la satire sociopolitique. « Spiegelman semble privilégier l'équivalence plutôt que la similarité[17] », il met d'ailleurs

16. *La Fille de Mendel*, p. 64-65.
17. P. A. Delannoy, Maus *d'Art Spiegelman. Bande dessinée et Shoah*, p. 37.

en scène, dans le tome deux, le processus d'élaboration lorsqu'il nous montre les croquis préparatoires au personnage de Françoise, utilisés comme autant de signes. Ce choix lui permet de rappeler que c'est un témoignage historique, qui s'élabore là, mais aussi une mise à distance du vécu par et dans la littérature.

Dans *Yossel*, Kubert intègre lui aussi la représentation de l'élaboration même du récit : celui-ci n'existera que par le biais des crayonnés de Yossel, double fictif de Kubert. Le dessinateur privilégie alors les corps, les visages, les expressions, les regards, comme flottant sur la page, les éléments contextuels étant limités au strict nécessaire.

La Quête d'Esther représente les camps de manière lissée et édulcorée, avec un souci en quelque sorte documentaire, explicatif. On privilégie les plans du camp, le versement méthodique du Zyklon B ; les personnages conservent forme humaine, comme si l'horreur devait être maintenue à distance pour ne pas laisser l'émotion prendre le pas sur la compréhension. N'oublions pas qu'il s'agit justement là d'une commande pédagogique.

À l'inverse, Croci pousse son lecteur à ressentir la peur, la violence. Le traitement de ses personnages à bout de résistance, la crudité des scènes d'affrontement ou d'humiliation et les jeux de cadrages extrêmes en sont pour nous la marque. Ainsi, sur la double page qui suit la scène des douches, le choix esthétique de Croci montre des corps violentés, déshumanisés, réduits à l'état d'insectes accumulés en un tas obscène et livrés au feu dans les fosses communes. Le choix de cadrage met en évidence l'accumulation, l'immensité, l'industrialisation du crime que vient heurter la trivialité des échanges. Le lecteur est alors frappé de plein fouet, comme si on lui refusait la possibilité même de se protéger.

D'autres créateurs font le choix d'un traitement fantastique ou poétique de la réalité des camps. Dans l'album *Dans la nuit du champ*, la Shoah est présentée comme un récit mythologique raconté de mère à fille et déplacé sur le terrain végétal. Ce qui intéresse en quelque sorte l'auteur est la déréalisation à la fois des faits et des êtres : les personnages s'évaporent.

Nous n'avons pris là que quelques exemples, mais il apparaît à l'évidence que si les motifs de la Shoah que sont les rails, les rayures, les baraquements, l'accumulation des corps, le marquage des hommes devenus bétail sont récurrents, le rapport à la représentation diffère nettement d'une bande dessinée à l'autre.

Le traitement de la distance historique et de l'écoulement du temps

Le travail de narration en images, l'insertion du texte ainsi que l'organisation et le traitement des vignettes permettent de faire se croiser plusieurs temporalités sur l'espace de la page et de densifier ainsi la proposition graphique.

Dans les premières pages d'*Un secret de famille*, l'analepse est rendue visible et lisible pour le lecteur par un changement de gamme chromatique qui fonctionne comme un signal : les couleurs franches du récit au présent cèdent la place à des gris colorés de transition. Une fois le mécanisme explicité, ces transitions sont abandonnées.

Dans *Maus*, la double page permet de faire se télescoper le temps de l'énonciation et le temps vécu, par exemple lorsque Vladek croque, sur la page de gauche[18], le refuge aménagé dans la cave, que la page de droite, en analepse, nous montre en situation.

Dans *Drancy-Berlin-Oswiecim*, l'image semble faire se percuter temporalités, espaces et souvenirs : le voyage fait resurgir des images qui se croisent, se répondent, s'appellent pour construire une signification, une représentation (fig. 21). Ce fonctionnement graphique en dialogue avec les montages d'images mime en quelque sorte le fonctionnement psychique de la mémoire en train de se construire.

Le travail de l'implicite

Le discours de la bande dessinée a cette particularité d'être « discontinu, elliptique et saccadé[19] », il vise à provoquer une réaction esthétique et, partant, une interprétation du lecteur. C'est ce travail, non seulement de l'espace intericonique mais plus généralement de l'implicite dans les bandes dessinées de notre corpus qui va nous intéresser à présent.

L'implicite est évidemment très présent dans les pages de *Drancy-Berlin-Oswiecim* qui font se télescoper sur la page des éléments iconiques de périodes diverses sans fil narratif, sans le moindre commentaire, laissant le lecteur décider lui-même de son parcours. À lui de coopérer pour construire sa propre signification à partir des bribes qui lui sont proposées.

La planche d'*Opération Vent printanier*[20] qui montre la réception, *via* le cinéma, de l'horreur des camps, fonctionne elle aussi de manière

18. *Maus*, t. 1, p. 112, bande 3, case 1, et p. 113.
19. T. Groensteen, *La Bande dessinée mode d'emploi*.
20. *Opération Vent printanier*, t. 2, p. 54.

très implicite et réclame un lecteur coopératif (fig. 22). Aucun commentaire n'accompagne l'image. Le camp et la salle, les voyeurs et les corps regardés sont montrés dans un champ et contrechamp radical presque obscène, que vient renforcer le baiser échangé par les spectateurs. Presque personne dans la salle pour voir ces informations, pas de spectateurs pour le spectacle de la douleur absolue, en écho au refus de voir et d'entendre auquel se sont heurtés les survivants. Un personnage reçoit toutefois les images de plein fouet, même s'il semble rester impassible, contrairement à d'autres. Il a sous les yeux l'aboutissement de la rafle à laquelle il a participé, il se suicidera sur la double page suivante, sans un mot d'explication.

Dans un style beaucoup plus explicite, *La Quête d'Esther* laisse toutefois place à l'interprétation du lecteur. Ainsi, l'image évoquant les chambres à gaz reste très « discrète », elle montre l'avant et l'après, le motif de la poupée brisée par la botte de l'officier prenant en charge métonymiquement la violence de l'assassinat de la fillette[21]. Il est à ce titre regrettable que le commentaire d'Esther vienne expliciter cette ellipse, renforçant l'aspect didactique de l'écriture.

Quels dispositifs didactiques pour permettre la lecture, l'analyse et l'appropriation de tout ou partie du corpus ?

Le travail effectué au collège avec une classe de troisième en histoire et en français, n'avait pas pour objectif d'enseigner la Shoah à l'aide de la bande dessinée, mais de voir en quoi la lecture puis la production d'un support littéraire esthétique permettait une approche historique et sensible du judéocide.

Le travail s'est déroulé sur cinq mois. Il a d'abord été introduit par une première étude de six planches extraites de la bande dessinée de Junker, *Le Front* [22], évoquant l'enfer de la guerre des tranchées lors de la Première Guerre mondiale. Cet album, sans texte, a permis d'initier les élèves au langage de la bande dessinée : comment, par exemple, l'image pouvait traduire son, ambiance et émotions.

Durant le mois de décembre, le programme d'histoire traitait de l'Europe entre les deux guerres et des grandes étapes de la Seconde Guerre mondiale. Ce fut l'occasion d'utiliser quelques planches du corpus pour illustrer divers aspects de la France après le Front populaire, de la montée

21. *La Quête d'Esther*, p. 45, bande 3, case 2.
22. N. Junker, *Le Front*, Grenoble, Treize étrange, 2003.

du nazisme pendant la crise, de l'embrigadement de la jeunesse, de l'antisémitisme et de la Shoah. Afin de créer un véritable bain culturel, axé sur le monde de la bande dessinée, les élèves avaient à leur disposition, sur l'espace numérique de travail (ENT) du collège un cours entier dédié à la Shoah à travers la bande dessinée, sur lequel ils pouvaient retrouver une présentation succincte des œuvres et quelques liens vers des sites spécialisés.

Avant les vacances de Noël, les élèves ont dû lire intégralement l'album *Drancy-Berlin-Oswiecim*. Ce choix a été guidé par le projet des auteurs et la facture de l'ensemble. Le langage de l'image proposé reprenait des éléments travaillés avec Junker (l'utilisation de cases complètement blanches ou complètement noires), mais également des planches très dépouillées de cinq à six cases en trois formats (le carré, le 4/3 et le panoramique). D'autre part, les auteurs ayant recours à une symbolisation très forte, cela pouvait permettre une entrée sémiologique intéressante dans la mesure où les symboles employés étaient très souvent répétés à la façon d'images flashes : voie ferrée, liste de noms, grilles, wagons. Enfin, le travail de Squarzoni offrait une possibilité de transfert pour un travail personnel des élèves, le dessinateur se servant beaucoup de photographies retravaillées. Le questionnement qui accompagnait la lecture de l'ouvrage comportait deux orientations. D'une part, il s'agissait de faire comprendre le parcours géographique et intérieur auquel se livrait le narrateur. Les trois lieux visités (le site du camp de Drancy, Dachau et Auschwitz) témoignaient d'une quête de sens et de représentations. Le narrateur se livrait à un véritable travail de mémoire, expérience que nous souhaitions voir partagée entre les élèves. D'autre part, l'analyse d'une œuvre de bande dessinée complète permettait d'en étudier les mécanismes graphiques, iconotextuels et elliptiques : comment fonctionnait une bande ou une planche ? Deux planches mises en regard ? Comment l'image et le texte pouvaient-ils transcrire des émotions ?

Dans le courant du mois de janvier, un atelier de lecture, suivi d'un débat critique, a été organisé au CDI. Les élèves avaient accès pendant une heure trente à un grand nombre d'exemplaires des ouvrages qui ont composé notre corpus[23]. Les élèves ont eu la possibilité de s'exprimer en séance plénière sur ce qu'ils avaient aimé ou non, compris ou pas dans les ouvrages. Pendant ce même mois, ils ont visionné le film d'Alain Resnais *Nuit et brouillard* (Argos Films, 1956). Ce documentaire nécessitait un minimum de préparation psychologique. Une présentation préalable,

23. Voir la liste en fin d'article.

la veille, a permis de replacer le film dans un contexte historique et de proposer un questionnaire succinct qui attirait l'attention des élèves sur la structure du documentaire et son ancrage historique. Le débat qui a directement suivi la projection fut l'occasion pour un bon nombre d'élèves d'évacuer certaines tensions. Par la verbalisation, certains d'entre eux, en faisant appel à ce qui avait été précédemment vu en cours, cherchaient des réponses qui demandaient à être approfondies ou, tout simplement, reformulées.

Les élèves ont alors été invités à réfléchir, *a posteriori*, sur les images du film. En lieu et place d'une synthèse écrite de ce travail, ils ont élaboré un scénario pour transcrire, en bandes dessinées, un moment ou un sujet du film qui les avait touchés. Les contraintes à respecter étaient les suivantes : deux planches, trois formats de vignettes (carré, 2/3 ou panoramique). La relecture de leur travail avec le professeur de français a permis parfois une recentration sur le sujet ou l'annotation de quelques consignes formelles (travail du texte, reconstruction du récit pour tenir en deux planches).

En février, enfin, une fois les *scenarii* finalisés, les élèves ont travaillé trois heures en informatique pour réaliser leurs planches à l'aide du logiciel de traitement d'images PAINT.NET™, logiciel simple, multicouches, intuitif et donc d'appropriation rapide. Ils avaient la possibilité de puiser dans un fonds d'images d'archives, prises sur Internet[24] ou capturées depuis le film *Nuit et brouillard*, en fonction de leur scénario. Ils devaient alors les sélectionner, les retravailler pour leur donner l'aspect de dessins, les recadrer et éventuellement les accompagner de phylactères ou de cartouches. L'ensemble a donné lieu à une exposition au CDI.

Trois questions essentielles ont sous-tendu cette expérience : doit-on travailler à partir de la bande dessinée en histoire ? Doit-on montrer des images de la Shoah et travailler à partir d'elles ? Qu'apporte alors la bande dessinée pour « dire l'indicible » ?

Doit-on travailler à partir de la bande dessinée en histoire ?

Dans un sondage réalisé auprès des 28 élèves de la classe, 18 affirment lire de la bande dessinée occasionnellement et 9 n'en lire jamais. Il s'agit par ailleurs de planches isolées, dans des magazines, plutôt que d'albums impliquant une lecture plus suivie et des récits plus complexes. Ils la considèrent dans leur très grande majorité comme un médium amusant,

24. La grande majorité des images sur les camps est conservée au Patrimoine photographique, hôtel de Sully à Paris.

distrayant, qui s'intègre à une lecture de loisir et non à des lectures qui participent de la construction de leurs connaissances. Beaucoup d'élèves ont reproché à la bande dessinée les textes parfois trop longs inscrits dans les phylactères et cartouches.

Au final, la bande dessinée qui pourrait passer pour un médium privilégié par la jeunesse, en raison de la présence dominante de l'image, ne leur est pas si familière. Elle nécessite une initiation pour permettre à l'élève de s'en saisir afin d'y construire sa compréhension du monde, comme à travers d'autres supports littéraires. Le travail interdisciplinaire, entre histoire et littérature, devient donc nécessaire et porteur de perspectives.

Le premier devoir à la maison sur *Le Front* montre que ce travail initial sur la BD a éveillé leur regard et mis en évidence l'efficacité des codes du médium (transcription du bruit, du mouvement, des émotions, symbolisation de la vanité du conflit). Ces premières observations seront réinvesties par les élèves lors de leur lecture libre du corpus concernant la Shoah ainsi que lors de la lecture guidée et intégrale de l'album de Squarzoni.

Ainsi ont-ils interprété la symbolique animalière choisie par Calvo en rapport avec leurs connaissances des développements du conflit mondial. Ils l'ont également mise en relation avec les choix effectués par Spiegelman. Ils ont réussi à entrer dans le code langagier de la bande dessinée et à comprendre son efficacité, son économie. Comme en témoignent les réflexions suivantes :

> J'ai appris que dans une BD, rien n'est laissé au hasard, ne serait-ce qu'un carré blanc ou noir qui, parfois, nous fait comprendre beaucoup de choses.
>
> La BD est plus communicative que ce que l'on pense, non seulement par les textes, mais surtout par l'image.
>
> C'était une bonne expérience de voir et comprendre les effets stylistiques de l'auteur pour faire comprendre ou parler une scène.

Globalement, la séquence a été bien perçue par les élèves qui ont su y trouver une source de motivation. L'un d'eux affirme : « J'ai beaucoup aimé le travail effectué cette année autour de la BD, ça m'a fait découvrir un autre genre de lecture et m'a fait découvrir l'autre facette de la BD. »

Doit-on montrer des images de la Shoah et travailler à partir d'elles ?

La virulence des débats qui ont opposé Claude Lanzmann et Georges Didi-Huberman à propos de l'exposition « Mémoires des camps » en 2001, invite l'enseignant à se poser la question de ce que l'on doit montrer ou non aux élèves. Bon nombre de manuels ont tranché et montrent depuis très longtemps quelques images de déportés dans les camps, de fours crématoires, de corps. Doit-on tout montrer ? La question est certes très large et les bandes dessinées produites par les élèves traduisent ce que souvent ils n'ont pas réussi à exprimer après la projection de *Nuit et brouillard*.

Un groupe, par exemple, a décidé de raconter la projection elle-même. On y évoque la préparation, porteuse d'angoisse, avant le visionnage du film et le rejet de rires d'élèves gênés qui, quoique discrets, ont choqué ces élèves (fig. 23). Cette réaction fait d'ailleurs écho au malaise du personnage principal de l'ouvrage de Squarzoni lorsque les groupes de touristes se photographient dans le camp.

Qu'apporte alors la bande dessinée pour « dire l'indicible » ?

En relisant, plusieurs semaines après, la production des élèves exposée au CDI, nous nous sommes rendu compte que bon nombre d'entre eux avaient transcrit en langage verbo-iconique des émotions qu'ils auraient eu beaucoup de mal à exprimer verbalement, que ce soit à l'oral comme à l'écrit. Le travail de mémoire que nous avions engagé avec eux avait en même temps consisté, en mettant l'objet d'étude à distance, à prendre du recul avec cette dimension émotionnelle exprimée dans les cases, et à trouver des explications et des conséquences en travaillant la séquentialité. Ainsi, alors que Resnais adopte un point de vue très général et un ton très distancié, certains élèves ont réussi à imaginer l'enfer qu'ont pu vivre des enfants de leur âge pris dans la déportation. Ils ont ainsi, dans leur production, modifié la focalisation du film et ont centré leur regard et leur discours sur les plus jeunes avec un effet de dramatisation très fort (fig. 24). Dans la première bande, c'est par le détournement de certaines images du film, par l'ellipse, la distorsion texte/image et les effets de montage que les élèves ont su rendre ce qui les avait bouleversés en tant qu'enfants. Les deux premières vignettes s'enchaînent avec une grande force expressive : l'image d'enfants encore en bonne santé, dans la première case, entre dans un violent contraste avec le corps décharné de la deuxième case. On peut spontanément interpréter cette succession comme un enchaînement cause-conséquence

résultant de l'entrée dans le camp, ce qui crée un effet d'ellipse brutal et choquant. Les mots d'amour quotidiens propres aux rituels du coucher des enfants (« Bonne nuit maman, bonne nuit papa ») qui occupent la bulle renforcent la déshumanisation du squelette recroquevillé. Ainsi, cette incursion d'un échange quotidien anodin, familier, est en complet décalage avec l'image, obligeant le lecteur à saisir l'horreur de la situation. L'ajout de phylactères faisant intervenir des locuteurs situés hors champ, participe de la dramaturgie. L'émission d'ordres par l'officier allemand ou le kapo en voix *off*, crée un effet d'autorité impersonnel qui enferme un peu plus les personnages dans leur condition de victime, sans prise possible sur leur sort. Une indétermination entoure la nature du point de vue. Qui regarde ? Un kapo aux cases un et trois, l'enfant qui vient d'entrer à la case deux ? La case trois semble correspondre au point de vue des gardes du fait de l'appendice de la bulle pointant vers l'émetteur hors champ, en direction du lecteur. Mais elle peut aussi s'interpréter comme un champ et contrechamp par rapport à la case un, comme si l'intérieur du baraquement était vu à travers le regard de l'enfant qui vient d'entrer. Cet éclatement du point de vue est redoublé par l'éclatement des repères temporels. Ainsi, l'ellipse entre la première et la troisième case marque-t-elle la rupture entre deux moments ou entre deux scènes ? Cette incertitude rend l'enchaînement des ordres (« Dépêchez-vous d'entrer ! », « Allez on se lève ! ») d'autant plus violent et contradictoire. Les plans de la bande suivante sur le vide de la chambre à gaz et sa sordide porte d'entrée, créent par contraste, en l'absence de tout texte délimitant une durée de lecture, un effet d'étalement dans le temps, particulièrement lourd d'épouvante et d'horreur. À cet instant, nous en savons plus que les personnages eux-mêmes, qui n'ont pas encore franchi le pas.

Dans l'ensemble, les élèves ont à l'évidence été extrêmement choqués par la manière dont on a traité les corps des juifs, devenus des objets. Dans les planches, on retrouve, par exemple, presque systématiquement, l'utilisation du bulldozer pour pousser les corps dans les fosses, les accumulations de cadavres désarticulés, déshumanisées, ou les corps décharnés. Certainement pour eux le « moment le plus choquant du film ». Le traitement de l'image par le logiciel, transformant la photographie en croquis, leur a permis en quelque sorte de s'emparer de ces images qui les ont bouleversés, tout en maintenant une distance nécessaire et de les intégrer à un discours personnel.

D'autres, enfin, se sont emparés habilement des modes énonciatifs elliptiques, présents dans les bandes dessinées du corpus, pour suggérer

l'horreur de manière très esthétique en jouant sur les plans, les effets de montage et la ponctuation par le noir (fig. 25). Les deux planches composées par les élèves se focalisent sur le trajet, utilisant de manière métonymique wagons et rails et faisant un usage très modéré du texte, limité à quelques cartouches à la tonalité très neutre. La première planche met en scène le départ vers les camps. La première et la troisième bandes, vues panoramiques en champ et contrechamp du train et des rails, enserrent et dramatisent la bande médiane plus découpée. La vignette centrale de cette bande, de par sa position dans la planche, et de par le recadrage opéré par les élèves sur l'image originale, concentre le regard sur l'effet d'entassement des êtres réduits à l'état de troupeau. La seconde planche, symétrique en quelque sorte de la précédente, suggère, plus qu'elle ne montre, l'arrivée dans le camp. Le choix de l'image des rails croisés venant se perdre dans l'entrée du camp est symboliquement renforcée par sa position entre deux cases noires, entre deux silences. Toute trace humaine disparaît en *Nacht und Nebel*. Ce sont les slogans nazis qui sont mis en image et la bande de fin en vue panoramique met l'accent sur l'ironie de la devise « *Arbeit macht frei* » : la seule liberté qu'offrira le travail dans les camps sera la mort. Cet exemple nous semble montrer qu'avec une grande économie de moyens, tout à fait caractéristique du médium proposé, les élèves ont su dire ce qu'ils avaient compris et retenu du film de Resnais et du travail pédagogique mené.

Dans une interview datée du 17 avril 2010, Galandon, le scénariste de *L'Envolée sauvage*, s'exprimait à propos du génocide arménien et de son dernier ouvrage, *Le Cahier à fleurs*[25] :

> Je pense que la BD est un bon média pour justement traiter de ces sujets. Il permet de garder une certaine forme de distance. […] Un roman impose des images et peut être très violent, peut-être même plus qu'une bande dessinée, même si on propose des images. […] Dans un roman, il y a des descriptions et les images qui vont nous apparaître c'est les nôtres, plus ou moins violentes selon le lecteur.[26]

Cette réflexion nous paraît particulièrement pertinente au vu de l'expérience que nous avons menée auprès des élèves. La lecture des albums que nous leur avons proposés leur a permis de choisir leurs images, de construire une réflexion et, plus tard, un discours sur ce temps à part de l'histoire, si difficile à appréhender.

25. V. Nicaise et L. Galandon, *Le Cahier à fleurs*, t. 1, *Mauvaise orchestration*, Charnay-lès-Mâcon, Bamboo Édition, coll. « Grand Angle », 2010.

26. Public Sénat, « Un monde de bulles », émission du 11 avril 2010.

Corpus des œuvres étudiées

CALVO Edmond-François, DANCETTE Victor et ZIMMERMAN Jacques, *La Bête est morte !*, Paris, Gallimard, 1995 (1re édition : 2 vol., Paris, Éditions G. P., t. 1, *Quand la bête est déchaînée*, 1944, t. 2, *Quand la bête est terrassée*, 1945).

CROCI Pascal, AUSCHWITZ, Emmanuel Proust Éditions, 2002.

GALANDON Laurent et MONIN Arno, *L'Envolée sauvage*, 2 vol., Charnay-lès-Mâcon, Bamboo Édition, coll. « Angle de vue », t. 1, *La Dame blanche*, 2006, t. 2, *Les Autours des palombes*, 2007.

HEUVEL Éric, VAN DER ROL Ruud et SCHIPPERS Lies, *Un Secret de Famille*, Paris, Belin, 2008.

—, *La Quête d'Esther*, Paris, Belin, 2009.

KRIGSTEIN Bernard, « The Master Race », *Impact*, n° 1, 1955.

KUBERT Joe, *Yossel, 19 avril 1943, une histoire du soulèvement du ghetto de Varsovie*, Delcourt, coll. « Contrebande », 2005.

LEMELMAN Martin, *La Fille de Mandel*, Éditions çà et là, 2007.

PONCHARD Grégory et SQUARZONI Philippe, *Drancy-Berlin-Oswiecim*, Bordeaux, Les Requins Marteaux, 2005.

SPIEGELMAN Art, *Maus*, 2 vol., Paris, Flammarion, 1987 et 1992.

TEZUKA Osamu, *L'Histoire des 3 Adolf*, 4 vol., Paris, Tonkam, 1998-1999 (édition originale : 1983-1985).

WACHS Pierre et RICHELLE Philippe, *Opération Vent printanier*, 2 vol., Paris, Casterman, 2008 et 2009.

De case en classe, étudier une ction historique en bande dessinée : *C'était la guerre des tranchées* de Jacques Tardi

Vincent Marie

La guerre au sens générique du terme occupe une place importante dans les programmes d'histoire-géographie du secondaire. Il y est question de conquêtes (romaines, coloniales…), de guerre de religion, de guerre mondiale, de conflits régionaux ou locaux, véritables empreintes du monde d'aujourd'hui (guerre du Biafra, guerre du Golfe, guerre du Kippour…). À ce titre, enseigner les guerres dans les classes est une véritable gageure, et ce défi est d'autant plus grand qu'il est concomitant de l'élaboration d'une réflexion historienne autour des rapports entre guerres et mémoires. En effet, si la mémoire est un concept pluriel et polysémique[1], il faut éviter qu'elle soit instrumentalisée, notamment par des vecteurs médiatiques et populaires comme la bande dessinée. L'analyse de la Première Guerre mondiale, en classe de troisième au collège et en classe de première au lycée, est un exemple significatif des enjeux que pose l'enseignement des guerres au regard de l'histoire et des nouvelles orientations que propose l'enseignement de l'histoire des arts dans le secondaire.

Dans cette perspective, en feuilletant les pages du chapitre sur la Première Guerre mondiale dans les manuels scolaires de troisième et de première, il n'est pas rare de voir apparaître des planches de bande dessinée au premier rang desquelles figurent celles de Jacques Tardi. Ainsi, dans le cadre d'une réflexion sur la construction d'un discours sur la Grande Guerre en BD, on peut opposer, comme le propose Benjamin Stora, le modèle mémoriel, lorsque les œuvres sont postérieures à la

1. La mémoire est en effet un concept pluriel : il existe une mémoire officielle, celle des pouvoirs publics et des commémorations ; une mémoire collective qui est l'objet d'une reconstruction ; une mémoire nationale souvent patriotique et héroïque ; des mémoires individuelles qui s'ajoutent et se confondent avec la mémoire nationale.

période étudiée (c'est le cas ici avec Jacques Tardi), et la source d'histoire, lorsque les œuvres, contemporaines de la période historique étudiée, agissent sur ses acteurs (par exemple *Bécassine*). En ce sens, la quête de la vérité historique est d'autant plus nécessaire que la mémoire est victime de sa mobilité. On peut alors se demander si le propos de Jacques Tardi demeure davantage au service de la mémoire que de l'histoire. Le père d'*Adèle Blanc-Sec* ferait-il davantage office de gardien de la – ou plutôt d'une – mémoire de 14-18, plutôt qu'œuvre d'historien ? En effet, si la présence aujourd'hui de ces planches dans les manuels scolaires d'histoire suscite l'enthousiasme des historiens de la bande dessinée, il n'en saurait être de même de l'historien des représentations, puisqu'elles sont souvent prises pour argent comptant, c'est-à-dire comme source historique à part entière. Notre projet inscrit donc ici l'œuvre de Tardi dans une interrogation sur la visibilité et la lisibilité de la Grande Guerre auprès d'un public adolescent. Quelle approche méthodologique adopter afin de décrypter en classe la fabrique d'une mémoire culturelle et artistique de la Grande Guerre *via* la bande dessinée ?

Propositions méthodologiques pour étudier les ctions historiques en bande dessinée

À la lumière de l'investigation historienne, la réflexion sur une fiction historique en bande dessinée s'articule dans les classes autour de trois axes méthodologiques, qu'il faut distinguer, sans perdre de vue leur imbrication et leur complémentarité.

L'approche artistique ou esthétique : identi er les choix de mise en scène graphique et les in uences artistiques de l'auteur

Laurent Gervereau indiquait dans un ouvrage récent[2] que montrer des événements historiques, comme ceux de la guerre, s'inscrivait dans une problématique de société, d'éthique et d'esthétique. Aujourd'hui, il semble incontournable à l'enseignant désireux de réfléchir sur le sujet avec ses élèves, d'intégrer dans son enseignement les dimensions artistiques et esthétiques de la « monstration », à partir d'œuvres d'art (peintures, sculptures), d'images (photographies, affiches, dessins) ou de séquences cinématographiques. Se pose alors la question de la (re)présentation de l'histoire comme preuve ou épreuve de la réalité. Pourquoi

2. L. Gervereau, *Montrer la guerre ? Informations ou propagande*, Paris, Scérén / Isthme Éditions, 2006.

et comment représenter la guerre en images ? Peut-on toujours courir le risque d'esthétiser ou de magnifier la violence et la mort ?

Dans cette perspective, les œuvres d'art, les images mais aussi les textes littéraires, peuvent avoir toute leur place dans l'enseignement, car ces productions artistiques sont à la fois témoins de l'histoire (elles donnent des éléments pour comprendre les conflits mais aussi la société dans laquelle elles ont été produites) et acteurs de l'histoire (lorsqu'elles sont contemporaines des événements, ces productions ont aussi un effet sur les hommes). Il s'agit alors de s'interroger sur le sens des images et leur portée, de décrypter les codes de représentation, les intentions et de proposer des approches qui en font de vrais documents d'histoire de l'art.

Ainsi, l'entrée artistique et esthétique que nous proposons s'appuie sur une démarche culturelle en trois temps :

– Définir d'abord l'esthétique de l'auteur avec nos élèves, en réfléchissant aux questions suivantes : en quoi l'histoire se manifeste-t-elle dans l'œuvre comme un art du spectacle ? Pourquoi peut-on parler d'une nécessité de proposer une composition esthétisante, de chercher le spectaculaire ?

– Rechercher ensuite les influences artistiques de l'auteur afin de conduire les élèves à développer un regard critique face aux images.

– S'appuyer enfin sur le substrat de références culturelles parmi lesquelles l'auteur a puisé, pour tenter avec les élèves de dresser une généalogie de l'imagerie (plus ou moins stéréotypée) des événements de la période concernée.

Finalement, réfléchir sur les influences artistiques de l'auteur, c'est enrichir l'approche de l'œuvre en proposant des études comparées avec d'autres documents iconographiques ou littéraires. Dans cette optique, la filmographie et la bibliographie que proposent en fin d'album certains auteurs de BD, comme Jacques Ferrandez, Isabelle Dethan, Frank Giroud ou Jacques Tardi, peuvent permettre des travaux d'approfondissement.

Repérer « l'e et d'histoire » ou la « coloration » historique du récit

Identifier les sources historiques utilisées par l'auteur, pour plonger le lecteur dans le contexte de la période représentée, semble être une piste captivante à exploiter dans les classes.

Il convient tout d'abord de mener un travail de contextualisation sur la période, à travers une chronologie historique des événements, mais aussi de replacer la fiction dans un contexte géographique élargi. Ce travail de

contextualisation, historique, politique, socio-économique, est nécessaire en amont, mais il peut aussi se faire de façon complémentaire à partir de l'œuvre elle-même, à travers la reconstitution de la chronologie, l'étude des lieux et des personnages.

Les auteurs ont très souvent recours à une importante documentation historique (ouvrages d'historiographie, catalogues de musée, lettres, témoignages, documents iconographiques, collections d'objets), avec un sens du détail parfois obsessionnel, pour donner un caractère d'authenticité à leur propos. Beaucoup mettent un point d'honneur à approcher au plus près la réalité sensible d'une époque pour donner une coloration historique réaliste à leur reconstruction du passé. Si la confrontation du récit avec les sources documentaires s'avère structurante, afin que les élèves jugent de sa valeur historienne[3], il ne faut pas perdre de vue que « l'effet d'histoire », selon l'expression de Pierre Fresnaut-Deruelle, n'est pas qu'affaire de documentation, il est aussi affaire de choix narratif. Il convient ainsi, avec les élèves, d'étudier la construction générale du récit.

La narration adopte-t-elle un point de vue surplombant et synoptique sur les événements d'une période, ou bien montre-t-elle les faits à travers le regard d'un personnage ? Ou bien encore, s'en tient-elle à présenter les actions d'un point de vue externe, en restant à la hauteur des acteurs ? L'auteur fait-il le choix de narrer la macro-histoire, ou bien des micro-histoires s'intégrant dans un contexte spatio-temporel reconnaissable d'un point de vue visuel et linguistique ? La narration suit-elle la chronologie historique, ou bien décline-t-elle analepses et prolepses, jusqu'à faire éclater les repères temporels, pour offrir une sorte de kaléidoscope, un émiettement du regard sur la période ? Le narrateur est-il aussi un personnage présent dans la fiction, comme protagoniste ou témoin secondaire ? Reste-t-il effacé et extérieur au récit rapporté, ou bien fait-il entendre des marques de subjectivité dans la représentation icono-textuelle qui est donnée des événements ?

Autant de questions qu'il convient de se poser avec les élèves. La question des effets narratifs débouche alors sur celle de l'intentionnalité et du point de vue sur l'histoire, qui constitue la troisième approche des fictions historiques.

3. Voir, à ce sujet, l'article de P. Ory, « Historique ou historienne ? », dans O. Mitterrand (dir.), *L'Histoire… par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie*, p. 93-96.

Identi er les indices de la construction d'une « mémoire ressaisie »

La mémoire est un concept pluriel : à côté d'une mémoire officielle, celle des pouvoirs publics et des commémorations, coexiste une mémoire collective qui fait l'objet d'une reconstruction. Il existe une mémoire nationale, souvent patriotique, héroïque. Il existe, de plus, des mémoires individuelles qui s'ajoutent, se confondent ou s'opposent à la mémoire nationale. Nous sommes donc inévitablement confrontés à un concept polysémique surtout quand il est historisé[4] et il doit l'être : « la mémoire divise, l'histoire réunit », écrit Pierre Nora dans ses *Lieux de mémoire*.

La bande dessinée est un document ancré dans son temps et, à ce titre, elle n'est pas seulement le reflet pur et simple d'une période mais elle exprime aussi et en premier lieu les idées et les catégories mentales de son auteur et des agents culturels de l'époque dans laquelle elle a été conçue et éditée. La tâche de l'enseignant archéologue de la mémoire est alors de décrypter avec les élèves les différentes strates mémorielles présentes dans les planches de bande dessinée. Il s'agit en effet de comprendre comment se fabrique une « mémoire ressaisie » et de distinguer les différents filtres mémoriels utilisés (de façon plus ou moins consciente) pour construire cet objet de médiation culturelle.

Une étude critique des mémoires présentes dans les planches de BD reste délicate. En effet, si maintes fictions historiques s'inscrivent dans une « ère du témoin », selon l'expression d'Annette Vieworka (2002), il est indispensable de passer ces récits au crible d'un travail d'histoire réel, académique et scientifique parce que « l'usage » du témoin en histoire introduit émotion et compassion. Nous devons, en tant que pédagogues, réfléchir avec nos élèves sur la notion de témoin, voire de « bon témoin », sur les rapports entre temps et récits, entre mémoire et oubli, ou encore entre vérité et subjectivité[5], pour donner des clefs de compréhension de la BD. Ainsi est-il indispensable de revenir à une contextualisation de ces mémoires pour souligner auprès des élèves que la BD est un objet de médiation culturelle et contribue à la construction d'une mémoire iconographique dont l'objectivité fait problème. Enfin, il est nécessaire d'examiner si les auteurs induisent au gré de leurs planches une distanciation mémorielle et opèrent une sorte de concurrence des mémoires.

4. Voir, à ce sujet, le travail de Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1988.

5. Voir, à ce sujet, les travaux de Paul Ricœur dans *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Il s'interroge ici sur les questions du discours historique, de l'événement et de ses registres, du récit et du processus explicatif et celle de l'intentionnalité historique.

Existe-t-il une « polyphonie » et une « plurifocalité » des mémoires représentées dans la fiction ?

La bande dessinée contribue à forger un discours sur la société et, en ce sens, sa lecture peut être soumise à une histoire de l'imaginaire. En effet, rappelle Jacques Le Goff :

> Avec l'imaginaire, nous voyons beaucoup mieux que ce qui a été pendant longtemps considéré comme un épiphénomène, une superstructure – et par conséquent, a été quelque peu méprisé – se retrouve au contraire très souvent à la racine des motivations historiques, et révèle en profondeur les structures et notamment les structures mentales d'une époque.[6]

Enfin, à la lumière d'un vaste corpus de bandes dessinées, le chercheur se doit de croiser une lecture diachronique calquée sur les périodes de production et une lecture thématique (différentes approches d'un même thème : le soldat, la violence, les femmes…), ce qui permet de montrer ruptures et continuités dans la construction d'une mise en série d'un imaginaire de la Grande Guerre :

> Le besoin de repères concrets, qu'a la mémoire collective, crée des points de cristallisation. Ses contenus sont liés au temps aussi bien par leur association à des événements originels ou saillants que par le rythme périodique de ce qui suscite le souvenir.[7]

Ainsi, l'historien se doit de combiner les temporalités, pour tenter de déceler la part des structures et la part de la conjoncture dans la construction d'une mémoire culturelle. La constitution d'une série ou d'un large corpus permet donc de mesurer les différentes strates qui sédimentent l'imaginaire des auteurs de bandes dessinées ou d'en montrer le caractère original.

Enseigner la sou rance et la mort avec *C'était la guerre des tranchées* de Jacques Tardi

C'était la guerre des tranchées raconte, par glissements successifs, la vie quotidienne, les angoisses de soldats et de leur famille pris dans les tourments de la Première Guerre mondiale. Cependant, dès l'introduction, Tardi explique que son album n'a pas la prétention d'être un ouvrage historique :

6. J. Le Goff *et al.*, *Histoire et imaginaire*, Paris, Éditions Poïesis / Radio France, 1986, p. 15-16.
7. J. Assmann, *La Mémoire culturelle. Écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*, Paris, Flammarion, 2010, p. 35.

> C'était la guerre des tranchées n'est pas un travail « d'historien »… Il ne s'agit pas de l'histoire de la Première Guerre mondiale racontée en bande dessinée, mais d'une succession de situations non chronologiques, vécues par des hommes manipulés et embourbés, visiblement pas contents de se trouver où ils sont, et ayant pour seul espoir de vivre une heure de plus, souhaitant par-dessus tout rentrer chez eux…[8]

Pour autant, Tardi s'est beaucoup documenté pour réaliser sa bande dessinée. Il a lu et vu les grandes œuvres littéraires et cinématographiques sur le sujet, il a effectué des recherches sur les lieux, l'armement, les correspondances de guerre… En résulte une œuvre documentée, où s'incarne, à travers des poilus de papier, ce qui n'est pas toujours de l'ordre du visible dans les livres d'histoire :

> La notion même d'image – dans son histoire comme dans son anthropologie – se confond précisément avec la tentative incessante de montrer ce qu'on ne peut pas voir. On ne peut pas « voir le désir » comme tel, mais les peintres ont su jouer de l'incarnat pour le montrer ; on ne peut pas « voir la mort », mais les sculpteurs ont su modeler l'espace comme une porte de tombeau qui « nous regarde » ; on ne peut pas « voir la parole », mais les artistes ont su construire leurs figures comme autant de dispositifs énonciatifs ; on ne peut pas « voir le temps », mais les images créent l'anachronisme qui nous le montre à l'œuvre ; on ne peut pas « voir le lieu », mais les fables topiques inventées par les artistes nous en montrent bien – par des moyens tout à la fois sensibles et intelligibles – la puissance d'« évidence ».[9]

De fait, si le dessinateur, par cette « puissance d'évidence », propose une vision très réaliste de la Grande Guerre, il se confronte surtout au problème de sa (re)présentation. Car le récit de Tardi se trouve enchâssé dans le souvenir traumatisant d'une mémoire familiale :

> C'est ma grand-mère qui me racontait ce que mon grand-père avait vécu dans la tranchée. Je ne savais pas ce qu'était au juste une « tranchée », mais elle me racontait des horreurs et ça me faisait cauchemarder. Et puis, surtout, je m'interrogeais parce que je l'avais sous les yeux, le grand-père. Il allait me chercher à la sortie de l'école.[10]

Pour étudier *C'était la guerre des tranchées* dans les classes, il apparaît important non seulement de saisir l'éventail des sources historiques utilisées pour construire une narration sur les conditions de vie des poilus pendant la Grande Guerre, mais aussi de dresser la généalogie des images

8. J. Tardi, *C'était la guerre des tranchées*, Paris, Casterman, 1993, p. 7.
9. G. Dibi-Huberman, *Images malgré tout*, Paris, Minuit, 2004, p. 9.
10. N. Sadoul et J. Tardi, *Tardi, entretiens avec Numa Sadoul*, p 16.

sur 14-18 qui ont conduit Jacques Tardi à forger de véritables « lieux de mémoire[11] » de la vie des tranchées, juxtaposés dans la bande dessinée comme des récits de témoignage ou des tableaux pittoresques. Il s'agit alors de reprendre les axes méthodologiques exposés plus haut.

Les choix de mise en scène graphique et les in uences artistiques de l'auteur

La réflexion sur les choix de mise en scène graphique et la recherche des influences artistiques de Tardi permet une rencontre d'abord « sensible » avec les œuvres, en termes de perception, de sensation, d'émotion et d'imaginaire, puis « intelligible », à travers l'analyse des formes, des styles, des procédés et de leurs fonctions. Deux exemples significatifs, une étude de cas et un travail transversal sur l'œuvre peuvent illustrer ici cette démarche.

L'analyse de la scène d'assaut (p. 42-46), dans *C'était la guerre des tranchées*, peut être envisagée en classe de troisième pour montrer l'influence du cinéma dans la construction de l'œuvre. Précisons, toutefois, que cette influence n'est ni unilatérale ni mécanique. La réflexion peut être orientée par un jeu de questions qui privilégie plusieurs pistes d'analyse. En voici un florilège non exhaustif : « En quoi pouvons-nous parler d'une mise en scène cinématographique dans la séquence des soldats partant à l'assaut de la tranchée ennemie ? » « Existe-t-il un cadrage de guerre ? Une esthétique tardienne des combats ? Une vision cinématographique du danger ? »

Le choix du noir et blanc

Le noir et blanc est souvent utilisé dans la bande dessinée pour illustrer des événements passés. Dans le cadre de *C'était la guerre des tranchées*, il s'agit d'abord de mettre à distance l'événement. Il faut dire ensuite que les sources iconographiques utilisées par Tardi pour dessiner son album sont des photographies ou des films la plupart du temps en noir et blanc. Cette utilisation motive les orientations éthiques et esthétiques prises par le dessinateur. Il s'agit de dire l'horreur brute de cette guerre, dans un parti pris de réalisme sombre. En ce sens, le cinéma intervient comme une référence majeure, comme nous l'indique, à la fin de l'ouvrage, la longue liste de films visionnés par Tardi pour composer sa BD. On pense bien évidemment aux films *J'accuse* d'Abel Gance (1919), *À l'ouest, rien de*

11. L'expression est empruntée à Pierre Nora dans son ouvrage *Les Lieux de mémoire*, 3 vol., Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997.

nouveau de Lewis Milestone (1930), aux *Croix de bois de Raymond Bernard* (1932), à *La Grande Illusion* de Renoir (1937) ou encore aux *Sentiers de la gloire* de Stanley Kubrick (1957)… Quoi qu'il en soit, et dans le but de retranscrire l'horreur des tranchées, le dessin de Tardi se fonde sur le mariage habile de deux effets graphiques : le monochrome et la trame régulière en pointillés (sans doute en décalcomanie).

Format des vignettes et point de vue utilisé par le dessinateur

Le format inhabituel des vignettes évoque celui d'un écran de cinéma. Dans cet extrait, le dessinateur nous présente en effet de longues vignettes horizontales qui rappellent le format « scope » des films de guerre. Il s'agit de rendre la réalité plus spectaculaire par ces bandes. De même, le point de vue adopté permet de proposer une vision en plan moyen des soldats montant à l'assaut. Les personnages peuvent à la fois être vus de pied (plein cadre comme le capitaine de la compagnie) ou en plan américain (coupé au niveau des cuisses selon les mêmes règles qu'au cinéma). La profondeur de champ est soulignée à travers l'échelle des personnages, et l'attention du lecteur se porte alors tantôt sur un groupe de personnages (bandes 1, 2, 3, 4 et 6), tantôt sur un personnage isolé (bande 5), le tout sur fond blanc qui accentue « la mise en relief » des acteurs de l'assaut.

D'un côté, les soldats courent vers l'ennemi sous un angle de prise de vue latéral (ce qui est rare dans la photographie de guerre) et de l'autre, ils sont saisis en contre-plongée depuis une tranchée, ce qui met en valeur le combattant et dramatise le mouvement. L'action s'ordonne selon une diagonale qui monte vers le ciel, ce qui dynamise le mouvement et symbolise l'élan de la séquence. De même, l'utilisation du champ et contrechamp corrobore l'idée de mouvement. L'assaut devient alors dans ces planches « le temps absolu du don de soi » et la contre-plongée offre aux corps et aux visages un véritable aspect sculptural. Enfin, l'utilisation du champ et contrechamp (bandes 2 et 3) permet de montrer en alternance les deux axes de la scène : soit en adoptant le point de vue d'un soldat français quittant la tranchée pour suivre ses compagnons (qui sont dans ce cas perçus de dos), soit en adoptant le point de vue des soldats allemands (qui voient donc arriver l'ennemi de face).

L'importance de la relation texte-image

Comme dans un film muet, Tardi laisse parler les images, sans légendes ni textes superflus. Le fond blanc et le commentaire en voix *off* – « Heureuses, malgré leur deuil, les familles dont le sang coule pour

la patrie (général Rebillot, *Libre Parole*, 13 décembre 1914) » – ponctuent l'influence cinématographique en donnant à cette scène un aspect narratif et didactique original pour une bande dessinée. Par ailleurs, le format horizontal des bandes suggère un étirement du temps, une lenteur que l'on trouve lorsqu'une caméra filme au ralenti. Les bandes offrent alors autant de photographies instantanées, de prises de vue qui seraient transcrites comme des arrêts sur image au cinéma. Le summum de ce procédé est atteint avec l'image du soldat qui vient de recevoir une balle en plein front. Son casque vole dans les airs. Le sang gicle et il lâche son fusil. De même, le silence de cette scène souligné par l'absence d'onomatopées et de phylactères rend l'image et la séquence atemporelles.

L'expressionnisme des personnages

Dans les bandes de cette séquence, on peut déceler des touches expressionnistes dans le traitement des visages. Il faut dire ici que le cadre de la Grande Guerre offre une grammaire de l'expressivité des traits du visage : cris lors de l'assaut, expressions de la souffrance, indignation, gravité face à l'échéance inévitable, peur… Chez Tardi, les expressions faciales sont particulièrement bien maîtrisées : regards fatigués, harassés, explosés ou horrifiés. À l'instar des acteurs de cinéma, sur les visages de ces personnages de papier se lit tout l'éventail des sentiments humains, de la peur à la souffrance. En ce sens, la comparaison avec le cinéma et la peinture expressionnistes des années vingt peut être soulignée. En effet, en outrant les effets de contrastes lumineux et l'expression dramatique des visages, il s'agissait pour Tardi de créer de l'émotion chez les lecteurs.

La peinture d'un « cauchemar irréel » ?

L'objectif de Tardi dans cette séquence est de mettre en valeur la guerre d'usure, c'est-à-dire la stratégie consistant à épuiser les forces humaines et matérielles de l'adversaire par de petites offensives, qui se révèlent très souvent inutiles et meurtrières. L'utilisation de procédés cinématographiques influence la mise en scène graphique et contribue à donner à la scène l'aspect d'un cauchemar irréel, que Tardi n'a pas vécu mais tente d'imaginer.

Plus largement, à travers cet extrait, il s'agit aussi de réfléchir sur les problèmes idéologiques, éthiques et esthétiques que pose la représentation de la guerre. Un artiste, *a fortiori* un dessinateur de BD, ne court-il pas toujours le risque d'esthétiser ou de magnifier la violence et la mort ? À moins qu'à travers la mise en scène de cette offensive, Tardi ne veuille

justement dénoncer la guerre, à l'instar d'un Stanley Kubrick qui a vu son film *Les Sentiers de la gloire* censuré à sa sortie en France en 1959 ? Il faut dire que pendant longtemps, la bataille a été un sujet récurrent dans l'art. En ce sens, le choc des lignes est apparu comme le « moment » symbolique du combat, son point ultime esthétique. Avec les procédés spécifiques de la bande dessinée, Tardi peut entreprendre de retrouver un sens du détail et de l'épopée que la peinture de bataille s'était longtemps évertuée à raconter sur le même plan et le même instant narratif. Ces notions d'éloignement et de proximité que l'on trouve également dans la configuration cinématographique rythment alors la lecture des planches de *C'était la guerre des tranchées*.

Mettre en scène la guerre totale

Un autre type d'étude, transversal cette fois-ci, peut être proposé en groupes au lycée. Lorsqu'il a réalisé *C'était la guerre des tranchées*, Tardi s'est confronté à la difficulté de représenter une guerre moderne, mondiale et totale, dans laquelle la violence des combats était sans précédent et se répercutait sur les sociétés civiles. Pour l'artiste, il s'agissait de recréer l'impression d'un chaos mortel et d'installer chez le lecteur une sensation physique d'oppression et d'angoisse afin de l'imprégner de l'« atmosphère » de cette guerre moderne. En ce sens, montrer la modernité de la Grande Guerre en bande dessinée passe chez Tardi par un parti pris esthétique, une rupture sémantique qu'il convient de décrypter avec nos élèves. Dans ses choix de (re)présentations, l'artiste oscille en effet constamment entre une mise en scène réaliste de la guerre (héritée de sources photographiques liées à l'apparition des reporters de guerre) et une mise en spectacle de ses aspects pittoresques (héritée de la peinture historique et des arts du spectacle). Il s'agit alors de s'appuyer sur un dossier d'accompagnement mettant en valeur les procédés et les influences artistiques de l'auteur (photographies, peintures, cartes postales, gravures…). Ainsi, montrer une guerre moderne c'est réfléchir sur :
– l'industrialisation de la mort (groupe 1) ;
– l'engagement total des sociétés dans le conflit (groupe 2) ;
– le caractère mondial du conflit (groupe 3) ;
– l'humanité broyée par la guerre (groupe 4) ;
– le décorum (groupe 5).
Se dessine à travers toutes ces pistes d'exploitation pédagogique une « esthétique tardienne de la guerre » avec la problématique suivante sous-tendant l'exercice : y a-t-il des limites à la monstration de la souffrance ? Ainsi, de l'éclatement de l'obus de la première image de l'album

naît le spectaculaire qui fait « sentir la poudre » et préfigure les paysages dérisoires jonchés de blessés et de cadavres que nous retrouvons par la suite dans différentes vignettes de la bande dessinée.

La coloration historique du récit et l'analyse des sources documentaires

Tardi recrée « l'atmosphère » de la Première Guerre mondiale grâce à l'utilisation rigoureuse d'une importante documentation historique : lettres et carnets de guerre, témoignages de soldat au front, photographies, uniformes, armement… La plupart lui sont fournis par son ami collectionneur et précieux collaborateur Jean-Pierre Verney. Pour le dessinateur, il est hors de question d'équiper ses poilus de kalachnikov ou de dessiner des Mirage IV dans le ciel de Verdun, même si, et il en a conscience, cela ne dérangerait pas certains lecteurs. Son sens du détail aigu va jusqu'à utiliser des codes linguistiques de l'époque, comme l'argot des tranchées[12], pour authentifier son propos. Pourtant, son travail ne consiste pas à faire un catalogue des uniformes, des armes ou autres objets de la guerre. En soupesant le barda du poilu, en se rendant sur les lieux des événements, Tardi souhaite avant tout faire pénétrer son lecteur dans l'univers quotidien du soldat pour mieux appréhender la souffrance des combattants. « S'il n'y a pas de héros, pas de personnage principal, dans cette lamentable aventure collective qu'est la guerre », mais « rien qu'un gigantesque et anonyme cri d'agonie », Tardi a bien compris que dans le monde des représentations visuelles, ce sont les récits individuels de soldats anonymes qui réussissent le mieux à susciter chez le lecteur le sentiment de compassion. C'est pourquoi le choix de nous montrer l'intimité et les souffrances de poilus, par le parti pris de la micro-histoire, semble pertinent pour attirer l'attention du lecteur et, *a fortiori*, de nos élèves. Le coup de maître de Tardi est donc de privilégier la narration de micro-actions (il ne s'agit pas de tactique, de stratégie mais de relever un camarade aux avant-postes, de participer à un assaut, d'apporter la soupe au régiment…) en proposant une vision fractale (d'où la chronologie éclatée), une sorte de kaléidoscope, un émiettement du regard sur la Grande Guerre ; c'est ce procédé narratif qui lui permet de rendre compte des angoisses, des cafards, des souffrances des soldats et de leurs familles.

12. F. Déchelette, *L'Argot des poilus. Dictionnaire humoristique et philologique du langage des soldats de la Grande Guerre de 1914*, Paris, Les Éditions de Paris - Max Chaleil, 2004.

Dans les classes, ces récits courts et autonomes peuvent être étudiés séparément mais il est aussi possible de proposer des études transversales à partir de thèmes précis, de périodes ou de lieux définis. Dans cette perspective, une mise en parallèle avec des ouvrages comme *Paroles de poilus*[13] ou *Les Carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier, 1914-1918*[14] peut enrichir le propos. Il est aussi tout à fait envisageable d'avoir recours à de simples textes d'époque de « gens ordinaires » pour tenter de rendre compte de la complexité du vécu et de la variété des expériences. Les élèves pourront ainsi faire correspondre ces extraits, sur la vie des soldats dans les tranchées ou celle des civils à l'arrière, avec certaines vignettes de l'album. L'objectif en toile de fond étant toujours de voir comment Tardi semble inscrire plus ou moins judicieusement son récit dans la réalité historique et dans « l'atmosphère » réaliste voire naturaliste de la Grande Guerre.

La compréhension des événements de la Grande Guerre présentés dans la bande dessinée passe nécessairement par la mise en contextualisation de l'œuvre. Ce travail permet ainsi d'identifier la structure narrative et de comprendre que la construction historique des événements représentés dans l'album repose sur une lecture chronologique, spatiale et thématique éclatée. Il est alors nécessaire de se référer à des sources historiques. Il s'agit de choisir plus spécifiquement des thèmes précis (en adéquation avec le niveau d'étude souhaité) comme la répression, la vie quotidienne des soldats, mais aussi des espaces (les paysages dévastés du front, l'arrière…) ou des périodes définies (la mobilisation, les grandes offensives, l'armistice…) pour percevoir le décorum de la Grande Guerre ainsi mis en scène. L'objectif qui sous-tend ce travail est de montrer en quoi cet apparent désordre dans la structure narrative de l'album renvoie en fait à une logique micro-historique sur la souffrance des soldats et l'omniprésence de la mort dans les tranchées, souvent difficilement perceptible dans les sources iconographiques de l'époque en raison de la censure. Dans cette perspective, Tardi dessine d'abord la guerre comme un reportage en situation. En deçà de tout cadrage idéologique, il ramène la Grande Guerre à une suite de moments isolés ; et si la structure chronologique du récit est fragmentée, elle reste toutefois essentiellement focalisée sur l'épisode de la guerre de positions. D'ailleurs, ce choix de représentation renvoie à la notion même de guerre,

13. *Paroles de poilus. Lettres et carnets du front, 1914-1918*, Paris, Librio, 2004.
14. *Les Carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier, 1914-1918*, Paris, La Découverte, 2003.

conçue comme une entité globale, une vue de l'esprit que dément sur le terrain l'épreuve d'une réalité hétéroclite. Cependant, pour le confort du lecteur, il s'agit pour nous pédagogues de replacer ces histoires vécues dans le contexte historique général où elles sont censées se dérouler. À cette fin, il peut convenir de construire une frise chronologique de l'histoire de la Grande Guerre avec nos élèves, dans laquelle les récits mis en scène viendront alors s'imbriquer grâce aux bandeaux de la BD qui se manifestent comme des indicateurs temporels, véritables repères chronologiques pour le lecteur : « octobre 1917 », page 9 ; « 25 novembre 1916 », page 33 ; « une semaine plus tard… », page 67 ; « 11 novembre 1918, 10 h 45… », p. 126…

Il s'agit ensuite de replacer les histoires que propose l'auteur dans un contexte géographique plus large. L'approche spatiale complète le cadrage historique des grandes phases du conflit : guerre de mouvement, guerre d'usure… Chez Tardi, la description du théâtre des opérations est celle du front occidental (Verdun, la Belgique…). Il peut alors être intéressant de rechercher avec nos élèves les indices linguistiques et graphiques de la description de ces lieux, afin de les confronter avec des sources cartographiques du conflit. Ainsi, l'enlisement d'une guerre de positions et d'usure dans les tranchées du nord de la France fait suite à une guerre de mouvement illustrée par l'invasion de la Belgique par les troupes allemandes (p. 62 à 66). Se dessine alors dans les planches de la BD l'image d'une guerre de papier essentiellement terrestre (absence de points de vue maritimes, quasi-absence de perspectives aériennes) et localisée exclusivement sur le nord du continent européen.

À grande échelle, enfin, ce sont les images de paysages qui dessinent la structuration de l'espace. Nous pouvons en effet distinguer trois grands types de vignettes de paysages enrichis par une description détaillée dans les bandeaux.

Tout d'abord, la tranchée se manifeste comme un lieu matriciel. Elle apparaît à la fois comme une frontière refuge et comme une ligne d'affrontement. La guerre divise les camps (p. 10-11). D'un côté les Français : « Ces hommes ont creusé des tranchées, aménagé des abris dans la terre et appris à vivre dans la boue comme des rats. Ceux-ci sont français » (p. 11). De l'autre les Allemands : « En face, c'est le même spectacle, mais les tranchées sont mieux organisées car elles sont allemandes » (p. 11). La vie des combattants s'inscrit dans ce milieu et toute une signalétique permet de localiser le labyrinthe des boyaux (p. 86, un panneau en français indique la direction du front) ; « Les soldats pataugèrent dans le dédale de tranchées et de boyaux jusqu'à la

dernière ligne où ils furent enfin hors de vue des Allemands et purent marcher à découvert » (p. 14).

Ensuite, le no man's land apparaît comme une zone de non-droit où la mort règne en maître : « Le point de contact des deux armées ennemies s'est stabilisé, c'est le Front. Entre les lignes, il y a une zone nommée : no man's land » (p. 12). On y trouve des cadavres pris dans les fils barbelés, les paysages sont apocalyptiques :

> Dans le no man's land, on trouve des fils de fer barbelés placés là pour prévenir les attaques surprises, les morts des offensives de la veille, des blessés qui agonisent et des débris de toutes sortes, ainsi que des trous d'obus que la pluie a remplis d'eau. (p. 12)

La végétation y est quasiment inexistante : « Les obus tombaient, déterrant les morts qui remontaient parfois s'accrocher dans les arbres déchiquetés, narguant les vivants et leur prédisant leur sort » (p. 31). Les ruines deviennent des avant-postes : « Des bruits avaient couru sur l'avant-poste des ruines, en plein milieu, entre les lignes… tantôt occupé par les uns, tantôt par les autres » (p. 24). Les arbres déchiquetés, les calvaires apparaissent alors comme des points de repère dans ce paysage uniforme : « La croix servait de point de repère à tout le monde, y compris aux artilleurs pour régler leur tir. Elle était donc utile… aussi bien aux Boches qu'à nous » (p. 40).

Enfin, à l'arrière, la guerre offre des paysages de ruines abandonnées qui révèlent la violence du conflit : « Dans la soirée, le patelin fut pilonné une heure durant. Le village à moitié détruit avait été occupé par les Allemands. On s'y était battu, puis il avait été abandonné » (p. 83). Même les églises sont touchées. L'objectif de Tardi est de démontrer visuellement que les éléments les plus « fragiles » sont aussi touchés par la spirale guerrière. Ainsi, lors des séquences qui se passent en Belgique, l'ennemi ne respecte plus rien ni personne. L'auteur signale ainsi une des principales caractéristiques de cette guerre moderne : « il n'existe pas de territoire sérié de guerre et de zones de paix ». Le développement de l'artillerie et des avions permet de toucher aussi bien les hommes au front que les civils à l'arrière et même les animaux. La mort est indifférenciée : elle vient du ciel, n'importe où, n'importe quand…

Pour illustrer les conditions de vie des soldats, et voir comment Tardi imbrique dans la création de ces bandes une documentation rigoureuse et une ironie tragique, il est envisageable de construire une étude de cas autour de la micro-histoire du couple Bouvreuil. En effet, l'histoire de ce couple, facile d'accès pour nos élèves, s'articule autour d'une dizaine

de pages (p. 100 à 107, voire p. 111) et permet de faire le lien entre les différentes temporalités et les différents espaces de la guerre. Dans ce couple, l'homme combat au front tandis que la femme est réquisitionnée à l'arrière pour travailler dans une usine d'armement. Ils entretiennent une relation par une correspondance régulière comme le faisaient des milliers d'hommes et de femmes à l'époque de la guerre.

L'analyse des ltres mémoriels et la construction d'une mémoire ressaisie

L'approche mémorielle permet de mettre à distance les événements représentés dans la bande dessinée. L'étude du thème de la « brutalisation », selon l'expression de George Mosse paraît ici comme paradigmatique, dans le sens où elle s'inscrit dans un processus d'instrumentalisation dont Tardi s'empare, et dans une tradition littéraire, iconographique et historiographique de l'illustration du processus de totalisation de la guerre. La brutalité d'individu à individu, les souffrances des poilus et la mort, violence ultime de la totalisation du conflit, sont au cœur de la représentation tardienne et semblent contribuer à forger une mémoire pacifiste de la Grande Guerre.

L'unité narrative de la séquence proposée (p. 108-109) s'articule autour de deux planches composées de trois bandes chacune (fig. 26-27). Le combat est présenté dans sa succession chronologique :
1) l'attente (bandes 1 et 2) ;
2) l'irruption brutale de l'ennemi (bande 3) ;
3) l'affrontement proprement dit (bandes 4 et 5) ;
4) le paysage d'après bataille (bande 6).

L'action suit une progression selon une gradation de la violence. Le sommet de la « brutalisation » est atteint dans la bande 4 : dans une tranchée, corps à corps dans une mêlée furieuse, soldats français et soldats allemands s'affrontent. Cette séquence narrative est l'occasion pour Tardi de dresser l'inventaire des armes utilisées lors des combats dans les tranchées (gaz, grenades, baïonnettes, gourdins, pelles, explosifs). Toutes les armes qui tombent sous la main des soldats sont utilisées. Les combats sont violents comme l'attestent les visages mutilés, les cadavres et les blessés. Le point de vue adopté est celui d'un narrateur-personnage du côté français. L'utilisation du plan rapproché et de la contre-plongée indique que le narrateur est au cœur de l'action. C'est un témoignage, un récit de guerre garant de la vérité historique et psychologique des faits. En ce sens, le narrateur, témoin, acteur des événements, choisit le rôle de porte-parole de ses camarades. Il écrit au présent d'actualité

dans le souci de saisir la réalité sur le vif, et ne raconte que les faits vécus dans le cadre de son expérience personnelle, sans les situer dans leur ensemble stratégique. Par respect pour la mémoire de ses compagnons de tranchée, il s'interdit d'inventer. Le texte occupe une place réduite dans la séquence. Il s'agit en fait d'un commentaire du narrateur qui se manifeste à travers une voix *off* (à l'exception de la bande 4) et qui utilise un registre familier (« comme des cons », « leurs groins », « ça s'est arrêté », « des Boches ») comme pour mieux signifier le caractère vécu de cette histoire.

La notion de bataille – moment paroxystique mais ramassé dans le temps – n'est plus adaptée à la réalité de 14-18. La guerre est continue, absolue, totale. Les règles du combat sont oubliées et le « champ d'honneur » ne mérite plus son nom. La guerre a donc brutalisé les hommes : elle les a maltraités, mais elle les a aussi contraints à se conduire comme des brutes, comme des bêtes. L'objectif de Tardi est de rapporter la vérité pour éveiller les consciences. En ce sens, la guerre de 14-18 ne se manifeste plus comme une coloration historique du récit, mais apparaît plutôt comme un prétexte pour dénoncer ses conséquences tragiques et modernes sur les sociétés humaines.

La quatrième bande occupe une place stratégique dans cette séquence. Elle se situe en haut à droite de la double planche. Elle correspond à un point culminant, à un sommet dans la chronologie du combat. Tout l'espace graphique est occupé (il n'y a pas de commentaire du narrateur). Il n'y a pas de décor en toile de fond et on distingue neuf soldats (dix si l'on prend en compte la silhouette tronquée en haut à gauche avec une gibecière). Tardi privilégie la mise en évidence des armes, des corps en action (morts et vivants mêlés). Les soldats portent des masques à gaz, ce qui donne l'impression d'avoir affaire à des robots. Cette image rappelle d'ailleurs une des eaux-fortes d'Otto Dix présentant un peloton montant à l'assaut sous les gaz. Ainsi, les visages ne sont pas visibles (ou bien déformés ou mutilés) ce qui accentue l'impression d'inhumanité et de barbarie. Seuls les casques permettent éventuellement d'identifier les combattants.

La bande ne présente pas une composition classique : il n'y a pas de lignes de force, pas de profondeur de champ comme pour signifier que les soldats n'ont pas d'échappatoire. En jouant sur les nuances des noirs, blancs et gris, et en utilisant le plan rapproché et la contre-plongée, Tardi dresse un tableau de la barbarie humaine en temps de guerre et contribue à enrichir une « patrimonialisation iconographique » de la mémoire pacifiste de la Grande Guerre. Dans une contribution intitulée

« La morale de l'horreur[15] », Philippe Dagen indiquait que les eaux-fortes d'Otto Dix sont « aujourd'hui, les représentations de la Grande Guerre qui se sont imprimées dans les mémoires avec la puissance la plus forte ». Elles présentent une dénonciation méthodique des horreurs de la guerre à la manière d'un Jacques Calot ou d'un Goya, à la différence près que Dix est un témoin direct des événements. Dans son travail graphique, il semblerait que Tardi n'ait pas été insensible à celui de l'artiste allemand :

> Il y a par exemple un peintre qu'on peut dire expressionniste, Otto Dix, que j'aime beaucoup… Il y a dans les peintures d'Otto Dix, une volonté de narration incontestable, et je pense que beaucoup de peintres pompiers, les vrais de vrais, feraient de la bande dessinée aujourd'hui. Dans certaines peintures, il me manque des images, tu vois : il m'en manque avant, il m'en manque après. Et puis, il existe d'autres qui fonctionnent, non pas comme des illustrations, puisqu'elles ne sont pas le soutien d'un texte, mais qui remplissent une fonction narrative. Et c'est le cas d'Otto Dix.[16]

En ce sens, il serait intéressant, avec les élèves, de faire quelques correspondances avec les eaux-fortes d'Otto Dix[17] qui sont présentées dans les collections de l'Historial de Péronne. En effet, ces gravures figurent avec une netteté et une précision cruelles, des scènes de *C'était la guerre des tranchées*. En ce sens, on assiste ici à la construction d'une patrimonialisation iconographique de la mémoire pacifiste de la Grande Guerre. D'autres sources iconographiques, d'ailleurs, viennent compléter l'orientation pacifiste de la bande dessinée, ce qui permet à Tardi de se pencher sur les comportements réfractaires et leurs répressions (étude de la micro-histoire du soldat Jean Desbois, p. 51-52, par exemple). En s'emparant du cas des soldats fusillés pour l'exemple par leurs propres compatriotes – qu'ils aient reculé devant l'ennemi, se soient mutinés ou mutilés –, ainsi que du thème des grandes offensives inutiles et coûteuses en vies humaines, pures attaques pour le communiqué, le dessinateur n'expose-t-il pas l'absurdité absolue de la guerre ? Sa volonté est de montrer la machine hiérarchique implacable, qui traduit une opposition verticale (entre l'officier et le poilu) alors que, paradoxalement,

15. Dans O. Dix, *La Guerre*, Milan, Cinq Continents Éditions / Historial de la Grande Guerre, 2003, p. 9-23.
16. N. Sadoul et J. Tardi, *Tardi, entretiens avec Numa Sadoul*, p. 46.
17. O. Dix, *La Guerre*, ouvr. cité.

le « Boche » n'est pas diabolisé. Finalement, sous la plume de Tardi, le véritable ennemi, c'est la guerre elle-même.

Par ailleurs, Tardi opère dans ses planches une sorte de concurrence des mémoires de la Grande Guerre : ainsi, des citations, celles de partisans fanatiques de la guerre, sont placées en regard d'images qui les rendent absurdes et choquantes. L'écart entre la propagande officielle, la guerre imaginée, fantasmée, forcément héroïque, exemplaire, et la réalité sordide, atroce, vécue dans les tranchées par les poilus, apparaît de manière frappante. Il existe donc chez Tardi une « polyphonie » et une « plurifocalité » des mémoires.

L'image « Vivement l'armistice », ou encore le tableau de Tardi intitulé *Ce qu'ils ont rêvé et ce qu'ils ont vécu*, montrant une gueule cassée sous le drapeau français criblé de balle, avec en arrière-plan une fenêtre ouverte sur le no man's land, résument à eux seuls les caractéristiques principales de l'esthétique tardienne, qui relèvent d'une triple influence, artistique, documentaire et idéologique, qu'il convient de combiner pour mesurer toute la teneur du propos. L'étude de ces deux représentations pourrait du reste constituer une bonne évaluation avec les élèves.

Au lycée, une réflexion sur le contexte d'écriture de l'œuvre éclaire la notion de source historique. En effet, si *Bécassine* (1916) ou *Les Pieds Nickelés* (1915) peuvent être considérées comme des sources à part entière, puisqu'elles sont contemporaines de l'événement, en revanche *C'était la guerre des tranchées* a été publiée aux éditions Casterman sous la forme d'un album en 1993, et a connu de nombreuses rééditions en 1994, 1998, 2004… Pourquoi ce succès ? Les premiers éléments d'explication sont sans doute à trouver dans le contexte de création de l'œuvre et dans l'histoire de la BD de guerre. Il s'agit en quelque sorte de mesurer le poids de la tradition pacifiste dans la construction de ce témoignage de troisième génération. L'éloignement dans le temps et l'espace, la succession de deux conflits mondiaux et la fin de la guerre froide ont mis un frein décisif à la production de BD dites « classiques » sur la guerre. Avec *C'était la guerre des tranchées*, Tardi fait œuvre originale car sa bande dessinée ne se nourrit pas de la glorification des bons et de la condamnation des méchants. Prenant le contre-pied des bandes dessinées au contenu belliqueux enflammé (dans les années 1940-1960), Tardi se montre critique envers la guerre par le biais de l'ironie, de la dénonciation des intérêts en jeu et de l'analyse psychologique des personnages. Les Italiens Hugo Pratt (*Capitaine Cormoran*) et Bonvi (*Après la bombe : chroniques* ou *Le Bataillon en folie*) avaient déjà dans les années soixante-dix ouvert la voie, chacun avec leur style, à une dénonciation

de la guerre, avec pour point commun la mise en scène d'une culture pacifiste. Tardi donne à voir une troupe tenaillée par la peur, les soldats connaissent à peine la cause qu'ils doivent défendre et sont essentiellement motivés par le désir de sauver leur peau. Ils s'ennuient de leur foyer ; ils ressentent douloureusement la perte de leurs compagnons, l'horreur du massacre ou les défaillances d'une intendance qui ne suit pas. L'ennemi fait à peine quelques apparitions. Il est alors présenté comme un compagnon d'infortune. Dans ces œuvres, le conflit ne se situe pas au niveau horizontal entre deux parties, mais au niveau vertical, vis-à-vis d'une hiérarchie qui impose aux soldats la protection d'intérêts qui ne sont pas les leurs. Par ailleurs, dans les années quatre-vingt, un nouveau public apparaît, avec une sensibilité différente, tandis que s'éteignent peu à peu les poilus de la Grande Guerre : il est imprégné d'une culture pacifiste, et peu disposé à s'identifier à des histoires qui exaltent la ferveur patriotique ou présentent le champ de bataille comme le haut lieu du courage et du triomphe héroïque.

Conclusion

C'était la guerre des tranchées ne se présente pas comme un discours d'historien. Cette œuvre est très explicitement une forme artistique privilégiée de l'expression de la mémoire, dès lors qu'elle prend pour objet une période passée. Même si Tardi a pu accomplir grâce à la collaboration de Jean-Pierre Verney un admirable travail de documentation historique et de reconstitution à partir d'archives, son propos n'est jamais neutre : c'est un point de vue sur l'histoire qui emprunte les chemins artistiques du neuvième art. De fait, travailler sur l'histoire de la Grande Guerre dans les classes à partir de bandes dessinées est un exercice périlleux, car de nombreuses strates mémorielles viennent interférer et parfois dénaturer l'étude de la période historique considérée. L'œuvre de Tardi s'inscrit à la fois dans l'histoire du neuvième art, mais aussi et surtout dans l'histoire culturelle des représentations d'une mémoire de la Grande Guerre. L'objectif alors est de faire sens et d'évoquer la « juste mémoire », ce compromis entre un travail d'histoire réel, académique, scientifique et la restitution des différentes mémoires du conflit car « les romanciers, les muséographes, les artistes, les réalisateurs façonnent les représentations de la Grande Guerre[18] ». Ainsi, l'historicisation de

18. A. Prost et J. Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, p. 261.

la mémoire est nécessaire car, comme l'écrit Paul Ricœur (*La Mémoire, l'histoire, l'oubli*) :

> Les historiens ne sont qu'une partie d'un mouvement culturel beaucoup plus large. Ils profitent de ces tendances, mais ils ne peuvent absolument pas prétendre les créer ou les maîtriser. Maintenant, comme dans les années vingt, l'histoire de la Grande Guerre reste l'affaire de tout le monde.

La propagande dans la bande dessinée sous l'Occupation : de la recherche à l'exploitation pédagogique

Thierry Crépin

En 1979, Pascal Ory publiait aux Éditions Albatros un ouvrage intitulé *Le Petit Nazi illustré : vie et mot du* Téméraire *(1943-1944)*. Sous-titré *Une pédagogie nazie en culture française*, cet ouvrage constituait le dernier volet d'un triptyque consacré aux idéologies de la collaboration dont les deux premiers avaient été *Les Collaborateurs* et *La France allemande*. Vingt-trois ans plus tard, une version augmentée et corrigée est proposée par les Éditions Nautilus dans une présentation abondamment illustrée et colorée. Pascal Ory y a intégré des apports fournis par les recherches d'une nouvelle génération de chercheurs, en particulier par Gilles Ragache et par l'auteur de cette communication[1]. L'aspect novateur et intellectuellement très stimulant des travaux de Pascal Ory sur les rapports entre le culturel et le politique dans la France contemporaine m'a conduit à suivre les pistes de recherche introduites par cet ouvrage qui paraissait bien marginal par son sujet d'étude : un illustré destiné à la jeunesse et un mode d'expression sans aucune reconnaissance culturelle à l'époque, la bande dessinée.

L'étude historique de la presse enfantine et de la bande dessinée dans la première moitié du XX^e^ siècle a été au cœur de mes préoccupations de chercheur, avec une prédilection pour les bandes dessinées de propagande dans les années de la France de Vichy de 1940 à 1944. Ces préoccupations m'ont amené à rassembler des matériaux qui m'ont semblé dignes d'intérêt, non seulement pour la recherche, mais aussi pour mon activité professionnelle d'enseignant en lycée comme j'ai souhaité le montrer ici.

1. G. Ragache, *Littérature(s) et lecture(s) de loisirs de jeunesse en France sous l'Occupation (1940-1944)*, doctorat d'histoire sous la direction de S. Berstein, IEP de Paris, 1994. Voir également T. Crépin, *« Haro sur le gangster ! » La moralisation de la presse enfantine (1934-1949)*.

Après avoir dressé un rapide état des connaissances sur la propagande dans la presse enfantine et la bande dessinée sous l'Occupation, j'évoquerai l'étude de la propagande dans la bande dessinée pendant cette période agitée, lors d'une séance de cours d'histoire avec des élèves de première. C'est là en effet l'une des facettes de l'utilisation de la bande dessinée à l'école, une utilisation qui est née de pratiques de recherche.

La propagande dans la presse enfantine et la bande dessinée en France sous l'Occupation

Pendant la Deuxième Guerre mondiale, les images fixes ou animées ont été l'un des canaux privilégiés de la propagande des forces de l'Axe comme des Alliés. Dans la France occupée, les images destinées à la jeunesse ont été la cible de la propagande du gouvernement de Vichy, mais aussi des collaborationnistes parisiens, car la jeunesse est un enjeu politique majeur de l'époque. C'est sur et par elle que sera construite la société future en rupture avec la III^{e} République, appelée de leurs vœux par les nouveaux maîtres issus de la défaite du printemps 1940.

Dans le contexte de la Révolution nationale, la presse enfantine, principal support de la bande dessinée à une époque où les albums sont rares et chers, a connu quelques évolutions et modifications, même si le gouvernement de Vichy n'a pas insufflé une originalité propre et durable aux illustrés. Il n'a pas existé une presse enfantine de Vichy, mais des presses enfantines sous Vichy. Le régime n'a su, pu ou voulu imposer qu'une propagande modeste et le plus souvent archaïque à ce média juvénile. La division de la France en zones ne permet pas aux hommes de Vichy de s'assurer un contrôle total de la presse, pas plus de la presse des jeunes que de celle des adultes. Cette presse connaît une recomposition lente et incomplète. Le maximum de titres parus simultanément sous l'Occupation est atteint seulement en juin 1941 : vingt-trois répartis presque également entre zone nord (onze) et zone sud (douze). Comparée à la situation prévalant avant la guerre, quarante et un titres, la régression est considérable. La défaite a également favorisé un fort renouvellement éditorial. Malgré l'éclatement des centres de production et la limitation du champ de diffusion à cause de la division de la France en zones, quelques illustrés parviennent encore à réaliser des tirages importants.

Tous les illustrés n'ont pas encensé le nouveau régime et son chef. En zone nord, indifférence et prudence dominent. Seule l'équipe de

Fanfan la Tulipe soutient ouvertement et sans relâche le maréchal Pétain et sa politique. À l'inverse, en zone sud, les journaux pour enfants ont souvent honoré avec un enthousiasme de circonstance la Révolution nationale et son guide, quelques éditeurs réticents ont même dû être rappelés à l'ordre. À de rares exceptions, cette propagande commence à s'estomper au tournant de l'hiver 1941-1942, pour progressivement ne plus laisser place qu'à quelques allusions ou articles isolés.

La première manifestation de l'adhésion au régime est le culte rendu au maréchal Pétain. Ses paroles sont commentées avec ferveur et ses discours sont l'occasion d'explications de texte laudatrices. Cette sacralisation du chef de l'État est accompagnée de multiples déclarations d'allégeance à sa personne par les éditorialistes. Une image plus humaine et plus accessible du maréchal Pétain est également cultivée, chef de l'État français mais aussi père et protecteur de son peuple. La recherche de l'inspiration par les rédacteurs des illustrés dans les thèmes proposés par la Révolution nationale complète ce culte. Si les préoccupations affichées par le nouveau régime s'accordent largement avec le contenu conservateur et moralisateur de la presse enfantine – nationalisme et valorisation des figures héroïques de l'histoire de France, mystique de l'action civilisatrice et humanitaire de la France dans son empire colonial, préparation de la jeune lectrice à son rôle de mère –, les nouveaux thèmes issus de l'idéologie de la Révolution nationale ne pénètrent que superficiellement le monde des illustrés.

Malgré les moyens mis en œuvre, coopération avec *Le Journal de Mickey*, subvention au *Benjamin* d'Alain Saint-Ogan, l'efficacité de cette propagande prête à interrogations. Limitée à certains illustrés, elle privilégie des modes de représentation archaïque, sans tenir compte de l'engouement des jeunes lecteurs pour la bande dessinée, par incapacité ou refus d'intégrer les mutations survenues dans la presse enfantine à la fin des années trente : à propagande traditionaliste, vecteurs traditionnels. La prépondérance est donnée au texte sur l'image par un recours quasi systématique à des éditoriaux moralisateurs ou à des contes hagiographiques. Quelques moments forts rompent cette propagande routinière et convenue : lettres adressées au maréchal Pétain et leurs réponses largement commentées, de rébarbatifs numéros spéciaux analysant l'œuvre de la Révolution nationale ou, plus attrayants, des récits de la vie du chef de l'État, illustrés selon la tradition de l'imagerie d'Épinal. Deux exceptions confirment cette règle : les bandes dessinées *La Cité perdue* de Robert Rigot, publiée dans *Cœurs Vaillants* du 12 janvier au 16 novembre 1941, et *Compagnon Michel* publiée dans *Robinson* du 12 avril 1942 au 2 juillet 1944. Toutes

deux présentent des héros sains et souriants, de jeunes Français qui sont impatients de reconstruire la France en suivant les recommandations du maréchal Pétain et qui sont en butte à des méchants, aux visages fort ressemblant aux caricatures antisémites diffusées par la propagande officielle : Bronbonstein sous le dessin de Rigot et Griffard sous celui de Pellos. Le Blumenstein d'Hergé, acharné à la perte de l'expédition menée par Tintin et le capitaine Haddock dans *L'Étoile mystérieuse*, également publiée dans *Cœurs vaillants* à partir de 1943 et interrompue en août 1944 par l'arrêt de l'illustré, est un quasi-jumeau de Bronbonstein. La bande dessinée était probablement peu appréciée des hommes de Vichy, qui lui préféraient l'image d'Épinal. Ainsi, au cours de l'été 1942, les bandes dessinées sont transformées en récits en images inspirés par le style spinalien dans *Le Journal de Mickey, Jumbo* et *Robinson*.

Cette défiance envers la bande dessinée n'est pas de mise en zone nord. Les principaux éditeurs témoignent d'un souci affirmé de modernité, symbolisée par la bande dessinée, pour plaire à leur jeune public. Seul illustré pour la jeunesse autorisé par les Allemands en zone nord dans les deux dernières années de l'Occupation, à l'exception du marginal *O Lô Lê* en Bretagne, *Le Téméraire* présente un exemple singulier de modernité technique mais aussi idéologique. Apparu à la mi-janvier 1943, il bénéficie de l'asphyxie de la presse enfantine parisienne privée de papier et anéantie au cours de l'hiver 1941-1942. Dans une formule presque luxueuse et une structure intelligemment conçue – sommaire thématique introduit par une couverture colorée, équilibre entre texte et bande dessinée –, il distille une pédagogie nazie à destination des jeunes Français, sur huit pages de grand format (29 x 39,5 cm), dont quatre en couleurs, tous les quinze jours. Le directeur de la publication, Jacques Carlin, le directeur de la rédaction, Jacques Bousquet, et la rédactrice en chef, épouse du précédent, Jacqueline Bousquet, ont rassemblé une équipe de dessinateurs peu regardants sur le contenu des scénarios proposés par la rédaction. Certains d'entre eux n'ont pas eu beaucoup à se forcer et étaient déjà animés de convictions antisémites.

Ces bandes dessinées, imprégnées de propagande collaborationniste, ont attiré notre attention, non seulement comme chercheur mais aussi comme enseignant en lycée. L'étude de la France dans la Deuxième Guerre mondiale entre dans les programmes des classes de première. Les « surenchères collaborationnistes » sont mêmes citées dans les commentaires des thèmes d'étude proposés aux enseignants par la Direction de l'enseignement scolaire dans le cadre de l'accompagnement des programmes. L'étude de cas y est encouragée comme « une des démarches

pédagogiques utilisables pour que les élèves écrivent et apprennent de l'histoire ». Elle constitue même « un mode d'entrée privilégiée dans un thème », mais elle peut aussi permettre d'« éclairer un problème identifié durant le traitement d'un thème[2] ». Il nous a semblé que le choix judicieux d'un petit nombre de planches, en l'occurrence trois, issues du *Téméraire*, et leur analyse guidée par un questionnement approprié, aiderait les élèves à appréhender les aspects principaux de l'idéologie diffusée par les groupes les plus extrêmes de la collaboration parisienne, qui se baptisaient eux-mêmes les collaborationnistes. La méthode a de plus l'avantage de placer les élèves en situation d'autonomie et de construction de leur savoir, à partir d'une expérience de recherche historique, et de les conduire sur le chemin de la lecture critique et de la découverte de sa sémiologie dans une démarche active.

Un antisémitisme exacerbé

Depuis la fin des années trente, les jeunes lecteurs de la presse enfantine française sont familiarisés avec les bandes dessinées américaines popularisées par les publications de l'agence Opera Mundi de Paul Winkler, discret paravent du groupe Hachette : *Le Journal de Mickey, Robinson* et *Hop-là !*. Une des bandes dessinées fantastiques les plus remarquables de l'époque, *Flash Gordon* (*Guy l'Éclair* dans la traduction française), née de l'imagination et du dessin d'Alex Raymond, contribue fortement, si l'on en croit les souvenirs d'anciens lecteurs, au succès de *Robinson*. Le trio de héros d'Alex Raymond – le scientifique, le professeur Zarkov, l'aventurier Flash Gordon et la belle Dale Arden – entraient en lutte contre le cruel empereur Ming, après avoir débarqué sur la planète Mongo. Au fur et à mesure de la progression de l'impérialisme japonais en Asie, et des revendications hitlériennes en Europe, Ming apparaissait, avant même le déclenchement de la Deuxième Guerre mondiale, de plus en plus comme un croisement de la barbarie japonaise et du totalitarisme nazi aux yeux des lecteurs américains. Dans l'une des bandes dessinées mises en vedette dans *Le Téméraire*, *Vers les mondes inconnus*, le dessinateur Auguste Liquois plagie à pleines pages les planches d'Alex Raymond. Après avoir découvert une planète inconnue, Norbert, aventurier et redresseur de torts, et son oncle, le professeur Arnoux, portent

2. *Accompagnement des programmes, Histoire et géographie : classe de première des séries générales*, sous la direction de G. Granier et Y. Poncelet, Paris, Scérén/CNDP, 2003.

secours à la belle reine Aulia dépossédée par Vénine. Selon un scénario élaboré par Jacques et Jacqueline Bousquet, il a toutefois inversé les termes de référence du mal et fait de Vénine la cible incarnée de la haine antisémite des nazis, une haine au cœur des discours de la propagande collaborationniste.

La planche publiée le 1er avril 1943 (fig. 28) a attiré plus particulièrement notre attention et nous a semblé propice à la découverte par les élèves des mécanismes du discours antisémite contenu dans cette bande dessinée. La reine Aulia y raconte à son héros Norbert la prise du pouvoir sur sa planète par l'usurpateur Vénine. Selon Pascal Ory, il s'agit de « la page la plus connotée de toute la série, où se lit l'ensemble du récit fondateur de la hantise antisémite ». Cette planche est remise aux élèves et est accompagnée d'une fiche d'analyse divisée en six rubriques :

1) la présentation du document en introduction de la fiche ;
2) la recherche des personnages positifs et négatifs ;
3) la description physique des personnages ;
4) les caractères des personnages ;
5) les actions des personnages ;
6) la synthèse des valeurs exprimées à travers les éléments recueillis en conclusion de la fiche.

Les élèves doivent recueillir les éléments des rubriques 2 à 5 dans un tableau en deux colonnes, l'une réservée aux personnages positifs, l'autre aux personnages négatifs. « L'élaboration d'un tableau où classer ces informations constitue alors un outil, certes non obligatoire, mais précieux » dans « l'exploitation analytique et synthétique des documents », comme le rappellent les recommandations adressées aux enseignants. Le choix d'une analyse centrée sur les personnages est guidé par un souci précis : amener les élèves à ne privilégier ni les images ni les textes, mais au contraire à rassembler des informations provenant à la fois des textes et des images. Ce souci répondait à l'inquiétude d'une lecture incomplète de la planche de la part d'élèves qui ne seraient pas habitués ou peu habitués à lire des bandes dessinées. Cette répartition en deux colonnes a d'autre part l'avantage de faciliter le décryptage du manichéisme de cette propagande, en opposant visuellement les aspects du bien et du mal, en les plaçant face à face.

Cette planche est constituée de huit vignettes réparties sur trois bandes. Aulia et Norbert apparaissent dès la première vignette, avant de les retrouver à la quatrième ; le père d'Aulia dans la deuxième et Vénine seulement dans la cinquième, après l'entrée des « hommes de sa race » dans la troisième vignette. Le père d'Aulia est présenté comme le

roi d'un pays moderne. Cette modernité est soulignée par l'architecture de la capitale de ce « pays immense », Fazaho. Dévoilés en arrière-plan de la première vignette, ces décors urbains, parsemés de gratte-ciel, ont une inspiration futuriste inspirée bien plus de New York que de Paris et destinée à impressionner les jeunes lecteurs du *Téméraire*. Aulia et Norbert correspondent en tous points aux canons de l'esthétique nazie. Jeunes, blonds, élancés et beaux, ce sont de parfaits représentants de la race aryenne fantasmée par la doctrine hitlérienne. Cette remarque est l'occasion de revenir sur des connaissances acquises plus tôt dans l'année lors de l'étude de la doctrine hitlérienne.

Sans doute la vignette présentant le portrait de Vénine est celle sur laquelle il est nécessaire de porter le plus l'attention des élèves, ne serait-ce que pour insister sur la composition du nom de ce personnage qui incarne le mal : formé sur le mot « venin », synonyme de poison, et du nom « Lénine », synonyme de révolution et de communisme. Elle permet surtout la comparaison avec une autre image : une des affiches du film *Le Juif Suss* de Veit Harlan. Ce film de propagande antisémite a connu une audience considérable en Europe pendant la guerre : il a été vu par plus de vingt millions de spectateurs, et probablement par plus d'un million de spectateurs payants en France lors de son exploitation en 1941-1942[3]. La projection de l'affiche[4] permet d'identifier la source d'inspiration de Liquois. Il a tout simplement reproduit à l'envers le portrait de cette incarnation du juif maléfique tel que commandé par Joseph Goebbels à Veit Harlan et diffusé par des milliers d'affiches à travers l'Europe : cheveux bruns, nez crochu, regard perçant et en biais, système pileux développé. Liquois a encore accentué la caricature en le dotant d'un sourire fourbe et de grandes oreilles déformées, et en l'affublant d'un turban orné d'une étoile. Cette comparaison permet donc d'insister sur la correspondance entre la description physique du principal personnage négatif et les images antisémites diffusées en France et en Europe à l'époque. Il est également possible d'introduire dans l'exercice une autre comparaison, cette fois avec les autres représentations de juifs dévolus au rôle du méchant dans d'autres bandes dessinées parues sous l'Occupation, afin de souligner les traits communs prêtés à ces personnages par la propagande antisémite. Le tempérament

3. C. Singer, *Le Juif Süss et la propagande nazie. L'histoire* confisquée, Paris, Les Belles lettres, 2003, p. 21 et 197.

4. Cette affiche est reproduite sur la quatrième de couverture de l'ouvrage de Claude Singer.

sanguinaire de Vénine est mis en valeur par le fond rouge dans lequel baigne son portrait. Les récitatifs intégrés aux vignettes facilitent la perception par les lecteurs, et donc ici par les élèves, des caractères donnés aux uns et aux autres. Les « hommes de sa race », nomades venus du désert en grand nombre, ingrats qui refusent de s'intégrer, traîtres, rusés, violents, sont les parfaits contraires des compatriotes d'Aulia, justes, sages, bons, courageux, mais faibles de caractère. Leurs actions sont facilement identifiables dans les dernières vignettes de la planche. Ils massacrent « sans distinction, hommes, femmes, enfants » du peuple qui les a accueillis, après l'assassinat par Vénine du père d'Aulia, d'un coup de poignard dans le dos.

Le recueil de ces informations classées dans le tableau remis aux élèves a pour objectif la rédaction d'une courte synthèse destinée à expliciter cette propagande antisémite. Cette synthèse correspond à une phase de mise en commun, après l'alternance de travail individuel des élèves et de réflexion collective avec le professeur dans la collecte des informations. Ce récit sous-entend que les juifs pénètrent et détruisent les sociétés qui ont la faiblesse de les accueillir et qu'un comportement impitoyable s'impose face à cette « race » qui menace la nation. Cette bande dessinée est donc une justification des mesures antisémites qui se multiplient sous l'Occupation. Le rappel aux élèves du contexte de publication de *Vers les mondes inconnus* n'est pas inutile : de janvier 1943 à août 1944, les pires moments des persécutions contre les juifs.

Collaboration policière et militaire au service de l'anticommunisme

La séance est poursuivie par la distribution aux élèves de deux nouvelles planches du *Téméraire*, extraites d'une bande dessinée intitulée *Marc le Téméraire*, publiées sur l'une des deux pages centrales en couleurs de l'illustré, le 15 mai et le 1er juin 1943 (fig. 29 et 30). Ces planches sont composées de quatre bandes de quatre vignettes, la première vignette contenant un résumé des actions précédentes. Ce récit qui mêle enquête policière et espionnage est conçu par Francis Josse sur le modèle des bandes américaines à succès des années trente, mais sans atteindre le degré de plagiat de Liquois dans *Vers les mondes inconnus*. Le scénario a probablement à nouveau été rédigé par le couple Bousquet. Un exercice similaire au précédent est proposé aux élèves : décrypter les thèmes de propagande contenus dans ces deux planches, à l'aide de la même grille d'analyse, afin de remplir un tableau analogue. Ici, Marc et Paul, deux

jeunes détectives français, pourchassent jusque sur le front russe un savant soviétique, Ilanine, concepteur d'une machine infernale capable de stériliser les terres agricoles de la France.

La recherche des personnages positifs et négatifs donne parfois lieu à des quiproquos avec les élèves. Les Allemands sont considérés comme des ennemis de la France et les héros, Marc et Paul, repérés comme des collaborateurs, sont donc classés aux côtés des Allemands comme des personnages négatifs. Les Soviétiques appartenant au contraire au camp des Alliés apparaissent comme des personnages positifs aux yeux des élèves, qui se contentent d'une lecture trop rapide ou paresseuse de ces deux planches, reposant sur leurs connaissances historiques. Ce faisant, ils accomplissent un contresens total sur le contenu de ces deux planches et les intentions de leurs auteurs. Jeunes et beaux, Marc et Paul sont bien les personnages donnés en exemple aux lecteurs, aidés à Paris par une haute personnalité de l'ambassade d'Allemagne et sur le front russe par un général et un pilote de la Luftwaffe, le lieutenant Werner. Marc et Paul apparaissent comme des détectives remarquables de perspicacité et au courage infini, qui bénéficient des conseils d'un inspecteur principal de la police française dans leur lutte contre Ilanine, le grand méchant de l'histoire. Ilanine ressort du type du savant fou, personnage récurrent de la littérature et du cinéma populaires fantastiques. Scientifique dévoyé, il voue une haine sans limite à la France et aux Français. Au service de son gouvernement, il expérimente en Normandie une machine infernale, le rayon noir, dans le but de transformer la terre de France en un vaste désert brûlé, et d'affamer le pays.

Les Allemands sont représentés à l'inverse des Soviétiques. Le diplomate de l'ambassade d'Allemagne à Paris est parfait d'amabilité et d'efficacité tout comme le général qui reçoit Marc et Paul sur le front russe. Le lieutenant Werner, as de la Luftwaffe, parle « admirablement français » ; il ne craint pas le combat et abat un appareil ennemi lors d'un combat aérien, imité en cela par Marc. Les Allemands sont donc montrés comme des vainqueurs d'une grande hardiesse et les Soviétiques comme des vaincus et des lâches : après la perte de deux avions, le reste de l'escadrille prend la fuite. La francophilie proclamée des Allemands dans cette bande dessinée est telle qu'il est arrivé, lors de cette étude de cas, qu'un élève facétieux demande pourquoi les Allemands, s'ils aimaient autant la France, l'avaient envahie !

Une vignette ressort de ces deux planches. La première vignette de la deuxième bande de la deuxième planche. Marc y sert la main du général allemand sous les yeux de Paul. Certains élèves établissent une

comparaison avec une photographie déjà étudiée en cours, la photographie de la poignée de main de Pétain et Hitler à Montoire, symbole de l'engagement de la France de Vichy dans la collaboration. En revanche, ils accordent moins de sens et font moins attention aux paroles adressées par le général allemand à Marc et Paul : « Vous travaillez pour l'Europe et votre patrie… » Ce dialogue est révélateur d'une propagande collaborationniste qui ne distingue plus les intérêts de l'Allemagne nazie de ceux de la France, car l'Allemagne est considérée comme le principal rempart de l'Europe assiégée par les bolcheviks.

Cette dernière analyse est au cœur de la synthèse qui clôt cette deuxième partie de l'étude de cas. *Marc le Téméraire* est une bande dessinée violemment anticommuniste qui cherche à effrayer les jeunes lecteurs par la mise en scène du « péril rouge » et justifie l'invasion de l'URSS par l'Allemagne. Mais, sur fond de croisade anti-bolchevik, c'est aussi une défense de la collaboration franco-allemande jusque dans ses engagements les plus extrêmes : les collaborations policière et militaire. Et c'est l'occasion de rappeler aux élèves que ces formes de collaboration ne furent pas que de papier à travers les exemples de la Milice et de la Légion des volontaires français contre le bolchevisme.

Sous l'Occupation, les bandes dessinées de propagande destinées à la jeunesse furent peu nombreuses. Seul un illustré, *Le Téméraire*, utilisa de façon systématique la bande dessinée comme moyen de propagande pour la mettre au service de la collaboration la plus extrême. Certaines planches extraites des bandes dessinées *Vers les mondes inconnus* et *Marc le Téméraire* se prêtent aisément à une exploitation pédagogique, sous forme d'étude de cas destinée à l'analyse par les élèves d'éléments constitutifs d'une idéologie de la collaboration comme l'antisémitisme et l'anticommunisme. La bande dessinée n'est pas exploitée ici comme un média spécifique, mais comme une source documentaire iconographique au même titre que la photographie ou l'affiche. Elle est du reste tout aussi instructive et enrichissante.

L'introduction à l'étude d'un conflit à travers la lecture critique de bandes dessinées n'est pas limitée à la Deuxième Guerre mondiale : les aventures de Bernard Chamblet en Indochine ou de Buck Danny peuvent être révélatrices, pour des lycéens, du climat de la guerre froide, tout comme la mobilisation des Pieds Nickelés ou de Bécassine constitue un élément de la culture de guerre, pendant le premier conflit mondial.

Histoire culturelle et bande dessinée : pistes méthodologiques et propositions pédagogiques pour questionner la BD en tant que document historique

Joël Mak dit Mack

En 1979, Pascal Ory rédigeait un ouvrage très documenté sur *Le Téméraire*, revue française pour la jeunesse publiée durant la Seconde Guerre mondiale et dont certains contenus distillaient une pensée collaborationniste active. Les éléments de bande dessinée qui y figuraient n'échappaient pas à ces discours politiques extrémistes. Plus récemment, un article de la revue d'histoire populaire *Gavroche* analysait le message politique du journal illustré de sensibilité communiste *Vaillant*, qui parut durant plusieurs décennies après la Seconde Guerre mondiale[1]. Ces deux exemples, très différents quant à leur contenu idéologique, rappellent que la bande dessinée n'est pas qu'un simple artefact populaire de divertissement, elle est également inscrite, par ses quelques 180 années d'existence, comme un objet culturel en relation à l'histoire des sociétés et des hommes[2]. Étudier la bande dessinée de manière scientifique dans le cadre des centres de recherche universitaire, ou l'enseigner dans le milieu scolaire, c'est inéluctablement entrer par un biais spécifique dans le passé des sociétés et leurs productions culturelles[3]. L'enseignant

1. Remedium, « Le regard sur le monde de *Vaillant*, une lente prise de conscience internationale », *Gavroche, Revue d'histoire populaire*, n° 163, 2010, p. 28-35. Sur la revue *Vaillant*, il faut signaler l'existence d'un article plus ancien, véritable mine documentaire autour du thème de l'idéologie dans la bande dessinée : J.-M. Morel, « *Vaillant*, de l'idéologie à l'aventure », *Cahiers de la bande dessinée*, n° 81, 1988, p. 62-67.

2. Voir également F. Strömberg, *La Propagande dans la BD. Un siècle de manipulation en images*.

3. C'est ce que souligne longuement Jean-Paul Gabilliet dans son étude sur les *comics* (2004) où le terme « culturelle » indiqué dans le titre de l'ouvrage prend tout son sens par une démonstration précise sur l'impact économique, culturel voire social d'un média et ses modes de production, de diffusion et d'influence.

qui aborde des œuvres de littérature dessinée, plus particulièrement anciennes, comme support de lecture attractif, peut, d'une certaine manière, les interroger comme des documents susceptibles d'aider à la compréhension de l'histoire en classe. Si l'on applique à l'étude de la bande dessinée les méthodes mises en place par des historiens tels que Rémy Cazals, qui multiplia dans les années soixante-dix les corpus documentaires, les sources autour d'un même sujet, les confrontant, les télescopant même[4], il est également tentant, à une échelle plus réduite et plus modeste, dans le cadre spécifique de l'enseignement secondaire, de diversifier les sources historiques susceptibles de toucher les élèves et ainsi de créer du sens pour les faire « entrer » dans l'histoire. D'où la focalisation sur la production des images et l'introduction progressive de la bande dessinée en cours. Prenant acte de la lente intégration de celle-ci, en collège et en lycée, dans l'enseignement du français depuis trente ans, et dans une moindre mesure, également, dans l'enseignement de l'histoire, la présente contribution vise à proposer des axes d'étude méthodologique pour questionner l'usage de la bande dessinée en classe en tant que document historique.

Rappels historiographiques sur l'intégration de la BD dans l'enseignement de l'histoire

Sans revenir trop longuement sur des faits désormais bien balisés, il est nécessaire de rappeler certaines étapes qui marquent l'insertion de la bande dessinée dans l'enseignement de l'histoire. En 1979, le colloque international « Éducation et bande dessinée » qui se tient à La Roque-d'Anthéron aboutit à la publication pionnière d'un ouvrage collectif intitulé *Histoire et bande dessinée*. L'événement montre l'engouement pour la BD dans les milieux de la pédagogie et de l'éducation. Le début des années quatre-vingt apparaît comme une période pleine de promesses avec la soutenance de plusieurs thèses, comme celles d'André Simon et d'Alain Chante, analysant l'imagerie historique dans les bandes dessinées et le point de vue idéologique qui les informe. Le premier numéro spécial des *Cahiers pédagogiques*, en 1982, consacré à la BD, insiste sur l'intérêt

4. Voir l'étude de la grève de Mazamet à partir des textes officiels, des coupures de journaux de l'époque, des registres syndicaux, des drapeaux des manifestants, des photographies et des enquêtes et recueils de témoignages oraux : R. Cazals, « 4 mois de grève à Mazamet en 1909 », *Le Peuple français, Revue d'histoire populaire*, n° 18, avril-juin 1975.

d'étudier ce support en cours d'histoire[5]. En 1986, dans le prolongement de ces premières études, Claude Aziza et Michel Thiébaut rédigeront un article important sur Alix et son utilisation en histoire ancienne[6]. Ils tentent ainsi de montrer comment un personnage de fiction inscrit dans une réalité historique particulièrement prise au sérieux par son créateur, Jacques Martin, offre des hypothèses de reconstitution tout à fait acceptables et utilisables, sous certaines conditions, en classe.

Les maisons d'édition sentent que la fiction historique est un créneau porteur, susceptible de gagner l'intérêt et la caution des milieux éducatifs. Dans le sillage de l'*Histoire de France en bandes dessinées* publiée en 24 volumes chez Larousse de 1976 à 1987, et suite au succès de la série historique *Les Passagers du vent* de François Bourgeon, l'éditeur Jacques Glénat crée en 1985 la collection « Vécu », ainsi que le mensuel du même nom, consacré aux fictions historiques en bande dessinée. En 1993 paraît sous la direction d'Odette Mitterrand et de Gilles Ciment un second ouvrage collectif intitulé *L'Histoire… par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie*, dans lequel les nombreux contributeurs, parmi lesquels Pascal Ory et Michel Pierre, interrogent l'intérêt et les limites de l'intégration de la BD en cours d'histoire. En 1998, Michel Thiébaut poursuit l'analyse autour de la représentation de l'histoire dans la bande dessinée, et plus particulièrement celle de l'histoire ancienne, dans un article intitulé « Histoire et bande dessinée. Culture populaire et culture savante : l'Antiquité dans la bande dessinée[7] ».

Parallèlement, dès la fin des années quatre-vingt mais plus particulièrement au milieu de la décennie suivante, on assiste à l'entrée de certaines images de BD dans les manuels d'histoire. Encore ne s'agit-il principalement que de *Tintin*[8]. On peut citer trois exemples significatifs.

5. *La BD, une potion magique ?*. Il faut attendre presque vingt ans pour qu'un second numéro sur la BD soit publié dans cette revue : *La Bande dessinée. Faut-il l'accueillir à l'école ?*, n° 382 de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, mars 2000.

6. C. Aziza et M. Thiébaut, « Alix et la Méditerranée ».

7. M. Thiébaut, « Histoire et bande dessinée. Culture populaire et culture savante : l'Antiquité dans la bande dessinée ».

8. Il faut citer l'exemple de Edgar P. Jacobs dont 7 cases du *Secret de l'Espadon* (t. 1, Dargaud, 1954) illustrent la guerre froide dans le manuel de troisième chez Hachette en 1989 (p. 119). On trouve dans le même ouvrage (p. 160), pour évoquer les dirigeants de l'URSS, 5 cases d'une BD humoristique de Barcelo et Tripp : *Une aventure de Jacques Gallard, Soviet Zig Zag* (Éditions Milan, 1986). Voir également un dossier intitulé « La permanence culturelle : le héros gaulois » qui associe gravures du XIX^e^ siècle et la totalité de la planche 1 du premier album d'*Astérix le Gaulois* (1961) dans *Histoire et géographie 1^re^ bac pro* (Belin, 1996, p. 67).

En 1989 paraît chez Hachette un manuel destiné aux élèves des classes de troisième, qui fait la part belle, en terme d'iconographie, à des sources encore peu utilisées, telles l'évocation du cinéma des années trente (*King Kong*), l'apparition des *comics* US et, de manière plus précise, l'utilisation des albums de Tintin. Ainsi, deux extraits de *L'Oreille cassée* illustrent les tensions anglo-américaines dans les années trente sur fond d'imbroglios politico-pétroliers et de guerre du Chaco[9]. Dans le même manuel, un dossier de deux pages (p. 82-83) intitulé « Tintin et les années 1930 », comportant des extraits de planches des albums *Tintin au pays des Soviets*, *Tintin en Amérique*, *Le Lotus bleu* et *Le Sceptre d'Ottokar*, montre comment Hergé, bon observateur de son époque grâce à sa documentation et à la minutie de ses récits, offre un regard illustratif intéressant sur l'entre-deux-guerres. Sans oublier quatre cases des aventures de Quick et Flupke, écoutant à la radio les voix sombres et inquiétantes des hommes politiques, dictateurs comme démocrates, annonçant le conflit futur. Par cinq fois des images de bandes dessinées servent de documents dans le même ouvrage, un « exploit » rarement égalé. En 1994, deux autres manuels des programmes d'histoire de première L, ES et S abordent des thèmes similaires. Le manuel Belin, dans son chapitre « Cultures et sociétés de l'entre-deux-guerres », propose à la page 175 une étude comparative entre d'une part une affiche publicitaire de la marque Banania, illustrant de façon caricaturale un tirailleur sénégalais, et d'autre part deux planches réduites de *Tintin au Congo* dans lesquelles on voit la représentation d'une Belgique civilisatrice qui apporte l'école et les missionnaires à ces peuples encore dans « l'enfance » de l'histoire… Le manuel Hachette offre, quant à lui, aux pages 250 et 251, un dossier intitulé « D'autres approches : Tintin en Mandchourie », où figure une étude très précise du *Lotus bleu*. Là encore, trois extraits importants de planches accompagnent les indications chronologiques.

À partir de cette période, la démonstration semble alors faite, aux yeux de quelques éditeurs novateurs, que *Tintin*, sous certaines conditions et bien encadré méthodologiquement, a sa place dans les livres d'histoire. Si, en 1996, les nouveaux programmes de français pour la sixième intègrent la référence à la bande dessinée comme outil pédagogique et si, la même année, l'arrêté du 29 mai 1996[10] précise les usages des textes associés à des images fixes (dont la bande dessinée), aucune directive officielle

9. *Manuel de 3e*, Hachette, 1989, p. 41.

10. *BO* n° 25 du 20 juin 1996, modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (*BO* n° 8 du 21 février 2002).

ne va aussi loin dans les programmes d'histoire, même si les manuels scolaires à la suite des travaux que l'on a cités précédemment ont tenté les expériences que l'on sait. Par contre, dans une optique similaire de reconnaissance de la BD comme source pour faire de l'histoire**,** des actions ont été menées dans les centres régionaux de documentation pédagogique, en particulier celui de Poitou-Charentes. Les brochures et autres publications au sein de l'Éducation nationale se multiplient, visant à intégrer d'une certaine manière la bande dessinée en cours d'histoire[11]. C'est ainsi que paraît en 1998 un premier livre de François Righi, *Vasco ou comment faire de l'histoire au collège* (CRDP de Poitou-Charentes), somme de documents d'exploitation pédagogique de la série éponyme, puis un second en 2002 chez le même éditeur, *La Guerre d'Algérie avec « Azrayen »* (collection « La BD de case en classe »).

Quand on examine cependant les manuels d'histoire pour le collège et le lycée, publiés depuis l'année 2000, force est de constater que l'étude de la bande dessinée, en tant que document, relève de l'exception[12] : sur 41 manuels de collège étudiés[13], mis à part quatre cas de vignettes isolées, convoquées à titre purement illustratif[14], seulement cinq occurrences proposent des pistes d'activité : dans un manuel de cinquième (Bordas, 2010), un dossier est consacré à la reconstitution par le dessinateur Biyong Djehouty de la bataille de Kirina en 1235, remportée par Soundjata Keïta[15]. L'interview du dessinateur est confrontée au point de vue bienveillant de l'historien, admiratif du travail effectué. Dans un manuel d'histoire et géographie de cinquième (Magnard, 2005), pour étudier l'architecture de la ville de Bruges au Moyen Âge, les élèves doivent confronter les reconstitutions très documentées de Gilles Chaillet dans la série BD *Vasco*, avec les photographies actuelles des mêmes monuments[16]. Le dossier se clôt par une réflexion sur le statut documentaire de la BD historique : « Une bande dessinée historique est-elle une source

11. Voir une production de l'académie de Toulouse avec un article de Jérôme Girard, « Bande dessinée et cinéma, récits sur l'histoire et objet d'étude pour l'historien », *Pastel, Revue académique d'histoire-géographie*, n° 1, déc. 2009, p. 28-31.

12. Huit éditeurs sont représentés : Belin, Bordas, Bréal, Foucher, Hachette, Hatier, Magnard, Nathan.

13. Le corpus étudié comprend 11 manuels de 6e, 9 manuels de 5e, 8 manuels de 4e et 13 manuels de 3e.

14. Voir successivement : *Histoire et géographie 3e*, Bréal, 2003, p. 201 ; *Histoire, géographie et éducation civique 4e*, Magnard, 2004, p. 51 ; *Histoire et géographie 6e*, Magnard, 2009, p. 83 ; *Histoire et géographie 5e*, Magnard, 2010, p. 34.

15. *Histoire et géographie 5e*, Bordas, 2010, p. 100-101.

16. *Histoire et géographie 5e*, Magnard 2005, p. 121.

de renseignements sur la vie au Moyen Âge ? Est-elle suffisante pour comprendre le Moyen Âge ? Justifiez votre réponse. » Ailleurs, dans un manuel de sixième (Hatier, 2004), une planche d'*Astérix* extraite du *Combat des chefs* permet d'identifier les éléments de la romanisation dans un village gaulois, tout en pointant la moquerie des auteurs à l'égard des velléités absurdes du chef gallo-romain[17]. Dans un manuel de troisième (Magnard, 2003), cinq vignettes extraites de *Partie de chasse* de Bilal et Christin servent de support à l'évocation de la répression menée par la police politique en URSS[18]. Sous le titre « Analyser une bande dessinée », le questionnaire a pour objectif de déterminer le point de vue critique des auteurs sur la période évoquée. Ces quelques exemples se limitent aux fictions historiques, qu'elles soient comiques ou réalistes, mais dans le corpus étudié, jamais la bande dessinée n'est envisagée au collège comme un possible document, témoin des représentations culturelles de son temps.

L'usage de la BD est différent dans les manuels de lycée. Sur 75 manuels observés, les 14 occurrences relevées correspondent toutes à des sources historiques contemporaines de la période étudiée[19]. Trois d'entre elles ne sont là qu'à titre illustratif, pour témoigner de la naissance de la culture de masse dans l'entre-deux guerre : une couverture de *Zig et Puce*, et une autre du premier numéro publié en France du journal *Mickey*[20]. Cinq autres occurrences s'apparentent à des images d'Épinal : une affiche de propagande républicaine, pour les élections de 1881 ; un tract nationaliste et un autre antisémite sur l'affaire Dreyfus ; « l'histoire d'un parlementaire » vue par les nationalistes en 1902 ; le récit de la mort héroïque du petit Émile Desprès, tué par les Prussiens (1915)[21]. Seules six occurrences interrogent la bande dessinée moderne. Notons, entre autres : deux planches de *Tintin au pays des Soviets*, intégrées dans un dossier sur les réactions des Européens à l'égard du modèle soviétique ; deux vignettes de *Tintin au Congo*, analysées comme exemple de propagande

17. *Histoire et géographie 6e*, Hatier 2004, p. 155.

18. *Histoire, géographie et éducation civique 3e*, Magnard, 2003, p. 48.

19. Le corpus comprend 10 manuels pour les filières technologiques et 65 manuels pour la filière générale. Ces derniers se répartissent en 17 manuels de seconde, 22 manuels de première et 26 manuels de terminale.

20. Voir successivement : *Histoire 1re ES-L-S*, Magnard, 2003, p. 66 ; *Histoire 1re ES-L-S*, Hachette éducation, 2003, p. 71 ; *Histoire 1re L-ES*, Bréal, 2003, p. 80.

21. Voir successivement : *Histoire 1re L-ES-S*, Bréal, 2007, p. 164 ; *Histoire 1re L-ES-S*, Hatier, 2003, p. 149 et 135 ; *Histoire 1re ES-L-S*, Magnard, 2007, p. 121 ; *Histoire 1re S*, Belin, 2003, p. 101.

coloniale ; une planche de *Bécassine* est également analysée en tant que représentation patriotique de la Grande Guerre[22].

Depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, l'histoire culturelle, en tant qu'histoire sociale des représentations, a fait l'objet d'une véritable reconnaissance universitaire, ce qui légitime que la bande dessinée, au même titre que d'autres sources, puisse prendre statut de document historique. Mais comme en témoigne l'observation des manuels de l'enseignement secondaire, rares sont ceux qui proposent une transposition didactique des recherches effectuées dans ce domaine.

L'illusion de l'histoire dans les ctions historiques en bande dessinée

La série la plus emblématique de la légitimation scolaire des fictions historiques en bande dessinée est sans aucun doute *Alix* qui, depuis sa création dans le journal *Tintin* en 1948, a fait l'objet d'articles détaillés sur son utilisation en histoire ancienne. Jacques Martin s'est imposé comme un grand connaisseur de l'Antiquité romaine, toujours à la recherche du moindre détail susceptible de faire évoluer son travail, comme il le souligne lui-même dans une interview qu'il a accordée à Frédéric de Monicault dans un article intitulé « Alix, l'autre héros d'Alésia » et paru dans la revue *Historia* en 1999. L'auteur a acquis une réputation qui donne à son œuvre un statut de bande dessinée érudite, et lui assure une place dans les revues d'histoire. En périphérie des albums proprement dits, Jacques Martin a ainsi créé des thématiques autour de l'Antiquité avec Alix comme guide. On retrouve le héros visitant certaines régions du bassin méditerranéen (série *Les Voyages d'Alix*) ou narrant l'histoire du costume antique. Autant de sujets qui donnent une caution aux reconstitutions minutieuses de l'auteur.

22. Voir successivement : *Histoire 1re L-ES*, Hatier, 2003, p. 275 ; *Histoire 1re L-ES*, Bréal, 2003, p. 115 ; *Histoire 1re ES-L-S*, Belin, 2007, p. 238. Autres occurrences : une planche de *Spirou* extraite de *L'Ombre du Z* fournit un point de vue critique sur le développement de la société de consommation dans les années soixante ; deux *strips* de *Mafalda* sont mis en regard d'un discours de Ronald Reagan dans un sujet sur l'Amérique latine durant la guerre froide ; enfin, les Bidochon sont convoqués à titre de témoins dans un dossier sur l'évolution de la place de la télévision de 1950 à la fin des années quatre-vingt. Voir successivement : *Histoire terminale ES-L-S*, Hachette, 2004, p. 45 ; *Histoire et géographie terminale STG*, Foucher, 2007, p. 53 ; *Histoire et géographie terminale ST2S*, Belin, 2007, p. 53.

Un tel succès ferait presque oublier qu'il s'agit d'un travail graphique et narratif contemporain et non à proprement parler de l'Histoire avec un grand H. Car si ce type d'ouvrages en bande dessinée présente de grandes qualités quant à la reconstitution des sites et de certaines situations, il s'agit d'abord d'une recomposition d'une époque révolue, et les actions racontées sont créées par l'auteur. Une bande dessinée écrite en 1990 ou en 2000 sur la Seconde Guerre mondiale, quelle que soit la pertinence de la documentation utilisée ou des témoignages mis en scène, reste avant tout un récit fictif inscrit dans le contexte de la fin du XX^e^ siècle, et non pas un document historique de l'époque étudiée. En somme, c'est la version BD de ce que l'on appelle le roman historique. Étudier *Salammbô* de Flaubert, ce n'est pas étudier la Carthage punique du II^e^ siècle avant J.-C. Pour la bande dessinée comme pour le roman historique, cela suppose que le professeur corrige un certain nombre d'éléments pour rester dans le droit fil historique, comme le souligne à juste titre Jean-Louis Podvin[23]. Si le personnage d'Alix porte les bons vêtements de l'époque dans laquelle il évolue (moins dans les premiers albums que dans les derniers), ses paroles, ses pensées et ses actes appartiennent-ils à la fin de la République romaine ? Évidemment non. La morale très particulière qui traverse la plupart des albums émane davantage de concepts chrétiens et humanistes que d'une pensée romaine du I^er^ siècle avant J.-C., souligne Pierre Fresnault-Deruelle[24]. Toute la difficulté réside dans le fait que l'image, tellement forte lorsqu'elle donne à voir ce qui n'est plus, finit par prendre le pas sur ce qui est dit. Son pouvoir d'évocation risque alors d'être compris par le plus grand nombre comme une « vérité historique », met en garde Michel Thiébaut[25].

S'il peut sembler pertinent de construire une thématique choisie en fonction de bandes dessinées existantes, comme par exemple l'accès à la citoyenneté romaine à partir des albums d'Alix[26], il faut aussi se demander ce qui a poussé l'auteur à aborder ces questionnements et prendre en compte le contexte socio-historique dans lequel il a produit ses albums. Alix naît après tout dans l'après-guerre français, et sa vision

23. « Bande dessinée et histoire ancienne », dans *La Bande dessinée. Faut-il l'accueillir à l'école ?*, n° 382 de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, mars 2000, p. 41.

24. « L'effet d'histoire », dans J.-C. Faur (dir.), *Histoire et bande dessinée*, p. 104.

25. « Une démarche interdisciplinaire dans un collège », dans *La Bande dessinée. Faut-il l'accueillir à l'école ?*, n° 382 de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, mars 2000, p. 33.

26. Voir J.-L. Podvin, « Histoire ancienne et nouveaux programmes de seconde », *Historiens et Géographes*, n° 354, sept. 1996, p. 59-70.

du barbare gaulois ou germanique, prêt à se civiliser au contact des légions romaines, fleure bon l'apologie coloniale des manuels scolaire de la III^e^ République, encore en vigueur à l'époque. Il suffit de comparer deux albums réalisés à près de trente ans d'intervalle. Ainsi *Le Sphinx d'or*, paru en 1949 chez Casterman, présente la reddition du chef arverne Vercingétorix dans une vision plutôt favorable au colonisateur romain qui, en échange de la liberté perdue, offre aux Gaulois rien de moins que la civilisation. Tandis que l'album *Vercingétorix*, publié en 1984, propose une vision plus nuancée, ni pro-romaine ni complètement gauloise, mais renvoyant les deux peuples face à l'absurdité de la guerre. Entre-temps, la décolonisation et la guerre froide sont passées par là, tandis que les idéologies laissent place à un discours humaniste moins politisé et partisan. Car au-delà de la représentation d'un passé proche ou lointain, les dessinateurs et les scénaristes qui ont élaboré ces aventures appartiennent à une époque précise de laquelle ils ne peuvent s'abstraire, même dans leur création. C'est sans doute occulter une dimension spécifique de l'œuvre étudiée que de découvrir les aventures de *Taranis, fils de la Gaule*, défenseur acharné de la liberté et de la résistance à l'envahisseur romain, sans savoir qu'il est publié dans le journal *Pif Gadget*, qui a fait partie de l'ensemble des Éditions Vaillant affiliées au Parti communiste français. De même, lire *Les Aventures de l'oncle Paul* en oubliant qu'elles sont particulièrement inspirées par un catholicisme militant, c'est occulter une grille de lecture pertinente, comme le rappelle l'article de Michel Pierre[27]. Ce qui fait souvent l'aspect historique de ces bandes dessinées, ce n'est pas tant qu'elles parlent d'histoire, c'est que vingt ou trente ans plus tard, la manière dont elles ont raconté les événements, ainsi que l'époque qui les a vu naître, font désormais partie de l'histoire. Et c'est plus vraisemblablement cette dimension-là qu'il faut développer en classe.

Les axes d'étude de la bande dessinée dans le cours d'histoire

Cette mise au point indispensable permet de dégager deux approches de la bande dessinée dans le cours d'histoire, à la fois différentes et complémentaires.

La première approche consiste à étudier en classe la précision des sources documentaires convoquées par les auteurs et « l'effet d'histoire »

27. « Les histoires de l'oncle Paul : mythologie ou mystification ? » dans J.-C. Faur (dir.), ouvr. cité, p. 51-58.

qui en résulte. Il convient à ce titre de distinguer les créations qui sont contemporaines des événements évoqués, et les fictions historiques qui sont créées rétrospectivement. Dans la première catégorie figure par exemple les aventures du reporter Tintin, comme *Tintin en Amérique*, *Le Lotus bleu* ou *Tintin au pays de l'or noir*. Hergé est contemporain des événements qu'il raconte et les étaye par des informations issues des médias de l'époque. D'un point de vue pédagogique, il est possible d'envisager plusieurs méthodes pour utiliser ce matériau en classe. Ainsi, à partir d'une case tirée du *Lotus bleu*, nous avons relaté dans l'ouvrage *Histoire et bande dessinée* (p. 75-77), le travail comparatif que nous avons mené en classe à partir d'une photographie d'époque représentant l'entrée des Japonais à Pékin en 1937[28]. Les élèves doivent dire en quoi la case de bande dessinée s'inspire de la photographie et en tirer des conclusions sur la méthode de travail de Hergé. L'enjeu est d'engager une véritable analyse d'images en tant que document historique. Les élèves ont ainsi pu remarquer que l'image choisie représente une porte ancienne, gardée par les soldats japonais fouillant les Chinois. Hergé a aussi dessiné de nombreux détails : des barbelés, des poteaux électriques, des inscriptions en chinois qui produisent un effet réaliste. La photographie quant à elle montre des troupes japonaises en armes passant par un portique sculpté. Même si la case BD représente une porte de Shanghai alors que la photographie est prise à Pékin, même si dans la première image on voit l'arrivée des troupes japonaises alors que la seconde montre un contrôle de police japonais, les ressemblances restent très nombreuses jusque dans les détails (la porte, les oiseaux de pierre sur le toit, les fils électriques, l'ensemble du paysage architectural), ce qui rappelle que les sources d'information de Hergé proviennent en grande partie des photographies d'époque parues dans les journaux. Il s'agit d'un travail documenté qui devient au fil du temps information historique. Ainsi, lire une bande dessinée de *Tintin*, ce n'est pas seulement aborder un récit fictif, c'est aussi observer des images inspirées du réel et offrant un regard contemporain sur les événements qui servent de toile de fond au récit.

Le cas de *Tintin* est à distinguer des fictions historiques créées à une époque ultérieure à celle qui forme le cadre temporel de l'intrigue, même si les objectifs de l'axe d'étude, ici, restent les mêmes : repérer ce qui est historique dans la fiction en bande dessinée. C'est ainsi qu'a été

28. Photographie d'archive utilisée comme source documentaire dans le manuel *Histoire 1re L-ES-S*, Belin, 1994, p. 153.

proposée par nos soins, de la même manière, une séquence d'enseignement en bac professionnel en deux ans (ancien régime) à partir de la série *Louis la Guigne*, créée dans les années quatre-vingt par Franck Giroud et Jean-Paul Dethorey. Par groupes de deux, les élèves ont lu un album de la série, l'ont résumé et ont répertorié tous les faits ou allusions historiques. Ayant à leur disposition un ensemble de manuels, ils devaient trouver des documents qui corroborent ou contredisent les indications présentes dans la fiction. On leur demande de photocopier les extraits des planches ainsi que les pages des manuels utiles à leur travail, puis de les découper et de les coller sur des feuilles A3. Les documents ainsi réalisés les aideront lors de l'étape suivante : présenter et expliquer leur travail à l'oral. Ainsi, dans le tome 2 intitulé *Moulin Rouge*, plusieurs allusions aux événements des années vingt sont vérifiées par les élèves. À la page 4, Louis la Guigne regarde les troupes défiler à Paris avant qu'on ne les envoie occuper la Ruhr. Nous sommes en janvier 1923. Les élèves ont mis cette case en rapport avec deux dessins d'époque trouvés dans le manuel *Histoire 1re* (Hachette éducation, 1994, p. 127), qui confrontent les points de vue allemand et français sur la présence militaire dans cette région industrielle. Un peu plus loin dans l'album (p. 32), essayant d'échapper à ses poursuivants, notre héros se retrouve pris dans des manifestations contre le Bloc national. Les élèves en ont éclairé le contexte en trouvant, dans le même manuel, une photographie des cheminots en grève (doc. 5, p. 135) ainsi que le texte sur le Bloc national et la victoire du Cartel des gauches (p. 134-136). La première case de la page 32 présente Louis appuyé contre une grille derrière laquelle défilent des manifestants qui crient un certain nombre de revendications, parmi lesquelles : « Les huit heures pour de bon ! » Il est possible de découvrir dans les manuels plusieurs éléments qui rappellent les différentes étapes de cette lutte pour la diminution du temps de travail : une affiche de la CGT sur les huit heures (*Histoire et géographie 1re STT*, Magnard, 2002, doc. 6, p. 39), un paragraphe de *Histoire 1re* (Hachette éducation, 1994, p. 134) qui résume les étapes de cette lutte et les grèves qui ont suivi. À travers ces événements de l'entre-deux-guerres, les élèves ont bien pu saisir l'ancrage documentaire de cette fiction historique[29].

À chaque fois, il s'agit d'observer la représentation de l'histoire dans des œuvres de fiction, d'en analyser la pertinence, les erreurs, voire les anachronismes. Par un tel travail, les élèves s'emparent des documents, les analysent, comparent la représentation des faits avec les sources

29. J. Mak dit Mack, *Histoire et bande dessinée*, p. 85-96.

présentées dans les manuels scolaires. Cependant, quel que soit le fond documentaire utilisé pour de telles créations en bande dessinée (contemporaines ou non des faits racontés), il ne peut s'agir au final que d'un « effet d'histoire », pour reprendre l'expression de Pierre Fresnaut-Deruelle. C'est en substance ce que dit d'une autre manière Julien Rosemberg à propos des *Passagers du vent* de Bourgeon, quand il montre qu'au-delà de l'engouement pour la bande dessinée historique, les albums de cet auteur véhiculent une idéologie très contemporaine[30].

Cette première approche n'a donc de sens et d'intérêt que si elle est associée à un second objectif d'enseignement : étudier la bande dessinée comme le témoin historique des représentations culturelles de ses auteurs et celles de son temps. C'est ce que nous avons mis en œuvre en classe de BEP (diplôme supprimé depuis) avec quelques planches de *Tintin au pays des Soviets*, pour faire la part entre la documentation de l'auteur et une vision du monde empreinte d'une certaine forme d'anticommunisme typique des milieux catholiques militants de l'entre-deux-guerres. Tout d'abord, les élèves prennent connaissance de la couverture de l'album original paru en 1929, puis de cinq cases évoquant les élections truquées par les Soviets, et, enfin, d'une planche complète racontant la découverte par des journalistes anglais de l'industrie soviétique, dévoilant l'envers du décor, factice et peu reluisant[31]. Invités à décrire les images, puis à les commenter, un quart des élèves estime qu'il s'agit d'un discours subjectif et très partisan, tandis que d'autres considèrent qu'il s'agit d'une présentation objective des faits. Peu à peu, un petit groupe d'indécis estime que Hergé a pu s'appuyer sur des faits véridiques (la mise en œuvre à la fois improvisée et dirigiste des élections dans les campagnes, la falsification des chiffres de l'essor industriel) tout en les « arrangeant à sa manière ». En s'appuyant sur ces remarques, l'enseignant oriente le cours autour d'une recherche d'informations à partir de photographies, de données statistiques, de textes d'histoire et de témoignages récoltés dans les manuels scolaires[32]. Les élèves découvrent alors la complexité d'une situation historique, ici la réorganisation de l'économie dans la nouvelle URSS de la fin des années vingt, qu'ils vont pouvoir confronter avec la vision simpliste et idéologiquement orientée d'Hergé.

30. Voir J. Rosemberg, « La bande dessinée historique : une source possible pour l'historien. L'exemple de la collection "Vécu" (1985-2002) ».

31. P. 29, 30, 35 et 36 dans la réédition Casterman de 1999.

32. Voir les manuels : *Histoire 1re*, Hachette éducation, 1994, p. 216-221 ; *Histoire 1re L-ES-S*, Belin, 1994, p. 206-211.

De même, si la série *Louis la Guigne* s'avère dynamisante pour travailler sur l'entre-deux-guerres, elle témoigne néanmoins de la vision datée d'une époque (celles des années quatre-vingt) sur le sujet et procède d'un point de vue politique qui est celui des auteurs. C'est ainsi que les élèves ont été amenés à identifier l'esprit profondément anarchiste et libertaire du personnage principal, d'une part en reconstituant son parcours géographique et militant à travers l'Europe, et d'autre part en étudiant plus précisément la planche 3 du tome 12 intitulé *Les Parias*, où Louis se révolte contre le traitement que subissent comme lui les réfugiés de la guerre d'Espagne dans les camps de regroupement. Ainsi, la bande dessinée fait surtout sens pour l'historien comme témoignage de son époque, en tant qu'elle condense les représentations individuelles des auteurs et celles de la société dans laquelle ils s'inscrivent.

Nul besoin pour cela que le médium développe des fictions historiques. Il est par exemple possible de travailler sur les figures de super-héros en tant qu'objet culturel spécifique de la civilisation nord-américaine, témoignant des évolutions politiques et culturelles de son histoire, depuis la Seconde Guerre mondiale jusqu'à la deuxième guerre du Golfe. Nous avons consacré plusieurs séances à ce sujet en bac professionnel. Le premier objectif était de saisir comment se fabriquent des messages de propagande, à partir de quatre couvertures de magazines typiques de la production des *comics* des années quarante, intégrant des personnages imaginaires dans un contexte historique réel, signifié par les nombreuses allusions graphiques à la mobilisation militaire et par la présence caricaturale des chefs d'État des pays ennemis des États-Unis d'Amérique. Les élèves devaient décrire ce qui était représenté puis essayer d'interpréter le message véhiculé en s'intéressant plus particulièrement aux connotations à l'œuvre dans ces représentations. L'image 1 (*Wow Comics*, n° 15) montre Mary Marvel, compagne du Captain Marvel, voler au premier plan. Les élèves ont identifié la présence d'un drapeau américain entre ses mains, tandis qu'en arrière plan, une ligne de force souligne la présence de l'armée américaine et, dans le ciel, l'envol d'une escadrille de combat. Il est tentant de comparer cette représentation avec les affiches anglo-américaines fréquentes dans certains manuels scolaires qui vantent l'effort de guerre[33]. L'image 3 (*Captain America Comics*, n° 1, mars 1941) montre Captain America donner un coup de poing brutal au chancelier Hitler. Le super-héros s'attaque aux nazis sur leur territoire et semble

33. Par exemple le dossier « Affiches de guerre » à l'iconographie particulièrement riche et variée, dans le manuel *Histoire et géographie*, Hachette, 1989, p. 96-97.

déjouer un plan secret d'invasion des États-Unis qui gît sur le sol. Outre le fait qu'il s'agit de la première couverture du magazine consacré à Captain America, cette image a la particularité de pousser à l'extrême le principe des images-narratives dont ces journaux illustrés d'époque furent friands. Une telle accroche offrait dès le premier regard la trame qui allait être développée dans les pages intérieures. Étudier ces pages de garde aujourd'hui permet de montrer comment les *comics* américains des années quarante ont relayé en temps de guerre l'idéologie patriotique de la propagande officielle. Cette étude dévoile également des aspects culturels de l'imaginaire collectif américain durant cette période, comme la peur d'être menacé directement sur son territoire.

Il peut être instructif à ce titre d'étudier des passages d'épisodes plus récents de *Captain America*, comme le numéro 8 de la version française de la série des *Ultimates*, publié soixante ans plus tard, en 2003. Au cours de ce récit, le méchant extra-terrestre Kleiser se réfugie à l'intérieur d'une base secrète, décorée avec des oripeaux du régime nazi, sauvegardés par des envahisseurs nostalgiques. La première case représente un bateau de la flotte américaine anéanti dans le pacifique, allusion à peine voilée à Pearl Harbor[34]. Au terme d'un combat titanesque qui oppose Kleiser à Captain America, ce dernier, ayant terrassé son adversaire, pointe le doigt sur son front où est inscrite la lettre A, en hurlant : « Y a pas écrit France, là », du moins dans la première version publiée en 2003, car la phrase a été modifiée dans la deuxième édition, pour devenir : « Il n'y a pas écrit lâche, là[35]. » Dans le contexte de la seconde guerre du Golfe et des tensions diplomatiques entre la France et les États-Unis, on peut ainsi montrer aux élèves comment cette réécriture « fantasmatique » des faits est porteuse d'enjeux idéologiques qui dépassent la littérature de divertissement. Afin de mieux leur faire saisir comment des personnages en apparence totalement fictionnels et irréalistes peuvent s'inscrire dans un contexte lui, bien réel, il leur a été ensuite demandé de construire une double frise chronologique pour mettre en parallèle les relations internationales américaines et l'apparition des super-héros. Le résultat obtenu est souvent pour les élèves une sorte de « révélation » (fig. 31).

34. Sur l'importance de la Seconde Guerre mondiale dans l'imaginaire des super-héros et des *comics* américains, voir J. Mak dit Mack, « Les Super-Héros, entre uchronie politique et élaboration d'une mythologie contemporaine (1940-2009) », dans R. Cherel, N. Lucas et V. Marie (dir), *Médias et mémoires à l'école de la République*, Éditions Le Manuscrit, coll. « Enseigner autrement », 2010, p. 423-435.

35. M. Millar et B. Hitch, *Ultimates*, t. 1, *Super-soldat*, traduction en français de S. Viévard, Panini, coll. « Marvel Deluxe », 2005 (édition originale : 2002-2004).

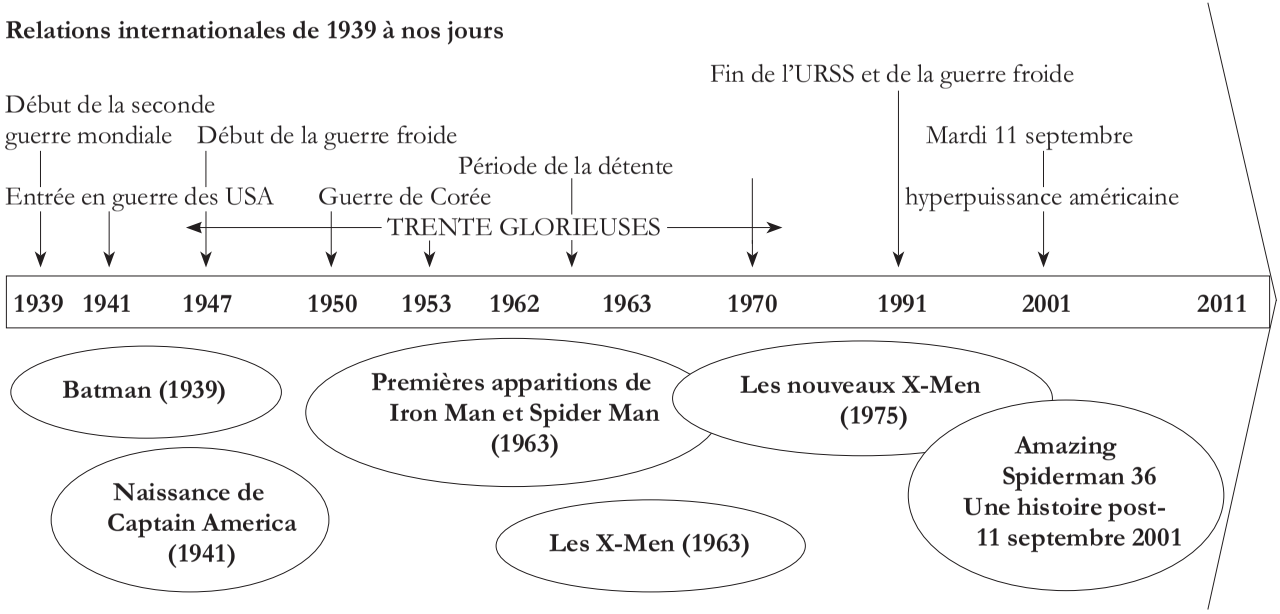


Fig. 31 : Frise chronologique.

Cet exercice a permis de poser les marques d'une étude plus culturelle de l'histoire, en essayant de décrypter les ressorts d'une société, ses discours justificateurs, son idéologie latente, lisible jusque dans la bande dessinée et particulièrement dans les *comics* de super-héros. Il s'agit de développer un sens critique à l'encontre des objets culturels de notre société en les inscrivant dans un contexte historique qu'il est nécessaire de maîtriser.

Un genre problématique : la BD-reportage

Voici donc que nous avons dégagé deux axes d'étude en classe : l'examen critique de la dimension documentaire présente dans les fictions historiques (qu'elles soient contemporaines ou postérieures aux événements racontés), et l'étude de la BD comme document sur les représentations de son temps. Dans le cas des fictions historiques, ces deux axes peuvent du reste constituer deux étapes enchaînées, dans la même séquence d'enseignement.

Au regard de ces deux axes d'étude, il faut cependant prêter attention à l'essor d'un genre récent qui intéresse aussi la discipline de l'histoire : celui de la BD-reportage. Or, les caractéristiques de ce dernier font problème et pourraient inviter à repenser la démarche d'enseignement proposée jusqu'ici.

La BD-reportage, que les Américains appellent « *comics journalism* » ou « *graphic journalism*[36] », est un genre né véritablement au début des années quatre-vingt-dix avec les deux œuvres fondatrices de Joe Sacco publiées en 1993 : *Palestine, Une nation occupée* et *Palestine, Dans la bande de Gaza*. Titulaire d'un diplôme d'art et d'une expérience universitaire dans le journalisme, cet auteur-reporter américain d'origine maltaise a tiré de son périple en Cisjordanie et dans la bande de Gaza durant l'hiver 1991-1992, une série en neuf volumes qui sera éditée chez Fantagraphics à raison d'une trentaine de pages tous les quatre mois, avant que Vertige Graphic ne propose une édition française en deux tomes. *Palestine* fonctionne comme un journal tenu sur place et dont l'auteur livre des extraits bruts. Néanmoins, il utilise bien les pratiques professionnelles d'investigation propres au métier de journaliste. De plus, face à la difficulté de croquer sur le vif, Joe Sacco est souvent contraint d'œuvrer d'après cliché.

36. J.-M. Boissier et H. Lavergne, « Le BD-reportage et ses maîtres », *Médias*, n° 7, déc. 2005, consultable sur : http://www.revue-medias.com/Le-BD-reportage-et-ses-maitres,155.html [consulté le 1er février 201].

En partant d'une note de bas de page dans un rapport de l'ONU, il va enquêter au cours de trois nouveaux voyages s'échelonnant entre novembre 2002 et mai 2003, afin de recueillir le plus de témoignages possibles sur les deux massacres « oubliés » de Rafah et Khan Younis en 1956. Ce qui donnera lieu à l'ouvrage *Gaza 56*, publié en 2010, où se télescopent et s'entrecroisent de multiples témoignages et allers-retours entre passé et présent, ainsi que de nombreuses digressions, dans une structure complexe, forte et nécessaire pour rendre compte de la complexité des liens entre histoire et mémoire. Sacco s'est également consacré à la guerre de Bosnie avec quatre ouvrages parus aux éditions Rackam : *Soba : une histoire de Bosnie* ; *Gorazde : la guerre en Bosnie orientale (1993-1995)* ; *The Fixer : une histoire de Sarajevo* ; *Derniers jours de guerre : Bosnie 1995-1996*.

Dans le sillage de Joe Sacco, le genre de la BD-reportage a connu un essor considérable durant ces dernières années[37]. L'une des caractéristiques récurrentes du genre est la présence du reporter BD tout au long du déroulement du récit. Or, ce dernier n'est pas neutre, il se met en situation, fait part au lecteur de ses impressions, de ses peurs, de ses doutes. La BD-reportage est ainsi une mise en abyme du journaliste, assumant le parti pris de la subjectivité. En réaction contre les pratiques journalistiques soupçonnées de manipulation, de manque d'objectivité et d'absence d'indépendance, le parti pris est ici assumé d'une nouvelle forme de journalisme qui dit « je ». Dans la *Columbia Journalism Review*, Art Spiegelman justifie ce choix : pour lui, la prétendue objectivité sous-tendue par l'appareil photo est tout aussi mensongère qu'un récit écrit à la troisième personne du singulier. À partir de ce constat, « faire du BD journalisme, c'est manifester ses partis pris et un sentiment d'urgence qui font accéder le lecteur à un autre niveau d'information[38] ». De fait, le reporter BD livre à la fois l'information factuelle et ce qu'il considère comme des faits rapportés. Par là même, il fournit des clés pour une compréhension plus large des problématiques que la situation soulève. En donnant d'emblée à voir la focale depuis laquelle s'articule le récit,

37. Parmi les œuvres marquantes, citons : *Le Photographe* (Dupuis, coll. « Aire libre », 3 vol., 2004-2009), récit mis en images par Emmanuel Guibert de la première mission photographique qu'effectua Didier Lefèvre en Afghanistan en juillet 1986 avec Médecins sans frontières ; *Pyongyang* de Guy Delisle (L'Association, 2003) ; *Les Damnés de Nanterre* de Chantal Montellier (Denoël Graphic, 2005) ; *Retour au collège* de Riad Sattouf (Hachette, 2005) ; *Les Mauvaises Gens* d'Étienne Davodeau (Delcourt, 2005).

38. Cité par J.-M. Boissier et H. Lavergne dans « Le BD-reportage et ses maîtres », art. cité.

le lecteur est également encouragé à prendre une distance critique avec ce qui est relaté. C'est du reste tout l'intérêt de recourir au médium bande dessinée : « La BD impose une distance au sujet et le dessin affirme que ce n'est pas la réalité mais une représentation de celle-ci », affirme Étienne Davodeau[39]. Le résultat en est proprement paradoxal : la puissance informative de l'ensemble n'en est que plus forte, et l'effet d'objectivité plus frappant.

Le cas de *Palestine* est à ce titre significatif. Alors même que Joe Sacco choisit de rendre compte exclusivement du côté palestinien, en faisant la lumière sur les conditions de vie des habitants au quotidien et en menant de longs entretiens pour décrypter les fonctionnements internes des communautés épuisées par les privations et divisées par leurs obédiences politiques, il parvient à ne pas prendre de réelle position, offrant donc un angle d'approche de son travail qui reste pertinent dans le cadre d'une étude scolaire.

La BD-reportage pose ainsi un problème épistémologique et méthodologique à l'enseignant en histoire qui souhaiterait intégrer l'étude de quelques extraits dans son cours. Tandis que dans les exemples cités précédemment, la démarche consistait à dépasser « l'effet » ou « l'illusion d'histoire » pour cerner le point de vue à l'œuvre, et son inscription dans les représentations d'une époque, tout se passe ici comme si la logique s'inversait : il s'agit de mesurer d'emblée la part de subjectivité du dispositif discursif pour ensuite être à même de recevoir la réelle force informative et documentaire du travail d'investigation qui se donne à lire.

L'objectif du professeur d'histoire sera alors plutôt de conduire les élèves à s'interroger de façon critique sur le statut et la valeur documentaire de plusieurs planches de BD, qui vont du récit inventé au récit témoignage, direct ou indirect, jusqu'au genre de la BD-reportage.

Un exemple de séquence en classe de BEP, pour approcher le reportage graphique et problématiser son statut documentaire

La séquence que nous avons menée a été réalisée en classe de BEP et s'inscrit dans la leçon sur les relations internationales depuis 1945[40].

39. Dans T. Dusseau, « Dessine-moi un reportage » [article en ligne], consultable sur : http://www.liberation.fr/medias/0101649196-dessine-moi-un-reportage [consulté le 1er février 2012].

40. Voir J. Mak dit Mack, *Histoire et bande dessinée*, p. 103-126.

Avec le peu d'heures disponibles pour un programme aussi vaste, il n'est pas possible de rentrer dans les détails de situations historiques aussi complexes. Cependant, pour initier les élèves à l'analyse de documents et à une pratique critique de l'histoire, choisir des bandes dessinées pour aborder certains thèmes du programme peut être une solution envisageable en classe de français et d'histoire.

Avant d'aborder le travail sur les planches à proprement parler, les grandes lignes de la leçon sur les relations internationales de 1945 à nos jours sont traitées durant le cours d'histoire à travers la construction de plusieurs cartes et l'élaboration d'une chronologie générale présentant trois thèmes : la guerre froide, la décolonisation et l'éclatement des blocs. Chronologie et cartes permettent de construire un contexte historique précis. Le cours insiste particulièrement sur les conséquences de l'effondrement de l'ex-URSS et sur l'hyper puissance américaine depuis 1991. Les thématiques que nous avons choisies concernent l'histoire récente : l'ex-Yougoslavie depuis les conflits des années 1990, les relations entre Palestiniens et Israéliens dans le contexte de la seconde Intifada, et le 11 septembre 2001.

En ce qui concerne le thème de l'ex-Yougoslavie, deux bandes dessinées sont présentées aux élèves. La première, *Fax de Sarajevo*, de Joe Kubert (Vertige Graphic, 1997) développe un point de vue personnel et intime. L'auteur, un dessinateur américain de *comics*, que l'on connaît, entre autres, pour *Sergent Rock*, a reçu entre 1992 et 1993 une série de fax à travers lesquels un ami bosniaque lui a raconté les déboires de sa famille pour quitter Sarajevo et la Yougoslavie en guerre. La bande dessinée qu'il en a tirée amalgame extraits de fax et cases, les fusionne parfois jusqu'à ce que le récitatif reprenne les mots authentiques envoyés à distance et poursuive ainsi la narration au gré des images. L'ensemble forme un récit sans temps mort qui ne peut pas être utilisé directement comme support documentaire en cours d'histoire car le contexte de la situation politique est très peu explicité. Seul compte pour l'auteur le vécu de ses amis. Il s'agit d'un témoignage d'autant plus difficile à déchiffrer dans la situation géopolitique du moment, que le point de vue est ici personnel et intimiste. La planche (p. 99) proposée aux élèves est composée de quatre cases dont trois sont phagocytées par un texte en superposition représentant un fax daté du 31 octobre 1992. Erwin y explique à son ami Hermann les difficultés qu'il rencontre pour entrer en contact avec les personnes qui pourraient l'aider à sortir de Sarajevo où la vie devient extrêmement dangereuse : une grenade a touché son immeuble la nuit précédente. La deuxième image montre un gros plan

sur le visage d'Erwin à l'intérieur d'une voiture, les traits tendus par l'angoisse à l'idée des risques que cette tentative fait courir à sa famille. Risques précisés dans la quatrième vignette où l'ami médecin d'Erwin fait le compte des victimes des snipers serbes. On aperçoit aussi la ville en état de guerre (première case, une rue près de l'hôpital) : bâtiments touchés, protection contre les tirs de grenades, salle d'hôpital apparemment sans grands moyens. Ainsi, dès les premières images, le lecteur est plongé dans un monde angoissant et hostile. Cette première planche ne permet pas aux élèves d'affirmer qu'il s'agit d'une histoire véridique. Lorsqu'on leur explique alors que Joe Kubert a élaboré cette BD à partir des fax que lui envoyait son ami, l'ensemble leur apparaît comme la mise en image d'un témoignage sur une situation réelle. À leurs yeux, cependant, et à très juste titre, cette reconstruction de seconde main ne forme pas un véritable document historique. La planche constitue un point de vue indirect sur des aspects de la guerre.

La seconde œuvre présentée aux élèves, traitant de la guerre dans l'ex-Yougoslavie, est *Soba* de Joe Sacco, publié aux Éditions Rackam en 2000. L'objectif est de s'interroger sur sa teneur documentaire. Soba est un jeune homme de 27 ans, soldat et citoyen, mais aussi peintre, musicien et poète, dont le dessinateur-journaliste recueille et met en scène le témoignage. On propose aux élèves d'analyser la première planche (fig. 32). La première case représente un personnage de face, en plan américain, s'exprimant de façon énigmatique sur fond de volutes surréalistes qui évoquent un maelström de l'esprit. Dans la case 2, le personnage est avachi sur un lit, anéanti par la drogue et l'alcool qui l'aident à oublier les événements de la guerre en cours. Dans la case 3, revirement complet : le personnage a décidé d'agir et de s'engager pour protéger les siens. À ce stade, les élèves sont bien en peine de repérer dans cette première planche des éléments apparentés à un quelconque document historique. L'analyse de la deuxième planche (fig. 33) permet de mieux comprendre les procédés d'alternance entre l'interview, dans les cases où le personnage en gros plan relate son expérience du front, et le récit en image, dans les cases où le lecteur voit Soba au combat, pris sous le feu des obus qui éclatent autour de lui. La troisième vignette livre une vision apocalyptique de l'enfer des bombes. On retrouve du reste les volutes de la première vignette de la planche 1, ce qui établi un lien graphique entre l'interview du personnage et son récit.

Par le jeu des questions-réponses, les élèves arrivent à comprendre que Soba raconte les événements qu'il a vécus. La réflexion s'oriente peu à peu sur la véracité des faits : ce qui est présenté ici est-il une histoire

inventée, ou la relation d'événements réels ? Beaucoup d'élèves ont tendance à considérer qu'il s'agit d'une pure fiction. L'un d'entre eux justifie son propos par le fait qu'il s'agit de dessins, d'images peu « sérieuses ». On distribue alors aux élèves un document émanant de l'agence Reuters, qui évoque les événements racontés dans la bande dessinée : le tir d'obus sur la colline de Zuc le mardi 28 juillet 1993. Le communiqué de l'ONU précise que ces tirs « dégageaient des nuages blancs » qui pouvaient être produits par des gaz anti-émeute non toxiques, mais dont l'armée bosniaque bombardée avait identifié la nature chimique. Pour le lecteur, les nuages blancs peuvent rappeler les volutes dessinées par Sacco. Les élèves sont invités à identifier la situation de communication de ce document : qui donne l'information ? À qui s'adresse le message ? De quoi parle-t-il ? Après avoir daté le document, ils doivent établir les points communs entre ce texte et les deux planches de la BD *Soba*. Les élèves comprennent que l'évocation de la bataille de Zuc, représentée en deux cases dans la bande dessinée, constitue l'objet du communiqué de l'ONU, qui évoque aussi la querelle entre les gouvernements bosniaque et serbe, le premier accusant le second d'avoir utilisé dans cette bataille des obus chimiques. Mais si les informations peuvent se rejoindre, les élèves saisissent bien qu'elles divergent par de nombreux détails. Ainsi ? l'album *Soba* insiste sur la violence inhumaine des affrontements (grande case spectaculaire, corps convulsés et meurtris au premier plan, effet d'éclatement des récitatifs), alors que le document de l'ONU s'en tient à la description objective et technique des faits observés. À la fin de cet exercice, les élèves sont parvenus à problématiser l'abord d'un témoignage source et l'importance du recoupement des informations. La question reste ouverte quant au rôle possible de la bande dessinée comme document historique, par-delà le point de vue mémoriel qui s'exprime, dans le genre hybride de l'interview et du récit-témoignage.

La deuxième séance explore le thème des relations entre Israël et la Palestine. Elle prend appui sur l'introduction chronologique et problématique mise en œuvre durant le cours d'histoire. On propose aux élèves d'analyser deux planches, chacune tirée d'un des deux albums de Joe Sacco édités en français. La première, extraite de *Palestine, Une nation occupée*, montre une manifestation d'Israéliens contre l'occupation des territoires palestiniens, tandis que la seconde évoque de façon ironique, sur fond de misère sociale des réfugiés, l'autorisation donnée par une agence des Nations unies, pour visiter un camp dans la bande de Gaza. Alors même que le travail de Sacco consiste à donner la parole à l'occupé pour faire entendre différents points de vue du côté palestinien,

le choix de ces deux pages permet de montrer que l'auteur recherche une certaine impartialité, en montrant la complexité d'une réalité qui oscille entre plusieurs directions.

L'analyse de la première planche (fig. 34) se fait avec l'aide du rétroprojecteur et de calques, pour démêler la complexité de la narration. Avec un premier transparent, on montre où se situe le narrateur Joe Sacco. Sur les cases du haut, il est le personnage penché sur les créneaux, à l'écart de l'autre groupe de visiteurs et de soldats. Sur l'image centrale, on le retrouve dans la foule des manifestants sur la droite, à côté du policier à cheval. À l'aide d'un second transparent, on s'intéresse plus particulièrement au dialogue entre le touriste qui pose la question : « Qu'est-ce qui se passe ? » et le soldat qui lui répond avec un sourire : « Oh ! Il se passe toujours quelque chose. » Celui-ci est présent deux fois dans les cases du haut : en silhouette assise et appuyée contre la muraille, puis de trois quarts, parlant avec un léger sourire. Un troisième calque permet de mettre en valeur les récitatifs du cadre du haut. Qui parle ? C'est bien sûr Joe Sacco, le personnage-narrateur, présent lui aussi sur la muraille, en retrait, mais assez proche pour écouter la conversation. Les commentaires des récitatifs sont les siens, en aparté. Dès lors la transition est possible avec un quatrième calque qui présente l'ensemble des récitatifs de la grande case inférieure : Joe Sacco est descendu pour traverser la foule des manifestants, et il continue son monologue intérieur. Avec ce dispositif de dévoilement, il est plus facile de saisir le rôle subjectif des récitatifs, comme voix monologuée du narrateur, omniprésente dans la seconde planche, en contrepoint des images.

Là encore, les élèves sont invités à statuer sur le récit qui est présenté. La présence dans les images du narrateur-auteur semble indiquer qu'il s'agit bel et bien d'une situation de reportage. Sacco est le journaliste représenté dans les cases, il observe et prend des notes pour son enquête, dont le produit est l'album que le lecteur a entre les mains. Mais ce reportage est aussi un témoignage : les récitatifs offrent ainsi toute l'introspection du journaliste se posant un certain nombre de questions par rapport à sa démarche. Et c'est uniquement à travers ce prisme assumé d'une subjectivité en question, que cette bande dessinée peut servir à la compréhension d'un événement historique : elle présente des événements réels, une situation précise, une manifestation de citoyens de l'État d'Israël contre la politique de leur gouvernement devant les murailles de Jérusalem-Est.

L'analyse de la seconde planche proposée se situe au tout début de l'album de Joe Sacco, *Palestine, Dans la bande de Gaza*, publié en 1998

aux éditions Vertige Graphic (fig. 35). Cette planche juxtapose deux images qui fonctionnent comme les instantanés d'une situation, selon un travelling très cinématographique. La première image montre une rue dans un camp de réfugiés de la bande de Gaza : maisons basses, détritus, femmes en foulard sur le pas de ce qui constitue leur foyer, enfants qui jouent ou qui se chauffent les mains autour d'un petit brasero, passants. Les personnages dessinés courbent tous le dos, ont le regard triste. La rue est grise. Un minibus la traverse à vive allure. La deuxième image montre une autre rue dans laquelle s'est maintenant engagé le minibus. L'espace est plus large, il y a davantage de passants et de voitures, y compris une charrette tirée par un âne. L'impression générale est la même : la chaussée est boueuse, les maisons sont constituées d'amalgames de tôles et de bidons, des carcasses de voiture gisent dans une sorte de trou inondé. Le camp a des allures de décharge.

À contresens de la monochromie du dessin, le texte mélange les tonalités ; le narrateur s'adresse à quelqu'un à qui il dit « tu » : on comprendra par la suite que c'est dans le cadre d'une interview. Mais à ce stade, en début de récit, le lecteur se sent interpellé ; ce qui crée une certaine connivence, voire une certaine intimité. En même temps, le ton employé est ironique, voire caustique. Le narrateur précise : « tu peux visiter un camp de réfugiés palestiniens dans la bande de Gaza. […] l'entrée est gratuite. » Cette dernière remarque, ainsi que le titre qui barre la page, « Refugeland », suggèrent qu'un camp de Palestiniens peut se visiter comme un parc d'attraction… Si en revanche on considère que le destinataire de ce discours est un collègue journaliste de l'auteur-narrateur, comme on le découvre plus tard, ces propos relèvent du domaine professionnel. Joe Sacco explique à l'un de ses pairs comment entrer en contact avec des réfugiés palestiniens : il lui fournit le numéro de téléphone de l'agence des Nations unies qui peut l'aider, et il lui prodigue quelques conseils : « Insiste pour y aller seul. Dis-leur que tu veux prendre des photos, dis-leur que tu veux parler aux réfugiés. » Il est clair que ces détails sont issus de l'expérience de Joe Sacco lui-même. Le récitatif, distillé dans des encadrés minces et longs, tout au long de la page, livrent du reste des informations sur le contexte géopolitique, comme le suggère la référence à l'ONU présentée comme l'organisatrice des visites des étrangers (un encadré évoque des Danois et des Japonais), essentiellement des journalistes, dans ce territoire.

L'analyse de cette planche débouche là encore sur la caractérisation du récit par les élèves. Comme pour les albums précédents, ils hésitent à décider s'il s'agit d'une situation fictive ou d'un témoignage authentique.

Même s'il est difficile de démêler ce qui est véridique, imaginé ou recomposé pour pouvoir figurer dans un récit accessible, il est clair cependant que celui qui n'est jamais allé à Gaza ne peut donner de telles précisions. Il s'agit du reportage-témoignage d'un journaliste, une personne existant réellement qui s'est rendue dans ce territoire, ce qui permet de mieux comprendre la situation en Palestine. Au final, bien que ces images construisent l'histoire d'un personnage et offrent un point de vue subjectif, les élèves établissent qu'elles livrent aussi des informations authentiques sur un conflit présent et proche de nous.

Conclusion

De « l'effet d'histoire » dans les fictions historiques en bande dessinée, à son utilisation comme document-témoignage d'une époque, les démarches pédagogiques exposées ici montrent que la BD, par sa capacité à emmagasiner les signes socioculturels du contexte dont elle est issue, constitue un véritable objet historique susceptible d'être étudié en classe en tant que tel. Mais l'évolution profonde du médium ces dernières années, indique de surcroît qu'il offre un matériau particulièrement efficace pour s'interroger également sur ce qu'est un document historique, et la façon dont se construisent et s'articulent témoignages, mémoire et histoire. Entre réalité et imaginaire, enquête documentaire et point de vue subjectif, données factuelles et récit reconstruit, la BD peut catalyser voire révéler le fonctionnement des discours dans une société de l'image. À ce titre, elle constitue un formidable outil pédagogique pour stimuler intellectuellement les élèves et les faire réfléchir sur l'écriture de l'histoire, l'épistémologie de la discipline et les conditions mêmes de son enseignement.

4.

L'étude de la bande dessinée en cours de langue et civilisation

En didactique des langues et des cultures, la bande dessinée constitue un support de choix, comme en témoigne aujourd'hui sa très large présence dans les manuels d'enseignement. Son entrée en classe de langue date des années soixante-dix, lorsque s'élabore l'approche communicative et que le matériel pédagogique s'élargit aux supports pouvant relever de différents codes : scriptural, iconique, oral ou audiovisuel. Il s'agit alors de mettre l'apprenant au contact direct de la langue cible, tout en conciliant cet apprentissage avec celui de la civilisation. La BD constitue à cet égard un excellent exemple de « document authentique » élaboré « à des fins de communication réelle », tel que le définit Jean-Pierre Cuq[1]. Depuis les années soixante-dix, l'exploitation pédagogique de la BD s'est ainsi généralisée pour concourir à l'acquisition de compétences à la fois explicatives, communicatives, métaculturelles et interculturelles.

Sur le plan linguistique, la bande dessinée permet toute une série de tâches en langue cible : paraphraser, analyser, interpréter, comparer, réagir, extrapoler, dans la tradition de « l'explication de texte » qui consiste à « lire et parler sur ». En outre, la BD, par la double place qu'elle accorde aux modes de communication non verbaux (attitudes, gestes, mimiques), ainsi qu'aux marques de l'oralité, est également inductrice, en classe, de simulations, de mises en scène et de jeux de rôles qui permettent de « parler avec » ou « d'agir sur » autrui en produisant des actes de parole (approche communicative).

Sur le plan culturel, la BD en langue cible constitue un document authentique propice à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère (compétence métaculturelle). Par ailleurs, le jeu fréquent qu'elle instaure avec les stéréotypes culturels et sociaux, permet de développer un travail sur les représentations que l'on se fait de l'autre. Qu'elle mette en scène des schèmes culturels partagés sur l'altérité ou joue à s'en distancier, qu'elle représente des personnages enfermés dans leur milieu ou en interaction avec d'autres cultures, elle favorise une

1. J.-P. Cuq, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle / Clé international, 2003, p. 29.

réflexion sur les représentations croisées, particulièrement bénéfique pour la compétence interculturelle.

Mais les potentialités éducatives de la bande dessinée sont sans doute loin de s'arrêter à ces seules compétences, qui correspondent aux deux grandes configurations historiquement les plus ancrées dans la didactique des langues et des cultures : la méthodologie active (1920-1960), qui vise à entretenir un contact à distance avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques, et l'approche communicative (1970-1990), qui vise la capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de rencontre.

Comme l'indique à juste titre Christian Puren[2], les compétences sociales de référence, aujourd'hui, ont changé : dans une société multilingue et multiculturelle, il ne s'agit plus seulement de satisfaire les besoins inhérents à des situations de découverte et de rencontre (dont le paradigme de référence est sans doute le voyage touristique), il s'agit désormais d'apprendre à faire société ensemble et travailler ensemble. C'est du reste la perspective tracée explicitement par le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CECRL) du Conseil de l'Europe[3]. Les objectifs d'apprentissage sont donc conduits à évoluer pour être en adéquation avec les nouveaux objectifs d'usage, sociaux et culturels. Or, la bande dessinée est sans doute appelée, dans ce cadre, à jouer un rôle non négligeable.

En premier lieu parce que le médium développe volontiers des fictions à caractère plurilingue : la BD juxtapose, télescope des registres de langue, des sociolectes et dialectes différents, correspondant à des personnages tout à fait typés, que ce soit culturellement, sociologiquement ou historiquement. Pensons à la parlure désuète (mais ironique) d'un Achille Talon, à la syntaxe écorchée d'un Popeye ou à l'anglais oxfordien du Surfer d'Argent, qui ne manque pas d'étonner plus d'un Américain. Lorsque les fictions en bande dessinée mettent en scène le

2. C. Puren, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues et des cultures : vers une perspective co-actionnelle - co-culturelle », *Langues modernes*, n° 3, juill.-août-sept. 2002, p. 55-71.

3. Conseil de l'Europe, « Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues », Strasbourg, 1996 (1re édition) et 1998 (2e édition corrigée), Paris, Didier, 2001, chap. 3.1., p. 23. Le CECRL précise avant la notion de domaine d'action (p. 15) : « Par "domaine" on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement-apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel. »

télescopage de ces pratiques langagières, à l'image d'un René Goscinny qui excelle, dans *Astérix chez les Bretons*, à parodier le langage très *posh* de l'*upper middle class* en traduisant littéralement certaines expressions, ou bien s'amuse, dans *Astérix légionnaire*, à mettre en scène la cohabitation de gens de langue et de culture différentes, il apparaît que la BD est tout à fait propice à problématiser la question des médiations entre les personnes : la capacité à interpréter, reformuler ou résumer la parole de l'autre, mais aussi à comprendre ses comportements et à adopter une conduite acceptable dans une société multiculturelle. Car la BD met souvent en scène, de façon comique ou dramatique, des situations de conflit et d'incompréhension, au point de contact entre les groupes sociaux et les cultures. Certaines fictions sont donc très riches d'enseignement en termes de compétence pluriculturelle.

Il serait sans doute naïf, néanmoins, de tabler sur la seule sensibilisation aux questions des représentations interculturelles et des médiations comportementales pour espérer faire société ensemble, prévient Christian Puren. En effet, les valeurs « ne s'acquièrent ni par l'enseignement (elles ne sont pas de l'ordre des connaissances) ni par le simple contact (elles ne sont pas non plus de l'ordre des représentations)[4] », mais par une culture d'action commune. Le didacticien plaide ainsi pour une perspective actionnelle développant la pédagogie de projet : il s'agit pour les apprenants de concevoir en commun, sur la durée, dans la langue étrangère cible, une action collective, et apprendre à partager des valeurs en contexte. Dans cette perspective, n'en doutons pas, l'objet bande dessinée offre l'opportunité de créer de nombreux projets pédagogiques pour apprendre à co-agir et co-concevoir ensemble dans la durée : par exemple co-créer une bande dessinée (du scénario à la réalisation graphique), co-créer un site Web sur un auteur ou une série, organiser une exposition, préparer une rencontre avec un auteur, etc.

Si la perspective actionnelle trace un horizon stimulant pour l'étude de la bande dessinée en cours de langue et civilisation, pour lors, les problématiques liées à l'étude de la BD en classe sont de deux ordres. Le premier tient aux obstacles interculturels, en contexte étranger de faible acculturation au médium. Dans la démarche d'enseignement, comment se décentrer suffisamment pour permettre la réception et l'appropriation d'une forme d'expression qui n'appartient ni à la culture scolaire ni à la culture de référence du pays d'accueil ? Et quelles passerelles mettre en œuvre avec la culture existante ? La question du décentrement est

4. Ouvr. cité, p. 66.

en particulier incontournable lorsqu'il s'agit de faire découvrir la bande dessinée franco-belge : en effet, celle-ci est tellement ancrée dans la culture francophone européenne, que le risque d'une démarche ethnocentrée n'est jamais à exclure.

Le second problème tient à l'instrumentalisation du médium à des fins de prétexte. Comment faire en sorte de développer une démarche intégrée, qui articule l'enseignement de la compétence à communiquer (dans ses dimensions linguistique, sociolinguistique et pragmatique), l'enseignement de la compétence culturelle (dans ses dimensions méta-, inter- et pluriculturelles) et l'étude des particularités sémiotiques du médium, afin de mettre en valeur les singularités littéraire et plastique de l'œuvre étudiée ? Que ce soit sous forme intégrale ou de morceaux choisis, il semble en effet essentiel que les œuvres d'auteur soient aussi étudiées pour elles-mêmes, afin d'en apprécier la valeur esthétique et la portée littéraire. Il s'agit au final de reconnaître, dans les productions des littératures dessinées en langue cible, des valeurs universelles qui constituent notre « fonds commun d'humanité », autrement dit de construire la compétence transculturelle, conformément à l'enseignement classique des humanités.

L'étude d'*Astérix* en contexte germanophone : la part de l'obstacle interculturel

Marc Blancher

Enseigner la bande dessinée d'expression française en contexte non francophone pose la question de l'obstacle culturel. Quel est le degré préalable d'acculturation au médium chez les apprenants, dans la culture d'accueil ? Trois grands cas peuvent être envisagés :

– L'enseignement de la BD francophone dans une sphère d'influence plus ou moins importante de la bande dessinée franco-belge et européenne (Europe, Russie, Turquie, Maghreb).
– L'enseignement de la BD francophone dans une sphère culturelle ayant développé une autre grande tradition des littératures dessinées, que ce soit la sphère asiatique des mangas (Japon, Chine, Corée du Sud), la sphère nord américaine des *comics* (États-Unis, Canada) ou la sphère sud-américaine. Il convient sans doute alors de mesurer le degré de pénétration de la BD européenne et son influence sur les traditions existantes.
– L'enseignement de la BD dans une sphère culturelle n'ayant pas développé de tradition propre, suffisamment ancrée, des littératures dessinées, ni connu de véritable acculturation aux autres traditions de la bande dessinée mondiale (Afrique, Moyen-Orient, Asie centrale).

Compte tenu de l'immense succès de la série *Astérix* outre-Rhin, et de son caractère emblématique de la culture française, l'on aurait toutes les raisons de choisir la série gauloise comme support d'enseignement du français langue étrangère en contexte germanophone. Mais la proximité culturelle supposée ne risque-t-elle pas de constituer un obstacle, lorsqu'elle conduit à sous-estimer la nécessité d'une acculturation au médium BD ? L'humour de la série favorise-t-il par ailleurs la découverte et les apprentissages ? Ou bien la finesse linguistique et la richesse des références résistent-elles à toute transmission ? Quelle démarche d'enseignement faut-il alors mettre en place pour éviter un positionnement éducatif ethnocentré ?

Dans une troisième classe suisse allemande (équivalent approximatif d'une classe de première en France), un exercice de reconnaissance graphique des principaux personnages de la bande dessinée franco-belge[1] révèle que seules les figures d'Astérix et de Tintin sont connues : Astérix par l'ensemble de la classe, Tintin par un tiers de l'effectif environ. Quant au personnage de Lucky Luke, il est tout à fait inconnu. À cette première observation s'ajoutent les nombreuses réticences que m'a values en Allemagne, de la part du corps enseignant, le fait d'avoir proposé un cours sur *Astérix* à l'université, sans oublier la relative « maigreur » des rayons de bandes dessinées outre-Rhin. Voilà donc qui invite à s'interroger sur la place de la bande dessinée dans le contexte germanophone et sur l'incidence que le degré d'acculturation au médium peut avoir sur le déroulement d'une séquence pédagogique de français langue étrangère. Afin de contextualiser au mieux la question soulevée ici, je procéderai à un bref état des lieux de la bande dessinée en Allemagne au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, afin de situer la réception d'*Astérix* et l'histoire de son succès outre-Rhin. Il s'ensuivra une description détaillée des deux séquences de cours mises en œuvre, puis une analyse critique de la démarche d'enseignement, d'un point de vue didactique, afin de mieux cerner la part d'écueil qui revient spécifiquement à la sous-estimation des différences interculturelles quant à la place et à la réception de la bande dessinée en contexte germanophone.

Rappels historiques sur la bande dessinée germanique

La bande dessinée allemande trouve ses origines dès le XIX^e^ siècle dans une tradition de diffusion d'images imprimées, les *Bilderbogen* (dont les plus célèbres sont sans aucun doute les *Fliegende Blätter* et les *Münchner Bilderbogen* de Kaspar Braun, 1844-1845), qui, s'ils ne se composent quelquefois que d'une simple image, peuvent également faire se succéder ou juxtaposer images, événements et scènes. C'est justement dans ces *Fliegenden Blättern* que Wilhelm Busch (1832-1908) crée en 1865 les personnages de Max et Moritz. Son œuvre, *Max und Moritz. Eine Bubengeschichte in sieben Streichen*, est considérée outre-Rhin comme l'ancêtre de la bande dessinée en raison de son association novatrice et rythmée du texte et de l'image sous forme séquentielle. Dans son

1. Ont été présentés dans cet ordre : Astérix, Tintin, Lucky Luke, Spirou et Fantasio, Gaston Lagaffe, le Petit Spirou, les Tuniques Bleues, le Marsupilami, Barbe-Rouge ainsi que Boule et Bill.

analyse de la bande dessinée allemande, Thomas M. Bunk souligne que « l'Allemagne a bien vu paraître, avant 1941, une quantité d'histoires dessinées, mais [que] celles-ci n'apportent aucune innovation intéressante pour l'évolution du genre[2] ». Certaines sont des publications destinées au public enfantin et sont publiées dans des magazines publicitaires. On peut certes noter l'apparition de « Mickey Maus » dans les pages de la *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, ou bien encore celle de « Felix der Kater » à partir de 1927, mais la production et la réception allemandes restent très marquées par l'influence de l'histoire en images du XIXe siècle. D'après André Stoll, en France, « [le] déluge de magazines et de quotidiens illustrés, qui déferlent à partir de 1830, contraint la caricature à devenir la scène privilégiée de l'humour », tandis qu'en Allemagne :

> [L'] ironie [des *fliegende Blätter* et du *Kladderadatsch*] est presque toujours plus réservée, le mot d'esprit politique plus plat […]. Et surtout, en contrepoint de leur satire vient s'ajouter d'ordinaire une morale qui menace d'abolir celle-ci dans la conscience normative de la brave foule.[3]

Cette fonction moralisatrice de l'ancêtre de la bande dessinée, esquissée ici par André Stoll dans une perspective historique, conduit à s'interroger sur la mesure dans laquelle cette représentation a perduré, notamment dans les années cinquante et au-delà. À partir de 1941, outre les interdictions du régime national-socialiste portant notamment sur l'art moderne, entièrement interdit à compter de 1936 et présenté comme un « art dégénéré » (*entartete Kunst*) dans l'exposition qui lui est consacrée à Munich à partir de juillet 1937, l'Allemagne en guerre souffre de pénurie de papier et les publications ne reprendront donc qu'après la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans un pays alors soumis à l'influence culturelle et économique grandissante des États-Unis. Les œuvres vantant l'*american way of life* côtoient celles de l'éducation à la démocratie. C'est une parodie de la bande dessinée américaine, *Nick Knatterton* (de Manfred Schmidt), qui contribue à populariser la bande dessinée américaine en RFA : aventure, western et espionnage figurent en tête des ventes. En 1954, le *Bundesamt zur Kontrolle der Jugendgefährdenden Publikationen* (Office fédéral de contrôle des écrits constituant un danger pour la jeunesse) voit le jour et se lance pendant deux ans dans une campagne contre la

2. Article « Allemagne », dans C. Moliterni, *Histoire mondiale de la bande dessinée*, p. 12.

3. A. Stoll, « Humour », dans J. Leenhardt et R. Picht (dir.), *Au jardin des malentendus : le commerce franco-allemand des idées*, Arles, Actes Sud, 1992, p. 428-432, ici p. 430.

bande dessinée. Cette diabolisation aura pour conséquence l'infantilisation durable du médium, ainsi que la mainmise prolongée des médias américains sur le marché, avec Disney et les super-héros. Côté est-allemand, deux magazines popularisent la bande dessinée à partir de la fin des années cinquante : *Mosaik* et *Atze*. Les publications est-allemandes, qu'elles soient importées des pays du bloc de l'Est ou, à quelques rares exceptions, de certains pays de l'Ouest comme le Danemark ou l'Italie, font abstraction de toute forme de réalisme. Les publications « académiques » en RFA et en RDA étaient essentiellement destinées à la jeunesse et porteuses de valeurs représentatives de chacun des « systèmes », à l'image en 1953 des renards Fix et Foxi de Rolf Kauka (indirectement inspirés des créations Disney) et de leurs pendants est-allemands Fix et Fax de Jürgen Kieser en 1959.

Un tournant intervient en RFA dans les années soixante, avec la réhabilitation de la culture populaire. Cette dernière, associée à l'influence du Pop Art à compter du milieu de la décennie, contribue à une renaissance du neuvième art, avec des œuvres engagées, notamment pour les droits des femmes ou encore dans des luttes politiques. Les *comics underground* américains font l'objet d'éditions en allemand et le milieu de la bande dessinée, dans son ensemble, se relève sinon se développe. Or, c'est précisément, à cette époque qu'*Astérix* fait son apparition en Allemagne.

La réception d'*Astérix* en Allemagne

En 1965 et 1966, quatre premières aventures des deux Gaulois, renommés pour l'occasion Siggi et Babarras, sont publiées dans *Lupo Modern*, un hebdomadaire pour la jeunesse. Mais l'éditeur Rolph Kauka fait subir à la série une adaptation nationaliste, qui vire à l'idéologie anticommuniste, lorsqu'il s'agit de publier *Astérix et les Goths* (*Siggi und die Ostgoten*). Goscinny découvre le désastre et Dargaud rompt le contrat. En 1967, les droits sont cédés à l'éditeur Ehapa qui publie alors toute la série dans son magazine *MV* en confiant à partir de 1969 la traduction à Gudrun Penndorf, une traductrice professionnelle. La série connaît alors un succès sans précédent. Le 16 décembre 1968, le premier album, *Asterix der Gallier*, est tiré à 50 000 exemplaires. Trois ans plus tard, le tirage passe à un million pour la sortie d'*Asterix als legionär*. En décembre 1973, Goscinny et Uderzo se rendent en Allemagne et font un triomphe auprès du public et des médias, ce qui contribue encore un peu plus au développement du « phénomène Astérix » outre-Rhin. En 1974, un célèbre article de *Die Stern* analyse ainsi l'influence d'Astérix en Allemagne :

> En cinq ans, le nabot gaulois a transformé les habitudes d'apprentissage, d'analyse d'image et de lecture des citoyens allemands. Les étudiants paresseux font des heures supplémentaires penchés sur leurs versions latines, les Allemands éteignent le petit écran et retrouvent le chemin des salles obscures, et les intellectuels délaissent leur livres pour les bandes dessinées. [C'est] le meilleur article d'exportation français depuis le béret et Brigitte Bardot.[4]

En 1976, les ventes des 16 premiers albums s'élèvent à 18 millions d'exemplaires, tandis que le dessin animé *Les 12 Travaux d'Astérix* sort en Allemagne six mois avant la France. Les ventes cumulées ont dépassé aujourd'hui les 100 millions d'exemplaires.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer un tel succès. Tout d'abord, *Astérix* apparaît en Allemagne de l'Ouest dans un contexte culturel favorable. Les jeunes Allemands sont largement acculturés au graphisme issu des ateliers Disney, avec lequel le trait d'Uderzo entretient un lien de filiation direct. *Astérix* s'inscrit certes dans le créneau de la bande dessinée enfantine, largement dominant en RFA après-guerre, mais la série, de par la superposition des niveaux de lecture qu'elle propose, s'avère également en phase avec l'émergence, au milieu des années soixante, d'un nouveau lectorat de BD composé d'adolescents et d'adultes. C'est à cette période, en effet, que commencent à être traduits les albums Losfeld et les *comics underground* (dans *Radical American Comics*), tandis qu'émerge une bande dessinée ouest-allemande pour adulte. D'autres facteurs sont évidemment liés aux qualités intrinsèques de la série comme son humour, sa perfection scénaristique et sa grande lisibilité graphique. Mais il faut aussi sans doute évoquer la profonde résonance dans la société ouest-allemande du discours de fond porté par la série. *Astérix*, en effet, propose une nouvelle mythologie politique valable aussi bien pour la France que pour l'Allemagne : non plus celle de la Nation ou du Reich souverains en leur empire, mais une mythologie anti-impérialiste, anti-colonialiste, de résistance du petit contre le fort, qui correspond à la situation de l'Allemagne de l'Ouest séparée de son double de l'Est et située plus que tout autre pays sur la ligne de partage entre les blocs. L'imagerie héroïque des Gaulois, véhiculée par les manuels scolaires français à la fin du XIX^e^ siècle, est somme toute assez proche de celle des Germains, à la même période, outre-Rhin. La parodie burlesque

4. A. Nemeczek, « Asterix und die Deutschen », Stern, n° 2, 1974, consultable sur : http://www.comedix.de/medien/lit/stern_asterix_und_die_deutschen.php [consulté le 2 février 2012].

n'en est donc que mieux ressentie, dans un contexte de déconstruction des idéologies nationalistes. Notons par ailleurs que l'utopie du village gaulois correspond à l'imagerie post-romantique de l'organicisme des communautés du passé. Faisons ainsi l'hypothèse qu'*Astérix* a offert de façon ludique une synthèse exemplaire entre les universaux démocratiques de l'individualisme hérité des Lumières, et la conception holiste de la *Kultur*, en tant que patrimoine identitaire et collectif.

À cette synthèse étonnante, *Astérix* ajoute dans les années 1960-1970 un nouvel idéal politique : celui de l'Europe en construction, dont la série porte les valeurs d'amitié et de rapprochement entre les peuples. L'apparition d'*Astérix* coïncide du reste avec le traité d'amitié franco-allemand entre de Gaulle et Adenauer[5], et avec un réel intérêt, durant cette période, pour tout ce qui vient de France. À ces considérations, il faut ajouter la force de frappe des éditions Ehapa, filiale du groupe Gutenberghus, devenu Egmont en 1992, qui représente aujourd'hui entre 80 % et 90 % du marché des publications pour la jeunesse dans les pays germanophones et scandinaves, et diffuse *Astérix* dans 23 pays[6]. La traduction d'*Astérix* en de nombreux dialectes germaniques comme le souabe, le bavarois, le franconien ou le bas saxon, montre la très forte résonance identitaire de la série, ainsi que son ancrage et sa proximité culturelle. Klaus Jöken, le traducteur allemand du 33e album, peut légitimement affirmer : « Astérix fait partie de mon patrimoine culturel, au même titre que les contes de fées des frères Grimm[7]. »

Tout laisse donc à penser que l'acculturation à la série *Astérix* soit suffisante, en contexte germanophone, pour proposer d'en faire l'étude en classe, aussi bien au lycée qu'à l'université.

Le contexte d'enseignement

Précisons les cadres institutionnels et les publics envisagés pour l'ensemble de cette étude. Le premier rapport d'expérience pris en compte concerne l'année scolaire 2005-2006 au sein de l'école cantonale

5. Le traité de l'Élysée entre la République fédérale d'Allemagne et la République française a été signé au palais de l'Élysée le 22 janvier 1963.

6. Il est à signaler qu'Ehapa, principal diffuseur de bande dessinée française en RFA, est également l'éditeur du groupe Disney, ce qui laisse ouverte la question de savoir si *Astérix* aurait permis seul à une maison d'édition de s'affirmer dans le paysage éditorial allemand des années 1960-1970.

7. Interview donnée en octobre 2005 à l'occasion de la sortie de *Gallien in Gefahr*, consultable sur : http://www.comedix.de/news/archiv.pho?month=11,2005

(*Kantonsschule*) de Wil, dans le canton de Saint-Gall, en Suisse. Le public se compose de quatre niveaux d'apprenants du secondaire et correspond à un lycée en France. Les élèves y préparent leur *Maturität*, équivalent du baccalauréat. Le système scolaire se caractérise par sa très grande sélectivité, avec des possibilités d'échec et/ou de réorientation tout au long de l'année. Le cours est proposé dans une troisième classe, équivalent d'une première en France, où la pression en vue de l'échéance de l'examen, environ un an plus tard, est assez importante. La perspective de l'enseignant est celle d'un assistant de langue en poste pour un an, qui enseigne à tous les niveaux et dans toutes les classes à raison d'une heure par semaine et par classe, et dont les cours doivent impérativement allier langue et culture françaises.

Le choix du *Tour de Gaule d'Astérix*, aussi bien que l'esquisse du plan de travail, a été effectué par l'enseignante de français titulaire en charge de la classe. On notera que les objectifs didactiques sont clairement liés à son appréciation subjective du niveau de français des apprenants, considérés comme excellents. Cette lecture suivie effectuée en cours est envisagée comme une « récompense » pour les performances de cette classe et, en outre, le souhait d'apprendre à lire une bande dessinée a été formulé par la majorité des apprenants. Le choix d'*Astérix* est dicté par son succès au plan international, les adaptations cinématographiques qui l'ont fait connaître ainsi que la représentation stéréotypée de la culture française dont l'œuvre est porteuse. L'obstacle des jeux de mots et de l'humour en général doit être surmonté grâce à l'excellent niveau de français du groupe. Quant au choix de l'album, il s'explique par sa construction narrative qui offre l'opportunité de structurer les cours en fonction des grandes villes étapes de l'itinéraire gaulois, tout en découvrant leurs spécificités culturelles. Cet attrait est censé combler les éventuelles lacunes en compréhension des plus faibles du groupe. L'ensemble ne fait l'objet d'aucune évaluation. L'intégralité du cours se déroule dans la langue cible. Conformément au souhait de l'enseignante titulaire, le cours sera une forme de lecture suivie avec alternance de lectures régulières en cours, analyse iconique, *via* l'explication d'extraits choisis, mise en scène en cours de certaines séquences, travail lexical et élargissement des connaissances *via* les références inter-médiatiques (cinéma, chanson, publicité, etc.).

Le second rapport d'expérience pris en compte concerne le semestre d'hiver 2009-2010 (octobre-mars) au sein du séminaire d'études romanes (*Romanisches Seminar*) de l'université Eberhard Karl de Tübingen, dans le Land de Bade-Wurtemberg, en Allemagne. Le public se compose

d'apprenants du supérieur – futur(e)s enseignant(e)s de français pour la majorité d'entre eux –, aux semestres d'études 2 à 4 (équivalents d'une L1/L2 en France). Il faut toutefois souligner que le groupe est partiellement hétérogène, notamment en raison de la présence d'étudiant(e)s ne se destinant pas à l'enseignement, mais étudiant l'économie ou encore les médias[8]. La perspective de l'enseignant est celle d'un lecteur de français en poste pour deux ans, enseignant du 1er semestre à l'examen d'État (*1. Staatsexamen* – équivalent du Capes) et qui travaille régulièrement sur les notions de public et de réception dans le cadre de publications didactiques (*Lernkrimis* ou « romans policiers pour apprendre »). L'intégralité du cours se déroule dans la langue cible. Pour l'enseignant, il s'agit d'un cours destiné à faire découvrir la culture française (*Landeskunde* ou « civilisation ») et pour lequel la bande dessinée est plus un moyen qu'une finalité en soi. Toutefois, la maîtrise de ses codes s'avère essentielle. Le choix de positionnement a été le suivant : l'enseignant reste en retrait et le bon fonctionnement du cours repose entièrement sur des présentations effectuées par les étudiant(e)s, soit sur un album, soit sur une thématique transversale propre à l'univers astérixien. L'enseignant n'assure de façon frontale, mais toutefois interactive, que quelques séances occasionnelles consacrées aux théories de la culture et de l'interculturel, objets de l'examen de fin de semestre qui compte pour moitié de la note finale avec l'exposé présenté en cours. Parmi les objectifs affichés chez les étudiant(e)s figurent, entre autres, l'apprentissage de la lecture d'une bande dessinée, le travail approfondi sur les anachronismes, les jeux de mots et les allusions dans Astérix[9], ainsi qu'une immersion dans la sphère culturelle française *via* l'humour. La thématique du cours portant sur l'interculturel, les albums choisis sont essentiellement ceux où d'autres cultures européennes sont représentées[10] : *Astérix chez les Belges*,

8. Dans le système universitaire du Land de Bade-Wurtemberg, les futur(e)s enseignant(e)s choisissent dès leur inscription un cursus spécifique, le *Lehramt*. Depuis la réforme entrée en vigueur au semestre d'hiver 2010-2011, ce cursus se compose également d'un bachelor (3 ans) puis d'un master (2 ans), des diplômes toutefois différents par leurs contenus des diplômes de spécialités autres que ceux de l'enseignement.

9. Voir J. Kauffmann, « Astérix : les jeux de l'humour et du temps », *Ethnologie française* n° 3, juil.-sept. 1998, *Un mythe et ses figures*, p. 327-336, ; N. Rouvière, *Astérix ou la parodie des identités*.

10. Nous nous appuyons ici sur la définition de l'historien et ethnologue anglais Edward-Burnett Tylor, qui franchit l'étape sociologique dans sa définition de la culture en 1871 : « Un ensemble complexe qui englobe des notions, des connaissances, des croyances, les arts, les lois, la morale, les coutumes et toutes autres

Astérix chez les Helvètes, *Astérix chez les Bretons*, *Astérix en Hispanie*, *Astérix et les Goths*. Il s'agit de permettre l'analyse des représentations stéréotypées des Français et de leurs concitoyens européens, le tout sous forme de présentations à chaque séance, avec encadrement préalable des travaux par l'enseignant. Enfin, bien évidemment, il n'est pas question de nier la volonté de faire acquérir à la bande dessinée le statut de littérature à part entière dans l'esprit de futur(e)s enseignant(e)s. Exception dans le cadre de la *Sprachpraxis* (pratique de la langue) en Allemagne, le cours de civilisation met avant tout l'accent sur les apports de contenu et non sur la langue, même si cette dernière entre bien évidemment en compte.

Les deux séquences de cours

Le semestre suisse allemand s'est ouvert par une séance d'introduction devant être consacrée à la bande dessinée française. Or les méconnaissances des élèves, bien que l'on fût dans la patrie de Rodolphe Töpffer et de Zep, ont conduit à transformer cette séance en une séance d'introduction sur le médium bande dessinée lui-même. La deuxième séance de cours a, en outre, été consacrée à une présentation interactive de l'histoire de la bande dessinée mondiale avec représentation au tableau d'une frise chronologique commençant au milieu du XIX^e^ siècle et s'arrêtant au début des années 2000. Les apprenants, répartis en groupes, recevaient 2 à 3 documents graphiques (en général un personnage ouvertement nommé associé à une couverture d'album et à un drapeau représentant la nationalité de ce héros et/ou de son auteur[11]). Après quelques minutes de réflexion en groupe, un apprenant devait prendre la parole pour expliquer en français ce qu'il pensait pouvoir deviner à propos de son personnage, avant d'aller le coller au tableau sur l'un des emplacements prévus à cet effet sur la frise chronologique. L'ensemble fonctionnait sur le modèle d'un jeu-compétition entre groupes : chaque réponse exacte, de même qu'une « mise » correcte sur l'exactitude de la réponse apportée par un autre groupe, apportait un point. Le décompte des points était assuré par l'enseignant, qui restait en retrait, ne prenant la parole que de temps à autre pour quelques corrections de langue, après une présentation

habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. » (cité par L. Dollot, *Culture individuelle et culture de masse*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1990 [4^e^ édition refondue], p. 26-27)

11. Exemple de document de travail : « Tintin / Journaliste / *Tintin au pays des Soviets* / Drapeau belge ».

orale. Paradoxalement, malgré la méconnaissance globale du médium, les résultats de cet exercice se sont avérés assez positifs : les élèves se sont vraisemblablement basés sur leur intuition (notamment concernant les premières images, souvent des caricatures et des illustrés du XIX^e^ siècle) car le nombre d'erreurs commises a été limité à trois : Mickey Mouse, Superman et Lucky Luke.

La séance suivante a été consacrée à l'observation de l'album *Le Tour de Gaule d'Astérix*. L'observation visait tout d'abord le paratexte afin d'élargir le questionnement à des connaissances plus générales sur la création d'une bande dessinée : « *Qu'est-ce qu'un scénariste ? Un dessinateur ? Un coloriste ? Un éditeur ?* » Toutes ces possibilités figuraient au tableau et étaient à compléter par les apprenants avec le nom et le descriptif de la fonction (ex. : éditeur / entreprise qui finance la réalisation et la diffusion de la bande dessinée / Dargaud). Une seconde activité concernait les styles graphiques (à l'aide d'une série d'adjectifs comme « réaliste », « caricatural », « minimaliste », etc.) présentés au tableau sous forme de « salade », les apprenants devant qualifier l'album d'*Astérix* ainsi que d'autres œuvres apportées à titre de comparaison (des albums d'Enki Bilal, Claire Bretécher, Jean Van Hamme ou encore Walt Disney). Cette troisième séance a été couronnée de succès, tout du moins partiellement, comme le révèle la séance suivante.

À partir de cette quatrième séance, les apprenants avaient en charge, d'une semaine sur l'autre, la lecture de quelques pages de l'album correspondant à des villes étapes dans l'itinéraire des héros, avec la préparation des questions correspondantes. Afin de dynamiser l'ensemble et de ne pas avoir un cours de lecture suivie trop « passive », les apprenants devaient relire en classe, à voix haute au début de chaque séance, les pages qu'ils avaient préparées. La lecture s'effectuait suite à une répartition préalable des rôles. Cette lecture a permis de faire apparaître que si l'ordre de lecture des vignettes semblait avoir été intuitivement compris, il n'en allait pas de même pour la lecture des bulles au sein de chaque vignette. Les premiers à lire ont souvent lu le cartouche après que les autres avaient lu les bulles ; la lecture des phylactères s'est quant à elle souvent produite dans le désordre, comme pour la quatrième vignette de la page 6, où Astérix et Obélix surprennent les Romains qui les épient. Pour remédier à cette difficulté, nous avons effectué à titre d'exercice une lecture au hasard de certaines vignettes de l'album. Cette séance a été clôturée par un échange autour des onomatopées, un échange aussi enrichissant pour les apprenants que pour l'enseignant et dont l'humour intrinsèque a facilité la transmission du contenu.

La découverte de chaque étape du voyage autour de la Gaule donne lieu à l'explicitation de références culturelles. Ainsi, dans les pages où Astérix et Obélix font étape à *Massilia*, la référence aux films de Marcel Pagnol a permis la projection d'un extrait de *Marius* (scène de la partie de cartes) ainsi que celle d'un extrait de *Fanny* (scène de la partie de pétanque) afin de faire vivre aux apprenants à la fois l'univers de Marcel Pagnol et l'accent représenté par la lettre « g » en fin de phrase, comme le « Tous fadas, ces Lutéciengs » (dernière vignette de la p. 30). La première lecture à voix haute, réalisée avant la projection de l'extrait de film, a suscité nombre d'interrogations et a occasionné des difficultés de lecture, la présence de ce « g » n'étant pas « grammaticalement » explicable. La projection des deux extraits de film a apporté une explication, mais n'a pas permis de pénétrer dans « l'humour à la Pagnol ». Cette lecture suivie du *Tour de Gaule d'Astérix* s'est poursuivie sur une douzaine de séances au total, certaines substituant l'expression théâtrale à la seule lecture à voix haute ; mais la structure globale du cours semestriel est restée conforme au modèle de lecture suivie, selon les exigences de l'enseignante titulaire en charge du cours.

Le semestre allemand s'est quant à lui ouvert sur une demi-séance de présentation et de justification du projet pédagogique par l'enseignant auprès du public : « Pourquoi proposer un cours sur la bande dessinée en général et sur *Astérix* en particulier ? » Les termes de cette exposition facilitent les échanges, de telle sorte que les étudiant(e)s, en fin de séance, prennent la parole à leur tour pour justifier leur choix. La plupart évoquent l'originalité du support, d'autres l'opportunité de découvrir la culture française sous un autre angle, ou encore leur désir de mieux connaître l'univers astérixien, de façon à pouvoir l'utiliser plus tard dans leurs propres cours. Il est à noter que personne ce jour-là ne fait allusion à une éventuelle méconnaissance du médium. On peut supposer que dans l'esprit des étudiant(e)s, le contenu des albums, lié à la figure d'un personnage emblématique de la culture française, prévaut sur les compétences nécessaires à la compréhension du langage en bande dessinée.

La deuxième séance de cours a été consacrée à une réflexion autour de la notion de culture, d'interculturel et d'identité. Il n'est pas à négliger que dès cette séance, les premiers éléments interculturels nécessaires à la compréhension du public se sont manifestés : ainsi, lorsqu'un rapprochement entre l'idée de culture et celle d'identité est proposé (souvent liée à une entité politique comme l'État), les apprenants francophones citent dès les premières réponses le drapeau tricolore, alors que ce même symbole [le drapeau] n'est nullement apparu dans les réponses

des apprenants germanophones évoquant leur propre pays. Ils ont par contre volontiers cité le drapeau tricolore comme symbole de l'identité française. Cette différence de perception renvoie sans nul doute au « déni identitaire » qui marque l'Allemagne depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale et la prise de conscience des crimes du III^e^ Reich. Durant des décennies, le complexe de culpabilité (*Schuldkomplex*) et la peur de la « rechute » ont lourdement pesé sur les esprits, aussi bien des politiques que de la population (le processus de réarmement engagé le 5 mai 1955 produisit de vives tensions sur la scène politique ouest-allemande). Même si la conscience identitaire a commencé à renaître de ses cendres, suite notamment à la réunification, puis, plus récemment et de façon plus anecdotique, à l'occasion du *Sommermärchen* de la Coupe du monde de football 2006, cette conscience reste relativement faible par rapport à ce que l'on connaît en France[12]. À cela s'ajoute le facteur politico-historique qui fait que nombre d'Allemands, plus particulièrement dans le Sud du pays, s'identifient prioritairement à leur *Land* : on est souabe avant d'être allemand.

La troisième séance a lancé le principe des exposés assurés par les apprenants. Ce faisant, l'objectif didactique était de parvenir à une présence en retrait de l'enseignant au moment des temps forts de l'apprentissage : il a toutefois été procédé à un contrôle en amont (les exposés étaient communiqués par courriel et entièrement corrigés au niveau linguistique avant la présentation) ainsi qu'en aval avec les points « corrections de la langue orale », « compléments de contenu » et « débat » au terme de chaque exposé. Le premier, qui devait traiter de l'historique de la bande dessinée, n'a guère posé de difficultés aux apprenants, car même s'ils ont bien volontiers reconnu ne presque jamais avoir été confrontés à ce médium, ils n'en ont pas moins fait appel aux ouvrages de référence sur le sujet. Il ont pu se documenter par eux-mêmes de façon précise et assurer une présentation de très bon niveau, basée sur une frise chronologique et un exercice interactif sur le modèle de celui réalisé en Suisse.

C'est la préparation du deuxième exposé, intitulé « Le vocabulaire de la bande dessinée », qui s'est révélée symptomatique des spécificités culturelles de l'espace germanophone : en effet, les deux étudiants concernés se sont présentés durant l'heure de permanence de l'enseignant pour demander quelques conseils. La première difficulté observable a été la

12. P. Dietmar et K. Wiegrefe, « Geburt einer Nation », *Spiegel Special Geschichte*, n° 1, 2007, p. 6-12.

méconnaissance du vocabulaire spécifique au médium, que ce soit en français ou en allemand. Il y a été remédié par la communication comme base bibliographique d'un petit ouvrage reprenant les grands principes du langage de la bande dessinée[13]. Le second obstacle s'est manifesté lorsqu'il a été question d'étudier la composition de l'image et les effets de mise en page. Beaucoup d'étudiant(e)s avaient pour unique référence les *strips* de BD linéaires, avec pour seuls plans, des plans américains ou en pied. Différents éléments d'analyse de l'image, comme les angles de vue et l'échelle de plan n'ont pu être rendus perceptibles que par le biais du cinéma. L'utilité de cette référence médiatique a été soulignée auprès des deux étudiants de façon à ce qu'ils en fassent eux-mêmes usage devant le groupe. Ainsi ont-ils élaboré un jeu de questions-réponses reposant sur trois éléments différents. Ils avaient à leur disposition une vignette de bande dessinée, un plan filmique et une liste en vrac de termes à replacer (plan d'ensemble, plan moyen, plan rapproché, gros plan, plongée, contre-plongée, champ et contrechamp). Ces notions ont été réinvesties dans l'analyse des planches et leurs effets de structure (échelle de plan croissante et décroissante, effet de position des cadres, parallélisme de construction, etc.). L'acquisition de ces compétences de lecture a été l'un des objets de satisfaction des étudiant(e)s[14].

Parmi la liste des exposés présentés, il convient de s'attarder sur ceux qui ont été consacrés aux voyages d'Astérix. Dans le cadre de ce cours, l'enseignant se contentait de corriger la langue, avant la présentation, mais n'influait pas sur le contenu. Les exposés reposaient pour la majorité d'entre eux sur une structure semblable : exposition des clichés présentés dans la bande dessinée, généralement à découvrir grâce à des supports complémentaires, par exemple des photographies (quelques banques suisses pour introduire le personnage de Zurix et les scènes de la chambre des coffres dans l'album *Astérix chez les Hélvètes*), des chansons (*Katharina* de Luis Mariano pour expliciter le nom du chef de clan corse Ocatarinetabellatchitchix) ou des éléments de contextualisation historique (les bouchons dans *Astérix en Hispanie* en référence à la « mode » des vacances en Espagne à la fin des Trente Glorieuses). S'ensuivaient des explications sur l'origine des clichés (par exemple la relative libéralisation du régime franquiste dans ses dernières années, ainsi que son ouverture au reste de l'Europe pour *Astérix en Hispanie*)

13. J.-B. Durand, *BD, mode d'emploi*.

14. Ce commentaire se base sur les résultats de l'évaluation du cours par les apprenants en fin de semestre.

ainsi qu'une confrontation avec les réalités contemporaines à travers des lectures ou des récits d'expérience d'étudiant(e)s ayant déjà vécu dans le pays concerné[15]. Une activité créatrice était également proposée, dans la mesure où les étudiant(e)s devaient compléter les voyages d'Astérix en inventant eux-mêmes de nouveaux clichés : ainsi, les quelques anglophones présent(e)s dans le cours auraient substitué le football au rugby dans *Astérix chez les Bretons*; les germanophones se seraient décrit(e)s comme buveurs de bière, fiers de leur *Land*, et auraient joué sur les différents dialectes ; une apprenante bulgare aurait envisagé un voyage d'Astérix en Bulgarie sous le sceau de la fête ; deux apprenantes turques lui auraient fait découvrir une Turquie aux habitants amateurs de bonne chère, etc. Afin d'encourager le développement de compétences interculturelles, ce sont à chaque fois les intéressé(e)s qui ont été invité(e)s à trouver les clichés folkloriques de leur propre culture d'origine.

Analyse critique de la démarche d'enseignement

Cette expérience d'enseignement permet de mieux cerner les facteurs interculturels à prendre en compte en contexte germanophone. Au niveau du lycée, l'exemple suisse allemand a mis en évidence que le contexte interculturel doit induire pour l'enseignant une capacité de projection dans l'histoire de la sphère culturelle cible ; l'erreur, ici, a été de s'être reposé sur des acquis présupposés, pour finalement découvrir, à la lecture des planches, que nombre d'élèves ne savent pas dans quel ordre lire le contenu d'une vignette ou encore que l'histoire du médium n'était guère connue. Des activités d'acculturation préalables sont donc nécessaires en classe. Si la première séance s'est ainsi avérée être un échec, la remédiation qui a été apportée sur ces points a redonné ensuite confiance aux élèves. Cette erreur commise au sein du lycée suisse a été corrigée dans le cadre du cours donné à l'université en Allemagne, où les deux premiers sujets d'exposé, portant sur l'histoire de la BD et les éléments de son langage, avaient été confiés aux apprenants ayant signalé n'avoir que peu de connaissances sur le sujet.

Dans le cadre suisse de l'étude du *Tour de Gaule*, la contrainte imposée de suivre la chronologie du récit aurait pu constituer un obstacle formel,

15. Les étudiant(e)s allemand(e)s qui se destinent à l'enseignement doivent au minimum enseigner deux matières, ce qui fait que nombre d'apprenant(e)s de français, optant souvent pour une autre langue, maîtrisent également soit la langue et la culture anglaises, soit la langue et la culture espagnoles, autant d'avantages pour le processus de différenciation entre clichés et réalité.

mais elle a finalement été source de motivation pour les élèves. La structure de l'intrigue a permis l'usage au tableau d'une carte de France sur laquelle, à chaque séance, un nouvel apprenant signalait la ville visitée et la présentait rapidement au reste du groupe. Cette démarche d'enseignement, qui suivait de façon linéaire la progression dramatique du récit, a mis les élèves en mouvement et a même permis de lever certaines inhibitions. En revanche, l'explication de l'humour de l'album s'est parfois effectuée avec la plus grande difficulté. Les obstacles sont tout d'abord culturels : par exemple, comment faire comprendre aux élèves ce qu'est une « réponse de Normand », et la mise en scène comique de l'attitude des personnages, lorsque les deux Gaulois traversent Rotomagus (Rouen) ? Les jeux de mots constituent par ailleurs un autre défi de taille. Par exemple, comment expliquer le calembour autour des termes « brut » et « brute », lorsqu'un Romain reçoit un bouchon de champagne dans l'œil ? Le relatif échec de la seule explication lexicale laisse entrevoir la possibilité de recourir à de petits sketches, joués par certains élèves ayant compris le jeu de mots. Si les apprenants ont finalement compris le jeu comique sur l'accent méridional prêté aux personnages, nombre d'allusions, clins d'œil ou références culturelles échappent fatalement aux germanophones, en dépit des efforts d'explicitation du professeur. Au final, cette toute première expérience d'étude de la bande dessinée en cours s'est révélée mitigée au niveau des résultats pédagogiques et a occasionné chez l'enseignant un sentiment d'insatisfaction : ce semi-échec s'explique par l'impossibilité d'approfondissement due aux barrières linguistiques et surtout culturelles, à commencer par l'humour qui, dans la planification d'origine, devait être un facteur facilitant pour entrer dans la lecture de l'œuvre. Or, les nombreuses allusions et les jeux de mots, ainsi que la pléthore de références auxquelles ils font appel, ne sont pas transmissibles en l'état. Une transmission complète nécessiterait la mise en œuvre d'un programme de longue haleine, sans nul doute associé à une immersion dans les médias francophones, supports sous-jacents mais omniprésents de l'univers astérixien. Il convient donc de se recentrer sur un petit nombre d'éléments, soigneusement sélectionnés pour être à la portée des élèves, et emblématiques de la culture française : au niveau culturel, les références au Tour de France, aux embouteillages parisiens, aux traboules et à la Résistance lyonnaise, à la promenade des Anglais, au folklore marseillais du Vieux-Port, ainsi qu'aux spécialités gastronomiques des différentes villes étapes, semblent des objectifs suffisants.

Sur le plan linguistique, l'aptitude à se décentrer est encore plus nécessaire pour sélectionner les traits d'humour susceptibles d'être compris

et de faire mouche. Comprendre le calembour autour des expressions « porter pilum » et « se faire porter pâle » est par exemple hors de portée. On privilégiera les jeux de mots en situation, relayés par le concours de l'image, comme l'allusion au téléphone, lorsque Obélix rompt la chaîne qui relie le char des Gaulois à celui du dépanneur (« J'en ai assez de l'entendre celui-là !!! – Nooooon ! Ne coupez pas ! Ne coupez pas ! »). La révision à la baisse des objectifs d'explicitation de l'humour auraient alors pu être compensée par un travail plus formel sur les codes de la bande dessinée, l'agencement des vignettes et la mise en page, en rapport étroit avec le déroulement narratif. La création par les élèves d'une ou deux planches supplémentaires autour d'une étape fictive, par exemple à Strasbourg, leur aurait même permis de réinvestir les différents éléments étudiés : connaissance et appropriation du médium BD, recherche documentaire sur l'histoire, le folklore et les spécialités de la ville, création de dialogues, avec une prime pour la trouvaille ou la réutilisation d'un jeu de mot.

L'expérience allemande se conclut quant à elle sur un sentiment de réussite partielle : dans ce cas précis, un des objectifs que s'était fixé l'enseignant était de promouvoir un enseignement par la bande dessinée, plutôt qu'un enseignement de la bande dessiné, pour les étudiant(e)s se destinant à devenir plus tard professeur de français en contexte germanophone. L'examen oral de fin de semestre s'est terminé par une question sur le souhait d'utiliser plus tard *Astérix* comme support de cours. Une très nette majorité a affirmé vouloir l'utiliser en classe[16]. Cette déclaration d'intention est toutefois à relativiser, puisqu'elle semble être partiellement due à l'enthousiasme de la découverte, et que le déroulement du cours n'a permis aucun approfondissement de la lecture des codes de la bande dessinée. Les principaux éléments retenus sont les codes idéographiques et le degré de réalisme du style graphique. Les apprenants arguent en outre que le vecteur de l'humour facilite l'accès aux spécificités culturelles de l'Hexagone. Ainsi, la bande dessinée a permis l'ancrage de méthodes d'analyse interculturelle chez les apprenants. Par contre, elle n'a pas été retenue comme médium en soi, puisque l'essentiel des candidat(e)s de l'examen dit vouloir travailler avec *Astérix*, mais qu'aucun(e) n'évoque l'éventualité de travailler avec d'autres œuvres

16. La place de l'apprentissage interculturel dans les programmes scolaires allemands est notamment analysée par Eynar Leupold. C'est dans ce cadre que la bande dessinée devrait trouver sa place (E. Leupold et U. Krämer [dir.], *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*, p. 14-21).

de bande dessinée. L'acquisition de notions techniques sur le langage de la bande dessinée, ainsi que de nouvelles compétences de lecture, a également occasionné un retour globalement positif, même si une seule séance, composée de deux exposés et d'un complément de l'enseignant, leur avait été consacrée. La pérennité de l'acquisition n'est donc pas assurée. Sur ce point, il ne faut pas perdre de vue les différences entre les taux de pénétration de la bande dessinée dans les sphères culturelles et linguistiques germanophones et francophones, un facteur sur lequel nous reviendrons[17].

La perspective interculturelle voulue pour ce cours a trouvé tout son sens grâce à l'étude des voyages d'Astérix. Sur ce point, les apprenants ont constaté avoir beaucoup appris sur l'image stéréotypée qu'ont développée les Français sur leurs voisins européens dans les années 1960-1970. Dans la pratique, ils se sont avérés capables de maîtriser les clichés et de jouer avec eux, en représentant leur propre culture d'une façon stéréotypée, à l'image du jeu mis en œuvre par Goscinny et Uderzo. Du point de vue de l'enseignant, cette distanciation ludique à l'égard des représentation sociales les plus partagées, constitue une capacité critique essentielle dans une optique interculturelle : il s'agit de ne pas limiter chaque culture à l'imagerie commune, telle qu'elle est diffusée la plupart du temps par les *mass media*.

Les débats se sont également concentrés sur l'intérêt des auteurs à dépeindre les travers des Gaulois et par là même ceux des Français. Il faut tout d'abord prendre en compte le fait qu'Albert Uderzo et René Goscinny sont tous les deux issus de l'immigration et qu'ils ont un regard décentré sur la société française. En outre, paradoxalement, et c'est là la conclusion à laquelle sont arrivés les apprenants, le mythe français est constitué par la mise en avant de petits travers[18] qui permettent, à côté de cela, de laisser transparaître une image fondamentalement plus

17. En 1977, Albert Barrera-Vidal, qui constate cet écart culturel, l'explique par ce qu'il appelle le « hiatus » national-socialiste (1933-1945), période durant laquelle la sphère germanophone n'a pas « profité » des influences étrangères, et notamment américaines, ce qui ne se produira qu'à la fin des années 1940. Il considère toutefois les auteurs germanophones comme des précurseurs, même si leur élan formel a été plus modéré (domination des histoires illustrées, par exemple) (A. Barrera-Vidal, « L'enseignement par la BD du français langue étrangère en Allemagne fédérale », dans *Lecture et bande dessinée*, p. 101).

18. André Stoll parle à ce propos d'Astérix comme d'une « anti-superstar » et d'une incarnation de la raison, aux antipodes du super-héros américain : A. Stoll, « Die Helden im parodistischen Epos », dans *Asterix, das Trivialepos Frankreichs – Die Bild- und Sprachartistik eines Bestseller-Comics*, p. 35-56.

positive, comme celle par exemple d'un peuple à l'âme résistante, une image que la société française s'est forgée à partir du milieu des années cinquante[19]. Les apprenants ont alors souligné la quasi absence, dans l'espace germanophone, d'une forme d'autocritique retournée dans un sens positif, en ce qui concerne l'Allemagne. Cela serait lié à une forme de déni, non pas de la mémoire, mais d'identité, qui a suivi le traumatisme de la Seconde Guerre mondiale, à travers l'idée selon laquelle l'Allemagne serait systématiquement associée à l'horreur des camps de concentration. Les difficultés de reconstruction identitaire seraient liées à un « déni d'appartenance » à l'entité culturelle qui est à l'origine du système concentrationnaire à grande échelle.

Il faut d'ailleurs signaler que la présentation et l'analyse de l'album *Astérix et les Goths* s'est heurtée à un certain mutisme qui a nécessité l'intervention de l'enseignant et une re-contextualisation afin de poursuivre la réflexion sur les aspects interculturels : en effet, cet album est le seul dans lequel Astérix repart d'une contrée étrangère sans ami(s) qu'il aurait aidé(s) dans sa/leur lutte contre un quelconque envahisseur. Bien au contraire, les Goths sont présentés comme un peuple excessivement belliqueux, militarisé et discipliné à l'excès et que seules les guerres dites « astérixiennes » pourront contenir dans leurs frontières pour les siècles à venir. La présence d'un pastiche de l'étendard hitlérien, sur la tribune du chef des Goths, a contribué à ce mutisme.

Les apprenants ont également signalé avoir beaucoup appris non de l'humour français en lui-même, mais plutôt de la façon dont on peut le comprendre et l'expliquer. Un exemple a été fourni par l'exposé sur la traduction allemande d'*Astérix* ; l'album de référence pour cet exposé était *Astérix légionnaire*, en raison de la présence d'engagés de plusieurs nationalités, aux côtés des deux héros. Dans la version originale, le comique n'est pas seulement dans les mots mais aussi dans les illustrations. Ainsi, chaque phrase accompagnant la manœuvre de la galère est reprise par un « poil à » suivi du nom d'une partie du corps qui rime avec le dernier mot entendu. Dans l'essentiel de l'album, c'est l'engagé égyptien qui ponctue les exclamations des Romains de commentaires dans sa langue. Outre la difficulté liée à l'idéogramme, il est impossible de rendre le sens et l'humour de l'expression. La traductrice allemande, Gudrun Penndorf, a donc fait rimer le « Amarres larguées ! » allemand, soit « *Leinen los!* », avec « *Sie sind Euch eine Nasenlänge voraus!* », soit « Ils

19. Voir, sur ce point, N. Rouvière, *Astérix ou les Lumières de la civilisation*, p. 131-135.

ont la longueur d'un nez [de l'avance, donc] sur vous ! ». L'explication de l'expression « poil au… » a permis aux apprenants de comprendre l'humour de la vignette, un humour qui a été partiellement vidé de sa substance dans la traduction allemande, mais qu'il est quasiment impossible de rendre en l'état.

À l'issue du programme de cours, des données statistiques ont été obtenues à partir de questionnaires distribués à un échantillon de 200 étudiant(e)s de l'université Eberhard Karl de Tübingen entre fin avril et début mai 2010. L'échantillonnage a été restreint aux étudiant(e)s, toutes spécialités confondues, apprenant le français au sein du séminaire d'études romanes au semestre d'été, âgé(e)s entre 18 et 25 ans. La répartition entre les sphères culturelles et linguistiques d'origine joue un rôle dans le traitement des données, avec une nette prédominance des germanophones, au détriment des francophones, ces derniers étant toutefois assez bien représentés[20]. De ces graphiques, il ressort une différence entre les taux de pénétration de la bande dessinée dans ces sphères culturelles et linguistiques. Plus d'un(e) étudiant(e) allemand(e) sur dix n'a jamais lu de bande dessinée. Alors que seulement 4 % des germanophones connaissent plus de dix œuvres internationales en bande dessinée, 17 % des francophones en connaissent plus de dix. L'âge de lecture est également révélateur : le lectorat francophone se maintient avec l'âge, avec 33,96 % de lecteurs âgés de plus de 16 ans, contre 27,11 % du côté germanophone. Inversement, le lectorat germanophone est plus jeune avec 47,11 % de lecteurs âgés de moins de 11 ans, contre 39,63 % de francophones. La tranche intermédiaire des 12-15 ans est en revanche homogène. Cette perspective tend à confirmer la catégorisation plus « enfantine » de la bande dessinée outre-Rhin qu'elle ne l'est en France. Que ce soit pour les étudiant(e)s germanophones ou pour les francophones, c'est l'humour qui caractérise le mieux une bande dessinée, avec respectivement 69,35 % et 65,51 % des personnes interrogées qui le placent en tête de la liste des qualificatifs proposés. La différence essentielle sur ce point se manifeste au niveau des caractérisations « enfantin » et « réaliste », « enfantin » recueillant près de 10 % des suffrages des germanophones (contre seulement à peine 7 % pour la seconde caractérisation), tandis que « réaliste » obtient près de 14 % des suffrages des francophones (contre seulement à peine 7 % pour la seconde). Ces résultats soulignent avec clarté la différence de perception

20. Il s'agit ici de *francophones en contexte germanophone*, notamment *via* les programmes d'échanges tels que Erasmus.

du neuvième art aujourd'hui encore entre la France et l'Allemagne : pour les raisons historiques et culturelles évoquées précédemment, il reste outre-Rhin l'apanage de la jeunesse. Enfin, l'exploitation pédagogique de la bande dessinée est plus restreinte en Allemagne qu'elle ne l'est en France, avec près d'une personne sur deux n'ayant jamais travaillé sur une bande dessinée en cours, contre seulement une personne sur trois en France.

Au final, cette double expérience d'enseignement en contexte germanophone permet de différencier les erreurs possibles au niveau pédagogique. La première est de faire lire la bande dessinée sans véritablement prendre en compte ses spécificités formelles, ses codes graphiques et textuels. La maîtrise élémentaire de l'ordre d'enchaînement des vignettes des cartouches et des bulles constitue du reste la première compétence dont il faut s'assurer, pour une bonne lecture. La seconde erreur est de ne pas suffisamment se décentrer culturellement. Une perspective ethnocentrée a conduit ici à sous-estimer la méconnaissance de cet art dans l'espace germanophone. Un sondage statistique sur le degré d'acculturation permet alors de mieux définir les objectifs didactiques à se fixer en la matière. Il convient de développer des activités spécifiques sur l'histoire de la bande dessinée, les notions clés de son langage, la diversité des genres et des styles, afin d'élargir l'horizon bédéphile et de fédérer un public aux goûts et aux centres d'intérêt très différents. Pourquoi ne pas lire du Bilal pour la forme, parallèlement à l'étude approfondie d'un album d'*Astérix* ? S'agissant du degré de pénétration d'une œuvre source, il faut être conscient que les traductions ne peuvent rendre parfaitement toutes les subtilités du texte original, et qu'il s'agit parfois, en tout ou en partie, de transposition voire d'adaptation, comme *Astérix* a pu en faire l'objet. La possibilité de faire reposer le transfert de savoirs sur l'humour iconique et verbal est une perspective intéressante, mais il faut en relativiser l'efficacité, en raison des difficultés linguistiques et culturelles que pose l'explication des mécanismes du comique. Sans doute faudrait-il également intégrer à l'enseignement la création de bandes dessinées, par exemple la réalisation de plusieurs planches sur la France, pour conforter les apprentissages du public germanophone. Mais au niveau de l'université, cette proposition se heurte à la fois aux contraintes de calendrier et aux objectifs didactiques globaux qui ne permettent pas le moindre écart vis-à-vis de lignes directrices essentiellement orientées vers l'apprentissage passif de la langue et de la culture, et très peu vers la création. Étudier une œuvre en bande dessinée dans le cadre d'un

cours de FLE peut s'avérer enthousiasmant, car pionnier sur bien des aspects, mais il reste une autre difficulté à surmonter, en l'occurrence réussir à établir un équilibre entre analyse formelle et sémantique, dans la conception et la mise en œuvre des activités. Pour finir, on peut faire remarquer que cette problématique n'est pas spécifique à la culture germanique. D'autres cultures nordiques entrent par exemple dans la même catégorie, de même que le Japon, avec une culture manga très différente de la tradition européenne, malgré des influences réciproques. Cette problématique n'est pas spécifique non plus au médium BD, car l'expression cinématographique demande elle aussi à être analysée en contexte, selon les mêmes préventions. Il incombe donc à l'enseignant de français langue étrangère de surfer sur la vague média en évitant les écueils interculturels.

Corpus des œuvres étudiées

Albums d'*Astérix* par René Goscinny et Albert Uderzo :
Astérix et les Goths, Paris, Dargaud, 1963.
Le Tour de Gaule d'Astérix, Paris, Dargaud, 1965.
Astérix chez les Bretons, Paris, Dargaud, 1966.
Astérix en Hispanie, Paris, Dargaud, 1969.
Astérix chez les Helvètes, Paris, Dargaud, 1972.
Astérix chez les Belges, Paris, Dargaud, 1979.

Enseigner la bande dessinée à Toronto : questions de traditions

Jean-Pierre Thomas

Enseigner la bande dessinée d'expression francophone à de jeunes adultes issus de milieux anglophones comporte certaines difficultés. Le Canada représente dans cette optique un espace propice à la réflexion, lui qui se situe à la jonction de deux traditions solidement implantées : à l'est, outre-Atlantique, la bande dessinée européenne (plus particulièrement franco-belge[1]) se fonde sur les conventions du journal et de l'album, tandis qu'au sud, les États-Unis prisent la presse quotidienne et les fascicules ainsi que, de plus en plus, le *graphic novel*[2]. Il est impératif, dans un tel contexte, de présenter à des étudiants de niveau universitaire, qui se destinent dans bien des cas à l'enseignement du français aux élèves du primaire ou du secondaire, un cours où est abordée l'histoire des littératures dessinées, afin de leur permettre de distinguer les avenues d'exploration possibles. Cette approche descriptive risque toutefois de se faire au détriment de l'acquisition de techniques de lecture efficaces, que ces futurs enseignants pourront mettre en œuvre en classe. La double tradition évoquée ci-dessus complexifie-t-elle indûment un apprentissage déjà passablement ardu, détournant les intérêts préexistants des

1. J'utiliserai ici l'expression « bande dessinée francophone » dans une perspective générale. La bande dessinée québécoise étant moins développée que celle des traditions française et belge, et la bande dessinée suisse n'étant pas à ce jour considérée en Amérique du Nord comme relevant d'un créneau particulier, je conserverai un point de vue général. Plusieurs des étudiants dont il sera question ici découvraient tout juste l'univers de la bande dessinée, si bien qu'ils ne percevaient pas la différence entre ces divers ensembles, qu'ils ramenaient le plus souvent à la bande dessinée européenne (par opposition à la BD américaine).

2. Le *graphic novel*, tel que connu dans l'aire anglo-saxonne (et précisément aux États-Unis) depuis quelques décennies, se spécifie par les traits qui le distinguent des séries en fascicules également issues des États-Unis. Il présente une histoire complète, avec un début, un milieu et une fin, plutôt qu'un simple épisode d'un récit. Cette forme s'adresse souvent, par les thèmes qui y sont abordés, à un public plus mature que les *comics* américains traditionnels.

étudiants ? Est-il au contraire possible de tirer parti de la richesse de cette ascendance double et d'inciter les étudiants, au-delà des difficultés que présente l'assimilation des racines composites du média, à adopter un point de vue plurivoque ? La plupart de ces apprenants ont déjà une connaissance relative de la bande dessinée états-unienne, alors que le marché européen leur est pratiquement inconnu. L'influence des États-Unis, avec son industrie de bandes dessinées de super-héros, tient-elle lieu d'obstacle à surmonter afin que les futurs enseignants savourent la bédé d'auteur ?

Je m'interrogerai ici sur les enjeux d'une telle situation, en examinant d'abord le contexte dans lequel se déroule l'activité pédagogique proposée, et tout spécialement le rôle joué par la langue dans le processus d'assimilation des littératures dessinées dans un lieu comme Toronto. La voie de la facilité, favorisée par plusieurs, nuit à la découverte d'un corpus varié, les étudiants préférant souvent lire des textes écrits en langue anglaise (nombre d'entre eux se destinent à l'enseignement du français en contexte anglophone, mais ils demeurent récalcitrants à l'idée de lire des textes en langue française, souvent en raison de leurs difficultés d'apprentissage de la langue ; situation paradoxale, certes, mais révélatrice d'un état d'esprit de plus en plus répandu, où la langue vaut principalement pour sa dimension utilitaire). La lecture collective peut dans de tels cas s'avérer difficile, voire impossible. J'examinerai par la suite la question de la place à conférer à l'approche descriptive, afin de déterminer le rôle à attribuer à l'histoire des littératures dessinées. La démarche adoptée se conçoit d'abord comme une exploration des techniques d'analyse de la BD, mais il n'est pas dit qu'il ne faille pas réviser la formule et inciter les étudiants à tisser des liens nombreux entre les traditions, ce qui donnera un visage inattendu au cours. Finalement, je me demanderai jusqu'à quel point le professeur doit intervenir dans le parcours de l'étudiant et tenter de renouveler les goûts de celui-ci. Est-il légitime de bouleverser le cadre référentiel des jeunes adultes (certains d'entre eux considérant leur bagage culturel comme suffisant) ?

La bande dessinée en contexte nord-américain

J'ai eu l'occasion de constater, de janvier à avril 2010, à quel point la bande dessinée demeure étrangère à bien des individus détenant pourtant un certain bagage culturel. Dans le cadre d'un cours de littérature de niveau universitaire enseigné à l'université York, et portant spécifiquement sur la bande dessinée, enseigné à un groupe de 30 personnes

composé en majeure partie d'étudiants de niveau baccalauréat se spécialisant en études françaises, j'ai pu observer qu'au-delà de souvenirs d'enfance aux lignes floues, où affleurent çà et là deux ou trois Schtroumpfs (devenus pour la circonstance Smurfs) en compagnie d'un groupe de super-héros aux traits indistincts, l'expertise en BD des étudiants torontois demeure anémique. Ce groupe, composé aux deux tiers d'étudiants anglophones et, pour le reste, d'étudiants francophones, m'est apparu représentatif du caractère multiculturel de la population de la ville de Toronto (les étudiants provenaient d'aires géographiques aussi distinctes que la France, l'Afrique, l'Extrême-Orient, l'Iran, l'île Maurice, Haïti, le Québec, les États-Unis et, évidemment, en proportion dominante, le Canada anglais)[3].

Sommés de nommer des artistes travaillant dans l'industrie de la BD, les étudiants mentionnent quelques incontournables européens (Hergé, Peyo, Goscinny) mais, dans la plupart des cas, ce sont les Frank Miller, Stan Lee ou encore Jim Davis qui viennent spontanément à l'esprit. Plus de la moitié sont incapables de nommer qui que ce soit. Hormis un intérêt indéniable pour la BD de provenance états-unienne – et à plus forte raison celle qui met en scène des super-héros – l'on ne peut que noter de graves carences en matière de culture de la bande dessinée, ce qui est probablement le signe d'un problème à plus grande échelle. D'un double problème, à vrai dire. Tout d'abord, dans une société fortement axée sur la consommation de produits distribués par les médias de masse, la place conférée à la littérature (dessinée ou non) demeure réduite : le cinéma, la télévision, Internet proposent une concurrence trop féroce pour que l'écrit figure toujours comme vecteur ultime de transmission du savoir ou même comme support de divertissement privilégié. Ensuite, pour suivre la pensée de Thierry Groensteen, la BD n'a « pas vraiment réussi à susciter une culture spécifique à son domaine : son riche passé reste méconnu des amateurs[4] ». Cette situation rend épineuse la préparation d'un cours portant sur la bande dessinée.

Les connaissances limitées des étudiants laissent songeur car, si les lecteurs du journal *Spirou* se comptent sur les doigts d'une main, les adeptes de fascicules américains ne sont pas non plus aussi nombreux

3. Nulle n'est mon intention de porter précisément mon attention sur les réactions des étudiants à l'égard du média ; ce qui m'intéresse, ce sont les stratégies possibles d'enseignement de la BD à un public hétéroclite, composé en majeure partie d'individus d'origine non francophone.

4. *La Bande dessinée : un objet culturel non identifié*, p. 8.

qu'on pourrait le penser. Comment corriger ces lacunes initiales sans passer plusieurs heures de cours à s'assurer que les étudiants détiendront les connaissances nécessaires pour situer individus et courants importants ? Benoît Mouchart recommande un détour par l'histoire :

> L'analyse du contexte de parution des œuvres dans le parcours de vie des auteurs et dans l'histoire des supports de publication, tout autant que dans l'époque où elles s'inscrivent, devrait permettre de replacer la bande dessinée dans un champ artistique plus global. La légitimité culturelle de cet art, encore fragile, ne pourra pas s'affranchir de ce travail historique et théorique.[5]

Contexte difficile que celui-là, où le professeur se demande s'il ne devra pas partir de zéro pour, Töpffer et Outcault aidant, resservir toute la palette des auteurs et des styles. Dans cette optique, les Miller et Lee, mentionnés ci-dessus, font davantage office de points d'arrivée que de points de départ dans le long cheminement qui mène des origines de la BD à son aboutissement actuel.

Une fois énoncée cette situation, il importe de se demander quel rôle la langue doit tenir ici. Aborder l'étude de la BD d'expression francophone en contexte anglophone en faisant d'abord abstraction de la facette linguistique peut être tentant. La BD n'est-elle pas au moins autant image que texte ? Pourquoi ne pas miser exclusivement sur la dimension graphique et réserver le travail sur le texte pour les autres cours de littérature ? Dans l'esprit du lecteur apprenti, l'image prend du reste souvent le pas sur le texte (bien des lecteurs inexpérimentés, on le sait, choisissent de ne pas tenir compte des nombreux récitatifs de certaines bandes dessinées, le texte leur semblant receler peu d'informations nécessaires à la compréhension de l'histoire racontée). Des bandes dessinées sans texte, telles les *Mister O* et *Mister I* de Lewis Trondheim ou encore *Albert et les autres* de Guy Delisle, où l'image occupe tout l'espace narratif, peuvent servir de points de départ pour explorer les mécanismes de base de la BD. Par l'utilisation exclusive du support graphique, ces œuvres semblent lancer l'idée d'un mode d'expression qui se situerait au-delà des mots et que tous, peu importe leur origine, comprendraient. Cela dit, dans son désir de s'approprier le récit, le lecteur en vient vite à désirer qu'un texte soit adjoint à l'image, ce qui rend compte d'habitudes de lecture bien enracinées, où la prose prime. Le texte apporte précisions et nuances à une vignette qui ouvre la porte à des interprétations parfois contradictoires. La reconstruction même de la case, la compréhension

5. *La Bande dessinée*, Paris, Le Cavalier Bleu, 2004, p. 111.

maximale de ses implications, nécessitent dans bien des cas la traduction d'« une suite d'énonçables en une suite d'énoncés[6] ». Autrement dit, l'étudiant placé dans une situation de découverte de la BD demande à être guidé par les modes d'expression divers du média.

Force est donc de réaliser que l'apprentissage des techniques de lecture de la BD défend l'omission du texte. Cela dit, dans un contexte anglophone, la langue française utilisée par les auteurs de BD d'expression francophone peut devenir un obstacle au plaisir de la lecture. Notons d'abord que les bibliothèques et librairies torontoises ne mettent que peu de textes français (ou de traductions en français de textes en langue étrangère) à la disposition des lecteurs. Mais le vrai problème se trouve ailleurs. Le français constitue pour bien des étudiants une langue d'appoint, avec laquelle ils ne communiquent pas au quotidien. Dans l'apprentissage de la littérature d'expression francophone, ne serait-on pas en droit de considérer la langue française comme le mode de transmission obligé des savoirs, non comme un simple accessoire ? Notons cependant la situation culturelle particulière du Canada : il s'agit d'un pays officiellement bilingue. De nombreux étudiants anglophones choisissent de se spécialiser en français parce que cette langue est nécessaire pour occuper des postes dans les domaines de l'enseignement et de l'administration, mais la culture francophone les intéresse peu. D'un problème apparemment culturel, on passe à une question sociale, voire politique. Voilà les difficultés auxquelles le professeur est confronté. Et c'est là que l'histoire des littératures dessinées peut constituer un attrait et permettre de passer d'une conception utilitariste à une appréciation esthétique de la langue, par l'entremise de l'image. Le professeur de littérature doit transmettre à ses étudiants un sens des perspectives historiques. Ce processus prendra-t-il place au détriment d'une lecture active de la bande dessinée ?

Pour une lecture e cace de la bande dessinée

On ne peut donc faire fi de l'histoire des littératures dessinées. Mais quelle histoire ? Si l'on adopte le point de vue de Benoît Mouchart selon qui « [l]'une des particularités malheureuses de l'approche de la bande dessinée est son amnésie, favorisée par une absence d'histoire[7] », la

6. T. Groensteen, *Système de la bande dessinée*, p. 159.

7. « Qu'est-ce que la bande dessinée ? », dans F. Neaud, K. Aki, J. bastide et F. Bézian, *Qu'est-ce que la bande dessinée aujourd'hui ?*, Paris, Beaux Arts éditions, 2008, p. 24.

démarche s'avère caduque avant d'avoir été engagée. Le critique nuance toutefois rapidement son propos pour parler de l'existence de « livres d'histoire de la bande dessinée [qui] s'apparentent bien souvent à des catalogues non hiérarchisés, où le pire côtoie le meilleur sans aucune échelle de valeur[8] ». Thierry Groensteen mentionne pour sa part que « [l]e public est ignorant de l'histoire de la bande dessinée mais les journalistes dits spécialisés ne la connaissent guère mieux[9] » ; le spécialiste insiste toutefois sur le fait que la bande dessinée constitue « un objet d'étude passionnant pour l'histoire culturelle […] champ disciplinaire […] qui entend articuler l'histoire interne de l'évolution des formes artistiques à l'histoire de leurs déterminations sociales, de leurs conditions de production, de diffusion et de réception[10] ».

Histoire de la bande dessinée ou étude de la BD par voie d'histoire culturelle, tout compte fait, il ne semble pas possible d'affirmer que la bande dessinée n'a pas d'histoire, ce que confirment certains spécialistes. « La bande dessinée a une histoire longue et distincte[11] », convient Douglas Wolk. « Le monde de la BD est immense et varié[12] », déclare Scott McCloud en présentant à son lecteur l'image d'un globe terrestre parsemé de figures dessinées provenant d'époques et d'aires géographiques diverses. Si donc histoire il y a, en quoi celle-ci pose-t-elle problème ? Bradford W. Wright pourrait avoir mis au jour l'ennui majeur : « La plupart des études récentes sur la BD – et il n'y en a pas eu beaucoup – ont été produites à l'extérieur de la discipline historique et sans trop d'attention portée au contexte historique[13]. » La BD a bien une histoire, mais celle-ci n'est le plus souvent pas prise en compte par la critique, d'où problèmes de perspective.

Autre difficulté : même les tentatives récentes d'historiques de la BD (l'on peut penser au volume *La Bande dessinée, son histoire et ses maîtres*, édité en 2009 par Skira, Flammarion et la Cité internationale de la bande dessinée et de l'image) ont tendance à présenter les deux grandes traditions évoquées ci-dessus de manière distincte, comme s'il s'agissait

8. *Ibid.*

9. *La Bande dessinée : un objet culturel non identifié*, p. 68.

10. *Ibid.*, p. 10.

11. « *The comics form has a long and distinguished history* » (*Reading Comics. How Graphic Novels Work and What They Mean*, Cambridge, Da Capo Press, 2007, p. 29).

12. « *The world of comics is a huge and varied one* » (*Understanding comics*, p. 4).

13. « *Much of the current scholarship on comic books – and there has not been a great deal – has been produced outside of the historical discipline and without much attention to historical context.* » (*Comic Book Nation. The Transformation of Youth Culture in America*, p. XIV)

d'ensembles séparés, n'ayant à peu près aucun rapport entre eux. Peut-être cette attitude est-elle due au fait que ces traditions se sont effectivement développées chacune à sa façon, dans des registres qui frappent par leur démarcation : « Des décennies durant, les bandes dessinées n'ont pas eu le même statut aux USA et en Europe[14] », explique Pierre Fresnault-Deruelle (2009 : 8), tandis que pour Thierry Groensteen :

> Il n'est guère de région du monde où la bande dessinée ne soit présente. Cependant, l'accès aux créations étrangères est longtemps resté des plus limités. Seule la production américaine jouit en France d'une convenable visibilité, et cela depuis le milieu des années 1930. Mais cette présence massive des *comics* sur le marché européen est demeurée sans véritable réciprocité.[15]

Nous verrons incessamment que les affinités qu'entretiennent les deux traditions méritent cependant d'être reconnues.

Comme le but ultime est de former des lecteurs compétents, capables de décoder un ensemble de stratégies utilisées par les bédéistes et de mettre au jour les significations afférentes à certaines œuvres, la lecture doit pouvoir se faire à la fois participative et contemplative, ce qui ne signifie pas, toutefois, que le détour par la description, souvent perçu comme astreignant, entraîne forcément l'ennui. Par le recours à l'histoire et à l'intertextualité, la lecture envisagée ici permet de situer le récit dans un contexte précis. Plus descriptive, cette méthode entraîne l'individu nanti d'une culture relativement riche de la BD à replacer les textes lus dans le fil de l'histoire du média, et à établir, par l'entremise de relations entre œuvres, courants et styles, une longue chaîne de signification. La description doit-elle dans un premier temps primer la participation et la contemplation afin que le lecteur ait une vue d'ensemble du média ? Groensteen insiste sur l'importance, pour tout lecteur expert, de bien connaître l'histoire de la BD et les formes sous lesquelles le neuvième art s'est développé. Ce « lecteur assidu, voire compulsif, en dévore [des bandes dessinées] depuis le plus jeune âge et s'est forgé ainsi, serait-ce uniquement par imprégnation, une culture de la bande dessinée[16] ». Que Jean-François Bodin affirme d'un seul souffle que « [l]a bande dessinée

14. *La Bande dessinée*, p. 8.

15. *La Bande dessinée : un objet culturel non identifié*, p. 17.

16. *La Bande dessinée mode d'emploi*, p. 102. La définition de Groensteen donne l'impression que la culture de la BD ne s'acquiert qu'à partir du « plus jeune âge », ce qui éliminerait d'entrée de jeu tout étudiant néophyte ; il y a lieu, il me semble, de nuancer l'affirmation du spécialiste, dans la mesure où le lecteur sérieux peut acquérir, à force d'acharnement, une culture relativement riche en un laps de

est un monde » et que « [s]on art a une histoire[17] » en dit long : la BD doit pouvoir se cerner à partir de balises fixes. Sans une connaissance minimale des courants, des écoles et des styles qui ont marqué l'évolution du média, tout album ne peut plus être perçu que comme un produit détaché de son contexte. La BD ne se trouve-t-elle pas dans ce cas appauvrie ? N'ayant que peu de résonance, l'album se réduit à un texte certes autonome, mais solitaire, sans relations élaborées avec le média auquel il appartient et coupé de toute perspective diachronique. Les Américains ne donnent-ils pas à raison une importance critique aux « Âges » qui déterminent pour eux l'évolution du média ?

L'histoire de la BD devient donc plus qu'une étape initiale de débroussaillage ; elle est dorénavant un parcours obligé dans l'apprentissage de la lecture de cette forme littéraire. Faut-il en faire un stade isolé, ou bien l'unité avec l'approche participative-contemplative est-elle préférable ? En fait, l'étude de l'histoire des littératures dessinées a pour but premier de doter le lecteur de points de repère qui lui permettront, au long de son parcours, de mieux maîtriser la découverte d'éléments signifiants dans la planche. Savoir que la couleur a eu pour Outcault un impact notoire sur le plan de la signification[18], ou que les stratégies de mise en page élaborées par Winsor McCay dans les bandes consacrées aux aventures de Little Nemo ont révolutionné le média, aide à tisser une toile de références qui, dans l'esprit du lecteur, manifeste sa maîtrise. L'étudiant saura désormais, à l'aide d'informations de ce type, repérer les traits du style de l'artiste et son impact, qui relèvent peut-être autant de l'histoire de la BD et des formes sous lesquelles celle-ci s'est développée, que du talent de l'individu. Pour bien des lecteurs, le super-héros Captain America est apparu dans les fascicules des éditions Marvel pour la première fois en 1964. Il importe de savoir qu'une première mouture de ce héros a fait fureur dès 1941, chez Timely Comics. Ce personnage de la Deuxième Guerre mondiale, créé par Joe Simon et Jack Kirby, mais remis au goût

temps (tout aussi relativement) réduit. Entendons-nous : pour qui souhaite devenir spécialiste, il s'agit malgré tout d'une entreprise de longue haleine.

17. « La bande dessinée est un monde », introduction à T. Groensteen (dir.), *La Bande dessinée, son histoire et ses maîtres*, p. 8.

18. Le jaune du costume de son *Yellow Kid* lui a été imposé par une erreur d'impression, et son personnage en a gagné une facture particulière, qui a servi de code d'identification par la suite. Cette couleur renvoie en outre, selon le commentaire de Pierre Fresnault-Deruelle, à « l'adjectif yellow [qui], appliqué au journalisme (*yellow journalism* = journalisme de sensation) connote des valeurs négatives qui ne sont pas sans lien avec le caractère marginal du héros » (*La Bande dessinée*, p. 14).

du jour par Stan Lee et Kirby dans les années soixante, a tout un passé qui le spécifie en tant que super-soldat. Ignorer cette facette du héros revient à le priver de ses origines et à mettre de côté plusieurs de ses caractéristiques – bien que certaines soient rappelées çà et là dans les nouvelles aventures de Cap America.

Parcourir en classe l'histoire des littératures dessinées permet donc de se donner des bases qui serviront constamment par la suite, lors de l'exploration de telle ou telle forme prise par la BD. Ce procédé aide le lecteur à exercer son œil. Pour le lecteur torontois, c'est également situer son cadre référentiel par rapport aux racines du média. La littérature, on le sait, entretient des relations étroites avec elle-même, avec son histoire (allusions ou rappels, citations ou pastiches). La bande dessinée ne diffère en rien de la « grande littérature » sous cet angle. Le lecteur expert doit pouvoir relever les rapports entre les œuvres. Selon Arnaud de La Croix et Franck Andriat, « une œuvre de bande dessinée peut être appréhendée sous l'angle de sa mise en situation, et ce sous un double mode, soit au sein du corpus que constitue l'ensemble des bandes dessinées, soit quant à d'autres modes de connaissance[19] ». Je reprendrai d'abord à mon compte la première des deux options soulevées par les chercheurs, en jaugeant le niveau d'expertise nécessaire pour bien goûter ce phénomène d'intertextualité.

Si l'identification de Dupond et Dupont, à la page 31 de l'album *Astérix chez les Belges*, ne demande pas une expertise approfondie et peut être vue comme un simple clin d'œil d'un bédéiste à l'un de ses pairs, par contre, dans les deux dernières vignettes de la page 12 du fascicule n° 6 de la bande dessinée américaine *Kick-Ass*, des rapports spécifiques sont établis, qui demandent à être analysés. Dans l'avant-dernière vignette, le renvoi par le narrateur au personnage de Frank Castle, connu de la plupart des lecteurs américains sous le nom de Punisher, et réputé pour faire preuve d'une violence à l'emporte-pièce, empreint la scène d'une tension indéniable. Dans la case suivante, faire référence à l'Âge d'argent de la bande dessinée équivaut à se situer par rapport à des bornes précises. Qu'est-ce qui spécifie le super-héros de cette époque ? Sa foi en une justice appliquée à tous et son utilisation modérée de la violence. De plus, ce héros est tenaillé par des doutes concernant sa propre identité. D'après Peter Coogan, « le mélodrame du "héros-avec-un-problème", introduit par Stan Lee, a ajouté de la profondeur à la caractérisation des

19. *Pour lire la bande dessinée*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1992, p. 109.

alter ego[20] ». Le scénariste de la bande dessinée *Kick-Ass*, Mark Millar, désireux de revisiter le *mythos* du super-héros, s'assure de donner à ses lecteurs les indices nécessaires pour bien saisir les implications de son entreprise : ses héros sont partagés sur l'attitude à adopter, certains appartenant visiblement au sacro-saint Âge d'argent, tandis que d'autres sont de la trempe de héros plus modernes qui n'hésitent pas à recourir à une violence expéditive et définitive pour régler leurs problèmes. À travers ses personnages, Millar renvoie au dilemme moral qui sous-tend l'identité de la figure du super-héros : supérieur, celui-ci peut-il aller jusqu'à tuer un ennemi pour sauver une victime ? Le scénariste invite le lecteur à se questionner sur la nature du super-héros. Ces relations n'ont rien de gratuit. Elles nantissent l'œuvre d'une portée *sui generis*.

> En effet, un album de bande dessinée s'inscrit, de manière diachronique, dans le contexte que compose l'ensemble des bandes dessinées : les règles fixées à une époque donnée du genre par un Hergé, ou encore la dynamique du « style Atome », l'émergence d'une bande dessinée « adulte » dans les années 1970, le postmodernisme plus récent, constituent autant de jalons par rapport auxquels chaque album lu peut être situé.[21]

Évidemment, la bande dessinée américaine fait constamment référence à son propre passé. Même chose pour la BD européenne. La situation se corse lorsque ces traditions établissent des relations l'une avec l'autre. L'expertise nécessaire pour saisir les rapports devient d'un autre ordre et l'histoire de la BD s'enrichit tout en se complexifiant. C'est ainsi, note Benoît Mouchart, que « l'idée de la mondialisation des bandes dessinées voit le jour, tissant entre les auteurs des liens de complicité et de connivence artistiques qui s'affranchissent à merveille des frontières et des différences culturelles ».

> De réels échanges sont en train de se nouer, dont on ne mesure pas encore tous les effets… Quelle influence exercent et exerceront sur les auteurs francophones les œuvres de Jiro Taniguchi, Alan Moore ou Carlos Nine ? Quel sera l'impact de l'œuvre de David B. ou de Lewis Trondheim sur les auteurs anglophones de demain ? La bande dessinée promet encore de bien passionnantes moissons.[22]

20. « *Stan Lee's "hero-with-a-problem" melodrama added depth to the characterization of the alter egos* » (*Superhero: The Secret Origin of a Genre*, Austin, MonkeyBrain Books, 2006, p. 206).
21. A. de La Croix et F. Andriat, *Pour lire la bande dessinée*, ouvr. cité, p. 109.
22. *La Bande dessinée*, ouvr. cité, p. 110.

Le lecteur américain du magazine *National Lampoon* qui ignore tout de la BD belge ne goûtera pas les nuances de « Tintin in Lebanon » (paru dans le numéro d'avril 1984), parodie qui, si elle doit certes énormément au Tintin d'Hergé, n'en présente pas moins des écarts qui méritent d'être relevés : l'attitude impartiale du Tintin « américanisé », à l'égard de la culture arabe et son rêve de violence, renouvellent le personnage et en font un garnement peut-être proche à certains égards d'un Dennis the Menace. Sommes-nous toujours en présence de Tintin ? Question intéressante à débattre en classe. De même, les aventures de Supermatou, héros créé par le dessinateur français Jean-Claude Poirier et présenté dans les pages de l'hebdomadaire *Pif Gadget* dans les années 1970, doivent beaucoup à la figure du super-héros de provenance états-unienne. Cela dit, le super-héros classique est tourné en dérision par Poirier, si bien que, malgré la présence des conventions de la figure (les super-pouvoirs, la mission pro-sociale, l'identité secrète[23]), le personnage n'apparaît plus que comme une caricature. Sans connaissance de la bédé américaine, le lecteur perçoit Supermatou comme un héros extraordinaire plutôt rigolo, mais dont les exploits demeurent saugrenus. Est-il bien toujours question d'un super-héros selon les termes ? Autre question à examiner en classe. Les exemples de ce type pullulent et tout un champ de recherche s'ouvre aux lecteurs suffisamment patients et passionnés pour se lancer dans des lectures d'envergure. Évidemment, à cette approche descriptive peuvent s'adjoindre des entreprises de reconnaissance portant tout autant sur l'aspect graphique de la BD que sur le scénario.

Le transfert culturel

Au-delà de la complexe histoire des littératures dessinées, ne convient-il pas ici d'adjoindre à la démarche une perspective culturelle ? La BD s'est développée parallèlement, d'abord, à certains événements historiques marquants, ensuite, aux arts qui ont évolué à travers les époques qu'elle-même a traversées, ce dont ses pages témoignent. Les frasques d'une Ignatz et d'un Krazy Kat ne sont pas étrangères au climat de laisser-aller qui accompagne la fin de la Première Guerre mondiale. De même, Superman et Batman ne sont pas nés par hasard aux abords de la Deuxième Guerre mondiale. Même chose pour les styles et techniques apparus çà et là, qui témoignent de l'intérêt qu'apportent divers

23. À ce propos, voir P. Coogan, *Superhero: The Secret Origin of a Genre*, ouvr. cité, p. 30-39.

intervenants au média : l'utilisation de plus en plus commune de la couleur directe ou l'apport de l'ordinateur traduisent l'engouement qui accompagne l'épanouissement d'une forme. Il est aussi possible d'établir des parallèles avec l'histoire de la littérature, d'où de nouveaux points de repère utiles pour bien comprendre où se situe le média. Un immense réseau de relations s'instaure, relations qui constitueront autant de points de repère dans le savoir de l'étudiant. L'on dira que, le Canada ayant peu à voir avec le développement de ces deux grandes traditions de la BD, le point de vue de l'étudiant canadien sur l'histoire du média est quelque peu biaisé. Peut-être serait-il préférable de croire qu'il a justement la distance nécessaire pour examiner ces questions de manière objective, sans parti pris.

Le contrecoup de cette approche est à prévoir : à partir du moment où le lecteur torontois est au fait de l'existence de traditions distinctes, une hiérarchisation s'établit. Ne nous le cachons pas, en Amérique du Nord, l'empire de la BD américaine est assuré. C'est justement là que la particularité d'un lieu multiculturel comme Toronto transparaît : les étudiants français, haïtiens ou québécois connaissent autant ou davantage, parfois même exclusivement, les aventures d'un Tintin ou d'un Astérix. Dans ce cadre, à la découverte de BD européenne par les anglophones correspond celle de la BD américaine par les francophones. Le langage des uns et des autres, quasi étranger initialement, finit par se rejoindre. Schtroumpfs et Smurfs deviennent une même entité et certains découvrent avec surprise et intérêt que le prochain film de Spielberg portera en fait sur un héros belge. L'étude de l'histoire des littératures dessinées convie en fin de compte à une découverte culturelle à grande échelle. Les super-héros sont certes d'ascendance américaine, mais on en trouve aujourd'hui les traces un peu partout sur la planète, bien qu'alimentées ici et là à une sauce spécifique. Ce sont leurs propres racines que les étudiants retrouvent *ailleurs*, présentées cette fois sous formes de séquences d'images agrémentées de texte. La lecture descriptive trouve son point d'aboutissement dans une lecture participative-contemplative où elle demeure néanmoins un passage obligé pour que l'étudiant ne perde pas de vue la valeur historique du texte qu'il a sous les yeux. Ce tissu intertextuel forme un patchwork où les traits culturels et universels fusionnent[24].

24. Gardons-nous d'oublier la présence d'un troisième acteur : l'envahisseur japonais, avec dans son sillage le *manga*, vient rendre la lecture encore davantage complexe, comme s'il en était besoin.

Les cours d'histoire de la littérature passent pour avoir mauvaise réputation. Étant donné leur contenu quelque peu statique, ils adoptent une forme descriptive qui déplaît souvent aux étudiants. Suites de noms, de courants, d'époques, ils donnent l'impression que la matière du cours consiste en une longue liste de données à apprendre par cœur. Est-il possible, dans un cours portant sur la BD, d'épargner aux étudiants cette formule contraignante ? Le professeur a un rôle important à jouer : il doit servir de passeur culturel et permettre aux étudiants d'acquérir non seulement des outils d'analyse des récits dessinés, mais encore une perspective historique nécessaire pour bien situer l'objet d'analyse sur le plan diachronique. Doit-on parler d'une intrusion dans le cadre référentiel des étudiants ? Si oui, il s'agit d'une incursion nécessaire, qui peut être profitable dans la mesure où elle prend la forme de défis lancés aux participants, les sommant, à mesure qu'est parcourue l'histoire de la BD, de se familiariser avec courants et écoles, de faire leur, non pas des noms dépourvus de contenu, mais des points de repère solides. Cet exercice incite l'étudiant à s'approprier, d'abord par l'entremise de notions transmises, ensuite selon sa propre exploration, tout un champ culturel perçu comme clos par ceux qui n'y ont pas accès. À travers une série d'étapes articulées en fonction des phases d'évolution de la BD, l'horizon s'élargit peu à peu et de nouvelles bornes s'établissent, qui serviront par la suite à enrichir l'analyse. Ces points de repère sont peut-être d'autant plus importants au Canada, étant donné que les étudiants côtoient des cultures apparemment différentes de la leur. Bande dessinée états-unienne d'un côté, européenne de l'autre : le neuvième art est perçu comme un produit importé qui fait référence à des réalités étrangères. Il importe de décloisonner le cadre référentiel de l'étudiant, de montrer à celui-ci que, l'image étant universelle, les codes qui la gèrent opèrent dans tout type de production culturelle. Ces nouveaux jalons font dès lors foi de règles qui, une fois maîtrisées, permettent de lire la bande dessinée d'une manière différente.

Nous nous dirigeons vers une approche synthétique, où l'histoire de la BD, adjointe à l'analyse, facilite l'établissement d'un portrait global de l'œuvre dessinée. Les vecteurs d'analyse sont multiples parce que l'objet s'avère complexe et, surtout, parce qu'en saisir les ficelles demande un investissement de savoirs divers. « La santé et la force de la bande dessinée me paraissent notamment se mesurer […] à la variété des regards que l'on peut porter sur elle[25] », commentait naguère Benoît Peeters. Les

25. *Case, planche, récit : lire la bande dessinée* (2008), p. 7.

spécialistes de la BD se sont aperçus au cours des dernières décennies que cet objet ne pouvait se comprendre que dans la mesure où les approches se joignent pour en dépouiller les couches de signification. « Comment lire une bande dessinée ? […] Mais de toutes les manières et dans tous les sens possibles[26]. » L'approche sémiologique, autrefois privilégiée pour essayer de rendre compte de la complexité de la BD, ne peut plus aujourd'hui se passer de la sociologie, de la narratologie, de la psychanalyse, voire d'approches plus marginales comme la mythocritique. Le spécialiste de l'étude des littératures doit se faire historien de l'art pour saisir les ressorts de l'objet étudié. L'horizon de compréhension se trouve surmultiplié et l'analyse en est enrichie. À ces approches, il faut toutefois ajouter l'histoire des littératures dessinées, qui permet, en tant que structure de fond, de dresser un portrait d'ensemble du contexte dans lequel la BD s'est développée.

On le voit, dans un environnement multiculturel comme l'est la salle de classe du professeur donnant un cours de bande dessinée à Toronto, l'analyse littéraire n'est pas la seule stratégie qui doive rendre compte de la complexité de la BD. L'histoire des littératures dessinées fournit la base sur laquelle se poseront les réflexions portant sur divers aspects du média. Qu'il s'agisse de déterminer en quoi le *Silver Surfer* de Moebius prolonge le Lieutenant Blueberry et Arzach ou d'établir si Supermatou s'inscrit en tout ou en partie dans le créneau des bandes dessinées de super-héros, l'approche historique, en servant de soubassement à l'analyse, donne de la perspective à la réflexion. Là où cette approche risque toutefois de gêner la démarche de compréhension du texte, c'est lorsque l'étudiant n'en voit pas l'objet. Danger contre lequel le professeur se prémunira en adoptant une approche synthétique, où toujours l'analyse appuiera la lecture descriptive.

Faut-il donc choisir l'album ou le *graphic novel* pour enseigner la bande dessinée à Toronto ? Un peu des deux, il me semble. Les traditions riches évoquées dans les pages qui précèdent ont modelé le neuvième art, à un point où faire abstraction de l'une revient à amputer la forme. Pour bien comprendre le média et les aspects sous lesquels il apparaît aujourd'hui comme une forme littéraire autonome, ses multiples définitions doivent être prises en compte. Les créateurs ont raison, à l'instar d'un David Mazzucchelli, d'être optimistes : « Même avec tout ce qui s'est fait jusqu'ici, il reste tellement à faire, et j'aime croire que

26. *Ibid.*, p. 10.

les possibilités suggérées par les travaux qui existent vont continuer d'inspirer les innovations en matière de forme et de contenu[27]. » Voilà de quoi réjouir l'historien de la BD.

27. « *Even with everything that's been made so far, there still is so much more that can be done, and I'd like to think that the possibilities suggested in the work that already exists will continue to drive innovations in form and content.* » (cité par D. S. Talon, *Panel discussions*, Raleigh, TwoMorrows publishing, 2007, p. 121)

Des corps, des visages et des voix : quelques pistes pédagogiques pour une analyse en classe des représentations du terrorisme dans *Trilogia del terrorismo. Il commissario Spada* (G. De Luca et G. Gonano, 1979)

Sylvie Martin-Mercier

Tout italianiste enseignant à l'université est confronté à la difficulté qu'il y a à appréhender dans leurs nuances, contradictions et incertitudes, certaines périodes de l'histoire de la péninsule Italienne, parfois douloureuses et entachées de sang, comme le sont celles du fascisme et des « années de plomb ». Si ces phases historiques sont évidemment abordées en cours de civilisation, éclairées notamment par des documents authentiques écrits, visuels ou sonores, un cours centré sur l'image et plus précisément sur la bande dessinée peut offrir une approche alternative et complémentaire de ces périodes, alliant analyse de la bande dessinée, travail de civilisationniste et approfondissement linguistique.

Trois épisodes des aventures du Commissario Spada, regroupés sous le titre de *Trilogia del terrorismo*, se prêtent particulièrement bien à la découverte des mouvements extrémistes et terroristes qui ont ébranlé l'Italie à partir de 1968, pendant la période dite des « années de plomb ». Une extraordinaire volonté de donner une vision, si ce n'est totalement objective, du moins équilibrée et réaliste de ces phénomènes complexes, sous-tend ces trois histoires, nous permettant d'approcher différents points de vue : du côté des jeunes contestataires, nous assistons dans cette trilogie à la montée de la tension et au passage à l'acte, à la violence et au terrorisme, et devenons témoins du moment où tout bascule pour Valeria Vergani, qui passe de l'engagement intellectuel à la lutte armée. Parallèlement, nous découvrons les incompréhensions et tergiversations de l'appareil judiciaire et policier, qui ne trouve pas de réponse adaptée, contribuant ainsi à l'émergence de la lutte armée, mais aussi les doutes

qui s'insinuent dans l'esprit des policiers, à l'exception – peut-être – de l'inébranlable Spada. Enfin, nous voyons le mal être et la difficulté à se déterminer qu'éprouvent certains personnages, souvent les plus jeunes, dont le fils de Spada, séduits et inquiets face aux revendications d'une société nouvelle. Luigi Bernardi parlera en ces termes de cette œuvre : « "I terroristi" est avant tout un jeu d'équilibres parfait. On y présente des motivations diverses, souvent opposées, parfois étonnamment équidistantes[1]. » Cette bande dessinée ne se veut donc ni une défense ni une accusation du terrorisme, mais une tentative de compréhension tout à fait inédite, extrêmement articulée.

Nous proposons ici une lecture destinée à des étudiants d'italien possédant un niveau B1 acquis du CECRL, le cours se déroulant en langue italienne. Le cadre sera de préférence celui d'un cours de licence d'italien, LCE notamment, première ou deuxième année, portant sur l'analyse de l'image et de la bande dessinée, dont l'objectif global sera de découvrir la société et la culture italienne, et d'acquérir des instruments pour la lecture de différents types d'images. Au-delà de l'analyse de contenu, l'accent sera ainsi mis sur les caractéristiques formelles de la bande dessinée. Ce type de travail pourra aussi, moyennant quelques adaptations, être effectué lors de travaux dirigés de civilisation ou avec des étudiants non spécialistes. Cette œuvre est particulièrement dense et exigeante : différents parcours de lecture sont envisageables, allant de l'analyse exhaustive qui essaiera de rendre compte de la totalité de la trilogie, à des cheminements thématiques, suivant un thème ou un personnage[2]. Nous choisissons ici cette dernière option, proposant à notre lecteur de suivre Valeria Vergani, membre du groupe extrémiste Aut-Aut et personnage central de cette trilogie, et qui est confrontée au commissaire Spada dans le premier tome, « I terroristi ». Nous optons pour une lecture linéaire qui permettra de suivre la démarche des auteurs dans leurs processus de construction du personnage. La découverte de ses actions et de ses paroles, liée à la révélation de son caractère et de

1. « *"I terroristi" è prima di tutto un perfetto gioco di equilibri. Si presentano motivazioni diverse, spesso contrapposte, a volte sorprendentemente equidistanti.* » (« Un commissario in cronaca », dans Associazione Culturale Hamelin (dir), *De Luca. Il disegno pensiero*, p. 185)

2. D'autres parcours peuvent permettre de travailler sur l'attitude et l'action de la justice et des forces de l'ordre, perdues dans leur entraînement, soumises au regard des médias, ou sur le regard que les jeunes portent sur ce groupe terroriste.

son évolution psychologique, par l'étude de son visage et de ses pensées, permet d'approcher les incertitudes et ambiguïtés de la lutte armée[3].

Présentation de l'œuvre

En 1979, les lecteurs du *Giornalino* découvrent trois opus en noir et blanc intitulés respectivement « I terroristi » (Les terroristes), « La grande confusione » (La grande confusion) et « La scelta » (Le choix), opus qui seront ultérieurement publiés en album sous le titre *Trilogia del terrorismo*[4]. Si cette trilogie n'est pas la seule publication à traiter de ces événements[5], il nous semble pertinent de l'aborder en classe, car elle parle d'un phénomène alors contemporain, selon des caractéristiques particulières, tant au niveau de l'angle d'attaque narratif que de la forme, à travers des techniques graphiques absolument novatrices, une mise en page et des focalisations qui apportent une dimension visuelle très riche et originale. Le dessinateur privilégie les planches-séquences aux larges vignettes horizontales, de hauteur variable, occupant toute la largeur de la planche, qui lui permettent de structurer ses scènes selon un découpage vertical qui fait par exemple découvrir le haut du visage dans la première bande, le reste du visage dans la seconde, et le haut du corps dans la troisième.

Rattaché au *Nucleo di polizia* de la *Criminalpol* après avoir appartenu à la police scientifique et à la *Squadra Mobile*, le commissaire Spada enquête sur un groupe de jeunes contestataires milanais nommé Aut-Aut, qu'il recherche activement après que l'un de leurs membres, une jeune femme,

3. Cette étude se fonde sur une communication que nous avons présentée lors du colloque « Littérature et "temps des révoltes" (1967-1980) », organisé par l'École normale supérieure Lettres et Sciences humaines de Lyon et le Cercic/Gerci (université Stendhal - Grenoble III) en novembre 2008 (voir bibliographie finale).

4. Nous citons à partir de l'édition intitulée *Il Commissario Spada. Gli Anni di piombo*, sous la direction S. Rossi, Milan, Mondadori, coll. « Oscar Mondadori. Best Sellers », 2008.

5. *16 Marzo*, qui relate l'enlèvement d'Aldo Moro, a été publié au mois de juin 1979 dans le premier numéro de la revue *Metropolis*, qui fut immédiatement saisi. D'autres bandes dessinées sont sorties plus récemment : Paolo Cossio raconte dans *La Storia di Mara*, la vie de Mara Nanni, entrée dans les Brigades rouges en 1978, arrêtée et condamnée à 30 ans de prison, réduits à 15 en appel (Lavieri, « I fuori serie », 2006) ; Paolo Parisi aborde l'enlèvement de Moro dans *Il Sequestro Moro* (BeccoGiallo, 2006). La *Storia d'Italia a fumetti* (Mondadori, 1978) dessinée par Cesare Colombi sur un texte d'Enzo Biagi, consacre deux chapitres aux années de révolte.

Valeria Vergani, a abattu l'hélicoptère de la police qui la poursuivait. Dans le deuxième tome, le commissaire sera chargé de constituer et entraîner un corps d'élite, sous le contrôle encombrant des journalistes. Le groupe extrémiste, qui a basculé vers ce que l'on peut qualifier hâtivement de « terrorisme », ou tout du moins de « lutte armée », commet des actes criminels et sanglants et réussit à libérer ses camarades emprisonnés, avant d'être finalement démantelé par Spada et son équipe dans le dernier épisode.

Publiées entre 1970 et 1982, les aventures du Commissario Spada sont le fruit d'une idée née au sein de la rédaction du *Giornalino* et ont été dessinées par l'un des plus grands noms de la bande dessinée italienne, Gianni De Luca[6], sur un scénario de Gianluigi Gonano[7]. Dans les années soixante-dix, la bande dessinée italienne, qui a souffert de l'intervention du régime fasciste et d'un long attachement aux histoires en cases, se divise schématiquement entre production destinée à une diffusion de masse, avec des personnages récurrents publiés dans des petits fascicules mensuels ou hebdomadaires, tel *Diabolik* des sœurs Giussani, et des bandes dessinées plus exigeantes, parfois qualifiées d'intellectuelles, diffusées essentiellement par les nouveaux périodiques spécialisés, tels *Linus* (1965), *Alter Linus* (1974) et *Sgt Kirk* (1967), ou dans des publications nées

6. Né en 1927, Gianni De Luca renonce à des études d'architecture pour s'intéresser au graphisme, à l'illustration et la bande dessinée. En 1946, il publie ses premières planches dans *Il Vittorioso*, périodique illustré catholique fondé en 1937. Il a une prédilection pour les récits historiques et hagiographiques ainsi que les ciné-romans. À la fin des années 1950, De Luca travaille essentiellement pour les Edizioni Paoline, éditeur catholique, et en particulier pour le périodique *Il Giornalino*, proposant des récits tirés de la Bible mais aussi un western, *Bob Jason* (1969). Dans les années 1960, il se consacre essentiellement à l'illustration et s'exprime aussi à travers la peinture. En 1985, il aborde le genre biographique en proposant des textes sur Totò et Marylin Monroe. En 1971, il reçoit le Yellow Kid au festival de la BD de Lucques. Considéré comme l'un des maîtres de la bande dessinée italienne, il reste méconnu en France où ont été publiés : *Velthur le Pacifique* (Bonne Presse, 1959) ; *Histoire sainte* (Bayard) ; *L'Appel de Rome* (Edipat, 1958) ; *Le Chant de l'arc* (Edipat, 1958) ; *Fantasia au Maroc* de la série du Commissario Spada (Hachette, 1975). Quelques histoires paraissent dans *Formule 1*, des Éditions Fleurus, tandis que *Hamlet* (1980) et *Roméo et Juliette* (1981) seront publiés aux Humanoïdes Associés. *Klap*, dont il signe le scénario, sur des dessins de Jean-Claude Poirier, sort en 1967-1968 chez Hachette.

7. Gianluigi Gonano est né à Zara en 1940. Il mène depuis 1965 une carrière de journaliste, travaillant pour *La Notte*, *L'Europeo* et l'éditeur Rusconi. Les aventures du Commissario Spada constituent son premier travail de scénariste. Écrivain de SF, traducteur, il a signé de nombreux épisodes de *Dylan Dog* sous le pseudonyme G. Anon, ainsi que plusieurs aventures de Nick Raider.

au sein des collectifs liés aux mouvement d'extrême gauche, milanais notamment. La bande dessinée italienne connaît alors une période de réel dynamisme, par le nombre, la qualité de certaines productions et l'originalité des sujets. Elle acquiert enfin la reconnaissance culturelle tant attendue grâce aux publications critiques et théoriques, en premier lieu les travaux d'Umberto Eco sur Steve Canyon (*Apocalittici e integrati*, 1964). De cette production émerge Spada, rare commissaire de police protagoniste de *fumetti*, à une période où le roman policier n'était guère en vogue chez les auteurs italiens de BD. Dessinateur et scénariste se sont rencontrés grâce à Gino Tomaselli, rédacteur du *Giornalino*, qui leur suggéra de créer ce héros, résolument ancré dans la période qui lui est contemporaine, les auteurs portant une grande attention aux changements et tensions de leur époque qu'ils font entrer dans leurs histoires non comme simples cadres ou objets d'analyse (historique ou sociologique par exemple), mais comme éléments moteurs de leur narration. Ces aventures, qui ne se présentent donc ni comme témoignage ni comme documentaire, mais comme fiction, prennent le risque d'aborder des thèmes ardus et problématiques à l'intention d'un lectorat jeune.

Ébauchées en 1975, quelques jours après l'évasion de Renato Curcio, le cofondateur avec Mara Cagol et Alberto Franceschini des Brigades rouges, qui avait été arrêté et emprisonné en 1974, « I terroristi », « La grande confusione » et « La scelta » ne furent publiées qu'en 1979, et composées progressivement : une vignette est datée de 1976 ; un ouvrage mis entre les mains du fils de Spada est intitulé *Storia del terrorismo in Europa, 1968-1978* ; elles furent probablement retouchées à plusieurs reprises. Cette publication différée est probablement le signe – comme l'ont souligné différents critiques – de la difficulté et de la prise de risques qu'il y avait à proposer cette BD pour *Il Giornalino*, hebdomadaire catholique fondé à Alba en 1924, publié par les Edizioni Paoline (Società San Paolo di Alba), vendu exclusivement dans les paroisses ou par abonnement, et prônant des valeurs conventionnelles, bien pensantes, quelque peu décalées et vieillottes. Peut-être les auteurs souhaitaient-ils aussi proposer une histoire qui avait trouvé sa conclusion.

Ces trois épisodes ne constituent pas un récit se rapportant à des faits précis, réellement survenus, contrairement par exemple à la *Storia d'Italia a fumetti* qui, sur des textes du journaliste et historien Enzo Biagi, présente – en deux chapitres et dans l'ordre suivant – les événements majeurs de ces années : arrestation puis évasion de Curcio (1974-1975) ; enlèvement du juge Sossi (1974) ; enlèvement et assassinat de Moro (mars 1978) ; assassinat du journaliste Walter Tobagi (1980) ; enlèvement du général

américain Dozier (1981) ; attentats de la Piazza Fontana (1969) et de la Piazza della Loggia à Brescia (1974) ; explosions dans le train *Italicus* (1974) et la gare de Bologne (1980) ; « strage di Natale » (1984). Lorsque Gonano et De Luca entament leur travail, plus de 140 actes violents ont donc déjà été commis, imputables aux groupes d'extrême droite ou aux extrémistes de gauche et avec l'attentat de la Banque de l'Agriculture à la Piazza Fontana, l'Italie a basculé dans la « stratégie de la tension ». Lorsqu'ils terminent leur ouvrage, Aldo Moro, député démocrate chrétien, à plusieurs reprises président du Conseil, a été enlevé, séquestré pendant 55 jours puis assassiné par les Brigate rosse (Brigades rouges).

Il faut également souligner que le *Giornalino* a désormais son siège à Milan, ville où sont situées les aventures de Spada et qui a été particulièrement touchée par les actions terroristes : le 12 décembre 1969, en moins d'une heure, cinq attentats ont secoué l'Italie, le plus tragique étant celui de la Piazza Fontana à Milan, qui fit 17 morts et 88 blessés. Toutefois, si la ville est bien présente, avec ses rues rectilignes bordées d'arbres où sillonne le tramway, avec sa périphérie en construction, ses grues et ses hauts immeubles, avec la campagne environnante, grise, aux routes désertes, si des directions sont signalées, rien ne nous permet d'identifier Milan par des monuments ou lieux reconnaissables, tel le Duomo, la Galleria ou encore la Scala. Cela nous semble devoir être interprété comme la volonté de ne pas vouloir excessivement ancrer ces aventures dans l'histoire de la ville. L'université, la prison, les bars pourraient être ceux de n'importe quelle autre grande ville italienne. Les actes racontés sont ainsi parfois construits à partir de faits qui ont pu se dérouler ailleurs dans la Péninsule.

Ne se voulant ni documentaire ni témoignage, ces trois épisodes n'ont pas pour objectif de dérouler la chronologie des années de plomb, mais trouvent leur intérêt dans la tentative – réussie, croyons-nous – de faire émerger les mécanismes intellectuels et psychologiques, mais aussi les liens de causalité qui ont pu déterminer pour les uns le choix de la lutte armée ou, pour les autres, des réponses violentes et peu articulées. Cette lecture devrait permettre aux étudiants non seulement de découvrir cette période, mais aussi, en focalisant leur attention sur les personnages, de prendre du recul par rapport à des idées préconçues ou des interprétations tranchées, manichéennes ou partisanes. Cette trilogie se nourrit de différents faits réels pour tenter de donner une vision de l'intérieur de ce phénomène : il faudra nécessairement proposer aux étudiants une chronologie et quelques clés qui leur permettent de mieux appréhender l'approche particulière qu'offrent Gonano et De Luca, mais aussi

de repérer ce qu'ils taisent : par exemple, les actes terroristes commis par les groupes d'extrême-droite, auxquels il n'est fait aucune allusion, hormis un vague « *rosse o nere* » et quelques croix gammées que l'on aperçoit sur les murs, à côté de « *Boia* », qui peut être interprété comme un raccourci du « *Boia chi molla* » d'ascendance fasciste. À la vision de l'historien, narrateur omniscient, prétendument objectif, qu'assume par exemple un Biagi, ces auteurs opposent un récit certes toujours mené par un narrateur extra-diégétique, mais en alternant systématiquement les points de vue (selon des combinaisons narratives variables, nous voyons tour à tour les terroristes, les policiers, la société), nous faisant participer aux événements, avec leur temporalité propre, et surtout en nous permettant de lire les pensées des personnages. L'attention est répartie à parts égales entre les groupes en présence.

Valeria Vergani : de la contestation à la violence

Les personnages constituent un enjeu essentiel lors de la réalisation d'une BD ; ils doivent être identifiés et reconnus facilement, par leur physionomie et leurs caractéristiques vestimentaires ainsi que par les objets qui les accompagnent, pour être classés dans une « catégorie », notamment dans les bandes dessinées destinées à une diffusion de masse, d'où de nombreux personnages schématiques ou stéréotypés. Grâce au caractère d'immédiateté de l'image, l'impact du personnage de BD sur le lecteur est bien plus fort – au moins dans un premier temps – que celui du personnage de roman ou de nouvelle. S'il se révèle et se construit au fil du récit, ses traits physiques sont donnés une fois pour toutes, et il n'est guère possible de différer la représentation d'une particularité. La première apparition de Valeria Vergani intervient dans la troisième planche, alors que les forces de l'ordre sonnent à la porte de l'appartement où sont retranchés les Aut-Aut, groupe de contestataires auquel elle appartient et à propos duquel nous ne savons rien à ce moment du récit. La mention du nom de la jeune femme sera différée. Valeria n'apparaît pas au premier plan mais en retrait, et son visage est tout d'abord dessiné grossièrement, avec deux simples points pour les yeux, pour signifier l'étonnement et l'interrogation, tandis que le compagnon au premier plan apparaît bien plus élaboré au niveau graphique ; rien n'indique alors qu'elle va devenir, parallèlement à Spada, la protagoniste de ces aventures ; on pourrait supposer au contraire que le peu de cas accordé à la représentation de sa personne correspond à un rôle de faible importance à l'intérieur du groupe. Dans les vignettes-bandes suivantes, nous apercevons Valeria,

dans une superbe vue en plongée presque totale, descendant en rappel, aidée par ses deux compagnons : une nouvelle fois, rien ne vient signifier qu'elle va prendre non seulement une place prépondérante dans le récit, mais qu'elle va aussi se révéler comme la personnalité la plus violente. Certes, cette fuite au moment de l'irruption des forces de l'ordre nous laisse imaginer quelque méfait ou délit, mais rien de précis ne nous a encore été révélé. Nous découvrons une jeune femme tonique, dotée d'une force physique et d'un courage certains, une jeune femme dont les vêtements, chemise stricte, pull à col en V, pantalon et tennis en toile, gomment la féminité – signes d'un certain mépris pour l'apparence – mais se révèlent par ailleurs bien adaptés à la fuite. Valeria correspond à un des types physiques caractéristiques des années soixante-dix et des groupes de jeunes, pas forcément marginaux, mais qui ne répondaient pas aux critères vestimentaires bourgeois de leurs parents. Aujourd'hui, ces caractéristiques sont lues comme autant de clichés, et elles se distinguent d'autres types de physionomie, de coiffure et de vêtements rappelant Woodstock et *Hair*, que l'on voit ici chez les autres femmes du groupe. Soulignons l'absence de maquillage, les cheveux détachés et quelque peu rebelles, l'absence de tout bijou et accessoire que nous pourrons aussi remarquer chez ses compagnes. Les auteurs donnent corps et vie à ce personnage dont la présence physique semble primer dans un premier temps sur les actes violents à venir. Valeria modifiera une seule fois son apparence, en se transformant grâce à une perruque blonde et un imperméable pour déjouer les recherches de la police. Elle apparaîtra l'espace d'un instant beaucoup plus douce et féminine, mais cette douceur ne sera qu'un leurre, une création artificielle. Pour lors, Valeria est terrorisée par l'attaque violente des policiers et les traits de son visage sont réduits à une expression simple, quelques traits qui lui donnent un regard presque vide. Toutefois les personnages sont représentés en pied dans les vignettes, et le regard du lecteur n'est pas censé se focaliser outre mesure sur les visages.

Dans le fonctionnement de la BD, où le personnage a une voix sans réalité matérielle, l'essentiel de sa construction psychologique nous est donné par le visage, ainsi que le dit Thierry Groensteen :

> L'étymologie du terme « personnage » (de *persona*, le masque) est particulièrement éclairante, s'agissant précisément d'un personnage dessiné, car son identité, du point de vue de la perception, tend en effet à se résumer à son visage.[8]

8. *Lignes de vie. Le visage dessiné*, Saint-Égrève, Mosquito, 2003, p. 13.

Dans la cinquième planche, Valeria réussit à s'enfuir seule à bord d'une Dyane, et un extraordinaire premier plan étiré en largeur, inséré dans une vignette-bande, attire notre attention vers son visage. La terreur est exprimée grâce aux sourcils légèrement soulevés et à la bouche ouverte, quelques traits soulignent les yeux, l'iris est dessiné, ce qui confère une expression réelle au personnage. Or, juste au moment où un policier déclare qu'elle doit être morte de peur, dans la planche suivante, Valeria bascule dans la violence, dans un effet saisissant résumé en deux vignettes-bandes. Grâce à un effet graphique extraordinaire, nous voyons le visage de Valeria se rapprocher et changer d'expression au fur et à mesure (fig. 36). Habituellement, un découpage de la scène par vignettes marque davantage la temporalité, provoquant des ellipses ou suspensions temporelles que le lecteur doit remplir. Ici nous ne trouvons plus une scansion par vignettes mais par planches-séquences (*tavole-sequenza*), qui souvent impose de regarder par groupes ou séquences de deux bandes ou plus, voire considérer la planche entière, ce qui engendre un rapport au temps différent, ainsi que de nouvelles stratégies de lecture. La technique de démultiplication du personnage privilégiée par De Luca, avec ses nombreux changements d'angle à l'intérieur d'une même vignette-bande, permet de construire le visage dans ses volumes et sa plasticité et révèle métaphoriquement le personnage sous tous les angles. Cette répétition du visage dans une seule vignette, divisée en deux bandes par le blanc intericonique classique est sans conteste une des particularités graphiques de De Luca et rappelle les travaux des futuristes sur le mouvement. Elle permet d'insister sur le temps qui s'écoule rapidement mais aussi de montrer les états d'âme et sentiments de Valeria, qui passe de la peur à la rage, cette dernière étape étant soulignée par la bouche ouverte en grimace sur des dents nettement visibles, les mâchoires contractées. Le blanc intericonique sectionne les quatre visages qui grossissent puisqu'ils se rapprochent, à des hauteurs différentes (au milieu du menton, entre nez et lèvres, sur la pointe du nez, au milieu du nez), provoquant une accentuation dans l'expression des sentiments. L'idée de peur est reprise et amplifiée par le changement de position des mains qui, d'abord simplement posées sur le volant, se crispent dans la dernière vignette de la planche. Tandis que les bulles à l'appendice en forme de petits nuages enchâssés permettent de connaître les pensées du personnage, des figures tracées à grands traits blancs, au-dessus de sa tête, signalent les images qu'elle revoit. Soulignons le changement de point de vue lorsque la dernière image de Valeria, effrayante dans sa transformation, est motivée par l'hélicoptère que nous voyons arriver d'en bas : si nous regardons la

dernière bande nous voyons l'hélicoptère passer au-dessus de la voiture et remonter pour surgir devant les yeux de Valeria. Nous sommes donc passés d'un personnage traqué à un personnage en proie à un sentiment de violence intense. La volonté des auteurs de donner une existence réelle à ce personnage, en insistant sur les mécanismes qui conduisent à la violence, nous semble particulièrement féconde ici.

Les bandes suivantes, réemployant la même technique de la répétition du personnage et des plans rapprochés, montrent dans un mouvement tournant, qui nous porte d'un profil à l'autre, le visage de Valeria, tandis qu'elle tire sur l'hélicoptère (fig. 37). Nous pouvons au passage remarquer trois positions de tir et une de relâchement, alors que quatre détonations se font entendre. La bouche ouverte révèle qu'elle tire acculée, par instinct de défense, et non pas froidement, comme le ferait un tireur entraîné et aguerri. De Luca montre toutes les étapes de cette scène. Le pistolet, objet identifiant qui fait de Valeria une terroriste, se révèle ambigu, car il est aussi l'objet qui permet d'identifier les forces de l'ordre ; cela tend à montrer que les auteurs ne veulent pas stigmatiser ce personnage et que la possession d'une arme ne suffit pas à le caractériser. À partir de ce moment, Valeria a basculé dans la lutte armée. La violence qui s'empare d'elle ne fera que s'amplifier au fil des épisodes, pour devenir presque démoniaque dans la scène finale du troisième épisode, où elle tire volontairement sur Spada avec l'intention de l'abattre froidement pour venger la mort de ses camarades. Dans la scène de l'hélicoptère, les auteurs semblent vouloir convaincre leur lecteur que l'attitude de Valeria tient de la riposte et non de la préméditation, faisant ainsi basculer une partie de la responsabilité sur les forces de l'ordre, ou tout du moins sur la stratégie qu'elles ont adoptée. Le personnage est terriblement enlaidi par la haine et la volonté de vengeance : les cheveux ébouriffés, hirsutes, raccourcis d'ailleurs, accentuent le regard rendu haineux par la position des sourcils, tandis que les plis du cou soulignent la tension. La bouche grande ouverte vient signifier que le personnage probablement crie, et ne contrôle plus son corps.

Les paroles des personnages sont source d'informations précieuses pour la compréhension de cette période historique, tout comme les textes libres qui sont insérés dans les vignettes. Le travail linguistique pourra se concrétiser dans une réflexion sur la langue, menée à partir des différents types de textes que nous pouvons trouver : bulles de pensée ou de dialogue, mais aussi voix des journalistes de radio ou de télévision, articles de journaux, lettres de revendication des terroristes. Lorsque Valeria devra expliquer son geste à d'autres camarades membres

des Aut-Aut, elle se justifiera en ces termes auprès du groupe qui lui reproche de ne plus avoir « les mains propres[9] » : « Nous étions piégés. Les choses se sont… se sont faites toutes seules[10]. » Passé cet instant d'explication, où elle semble désemparée et choisit comme justification l'idée d'une conséquence inévitable, elle se ressaisit et définit clairement le tournant qui est advenu : « Avant nous avions les mains propres parce que nous ne faisions rien ! Nous avions les mains propres mais mauvaise conscience[11] ! » Elle déclare que la nature de leur lutte doit changer : « Si nous voulons lutter et nous rebeller, nous devons nous salir les mains[12] ! » Elle reprend la même argumentation pour rejeter les actions passées modérées : « Affichettes, meetings, slogans, piquets devant les écoles ! Ça suffit ! » En proie à l'exaspération, elle revendique un changement de stratégie : « Il y en a assez d'avoir les mains propres[13] ! » Puis elle avance dans son raisonnement : « Nous devons enseigner à tous par l'exemple que lorsque l'on en a vraiment assez des injustices, de la corruption, des abus, il faut commencer à tirer[14] », avant de conclure : « Certes, une période difficile nous attend. Mais la guerre est comme cela ! Nous devons commencer tout de suite[15]. » Alors que le lecteur pouvait presque éprouver de la compassion pour cette jeune femme désorientée, il se retrouve face à une « terroriste » qui a décidé, en dehors de toute concertation avec son groupe, de recourir à la lutte armée. La violence que l'on remarque sur le visage est renforcée par la position des mains et les lignes kinésiques qui traduisent le mouvement, mais aussi par la voix, tonitruante, repérable dans les caractères gras, ce qui confère une certaine bestialité à ce personnage. Cet épisode est particulièrement intéressant, car il nous fait assister au moment critique qui fait passer d'un engagement qui serait de type intellectuel, politique (que l'on ne découvre que par le récit contracté de Valeria) à un engagement physique, armé. Nous touchons là une des questions les plus difficiles concernant le terrorisme, à savoir ce qui motive le passage aux armes.

9. « *le mani pulite* » (p. 296).

10. « *Eravamo in trappola. Le cose sono… sono venute da sole.* » (*ibid.*)

11. « *Avevamo le mani pulite perché non facevamo niente! Avevamo le mani pulite ma la coscienza sporca!* » (*Ibid.* En gras dans le texte.)

12. « *Se vogliamo lottare e ribellarci, dobbiamo sporcarci le mani!* » (p. 297)

13. « *Manifestini, assemblee, slogan, picchetti alle scuole!… Basta!… Basta con le mani pulite!* » (p. 298)

14. « *Dobbiamo insegnare a tutti con l'esempio che quando si è veramente stufi delle ingiustizie, della corruzione, delle prepotenze, bisogna cominciare a sparare.* » (*ibid.*)

15. « *Certo! abbiamo davanti a noi un periodo duro. Ma questa è la guerra! dobbiamo cominciare subito.* » (*ibid.*)

Ces quelques vignettes constituent d'ailleurs le seul moment où nous sommes confrontés au discours idéologique du groupe.

L'agressivité de Valeria apparaît aussi nettement dans les rapports qu'elle entretient avec ses compagnons alors que rien ne fait d'elle la meneuse du groupe ; on voit beaucoup moins cette agressivité chez les autres, excepté chez le leader des Aut-Aut ; les visages des autres terroristes, des femmes notamment, restent beaucoup plus apaisés. Cette hargne de Valeria, toujours à fleur de peau, provoque un tournant pour le groupe tout entier qu'elle va entraîner dans une spirale violente, dépassant les décisions du leader. La montée en puissance de son action se poursuit par le braquage d'un cinéma qu'elle organise brutalement et dont nous ne comprenons pas forcément au départ les motivations : alors qu'elle annonce uniquement pour le soir même une « répétition générale », nous les voyons en action quelques vignettes plus loin. Nous comprendrons ultérieurement que ce hold-up doit servir à financer la cavale de ses camarades arrêtés par la police. Nous découvrons ainsi le système « d'autofinancement » mis en place par les groupes terroristes. Valeria peut être tout aussi effrayante dans le calme et la froideur dont elle fait preuve avant de passer à l'acte. Il est important de souligner que ce vol à main armée, tout comme le braquage d'une armurerie dans l'épisode 2, sont réalisés à visage découvert, ce qui démontre soit un grand courage, soit un aveuglement.

Pour autant, aucune vision manichéenne des personnages, les uns entièrement bons, irréprochables, les autres totalement méchants, irrémédiablement fautifs, n'est suggérée ici. À partir de là, nous n'avons pas de présentation schématique, imposée, définitive du terrorisme. Valeria, qui a pourtant déclenché le recours aux hold-up et à la lutte armée, pour organiser la libération et la vie en clandestinité de ses amis, n'est jamais condamnée par les auteurs, ni montrée comme totalement enfermée dans sa logique. Et même si elle finit par être arrêtée – et de fait, nous savons que de lourdes charges, d'homicide notamment, vont peser contre elle –, son côté obscur est systématiquement contrebalancé par des moments où le doute, le remords peut-être, sont visibles sur son visage.

De l'engagement au doute, de la violence à la douceur

Dans la dernière bande de cette séquence, nous voyons, l'espace d'un blanc intericonique, qu'elle peut changer d'expression et d'état d'âme. Valeria est un personnage complexe, torturé, très déterminé qui, à plusieurs reprises, va montrer – bien malgré elle – des signes de faiblesse,

de doute, d'interrogation. C'est un personnage taciturne qui ne s'exprime guère, ni avec ses compagnons, ni avec Franco, dont elle tombe amoureuse. Aussi, de nombreux indices sur ses sentiments et ses états d'âme vont-ils être dévoilés par le visage ou les mains, bien plus que par les bulles contenant les dialogues. Valeria s'exprime par des phrases courtes, lapidaires, des impératifs qui résonnent comme des cris. Par ailleurs, les récitatifs sont extrêmement rares dans cette BD, et aucun ne nous renseigne sur ses états d'âme.

Le premier moment où Valeria semble prête à céder, en l'espace de trois vignettes, survient lorsque Franco, jeune homme roulant sur une route de campagne, accepte de l'emmener en ville, alors qu'elle a simulé une panne (p. 286). Cet instant est fugace : une première vignette la montre calme en apparence, la seconde pensive et inquiète, sa tête se penchant subitement en avant dans un mouvement proche du malaise, tandis que dans la troisième, elle semble essuyer une larme ; cette réaction est montrée avec délicatesse, quelques doigts qui passent sur un œil fermé. Cette scène survient quand Valeria doit se présenter, ce qu'elle ne fera pas immédiatement, le « je » restant suivi uniquement de points de suspension. Nous ne découvrirons son nom qu'à la 23e planche (p. 297), lorsqu'elle a rejoint les autres membres du groupe. Mais si ce moment d'abandon reste fugace, il n'en est pas moins révélateur du sentiment qui va l'unir à ce jeune homme. Alors qu'elle n'avait pas douté qu'elle était seule, probablement parce que sa survie dépendait de son état d'esprit, elle semble ici s'accorder avec lui un moment de répit. Nous verrons ensuite que cet instant correspondra à un véritable coup de foudre, à la fois pour Franco qui exprime rapidement ses sentiments, mais aussi pour Valeria, qui tait et refoule avec férocité tout épanchement, toute révélation qui pourrait laisser supposer une faiblesse. Et c'est d'un geste doux de la main qu'elle empêche Franco d'éteindre la radio, une main que l'on a vue littéralement cramponnée au volant pendant la fuite, main qui a tiré sur un hélicoptère jusqu'à l'abattre, tuant ses occupants. À plusieurs reprises, écartelée entre combat et amour, un amour qu'elle n'avait pas prévu, et qu'elle se refuse à vivre, Valeria va exprimer cette tension et cette ambivalence, ce besoin intime de se laisser porter par l'amour, tandis que la raison la ramène à la lutte ; or, du point de vue du lecteur, cet amour paraîtrait raisonnable, alors que cette lutte semble totalement insensée. Ultérieurement, après le braquage du cinéma, elle va jusqu'à menacer Franco d'une arme pour se protéger des ravages de la passion amoureuse qui créerait des attaches : les personnages sont tout d'abord séparés par la bulle, puis par l'arme qu'elle brandit. Valeria

est tout à la fois solitaire, indépendante par rapport à son groupe, et incapable de rester seule.

Nous voyons ainsi les deux amoureux déambuler : De Luca propose une scène où les deux personnages s'éloignent tendrement enlacés dans une vignette où – cas rarissime – on les voit en pied ; nous les perdons immédiatement de vue pour assister à une âpre dispute entre Spada et son fils, puis nous les retrouvons trois planches plus loin (p. 310) ; le changement de décor vient signifier la durée de la promenade et donne une image très apaisée, tout en sachant qu'un éventuel baiser ne saurait avoir sa place dans les publications du *Giornalino*. La planche suivante détourne encore notre attention vers les policiers, tandis qu'un court récitatif précise que nous sommes le lendemain : et nous revoyons Valeria et Franco enlacés dans la dernière vignette. Mais un changement brutal survient, lorsque le jeune homme déclare à Valeria qu'il souhaite rester avec elle : progressivement se contracte le visage d'une Valeria de nouveau très combattive. Une autre scène particulièrement significative se déroule dans un train, quand le jeu d'un petit garçon la fait littéralement fondre en larmes : joignant le geste à la parole, il lui explique que lorsqu'il sera grand, il tirera sur qui ne voudra pas lui obéir. Nous pouvons nous attarder un instant sur le visage de Valeria, enlaidi cette fois-ci non plus par la violence mais par le doute. Plus loin, avec les mêmes procédés de grisés, De Luca nous montre Valeria atterrée par la mort de ses complices, qu'elle découvre dans les journaux. La jeune femme est imprévisible et en cela particulièrement inquiétante, car elle peut passer en l'espace d'un instant d'un état d'âme à l'autre et donc d'une attitude à l'autre.

Dans la bande dessinée, les portraits en général sont rares, car les personnages sont le plus souvent représentés en action. « I terroristi » offre au contraire toute une série de portraits des différents acteurs. Après leur promenade, Franco se rend à la police pour expliquer qu'il s'est entiché de Valeria, mais que celle-ci l'a déjà quitté. Dans deux des vignettes où il parle apparaît en filigrane derrière lui, tracé en légers traits, un visage radieux de Valeria, empreint de douceur, lumineux. Il s'agit là du visage que Franco a vu, mais non le lecteur. L'autre portrait naît d'un jeu de lumières lors d'un concert, où l'on tente d'éblouir Spada et ses co-équipiers présents, pour laisser Valeria s'échapper. Le visage de la jeune femme apparaît au milieu des spectateurs, telle une madone en majesté, rayonnante sous la lumière des spots. Une planche plus tard, nous pouvons nous attarder sur un nouveau portrait de Valeria, les cheveux domptés par une stricte queue de cheval. Ce portrait est enchâssé entre trois plans rapprochés sur Franco (p. 317).

Ces variations dans les traits poussent Franco à s'interroger sur la question de l'apparence, « Mais elle n'a pas l'air d'une criminelle… et si ce n'était qu'une invention de la police[16] ? » Si le dessin d'un visage, ainsi que le souligne Thierry Groensteen, est un « [e]ffort de captation de la vérité d'un individu[17] », l'étude de Valeria permet de percevoir les sentiments fugaces, les moments de passage, que la présence du texte ne saurait pas forcément rendre, et donc d'entrer dans ses pensées pour nous permettre de dépasser le stade du simple jugement moral ou politique. Si Valeria donne le sentiment d'un personnage ayant réellement pu exister, c'est très certainement par cette maîtrise dont De Luca fait preuve dans la transposition des émotions. Souvent, et nous faisons encore parler Groensteen :

> […] les dessinateurs […] font appel à l'intuition physiognomonique de leurs futurs lecteurs : ceux-ci seront censés décrypter le typage psychologique s'ils veulent, par exemple, démêler les « bons » des « méchants ».[18]

Ainsi, dans *Blake et Mortimer*, identifie-t-on immédiatement Olrik comme un méchant, de même que le Raspoutine de Corto. Or Valeria, tout comme les autres « terroristes », n'a absolument pas un visage immédiatement lisible, son caractère agressif, violent, intransigeant ne se révèle que par soubresauts, le plus souvent elle offre un visage très lisse, banal. Globalement, son visage ne suggère rien, sauf quand la passion prend le dessus et qu'il se transforme, parfois l'espace d'un instant fugace, révélant tantôt la violence extrême dont elle peut faire preuve, tantôt les doutes voire la douceur qui l'assaillent. L'art de De Luca et Gonano nous fait découvrir certains traits psychologiques des personnages et nous permet d'aller au-delà de la simple description ou imagination d'événements pour suivre les méandres de leurs parcours politiques, à charge pour le lecteur d'accepter de douter. L'élaboration du visage de Valeria semble répondre en tout point aux conclusions de Thierry Groensteen :

> Nécessairement connoté, toujours en tension entre la référence au réel et la convocation de l'archétype, en équilibre entre le singulier et le catégoriel, c'est un acte créateur qui infléchit de manière déterminante la réception du récit par le public. Dans certains cas, la représentation met en jeu, en même temps qu'une esthétique, une véritable philosophie de l'humain. Au final, donc, le visage révèle deux fois : il révèle le moi

16. « *Però non ha l'aria di una criminale… e se fosse tutta una storia della polizia?* »
17. *Lignes de vie. Le visage dessiné*, ouvr. cité, p. 8.
18. *Ibid.*, p. 64.

intime de l'être représenté, mais dévoile non moins les conceptions, sympathies et préjugés de son créateur.[19]

Proposition de séquence pédagogique

La richesse de cette œuvre et la complexité du sujet qu'elle aborde légitiment complètement la création d'une séquence interdisciplinaire visant travail linguistique, découverte historique et analyse de la bande dessinée. Nous proposons de le faire à partir de l'épisode 1 de *Trilogia del terrorismo*, pour des étudiants italianistes, utilisateurs indépendants, de niveau B1 acquis[20]. La séquence qui suit peut ainsi être proposée en première ou deuxième année de licence LCE d'italien ou en licence LEA, dans le cadre des enseignements de pratique de la langue ou de civilisation. Avec quelques adaptations, il est aussi possible de l'utiliser en parcours de soutien de première année[21]. Elle est également intéressante pour les étudiants spécialistes d'autres disciplines (Lansad), en particulier historiens et juristes, pour des cours à objectif linguistique et/ou civilisationniste. Elle pourrait être aussi pertinente – en version abrégée si nécessaire – pour des lycéens de sections internationales ou européennes. La langue utilisée dans la trilogie du commissaire Spada est très correcte, située entre l'italien *standard* (langue inspirée de l'italien écrit, littéraire ou très formel) et *neostandard* (italien réellement parlé dans toute l'Italie, formes d'italien parlé acceptables à l'écrit dans un registre peu/moyennement formel) avec de rares formes d'italien *substandard* (formes parlées inacceptables à l'écrit) ou dialectales : il s'agit donc

19. *Ibid.*, p. 67.

20. Voici le profil d'un « utilisateur indépendant » correspondant aux niveaux B1 et B2 tels que présentés par le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) (p. 25) : « B1 : Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. » Consultable sur : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf [consulté le 2 février 2012].

21. Nous renvoyons les enseignants qui souhaiteraient enseigner la langue italienne à partir de la BD à l'ouvrage *L'Italiano con i fumetti*, de D. Lombardo, L. Nosengo et A. M. Sanguinetti, Pérouse, Guerra Edizioni, 2003. Entièrement axé sur un apprentissage linguistique, avec ouverture culturelle, cet ouvrage ne propose toutefois aucune analyse formelle de la BD.

d'une langue non seulement abordable pour les apprenants, mais aussi intéressante d'un point de vue linguistique dans une optique de progression. Nous proposons ici une séquence articulée en six séances ; dans l'idéal, chaque séance devrait avoir une durée de une heure trente à deux heures. Dans cette séquence, nous suivons le personnage féminin de Valeria, co-protagoniste avec le commissaire Spada, pour faire émerger les mécanismes qui peuvent amener à opter pour la lutte armée.

La première séance a pour objectifs généraux d'établir une chronologie des faits et des événements liés au terrorisme en Italie, de 1969 à 1980, et de situer dans ce contexte la création du personnage du commissaire Spada et la parution des trois épisodes qui constituent la *Trilogia del terrorismo*. À quoi s'ajoutent des objectifs pragmatiques et linguistiques comme la recherche d'informations en langue italienne et la compréhension de textes de longueur différente, de difficulté variable, à visée didactique ou non. En ouverture de séance, l'enseignant commence par recueillir les représentations des étudiants sur ce qu'on appelle les « années de plomb » ou « temps des révoltes ». Sur la base d'un dossier documentaire qui leur est distribué, et qui comprend en italien des coupures de presse, des pages tirées de manuels d'histoire, des extraits de témoignages, d'essais d'historiens et de journalistes, il est demandé aux étudiants de travailler en groupe pour établir une chronologie des actes terroristes[22]. La mise en forme se fait en commun au tableau (interaction orale). À ce stade, il est essentiel d'expliquer aux étudiants que l'on travaille uniquement sur les actes majeurs, mais que la « stratégie de la tension » consistait en la multiplication d'actes violents sur tout le territoire, où n'importe qui ou presque pouvait être frappé à n'importe quel moment. Un indispensable travail d'explicitation sémantique et chronologique est effectué autour des termes ou expressions suivants : *anni di piombo* (années de plomb) ; *tempo delle rivolte* (temps des révoltes) ; *terrorismo* (terrorisme) ; *lotta armata* (lutte armée). En fin de séance, la BD de Spada est présentée par l'enseignant (auteurs, thème, années de publication) et située sur la frise par rapport aux événements. Pour la séance suivante, deux binômes doivent effectuer un court exposé, le premier sur les auteurs (à partir notamment d'Internet), le second sur

22. S'il a davantage de temps à sa disposition, l'enseignant peut proposer un travail complémentaire ou comparatif à partir de *Storia d'Italia a fumetti* de Enzo Biagi, qui présente les principaux événements tragiques des années de plomb. Une autre activité d'ouverture est possible à partir de l'excellent documentaire *La Notte della Repubblica* de Sergio Zavoli (RAI 2, 1989, 20 épisodes, réalisation de G. Michelacci), ce qui permettrait de travailler sur la compréhension de l'oral.

le support éditorial, le *Giornalino*, qu'il s'agit de contextualiser en situant son éditeur, sa diffusion, son obédience politique.

La seconde séance a pour objectifs généraux l'acculturation à la BD étudiée, par l'identification et la désignation de ses techniques expressives, ainsi que la caractérisation des personnages. La séance commence par les deux exposés de cinq minutes sur les auteurs et le *Giornalino*, après quoi quelques exemplaires de *Trilogia del terrorismo* sont distribués et feuilletés. L'enseignant fera alors quelques remarques générales sur l'esthétique de cette BD. Ce balayage permettra l'introduction de quelques termes : *striscia* (bande) ; *sequenza* (séquence) ; *movimento* (mouvement) ; *composizione* (composition) ; *impaginazione* (mise en page) ; *frammentazione dello spazio / della pagina* (fragmentation de l'espace / de la page). Ainsi que celle de termes qui ont trait à l'expression et représentation du temps, de la durée : *tempo* (temps) ; *durata* (durée) ; *istantanea* (simultanée), etc. Ces remarques préliminaires permettront à l'enseignant de mener un questionnement pour mettre en lumière ce qui change ici par rapport aux BD traditionnelles des années soixante-dix, non seulement celles de type franco-belge alors largement diffusée en Italie[23], mais aussi par rapport à la bande dessinée italienne de la même période[24]. Le lexique spécifique est introduit : *fumetto* (bande dessinée) ; *tratto/linea* (trait) ; *china* (encre) ; *bianco e nero* (noir et blanc) ; *tavola* (planche) ; *vignetta* (case). L'analyse spécifique de l'album démarre par la lecture des planches 1 à 5. Une première phase d'analyse porte sur les planches 2, 3 et 4. Les étudiants doivent identifier et caractériser les personnages contestataires, membres des Aut-Aut, puis s'interroger sur le véritable protagoniste de l'histoire, en émettant des hypothèses et en justifiant leurs propositions. Les personnages sont notamment analysés à partir des clichés vestimentaires de la période.

La seconde phase est centrée sur Valeria et son rapport à la violence (Valeria fuyant dans une Dyane, poursuivie par un hélicoptère qu'elle abat) ; l'analyse, comme on l'a vu plus haut, se focalise sur le visage et

23. *Astérix* fait son apparition en Italie en 1967 sur les pages de *Asterlinus*, supplément officiel de *Linus*. *Blake et Mortimer* est publié en périodique, dans les années 1950 chez Vallardi puis chez Mondadori avant d'être proposé en album à partir du début des années 1970. *Tintin* est publié à partir de 1961.

24. Nous pensons à *Lupo Alberto*, créé par Silver (Guido Silvestri) en 1973-1974, aux *Sturmtruppen* de Bonvi, ainsi qu'aux nombreuses histoires signées Disney et publiées dans les magazines *Topolino* ou *Paperino* et dessinées en Italie. Aux lecteurs un peu plus âgés étaient proposés *Diabolik* (Angela et Letizia Giussani), *Satanik* (Luciano Secchi alias Max Bunker), *Tex* (Bonelli-Galleppini)…

les mains de la jeune femme, mais aussi sur la mise en page. La lecture des planches 5 et 6 permet de travailler sur l'expression des sentiments, celle de la planche 7 sur le passage à la violence physique et à la lutte armée. Les questions suivantes sont posées pour guider la réflexion : « *Quels sentiments Valeria éprouve-t-elle ? Dans la composition de la planche, qu'est-ce qui met en valeur ses sentiments et leur évolution ? S'agit-il d'autodéfense, de riposte ou de préméditation ?* ».

Ce qui implique d'enrichir le lexique spécifique des techniques d'expression de la BD à travers quelques apports tels que : *inquadratura* (cadrage) ; *figura intera* ou *piano intero* (plan en pied) ; *piano americano* (plan américain) ; *piano medio* (plan moyen) ; *primo piano* (gros plan) ; *primissimo piano* (très gros plan) ; *dettaglio* (détail) ; *angolazione* (angle de vue) ; *disegno* (dessin) ; *linea* (trait). À cette occasion les étudiants sont amenés à émettre un jugement sur l'action du personnage, à exprimer leur opinion personnelle (utilisation des verbes d'opinion, du subjonctif et de la concordance des temps), à utiliser un lexique lié à la description physique corps, coiffure, habillement), la position dans l'espace, (postures, gestes et gestuelle) et les sentiments.

La troisième séance a pour objectif général de faire le portrait physique et psychologique d'une femme violente (lexique des gestes, des émotions, des sentiments), de comprendre ses discours de justification et de déterminer le point de vue des auteurs. Nous repartons ici de la scène de l'hélicoptère pour la comparer à deux autres scènes. La première est située à la fin de l'épisode 3, où Valeria tire sur le commissaire Spada. La seconde scène est extraite de l'épisode 2, lorsque Valeria et une de ses camarades tirent sur la police qui tente de maîtriser une mutinerie dans une prison milanaise. Il s'agit à chaque fois de cerner la gradation des sentiments et la radicalisation du comportement violent chez la jeune femme en répondant aux questions suivantes : « *S'agit-il à nouveau de riposte ou de préméditation ? Quel est le point de vue des auteurs sur son geste ?* » Un groupe d'étudiants travaille sur le rapprochement avec la scène où Valeria agresse Spada, tandis que l'autre groupe travaille sur la scène de mutinerie. À cette occasion, le lexique technique de la BD s'enrichit encore : *campo medio* (plan moyen) ; *campo lungo* (plan de demi-ensemble) ; *campo lunghissimo* (plan d'ensemble) ; *campo lungo* (plan de demi-ensemble) ; *fumetto/balloon/nuvoletta* (bulle) ; *lettering* (lettrage) ; *grassetto/neretto* (caractères gras) ; *linee cinetiche* (lignes kinésiques). L'ensemble donne lieu à une mise en commun des travaux de chaque groupe. La seconde partie de la séance porte sur l'étude du discours de justification de Valeria (pl. 23 et 24). Cette analyse permet de travailler

sur le dialogue, ses articulations, ses caractéristiques et ses fonctions dans la BD. Ce dialogue est comparé à un autre discours de justification (t. 2, pl. 4, p. 322), où Valeria se fonde à nouveau sur l'idée de riposte, arguant le caractère inéluctable de son choix. Il est mis par ailleurs en relation avec les planches qui précèdent immédiatement et présentent un échange entre Spada et l'un de ses collaborateurs – beaucoup plus ouvert et nuancé – qui explique au commissaire qu'il ne s'agit pas de criminels ordinaires, mais de gens qui se battent pour un idéal. Ce point de vue est comparé avec la version des faits donnée par la radio et avec les propos de Franco, le jeune homme qui a pris Valeria en stop avant d'en tomber éperdument amoureux : ce dernier pose en effet une série de questions qui sont également celles que se pose aussi le lecteur (« mais que veulent-ils au fond ? »). Durant cette phase de décryptage des motivations et des justifications de la violence terroriste, les étudiants sont invités à faire le lien avec l'actualité de l'époque, la lutte armée et la contestation sociale. Ils sont également amenés à exprimer leur avis personnel sur les motivations de Valéria et des Aut-Aut.

La quatrième séance a pour objectif de faire le portrait d'une femme sensible et amoureuse, en cernant les non-dits, l'implicite, la pudeur des sentiments, derrière la représentation des corps, des visages et la mise en scène des personnages. La séance se fonde dans un premier temps sur l'étude des planches 32, 33 et 39 (p. 306, 307 et 313) qui présentent, par contraste avec les scènes de violence, le portrait d'une jeune femme sensible et amoureuse. Toutefois, avant de capituler, Valeria tentera de résister à cet amour en passant par une phase de violence inquiétante. En effet, dans les planches 32 et 33, Valeria commence par braquer son arme contre Franco, qui surgit alors qu'elle fuit après avoir commis un braquage. En l'espace de huit cases et d'une douzaine de bulles, la jeune femme passe de la résistance à l'abandon (fig. 38). Ici dominent les fonctions émotive et conative du langage, aussi une attention particulière devra-t-elle être apportée au dialogue entre Valeria et Franco, dialogue articulé autour de verbes à l'impératif et de phrases exclamatives. Face à l'agressivité de la femme qu'il aime et à son pistolet, Franco a comme seule arme la parole. Et lui seul prononce les mots d'amour, tandis que Valeria, visiblement incapable d'exprimer un sentiment amoureux par la parole, finit par s'abandonner physiquement, enlaçant le jeune homme, son arme toujours à la main. Les bulles de pensée traduisant les sentiments intérieurs de Valeria, et alternant avec des bulles de dialogue au ton violent, sont essentielles pour comprendre son émotivité. La composition des vignettes est particulièrement intéressante, avec dans

la première planche trois vignettes-bandeaux où Franco suit Valeria dans un mouvement qui se rapproche du lecteur et mène vers la droite de la dernière vignette, pour signifier le déplacement des personnages. Dans la dernière vignette de la planche 32, Valeria se retourne brutalement et dégaine son arme, dans un violent mouvement vers l'arrière, mouvement signifié par les lignes kinésiques et qui nous fait voir son profil gauche, provoquant ainsi une impression de fermeture et donc de risque accentué pour Franco. Dans la planche suivante, au contraire, les personnages ne se déplacent plus ; peu à peu, la main armée de Valeria retombe, la longueur des dialogues dans les bulles diminue et, enfin, silencieuse, elle s'abandonne entre les bras du jeune homme. Au fur et à mesure, le regard du lecteur s'est pudiquement éloigné ; dans la toute dernière vignette, les personnages que jusqu'à présent nous avions vus de face ou de profil, nous apparaissent lointains, marchant dans une rue sans fin. Dans ces deux planches, il faudra accorder une attention particulière aux gestes et au visage de Valeria, un visage alternativement déformé par le doute, la difficulté à résister à cet amour naissant, et par la violence, qui semble souvent être la seule réponse que Valeria soit en mesure de donner. La planche 39, au contraire, apporte une image totalement différente de Valeria. Ici, nous ne voyons pas directement la jeune femme, mais son visage est dessiné en filigrane, en traits légers, derrière le visage de Franco qui s'est rendu à la police. Le visage souriant, serein, lumineux que nous voyons est donc celui que seul Franco a pu voir, et qui est ici dans son souvenir.

Cette étude est complétée par celle des planches 41 à 43 (p. 315-317), présentant la jeune femme durant le concert de Franco. Ici (4e vignette-bandeau, pl. 41), dans un mouvement inverse de celui décrit précédemment, le visage de Valeria, sévère, peut-être soucieux ou triste, apparaît très nettement, dessiné en traits appuyés, se détachant au milieu de visages variés au tracé très léger. Dans la planche suivante (pl. 42), toujours dans la 4e vignette-bandeau, Valeria apparaît à contre-jour, illuminée par les spots, les rais de lumière créant une espèce d'auréole. Dans la planche 43, nous découvrons un portrait de Valeria, le visage détendu, le regard doux. Ce portrait est encadré dans une petite vignette, la 3e dans une bande qui en comporte 4, les trois autres offrant des plans rapprochés du visage de Franco. Par une série de questions, il s'agit d'amener les étudiants à décrypter les non-dits, les sentiments implicites, la pudeur exprimée par le récit, ses ellipses, etc. Les questions pourront par exemple porter sur la position des personnages, leurs déplacements l'un par rapport à l'autre, pour voir comment peu à peu ils se rapprochent physiquement.

Il pourra aussi s'agir d'analyser les mouvements de Valeria, en lien avec ses interventions orales : dans les planches 32-33, après avoir feint de ne pas connaître Franco, elle essaie de le faire partir en l'effrayant avec son arme, puis s'abandonne ; parallèlement, elle passe de déclarations relativement importantes au silence. À l'issue de cette séance, un projet est proposé aux étudiants : celui d'organiser le procès fictif de Valeria, en trouvant dans la BD des arguments en sa faveur ou sa défaveur. À cet effet, des groupes sont constitués pour représenter la défense ou l'accusation, tandis qu'il est demandé aux étudiants de procéder à une relecture de l'épisode 1 pour la fois suivante.

La cinquième séance a ainsi pour objectif la recherche d'un argumentaire pour ou contre, sur la base d'un échange au sein de chaque groupe. Une liste d'arguments est rédigée en commun en italien, en se fondant sur les différents aspects du récit étudié en classe, mais aussi sur la relecture individuelle de l'œuvre. Un rapporteur de chaque groupe vient exposer en italien les idées qui ont été retenues, soit pour la défense, soit pour l'accusation. La mise en commun en collectif permet d'enrichir encore les propositions et d'amorcer les termes du débat pour juger Valeria et les Aut-Aut. Cette phase orale vise par ailleurs à préparer un travail d'écriture individuel en autonomie, à effectuer à la maison et à rendre à la séance suivante : la rédaction – en langue italienne – d'un véritable discours de l'accusation ou d'une véritable plaidoirie de la défense, adressés à des jurés. Outre les objectifs linguistiques et pragmatiques, liés à la production écrite d'un discours argumenté, il s'agit de réemployer le lexique lié au sujet abordé, ainsi que les connaissances acquises sur la période et le contexte.

La séance six vise à préparer la mise en scène du procès lui-même. Plusieurs rôles sont répartis parmi les étudiants : les avocats de la défense, l'accusation, différents témoins comme Franco, Mario et le commissaire Spada, et les accusés, tous membres des Aut-Aut, au premier rang desquels figure Valeria. En fonction du nombre d'étudiants, tous les rôles pourront être dédoublés, de telle sorte qu'il y aura deux sessions du jeu de rôle, avec une partie de la classe tour à tour actrice et spectatrice. Une série de questions, venant pré-cadrer le déroulement du procès, est distribuée à chaque binôme d'acteurs afin qu'il prépare son intervention lors du jeu de rôle. L'ensemble de la séance est consacrée à ce travail, et le professeur passe dans les rangs pour aider chacun dans l'élaboration de son discours et de ses réponses. On convient que le juge sera joué par le professeur lui-même, afin d'impulser le déroulement de la séance de tribunal. Le travail de préparation est poursuivi par les étudiants en dehors du cours.

La séance sept est tout entière consacrée au jeu de rôle en italien, avec deux sessions successives, immédiatement suivies du commentaire – de préférence en italien – des prestations, par la partie spectatrice.

Conclusion

La séquence qui est proposée ici, et qui procède directement de l'analyse de l'œuvre qui précède, sera testée à la rentrée 2012 en licence italien LCE première année. Sans préjuger de l'accueil des étudiants, ni des difficultés qui pourront être rencontrées lors de la mise en œuvre, il me semble important de souligner que cette série, qui n'a jamais connu un grand succès éditorial en Italie, cantonnée qu'elle fut au secteur du « *fumetto per ragazzi* », véhicule un discours toujours actuel et reste d'une grande lisibilité, ce qui en fait un support particulièrement adapté à un public étudiant. L'étude du seul premier tome ne permet certes pas de suivre dans sa totalité l'évolution de Valeria vers la violence, et avec elle la typologie des actes terroristes auxquels les Aut-Aut sont liés (enlèvement d'un médecin, meurtre d'un magistrat, etc.), toutefois elle permet de poser les différentes problématiques liées à la perception du terrorisme. L'ouvrage permet, de surcroît, de concilier véritablement une analyse de contenu avec une analyse formelle, en se fondant sur des éléments originaux comme les zones d'ombre de la protagoniste féminine, et une esthétique unique en son genre dans l'art du séquençage du mouvement, des raccords entre cases et de la composition dramatique des planches. L'impact émotionnel et affectif de ce récit, qui continue d'entrer en résonance avec les mutations sociales d'une époque et les interrogations d'une génération, est vraiment de nature à impulser en classe l'échange linguistique, la communication et le débat. Le regard porté sur le terrorisme est un regard très articulé et nuancé ; cette œuvre demande en conséquence une certaine disponibilité de la part du lecteur, qui doit accepter de poursuivre sa lecture entre doutes, remises en questions, contradictions ; peut-être aura-t-il au final la même difficulté à se déterminer que Franco, le chanteur qui a fait de Valeria sa muse.

Corpus étudié

GONANO Gianluigi et DE LUCA Gianni, « I terroristi », « La grande confusione » et « La scelta », dans *Il commissario Spada. Gli anni di piombo*, sous la direction de Sergio Rossi), Milan, Mondadori, coll. « Oscar Mondadori. Best Sellers », 2008.

Éléments de ré exion pour l'exploitation du récit de bande dessinée dans la pratique de l'espagnol langue étrangère : *Estraperlo y tranvía* d'Alfonso López

Tatiana Blanco-Cordon

Estraperlo y tranvía, *Marché noir et tramway*, est un récit de bande dessinée publié en 2007 par Ediciones B et qui s'inspire des planches de l'une des séries les plus célèbres de la bande dessinée espagnole de l'après-guerre, *La Famille Ulises*. Les histoires de cette famille étaient publiées chaque semaine dans la revue *TBO*, considérée comme la première revue espagnole de bande dessinée. Le succès[1] de cette revue pour enfants est tel que son titre, ré-orthographié phonétiquement *t-e-b-e-o*, ce qui veut dire en espagnol « je te vois », désigne désormais en Espagne tout type d'illustré. Le dessinateur Alfonso López, 50 ans après, nous présente les avatars de cette famille dans un récit teinté de gris, à l'image de l'époque, et où les ombres jouent un rôle diégétique fondamental.

Dans mon exposé, j'appréhenderai tout d'abord l'œuvre comme objet d'étude en tant que littérature dessinée, pour ensuite aborder l'analyse de l'album à partir du double critère linguistique et culturel.

Le discours propre à la bande dessinée, la synergie image-texte et sa disposition séquentielle permettent de mettre en relief des éléments fondamentaux de la dimension communicative, qui s'avèrent essentiels dans l'apprentissage d'une langue étrangère, selon les compétences générales et communicatives proposées dans le Cadre européen commun de référence pour les langues[2]. Après une étude détaillée de ce document, je ferai une première constatation : tel qu'il est, le CECRL reste trop étroit et il faut donc apporter des compléments afin de pouvoir exploiter

1. En 1917, Arturo Suárez fonde *TBO*, considéré comme la première revue espagnole de bande dessinée. En 1935, à son apogée, son tirage avoisinera les 220 000 exemplaires (voir V. Alary, *Historietas, comics y tebeos españoles*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2002, p. 34).

2. Désormais désigné par le sigle CECRL.

pleinement les potentialités du support de la bande dessinée en classe d'espagnol langue étrangère[3].

Dans cette communication, je compte présenter l'analyse exhaustive d'une séquence de l'album, mais d'une façon plus générale, mon but est de proposer un nouveau modèle d'exploitation de la BD dans le cadre de la didactique de l'ELE en accord avec les politiques linguistiques européennes et en tenant compte de la nature propre du support de BD. Ma contribution, qui se situe donc à l'intersection entre la didactique des langues et celle des littératures dessinées, consistera à démontrer en quoi les propriétés sémiotiques et littéraires d'un récit de bande dessinée peuvent être exploitées et peuvent jouer un rôle fondamental dans l'acquisition de compétences culturelles et langagières.

Estraperlo y tranvía, l'œuvre

J'ai retenu différents critères pour aborder cette œuvre : la qualité plastique, la nature des illustrations et leur capacité à guider la compréhension. Sur le plan didactique, j'ai analysé la langue, la thématique historique et culturelle, et ce qui pouvait interpeller les étudiants. Enfin, j'ai tenu compte du tirage et de l'accessibilité de cette bande dessinée pour les formateurs en langue espagnole.

Estraperlo y tranvía constitue un portrait historique de la société barcelonaise de l'après-guerre. Dans ce récit où la réalité et la fiction se tiennent la main, l'auteur nous montre les rapports de pouvoir dans le domaine domestique, professionnel ou social, la prolifération des activités illégales et clandestines dans un silence imposé par la dictature militaire, le rôle des médias, ou encore les coutumes, croyances et tabous d'une société qui venait de sortir d'une guerre, la guerre civile espagnole, pour se plonger dans une autre, celle de la soumission, de la répression et de la peur.

Cette œuvre crée des expansions narratives pour expliciter ce qui était implicite – car censuré – dans les *tebeos* des années cinquante et plus précisément dans la série *La Famille Ulises*. Ici, il n'y a plus de place pour la censure. L'œuvre de López, où l'on voit la famille Ulises embarquée dans une histoire de maquis et de contrebande entre la France et Barcelone, signifie une libération du récit, une sorte de catharsis à deux niveaux :
– D'une part, l'œuvre suppose une libération idéologique. Les histoires de *La Famille Ulises* des années cinquante ne montraient que des histoires

3. Désormais désigné par le sigle ELE.

comiques, banales et politiquement recevables par le régime franquiste. Dans les BD de l'époque, il n'y avait pas de place pour les dissidents, les résistants ou la critique sur la répression. Dans l'œuvre de López, tout cela passe au premier rang.

– D'autre part, on assiste à une libération de la bande dessinée, autrefois contrainte au divertissement sans prétention et à l'humour léger. Comme libérées du corset imposé par les normes d'édition de l'époque, les figures ne sont plus des bonhommes dessinés de façon très schématique, naïve et répétitive semaine après semaine. Ces figures ont grandi idéologiquement et en taille. Les pantins (*monigotes*) acquièrent le statut de personnage. La fin de l'oppression idéologique se traduit par une augmentation de la taille de ceux-ci qui deviennent plus réalistes et mieux caractérisés. De plus, les histoires en une seule planche, structurées autour d'un gag et répondant à une logique de série, ont laissé place à un roman graphique destiné aux jeunes et aux adultes.

Avec cet ouvrage, Alfonso López rend hommage, 50 ans après, à l'histoire du *tebeo* dans un style tout à fait personnel, très contemporain, et libre, cette fois, des multiples contraintes imposées par la censure. Les références intericoniques et intertextuelles aux personnages les plus marquants du *tebeo* humoristique des années cinquante sont nombreuses, ce qui augmente l'intérêt littéraire et didactique de l'œuvre.

Les références aux manifestations culturelles de l'époque sont variées. L'affiche du film *Stromboli* de Roberto Rosselini sur un panneau publicitaire à Barcelone[4] lance des pistes pour la compréhension de l'œuvre. La référence à ce classique du néoréalisme italien insiste sur l'idée d'une microsociété, en marge du monde, vivant sous la menace constante d'un puissant ennemi qui conditionne les volontés et les destins de tout un peuple. Une éventuelle comparaison du volcan Stromboli au dictateur Franco serait significative, dans le décryptage du contexte sociopolitique de l'œuvre.

L'étude des couleurs s'avère ici très importante. Les différentes tonalités donnent un rythme très particulier au récit et jouent un rôle diégétique fondamental. Il y a une prépondérance des couleurs froides (bleu, vert, gris) symbolisant l'obscurantisme imposé par le régime militaire. Tandis que les couleurs chaudes (rouge, orangé, jaune) en parfaite harmonie avec les rêves de liberté de l'époque sont plus rares. Le gris envahit l'œuvre, un gris qui « évoque la tristesse, la mélancolie, l'ennui

4. Page 19, vignette 6.

la vieillesse[5] » et illustre à différents niveaux l'état d'esprit de la plupart des Espagnols de l'après-guerre.

Malgré tout, on constate une intensification progressive de la composante chromatique chaude et de la lumière, la première et la dernière page de l'œuvre en témoignent. Cet éclairage croissant coïncide chronologiquement avec le relâchement des restrictions franquistes.

Analyse d'un segment : au commissariat de police

Cet album de bande dessinée, fait à l'encre de Chine et à l'aniline, présente une distribution conventionnelle : un format voisin d'une feuille de papier A4, cartonné, en couleur, avec un contenu de 48 pages (3 cahiers de 16 pages) (soit un 48CC). S'étant imposé depuis *Astérix*[6], ce standard se répète dans la plupart des albums franco-belges, et aussi en Espagne, bien que plus tardivement, vers les années quatre-vingt. Si depuis les années quatre-vingt-dix on assiste à la fin du monopole 48CC, avec des formats de tous types, le 48CC reste une marque de fabrique de l'album européen. Et c'est ce format qui a été choisi ici, peut-être pour bien marquer la distance prise avec les petits formats des fascicules des années cinquante, que les Espagnols associent à la grande époque du *tebeo* mais aussi au *tebeo* sous le franquisme.

La méthode de découpe suivie vise à adapter l'analyse de l'œuvre aux objectifs marqués en classe d'ELE. C'est pourquoi chaque fragment analysé sera appelé segment, au lieu de séquence qui renverrait à l'idée d'une naturalité de la découpe. Comme souligne Peeters, « le segment dépend […] pour une part de l'œuvre étudiée (et en ce sens c'est une unité narrative), et pour une autre de la démarche de l'analyste (ce qu'il attend du passage en question)[7] ».

Dans *Estraperlo y tranvía*, j'ai dénombré 23 segments. Dans cette communication, je vais développer le n° 15, « Au commissariat de police ».

Mon analyse vise à étudier les particularités de l'œuvre en essayant d'entrelacer : d'une part la taxinomie des compétences générales et communicatives[8], et les activités communicatives[9] proposées dans le

5. M. Pastoureau et D. Simonnet, *Le Petit Livre des couleurs*, Paris, Éditions du Panama, 2007, p. 116.
6. B. Peeters, *Lire la bande dessinée* (2003), p. 78.
7. *Ibid.*, p. 14.
8. CECRL, chap. 5., « Les compétences de l'apprenant/utilisateur », p. 81-101.
9. CECRL, chap. 4.4., « Activités de communication langagière et stratégies », p. 48-72.

CECRL ; d'autre part les particularités propres au support BD. On verra comment le dispositif iconographique de l'œuvre est indispensable pour mieux comprendre certains phénomènes linguistiques. L'analyse aboutira à des observations sur les principes généraux pour l'exploitation de la BD dans l'apprentissage de l'ELE.

Le segment présenté dans la page 29 (planche n° 23, fig. 39) constitue un *hypercadre* qui s'articule en sept vignettes disposées en trois bandes. La mise en page, rhétorique, sert à appuyer la narration et marque une relation d'expressivité par rapport au récit.

Ce passage est un clin d'œil au film noir, en hommage peut-être à l'énorme succès populaire des BD policières dans les années 1940-1950 aux États-Unis. Dans un commissariat de police, la scène nous montre un commissaire archétypal style *hard-boiled* (dur à cuire), à la recherche de la vérité, accompagné de son subordonné et du détenu qui vient d'être torturé. La perspective parodique est évidente, notamment au plan graphique et sémiotique comme on le verra dans l'analyse de la gestuelle du commissaire.

Le plan extérieur de la première vignette (v. 1) marque un important contraste par rapport aux cases successives (v. 2 à v. 7) situées à l'intérieur du bâtiment. La différence de taille de la vignette 1, trois fois supérieure aux autres, marque le passage d'une scène publique et quotidienne de la ville de Barcelone, ouverte à tout le monde, à un domaine beaucoup plus restreint, celui d'un commissariat de police sous le franquisme.

La porte dans la vignette 2, qui laisse à peine entrevoir ce qu'il y a de l'autre côté, donne accès au lecteur à l'espace secret de l'organisation franquiste, et permet de voir ce qui restait caché dans les *tebeos* des années cinquante.

L'articulation vignette 2 - vignette 3 nous renvoie à la technique cinématographique de la caméra subjective chère au cinéma noir où l'œil de l'objectif se substitue au personnage principal. Ce jeu de champ et contrechamp permet ainsi à l'auteur de faire participer plus directement le lecteur.

Néanmoins, ce dernier est appelé à faire une lecture au deuxième degré. L'éclairage en clair-obscur des stores vénitiens, propre au film noir, recrée une atmosphère sombre et contrastée qui, d'un côté peut métaphoriser l'emprisonnement et provoquer un sentiment de claustrophobie, mais en même temps met le lecteur dans une position d'espion, comme s'il regardait de l'extérieur à travers les persiennes.

Le passage de l'extérieur à l'intérieur revêt donc ici une forte valeur symbolique. Cet effet est produit par la succession dehors-dedans, avec

phylactère et persiennes comme lieu de jonction. Le phylactère s'adresse au lecteur qu'il cherche à orienter d'entrée. Les persiennes en fonction d'interpellation, si je puis dire, invitent le lecteur à adopter le point de vue de l'énonciateur qui semble dire au lecteur : « Regardez, voilà comment cela se passait. »

La séquence recrée une ambiance de huis clos qui reproduit en petite échelle la situation de renfermement et d'étouffement que subissait le pays à cette époque-là. Par un mécanisme de condensation du type *pars pro toto*[10], ce commissariat vient symboliser l'État franquiste.

Les agents de l'État sont ici représentés comme des êtres cruels et insensibles à la souffrance des autres. Sous le noble prétexte de servir la Patrie, ils s'abandonnent à des pulsions beaucoup moins nobles. Comme on verra plus loin, il s'agit d'un jeu de l'être et du paraître qui laisse voir l'hypocrisie du Mouvement national franquiste.

Dans les vignettes 3 jusqu'à 7, on se trouve face à deux policiers. Quelques particularités doivent êtres notées par rapport à la disposition des personnages dans la planche :

– Si l'on trace une ligne suivant l'apparition des deux personnages principaux, on notera que la présence du commissaire, de rang supérieur dans la hiérarchie policière, dessine un triangle ascendant, avec quatre apparitions : trois plans rapprochés et un plan en pied toujours de face. Tandis que la présence de Benavides, l'agent subordonné, trace un triangle descendant, avec trois apparitions : une de dos, une autre derrière son supérieur, et un simple plan rapproché.

– La hiérarchie des personnages s'intensifie encore par la situation spatio-topique qu'ils tiennent dans la planche. Selon Thierry Groensteen, dans les BD :

> [Les] vignettes se trouvent comme « automatiquement » renforcées par le seul fait qu'elles occupent l'un des emplacements de la page qui jouissent d'un privilège naturel, soit […] le centre géométrique ou le coin inférieur droit – ainsi que, dans une moindre mesure, [le coin] […] inférieur gauche.[11]

Points de langue

En quoi cette brève analyse du plan iconographique et spatio-topique peut-elle nous être utile dans l'apprentissage de la langue ? En quoi ce

10. H. J. Neuschäfer, *Adiós a la España eterna. La dialéctica de la censura. Novela, teatro y cine bajo el franquismo*, p. 57.

11. *Système de la bande dessinée*, p. 37.

plan peut-il nous aider à illustrer ou à élucider certains aspects linguistiques importants dans l'enseignement de l'ELE ? J'ai repris la taxinomie proposée dans le CECRL, et les points de langue qui pourraient être analysés sont les suivants :

Valeur pragmatique des personnes grammaticales : compétence fonctionnelle ; macro-fonctions ; démonstration (CECRL, chap. 5.2.3.2.)

Lorsqu'il s'agit d'exposer des actions accomplies par chacun, le choix des personnes grammaticales fait par les interlocuteurs sert à démontrer des valeurs pragmatiques importantes. Benavides, le subordonné de police, utilise :
– La 1re personne du pluriel (« *sospechábamos* » ; « *sospechamos* » = *nous* soupçonnions ; *nous* soupçonnons), pour marquer la valeur collective des actions et l'appartenance au groupe. Toujours selon le principe de *pars pro toto*, ce *nous* collectif est accusateur. La pratique policière énoncée ici n'est pas un cas isolé.
– Des structures impersonnelles, pour rester dans cette vision collective, mais en instaurant une certaine distance lorsqu'il s'agit des actions moins avouables, ici lorsque Benavides parle de torture, même s'il le fait d'une façon implicite et euphémistique comme on verra ultérieurement (« *una vez aplicada científicamente la metodología* » ; « *las características del método aseguran* » = une fois appliquée scientifiquement la méthodologie ; les caractéristiques de la méthode montrent).
– La 1re personne du singulier, une seule occurrence, en structure figée sans valeur implicite quelconque (« *a lo que iba* » = *je* reviens au fait).

En revanche, la stratégie du commissaire démontre un choix de personnes grammaticales d'une grande justesse pour aboutir à ses fins :
– Il se sert de la 1re personne du pluriel juste une fois (« *¿sabemos?* » = *nous* savons), afin de s'inclure dans le groupe de ceux qui « savent », même s'il n'a rien fait pour avoir accès à l'information désirée, à part poser des questions à Benavides. En même temps, avec l'emploi du pluriel collectif, il paraît laisser de côté, momentanément bien sûr, les hiérarchies afin de faire sentir à son subordonné qu'ils font tous partie du même groupe. De cette façon, Benavides, ayant l'impression d'être au même niveau que son chef, devrait être positivement disposé à lui confier toutes les informations obtenues sur-le-champ.
– La 1re personne du singulier sera par contre la personne grammaticale choisie, tant au début de la planche (« *espero que* » = *j*'espère que) qu'à la

fin, lorsqu'il a obtenu ce qu'il voulait (« *daré las órdenes oportunas* »; « *para garantizar mi ascenso* » = *je* donnerai les ordres qui s'imposent afin de garantir *ma* promotion). De cette façon, il minimise les mérites de son subordonné et se les approprie. Ce choix grammatical, accompagné du dévoilement explicite de ses fins, est accusateur puisqu'il dévoile les ambitions de reconnaissance professionnelle. On peut dire que, d'une manière très efficace, le jeu des personnes grammaticales participe de la mise en lumière des mécanismes totalitaires alimentés par les actions et l'opportunisme individuels.

Usage et choix des formes d'adresse : marqueurs de relations sociales (CECRL, chap. 5.2.2.1.)

Pour s'adresser à son subordonné, le commissaire emploie son nom de famille *Benavides*, ce qui est le propre de la forme autoritaire. Ce dernier par contre se servira de la structure formelle qui marque la déférence par rapport au supérieur (« *señor* » = Monsieur ; + fonction : « *señor comisario* » = Monsieur le Commissaire[12]).

Le degré des formes d'adresse augmente, naturellement, lorsqu'il s'agit de faire référence au chef suprême. La forme officielle devient donc obligatoire : « *su Excelencia el Generalísimo* » = Son Excellence Le Généralissime, c'est-à-dire le général Franco, chef de l'État espagnol. Dans le contexte de cette œuvre, la forme officielle devient parodique.

Schéma d'interaction : structures pour demander et donner des informations avec concision dans le contexte de l'enquête policière ; compétence fonctionnelle (CECRL, chap. 5.2.3.2.)

La planche nous présente une suite structurée d'interventions effectuées à tour de rôle par les deux personnages. Ce schéma constitue un modèle d'échange verbal correspondant à une demande d'information faite par un commissaire de police (C), sur un ton qui dénote l'impatience, et une réponse à cette demande de la part de son subordonné (S), après avoir interrogé un détenu :

C : Énonciation de l'information désirée sous forme de souhait.
« *Espero que* » + subjonctif = J'espère que + indicatif[13]

12. Notez qu'en espagnol la fonction se met en minuscule, tandis qu'en français elle se met en majuscule et est précédée de l'article.

13. Notez la différence de mode entre les deux langues dans ce genre de constructions complétives. En espagnol la forme de souhait commençant par *esperar que* est suivi du subjonctif lorsque le locuteur, en dépit de son espoir, doute du résultat. Ce mode verbal insistant sur l'idée de doute, renforce de façon

S : Confirmation d'avoir l'information désirée et début de son exposé.
« *Por supuesto* » = Bien sûr + forme d'adresse formelle
« *Al principio* » = Au début + circonlocution

C : Première demande de précision.
« *Al grano* » + forme d'adresse autoritaire
Cette expression qui veut dire « accouche » dans le sens de « parler », fait preuve d'un registre de langue familier.

S : Accord de la demande de précision et reprise de l'exposé.
« *Sí* » = Oui + forme d'adresse formelle
« *Bien, tal y como sospechábamos* » = *Bon, selon nos soupçons* + énonciation
« *al parecer, y eso viene a ser lo más importante* » = apparemment, et c'est cela le plus important + énonciation (suite)

C : Évaluation de l'information à travers une onomatopée.
« *Mh…* » = intéressant

C : Question fermée pour cibler sa recherche.

S : Réponse en circonlocution.

C : Deuxième demande de précision.
« *¡Por Dios* » = Mon Dieu + forme d'adresse autoritaire « ! »
Cette deuxième demande de précision est plus intense que la première : le juron et les signes d'exclamation en sont la preuve.

S : Accord de la demande de précision, reprise de l'exposé formulant une hypothèse.
« *a lo que iba* » = je reviens au fait + énonciation
« *parece que* » = il semble que + hypothèse

C : Reformulation de l'hypothèse.

S : Confirmation de l'hypothèse et fin de l'exposé.
« *Seguramente, y* » = Probablement, et + énonciation

C : Appréciation dédaigneuse sur l'exposé et conclusion.
« *bien, algo es algo…* » = bon, il vaut mieux ça que rien

Ce modèle d'échange verbal révèle le contraste des discours de chaque interlocuteur. L'opposition est claire et constante : supérieur-autoritaire-dirige / subordonné-soumis-obéit.

Le ton périphrastique et euphémistique de Benavides, lors de son discours, peut répondre à deux objectifs concrets : maquiller les faits accomplis pour les rendre moins violents, et donner plus de solennité à son discours pour impressionner son supérieur. Son interlocuteur, par

implicite l'air de supériorité du commissaire, démontrant son scepticisme devant l'efficacité du travail accompli par son subordonné.

contre, loin d'être impressionné, fait appel à un discours plus concis et moins ornemental. Et son propre discours contraste avec celui de Benavides par la familiarité du registre et par son laconisme (phrases courtes et interjections), mis à part lorsque, ayant obtenu son but, l'heure de se vanter est arrivée.

Reflet des mécanismes de pouvoir et de soumission sur lesquels s'appuyaient les autorités franquistes, le discours des deux policiers renvoie à toute une rhétorique d'époque basée sur l'occultation et la manipulation des faits, donnant lieu à un style euphémistique destiné à cacher une réalité sordide – que l'image dévoile –, en contraste avec ce langage utilisé pour la décrire.

La recti cation dans les informations données : compétence fonctionnelle ; micro-fonctions (CECRL, chap. 5.2.3.2.)

Dans la vignette 7, le commissaire, emporté par l'enthousiasme de se savoir possesseur des informations précieuses, a la maladresse de dévoiler ses propres intérêts. Il est donc obligé de rectifier son discours pour le rendre politiquement correct. Pour cela, il va utiliser des connecteurs qui retardent et permettent de corriger son discours :

> *Es una gran oportunidad para garantizar mi ascenso, esto… digo ¡el futuro de España! ¡Arriba!*
>
> C'est une grande opportunité pour assurer ma promotion, euh… je veux dire, l'avenir de l'Espagne ! Vive l'Espagne !

Le commissaire connaît bien les règles. S'il veut maintenir sa position privilégiée dans le système, son discours doit être soigné et doit répondre aux préceptes franquistes. La séquence montre qu'il doit toujours faire semblant de prôner les intérêts de la Patrie, même si, dans la réalité, seul l'intérêt individuel le pousse à cautionner et à être un des acteurs clés du système répressif.

L'hypocrisie du commissaire se révèle par un graphisme le présentant dans une pose affectée, caricaturale, comme s'il se savait devant une caméra ou devant des spectateurs l'admirant jouer un rôle. La double influence de la BD, souvent très théâtrale, et du cinéma noir ridiculisent encore plus sa mise en représentation.

Comme tout au long de l'œuvre, l'ombre symbolise ici la dualité des discours dans une même personne : le discours officiel et le discours officieux, ce dernier devant toujours rester dans l'ombre. L'impossibilité de s'exprimer ouvertement reste une constante pendant la dictature. Dans cette planche, le manque de lumière qui projette sur le mur l'ombre

des deux personnages principaux, dans les cases 4 et 7, symbolise le manque de clarté, la duplicité et la supercherie des discours. C'est un écho de l'hypocrisie du Mouvement national franquiste. Roland Barthes fait une constatation révélatrice à ce propos :

> Chaque régime possède son écriture […]. L'écriture, étant la forme spectaculairement engagée de la parole, contient à la fois, par une ambiguïté précieuse, l'être et le paraître du pouvoir, ce qu'il est et ce qu'il voudrait qu'on le croie.[14]

Langage euphémistique : la sémantique pragmatique ; compétence sémantique (CECRL, chap. 5.2.1.3.)

Il convient d'entrer dans le détail de ce langage euphémistique. La rhétorique franquiste cherchait toujours à adoucir ou atténuer les idées dont l'expression directe aurait quelque chose de brutal ou déplaisant, pouvant dévaloriser l'image du régime.

Benavides, subordonné de police fidèle et obéissant, utilise un langage adapté aux consignes de discrétion franquiste. Le mot torture et ses dérivés sont détournés par différentes circonlocutions. En vignette 1 on trouve : « *aplicada científicamente la metodología* », littéralement « la méthodologie appliquée scientifiquement ». En vignette 4 la tournure est : « *las características del método aseguran* », littéralement « les caractéristiques de la méthode montrent ». Ces phrases euphémistiques impliquent une interprétation au deuxième degré. La première expression fait référence à l'accomplissement rigoureux de la torture, la deuxième veut dire que la torture a été si intense, qu'il est certain que le détenu a avoué tout ce qu'il pouvait avouer, il ne sait rien de plus.

Pour saisir le vrai sens de ce qui est dit, il faut aller au-delà du sens littéral des mots. En classe d'ELE, ces cas de double sens peuvent entraîner des problèmes de compréhension pour les étudiants étrangers. L'image joue en l'occurrence un rôle très important. Le sens complet du texte pourra être saisi grâce à une lecture plurivectorielle des cases, puisque effectivement, « le sens d'une vignette peut être informé et déterminé par ce qui la précède comme par ce qui la suit[15] ». Dans la BD, tout est organisé en réseau. Ainsi, dans cette planche, la vignette 2 éclaire et justifie *a posteriori* le texte de la vignette 1 puis celui de la vignette 4. Cette dernière à son tour nuance et complète le sens global de l'épisode au sujet de la torture.

14. R. Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953, p. 39.
15. T. Groensteen, *Système de la bande dessinée*, p. 159.

L'étudiant étranger n'ayant pas les pré-requis sur l'Espagne franquiste risque de rencontrer des problèmes pour décoder le discours officiel et sa parodie. Ce sont donc les images qui vont lui permettre d'interpréter le deuxième degré du texte, c'est-à-dire la valeur euphémistique des mots de l'agent de police. On pourrait parler ici d'une *fonction d'ancrage*, en référence au terme proposé par Barthes[16] mais en sens inverse. Dans ce cas-là, ce n'est pas le texte mais l'image qui aide à « choisir *le bon niveau de perception* » du texte.

Imaginons que le texte de la vignette 1 et celui de la vignette 4 accompagnent des images tout à fait différentes. Évidemment, le sens des mots ne serait pas le même. Les termes « appliquer », « méthode » et « méthodologie » pourraient adopter des significations très variées. Cette simulation de permutation permet de constater le pouvoir définitoire des images.

Encore une fois, l'ombre vient symboliser l'ambiguïté dans le discours. L'apparente neutralité des mots contraste avec la dureté des images, le sourire narquois du subordonné de police après avoir torturé quelqu'un. Ce décalage entre texte et image, favorisant d'ailleurs la tension dramatique, permettra à l'étudiant de saisir le sens exact des mots pour aboutir à une bonne compréhension de la planche. La symbolique qui est celle de l'*ombre*, au sein de l'image, va susciter des expressions contenant ce mot, dans le sens figuré de « dissimuler », « empêcher de connaître », « être caché », « oublié », « mystérieux ». Ces locutions viennent renforcer le sens du fragment (« agir », « se passer », « se tramer dans l'ombre » ; « laisser », « rejeter », etc., quelque chose dans l'ombre). Cette qualité de l'image pour développer la compétence lexicale en cours d'ELE est l'en-tête du point suivant.

Évocation linguistiques à partir d'une base iconique : la compétence lexicale (CECRL, chap. 5.2.1.1.)

Sous l'épigraphe « Savoir-apprendre[17] », le CECRL fait une légère référence à la mobilisation de compétences telles que l'interprétation de ce qui est observé ou l'induction. Néanmoins, il n'y a pas de référence explicite à l'image. Pour ce qui est de la compétence lexicale[18], le CECRL se limite à parler de la capacité à utiliser le vocabulaire sans faire référence

16. *L'Obvie et l'obtus. Essais critiques III*, p. 129.
17. CECRL, chap. 5.1.4.4., « Aptitudes (à la découverte) heuristiques », p. 86.
18. CECRL, chap. 5.2.1.1. : « Compétence lexicale », p. 87.

à la compétence de l'apprenant à déduire des expressions linguistique à partir des images.

Les rapports d'interdépendance texte-image permettent d'extraire des termes et des énoncés linguistiques à partir d'une lecture littérale de l'image. Cette sorte d'évocation linguistique à partir d'une base iconique constitue à mon avis un outil très important en classe d'ELE, permettant à l'élève de :

– récupérer et réviser des termes dans son bagage lexical passif à l'aide de l'image ;
– développer sa capacité de déduction linguistique ;
– renforcer son processus mnémotechnique ;
– acquérir des nouveaux vocables à l'aide de l'enseignant.

Dans tous les cas, l'étudiant mettra en place une façon de lire l'image très adaptée à l'apprentissage d'une langue.

Dans la vignette 4, le plan rapproché de Benavides et ses paroles mettent en valeur ses mains qui jouent un rôle très important dans la résolution de la planche. Les signes cinétiques marquant le mouvement de ses doigts entrecroisés évoquent la locution verbale « faire craquer ses doigts » (en espagnol : *crujir(se) los dedos / hacer crujir los dedos*), dont le sens constitue, dans son contexte, une redondance par rapport aux mots du subordonné de police.

Selon le principe de solidarité iconique relevé par Groensteen, les vignettes sont articulées les unes aux autres. L'arthrologie propre à la bande dessinée fait donc que la vignette 4, texte et image inclus, est pleinement déchiffrée par le lecteur grâce à son rapport direct avec la vignette 2. Un dialogue *in praesentia*[19] est créé entre ces deux cases à différents niveaux.

Au plan du contenu – de l'image et même au plan de l'évocation linguistique –, on peut établir des rapports directs de solidarité.

Dans une acception argotique, le verbe *crujir*, « craquer » en français, toujours en construction transitive, mais cette fois de personne, porte le sens de « frapper quelqu'un » ou « le soumettre à un acte abusif » (= *crujir a alguien*)[20]. Ce cas de « texte souterrain[21] » permet de définir la scène.

Dans ce sens-là, on voit que le craquement des doigts de Benavides et ses paroles sont en correspondance directe avec l'acte de torture qu'il vient d'exécuter, mis en évidence en vignette 2. D'où l'importance d'encourager

19. T. Groensteen, *Système de la bande dessinée*, p. 176.
20. Voir www.jergasdehablahispana.org (dictionnaire d'argot en ligne).
21. H. Morgan, *Principes des littératures dessinées*, p. 104-105.

l'apprenant à une lecture plurivectorielle des cases. Son geste, d'ailleurs, est un signe mimétique assez récurrent des scènes d'interrogatoire dans les fictions policières (film noir, polar, etc.) pour prévenir les détenus de ce qu'il peut leur arriver s'ils ne se montrent pas coopérants. Dans notre récit, ce geste, postérieur à l'action, devient très significatif.

Les expressions évoquées (*crujir(se) los dedos* ; *crujir a alguien*) font entrer en jeu le son évoqué par la seule image, celui du verbe *crujir*, « craquer » (un bruit fait lors du frôlement ou cassure de certains objets). La synesthésie dans la BD est un sujet susceptible d'ouvrir d'autres possibilités lexicales dans la classe d'ELE.

Le jargon policier : compétence lexicale (CECRL, chap. 5.2.1.1.)

La compétence lexicale nous fait relever trois vocables du jargon policier qui, tout au début de la planche, servent à situer la scène.

Dans un domaine policier ou d'espionnage, le verbe *cantar* (littéralement « chanter ») prend le sens d'« avouer sous pression ». Pour compléter la métaphore, ce verbe est souvent utilisé en construction avec le substantif *pájaro* (littéralement « l'oiseau ») : *el pájaro ha cantado* (littéralement « l'oiseau a chanté »), ce qui veut dire « le détenu a avoué ». Le verbe *hacerse el duro* (« faire le dur ») prend ici le sens de « résister aux pressions des enquêteurs et ne pas dire un mot ».

La signification de ces termes est dévoilée à l'apprenant dans la lecture des cases qui suivent, grâce à la fonction d'ancrage des images en vignettes 2 et 4. Ce sont sur ces deux cases que repose la charge sémantique de la planche.

Le langage du corps : comportement paralinguistique (CECRL, chap. 4.4.5.2.)

Le dernier point que je voudrais traiter concerne la synergie image-texte propre à la BD, qui rend possible l'étude des trois formes basiques de communication, « la structure triple basique du discours[22] » : le langage verbal, le paralangage et la kinésique.

À cette particularité, qui fait de la BD un outil précieux en classe d'ELE, il faut ajouter la propriété des gestes, manières et postures de dégager des expressions linguistiques qui servent à les définir. Il existe une corrélation entre notre expression corporelle et le langage artificiel[23].

22. F. Poyatos, *La Comunicación no verbal*, 3 vol., Madrid, Istmo, vol. 1, p. 129.

23. La *pathognomonie*, ainsi que la définit Pierre Guiraud (*Le Langage du corps*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1980, p. 29), est un langage naturel « sur lequel

En effet, notre corps parle, et la lexicalisation faite à partir de ces gestes constitue une source d'étude importante dans les cours de langue.

Le plus expressif et manifeste des personnages est sans doute le commissaire. Sa gestuelle récrée une pantomime très courante dans les bandes dessinées, notamment humoristiques. Ses têtes caricaturales et ses gestes exagérés, rappelant des pitreries propres de la *commedia dell'arte*, rendent la scène du commissariat comique. Gardant une certaine ressemblance avec *il Capitano*, vantard et lâche, le commissaire est présenté comme une parodie des fonctionnaires opportunistes[24].

L'articulation des cases offre une séquence de postures tenues par le commissaire, disposées dans le triangle ascendant cité ci-dessus, sous la forme d'une chorégraphie harmonisée avec des plans rapprochés, placés dans chaque sommet du triangle. L'étude de sa gestuelle s'avère très importante ; vue dans son enchaînement, elle participe de la narrativité et renforce le discours critique.

Commençons par la main, la partie du corps qui va mener la danse dans la gestuelle de cette planche. Dans *Le Langage du corps*, Pierre Guiraud affirme que la *main* « joue un rôle important comme symbole de la "possession" et du "pouvoir" » (ouvr. cité, p. 38). Dans cette planche, cette affirmation devient tout à fait *palpable*.

En effet, la hiérarchie des personnages est manifestée par le rôle que jouent leurs mains dans l'ensemble des vignettes, à partir de paires d'oppositions (main en avant / main en retrait ; main vue / main cachée) : les mains et les bras du commissaire bien mis en valeur en haut de l'échelle sociale, suivi de l'agent de police et, tout en bas de l'échelle, bien évidemment, le détenu dont les mains restent cachées derrière son dos.

Dans la case centrale (v. 3), il semble y avoir un dialogue entre les doigts des deux policiers. D'un côté du filet de fumée que dégage la cigarette, Benavides, qui est très *puntilloso* (pointilleux), tient droit son index

---

se greffe un langage artificiel, utilisé volontairement à des fins de communication et qui participe de la nature du langage articulé, avec lequel il est d'ailleurs étroitement imbriqué, comme le montrent les gestes spontanés ou prémédités qui accompagnent la parole ».

24. Une analyse comparative plus pointue des personnages prendrait en considération le masque utilisé par le Capitan Matamore : « Ce masque destiné à accentuer le contraste entre une apparence effrayante et une lâcheté profonde, prête à faire surgir à la moindre occasion : dans ce visage clair, les moustaches et les sourcils sont peints, ce qui accroît la fausseté et la dualité du personnage. » (M. Clavilier, *Commedia dell'arte. Le jeu masqué*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1999, p. 48)

pointé pour marquer la précision et l'exactitude de ses informations. La superposition du premier et du deuxième plan fait que les deux doigts du commissaire semblent viser directement la bouche de son subordonné, comme s'il voulait littéralement « lui mettre les doigts » (*meterle los dedos*). L'expression espagnole veut dire « lui faire cracher le morceau », c'est-à-dire faire en sorte qu'il révèle tout ce qu'il sait, sans tournures, en allant au fait. La pose hautaine du commissaire, au premier plan, avec sa tête inclinée et ses bras mi-croisés, renforce l'idée de supériorité et de domination.

Sa main levée dans la dernière case nous renvoie au salut fasciste, geste obligatoire dans les premières années du franquisme. À cette période-là, l'affinité du régime avec l'idéologie allemande est évidente, ce qui peut faire penser que le mouvement circulaire des bras du commissaire constitue une représentation de la croix gammée.

Étant l'organe de la préhension, la main peut représenter aussi l'« appropriation » et la « possession », mises en évidence par les paroles du commissaire. En fonction de la narration plurivectorielle de la BD, on constatera que c'est la vignette 7 qui éclaire le texte précédent en justifiant pourquoi le commissaire a hâte d'avoir les informations. Étant toutes les deux à droite de la page, l'une sur l'autre, les vignettes 4 et 7 dévoilent *a posteriori* les propos réels des discours des personnages, comme il a été souligné à propos des valeurs symboliques de l'ombre.

La lecture des autres parties du corps est toujours importante. De face, de profil ou légèrement incliné, le commissaire « marche la tête haute », en espagnol *va con la cabeza muy alta*. Le détenu, par contre, n'a pas eu le choix, « il a baissé la tête », en espagnol *ha agachado la cabeza*. Toujours en parlant du commissaire : *tiene la cara muy dura*, littéralement « il a la tête très dure », ce qui veut dire en français « il est gonflé » ; *mira por encima del hombro*, « il regarde par-dessus l'épaule ».

La gestuelle implique tout un vocabulaire avec les parties du corps, qui aide à déchiffrer la planche.

Conclusion

Suite à l'analyse de ce fragment de l'œuvre *Estraperlo y tranvía*, je constate que la présence d'un récit de bande dessinée dans l'enseignement d'une langue étrangère doit entraîner une étude du dispositif iconographique de l'œuvre en parallèle à l'étude de la langue.

Ce dispositif comprend des aspects tels que la mise en page, l'arthrologie des cases, les cadrages, la forme des bulles, l'éclairage, etc. Tous ces

paramètres qui participent à la lecture de l'image en BD vont permettre à l'étudiant d'une langue étrangère :
– d'expliquer des phénomènes linguistiques importants, inclus dans les compétences et les activités communicatives proposées dans le CECRL ;
– d'analyser les trois formes basiques de communication fondamentales : le langage verbal, le paralangage et la kinésique ;
– d'atteindre un niveau de compréhension optimale de l'œuvre.

Harry Morgan dit à propos de l'illustration romanesque que « même si le texte est riche en descriptions, l'illustration nous permet de voir à quoi ressemblent les êtres et les lieux qu'on nous a décrits. Aucune description ne peut remplacer une illustration… » (ouvr. cité, p. 98). Lorsqu'il s'agit de la BD, il faut aller au-delà de cette affirmation, puisque l'image de BD n'apporte pas seulement des données référentielles, mais tout un réseau de données qui, entrelacées au message linguistique même, devient capital dans le cours de langue.

À la seule condition que le niveau de transparence iconique soit suffisant, l'image va exercer une série de fonctions par rapport au texte, essentielles à son déchiffrage. Même si l'on ne comprend pas le texte, l'image va aider à comprendre le sens général, et à déduire le sens des mots. Ce principe va permettre à l'apprenant d'acquérir une certaine autonomie dans le processus d'apprentissage.

Parfois, le manque de pré-requis de la part des apprenants étrangers sur la culture de l'Espagne peut amener à des problèmes de compréhension textuelle d'une œuvre conçue à la base pour des lecteurs natifs ou ayant un minimum de références culturelles. L'image aide à remédier à ces lacunes.

La lecture iconographique de la BD entraîne une série de fonctions de l'image par rapport au texte qui auront un impact direct dans l'étude d'une langue étrangère :
– fonction d'ancrage : l'image sert à déterminer le sens exact des mots, dans les cas de double sens ou d'ambiguïté du texte ;
– fonction de relais : l'image sert à compléter le sens des mots, en rajoutant d'autres informations que le texte ne contient pas ;
– fonction de redondance : l'image sert à insister sur le sens des mots, elle n'est pas essentielle pour saisir le sens du texte, mais renforce le contenu linguistique.

Les fonctions d'ancrage et de relais coïncident avec les fonctions relevées par Roland Barthes, mais en sens inverse. Barthes définit les

fonctions du message linguistique par rapport à l'image[25], mais en cours d'ELE, la langue étant l'objectif d'étude central, l'effet de l'image sur le texte devient prioritaire.

La fonction de redondance aide à fixer dans la mémoire ou à réviser des signifiants linguistiques à l'aide de sa représentation sémantique. Là, une sorte de lecture *littérale* de l'image se met en place. L'évocation linguistique à partir d'une base iconique constitue une forme d'interactivité texte-image, un transfert réciproque entre les deux codes, très utile dans la pratique d'une langue étrangère.

Concrètement, dans l'œuvre *Estraperlo y tranvía*, l'étude de l'image dans la planche 29 permet à l'apprenant d'ELE d'assimiler et comprendre les modèles linguistiques, en fonction des aspects culturels relevés sur l'époque franquiste.

Corpus étudié

López Alfonso, *Estraperlo y tranvía. Una historia larga de la familia Ulises basada en los personajes de Benejam*, Barcelone, Ediciones B, 2007.

25. *L'Obvie et l'obtus. Essais critiques III*, p. 30-33.

Conclusion

L'opposition entre le domaine de la pédagogie et celui de l'art est une vieille antienne. L'enseignement scolaire serait synonyme d'ennui, de normativité et de formatage, tandis que la création artistique serait le lieu par excellence de l'inventivité, de l'originalité et du non-conformisme. Ces représentations sont d'autant plus ancrées quand il s'agit des liens entre éducation et bande dessinée, que le passif historique est particulièrement lourd.

Harry Morgan a longuement montré combien les préventions négatives des éducateurs contre le médium, mêlant confusément considérations esthétiques et morales, ont pu confiner, jusqu'à la fin des années soixante, à une forme d'« illettrisme iconique », lorsqu'il s'agit d'accepter que des images séquentielles puisse piloter la narration. Certaines représentations sur le fonctionnement et l'utilité du médium continuent-elles d'informer souterrainement les intentions pédagogiques les plus bienveillantes ? Constatons en tout cas que les progrès accomplis dans l'approche éducative de la bande dessinée depuis quarante ans, bien qu'ils soient réels et continus, demeurent lents et incertains, avant que la BD puisse être étudiée en classe comme art littéraire et graphique à part entière, et plus seulement comme support prétexte à des apprentissages grammaticaux ou narratologiques. Tributaire de l'évolution des programmes, mais aussi de leur traduction dans les manuels, qui reste fluctuante et largement perfectible, comme le montre Bernard Tabuce, l'intégration scolaire de la bande dessinée se heurte encore souvent à des effets de positionnement malheureux et des activités sans grande pertinence, insiste Jean-Maurice Rosier, liés à son appréhension réductrice comme paralittérature.

Et pourtant, au regard de sa richesse artistique, le médium présente d'immenses potentialités éducatives. À la croisée de différents champs théoriques, la BD occupe une place stratégique pour établir des liens entre la littératie traditionnelle et les nouvelles formes de la culture médiatique, affirme Marianna Missiou. Sa nature séquentielle et en partie elliptique est propice à l'enseignement explicite de la compréhension et au travail

des inférences logiques. Elle permet en outre d'enseigner la stéréotypie, sur un plan à la fois littéraire (stéréotypes de genre et de personnages) et social (stéréotypes sur les groupes humains), en favorisant l'objectivation critique des représentations partagées. L'analyse de son langage, iconique, textuel et plastique, facilite le passage vers une lecture distanciée, sensible aux stratégies narratives, car les effets de composition sont littéralement visibles, au sein des planches, pour peu que l'on apprenne aux élèves à exercer leur regard. Au rebours des idées préconçues sur sa facilité de lecture, la bande dessinée est une forme d'expression « résistante », par son apparence multimodale, mais aussi par les multiples jeux qu'elle met en œuvre, avec la langue, l'imagerie collective, les anachronismes, les références intertextuelles et intericoniques. En provoquant les lecteurs à un jeu de fantaisie, de découverte et de subversion, elle favorise une posture active de lecteur-interprète. Le médium a en outre beaucoup à nous apprendre sur les expériences subjectives de lecture, qui sont celles du lecteur empirique. La prégnance de « cases mémorables » se prête en effet à la constitution de carnets de lecture, à la collecte d'impressions, l'éveil d'associations, pour une autre approche de l'acte de lire, plus intime et moins formaliste. Sur le versant de la production, la BD permet de renouveler la didactique de l'écrit en développant la création scénaristique. Promouvoir en classe l'étude spécifique du scénario, en se centrant sur les soubassements éthiques de la « dramaturgie » au sens où l'entendent Lavandier et Robert McKee, ou sur les enjeux de la tension narrative, comme y invite Raphaël Baroni, constitue du reste une voie à frayer pour renouveler la pédagogie littéraire et sortir des stéréotypes scolaires où s'enferre l'étude des structures narratives.

Ces quelques propositions montrent combien la bande dessinée peut se situer au cœur des démarches théoriques qui informent les tendances éducatives contemporaines. Il est donc temps d'acter les évolutions positives de la réflexion pédagogique et didactique, ainsi que celles des programmes scolaires. La défiance entre éducation et littérature graphique n'est plus tant le fait des milieux enseignants eux-mêmes, que de certains théoriciens et spécialistes du neuvième art qui appréhendent l'étude scolaire du médium en termes de connaissance et de réception dégradées.

Il est nécessaire à cet égard d'effectuer une clarification. La priorité de l'enseignement scolaire demeurera toujours l'atteinte des objectifs d'apprentissage qui sont les siens, et c'est parfaitement légitime. Aussi, il est normal que l'intégration de la bande dessinée comme support d'étude

se fasse tout d'abord sur le mode de l'usage, et que la BD soit pensée au service de finalités éducatives extérieures. Il faut avoir l'honnêteté de le reconnaître et la sagesse de l'accepter. Mais une fois ce cadre posé et admis, une grande marge de manœuvre demeure dans la façon d'aborder l'étude de la bande dessinée en classe. La question est alors bien plutôt de savoir comment éviter une instrumentalisation trop réductrice du médium, afin que dans le même mouvement les œuvres puissent être *aussi* étudiées autant que possible pour elles-mêmes.

De ce point de vue, l'ensemble de cet ouvrage semble attester combien la réflexion pédagogique et didactique sur la bande dessinée fait preuve aujourd'hui d'une maturité à même d'impulser ou de renouveler dans le bon sens les pratiques de classe. Tous les contributeurs qui rendent compte des expériences qu'ils ont menées dans leur discipline montrent en effet un recul réflexif qui déjoue les risques d'une instrumentalisation grossière du médium.

Dans le domaine de l'enseignement de la littérature, l'étude privilégiée d'albums adaptés de textes littéraires fait souvent craindre un usage « marchepied » de la BD, au service de la compréhension du texte source. Or, Jean-Paul Meyer s'affranchit du débat axiologique sur la fidélité des adaptations, pour montrer combien l'intérêt d'une transposition en bande dessinée est de « donner à voir », littéralement, les particularités sémiotiques, narratives et énonciatives selon lesquelles une BD raconte une histoire. Lorsque le médium est travaillé de l'intérieur par la contrainte textuelle, l'étude de la reproduction intégrale du texte source peut même avoir pour effet de questionner les particularités sémiotiques du langage BD, montre Brigitte Louichon. Guillaume Perrier, quant à lui, inscrit l'adaptation dans une approche culturaliste en réseau, qui interroge la place de l'œuvre source dans les représentations culturelles, ce qui est une façon de problématiser l'œuvre elle-même, tout en étudiant de près les spécificités de chaque discours par la bande.

L'étude d'un album de BD comme œuvre intégrale, qui est encore peu fréquente en classe, est désormais mieux balisée, à l'image de la culture didactique qui existe autour de l'album pour enfants à l'école primaire. Elle appelle en amont la prise en compte de l'univers de l'auteur dans son ensemble, pour mieux mesurer la richesse de sa portée éducative, à l'image de l'œuvre d'un Yvan Pommaux, étudiée par Christine Connan-Pintado. Elle requiert en outre une démarche didactique spécifique, qui associe des éléments de lecture textuels, iconiques et plastiques, tout en veillant à problématiser l'œuvre dans sa singularité pour éveiller la curiosité des élèves et les mettre en situation active de questionnement. Dans l'étude

en classe de *Petit Vampire va à l'école*, Angélique Perronet accorde ainsi toute son importance à la mise en œuvre de situations-problèmes dans la classe, que ce soit pour créer une accroche stimulante dès la première séance, cerner l'esthétique générale de l'œuvre, étudier la double tonalité du récit, identifier les stéréotypes génériques, reconstituer une séquence narrative, oraliser les dialogues ou faire produire une double planche qui lève un mystère sur un pan de l'histoire. Nicolas Rouvière, dans sa tentative de modéliser les dispositifs d'activité et de questionnement, insiste quant à lui sur deux stratégies inverses et complémentaires : tout d'abord la dissociation des composantes textuelle, iconique et plastique du récit et de la planche, qui consiste à abstraire un élément porteur de sens afin que l'effet de sa réapparition soit plus saillant (fragmentation de la linéarité du récit, dissimulation d'une vignette ou d'un élément textuel, dissociation du texte et de l'image, dissociation entre dialogue et récitatif, fragmentation de la planche sous forme de puzzle de vignettes, etc.) ; d'autre part un travail de mise en lien et d'analogie thématique ou structurelle, que ce soit à l'échelle d'une section de pages, ou bien à l'échelle de la planche, de la bande ou des vignettes. Il s'agit alors de convoquer simultanément toutes les composantes textuelles, iconiques et plastiques du langage BD, pour montrer comment leur articulation participe à l'effet de sens. Ce travail de mise en lien, qui peut conduire à la création de découpages et de mise en page inédites, trouve un prolongement dans la mise en réseau avec d'autres supports littéraires ou plastiques (peintures, photographies, romans, BD, etc.).

Dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, les fictions historiques en bande dessinée constituent un support privilégié pour développer en classe une histoire sociale des mémoires. Dans l'analyse d'une œuvre, il convient toutefois de bien distinguer avec les élèves l'étude des influences esthétiques, l'étude de « l'effet d'histoire » et celle des strates mémorielles, comme le montre Vincent Marie à propos de l'œuvre de Tardi *C'était la guerre des tranchées*. La BD historique porte parfois sur des mémoires victimaires faisant l'objet d'une incitation officielle au « devoir de mémoire », émanant de circulaires des recteurs et des inspecteurs d'académie, comme c'est le cas pour la mémoire de l'Holocauste. Le médium permet alors de substituer à la notion controversée de « devoir », jugée ambiguë et dangereuse, en raison de son caractère émotionnel, institutionnel et obligatoire, la notion plus humaniste et citoyenne de « travail » de mémoire, en intégrant la BD dans un réseau de lecture et de documentation historique. La création de planches, à partir d'un fonds d'images d'archive retravaillées sur logiciel, constitue alors une modalité

intéressante d'appropriation de la mémoire, comme le montrent Sylvie Dardaillon et Christophe Meunier, tout en permettant de garder une distance nécessaire, grâce à l'effet de déréalisation inhérent à l'aspect graphique des productions.

Repensée par ailleurs dans le cadre plus large de l'histoire culturelle, définie comme une histoire sociale des représentations, la BD peut véritablement prendre statut de document historique pour témoigner de l'imaginaire collectif de l'époque dans laquelle elle s'inscrit. C'est ainsi que Thierry Crépin fait étudier en classe de lycée les représentations antisémites et racistes qui émaillent les histoires de certains illustrés pour la jeunesse sous l'Occupation. Il convient alors d'être au clair sur la méthodologie à adopter pour étudier la bande dessinée à titre documentaire en cours d'histoire. Joël Mak dit Mack distingue plusieurs axes d'étude, selon qu'il s'agit de faire l'analyse critique de « l'effet d'histoire » dans les fictions historiques, d'analyser le point de vue qui s'exprime dans toute œuvre de fiction, ou de démêler la part d'objectivité de l'investigation journalistique dans les récits subjectifs de la BD-reportage. Il apparaît alors que la bande dessinée constitue un formidable « document-problème » pour impulser chez les élèves un recul métacognitif, une réflexion au second degré sur le statut de document historique, mais aussi sur l'épistémologie de la discipline et les possibilités de son enseignement.

L'intégration de la bande dessinée dans les cours de langue et civilisation interroge quant à elle les phénomènes d'interculturalité et oblige chacun, enseignant et élève, à se décentrer pour que soit possible l'acculturation à d'autres traditions médiumniques et narratives, comme en témoignent les expériences en contexte non (majoritairement) francophone de Marc Blancher et Jean-Pierre Thomas. Si la bande dessinée constitue un véritable « document authentique », riche de sa mixité linguistique et des traits culturels liés à son sujet ou son contexte de production, on passerait néanmoins à côté de sa spécificité à s'en tenir à ces seuls aspects de langue et civilisation. Tatiana Blanco Cordon et Sylvie Martin-Mercier proposent à ce titre différentes modalités pour intégrer dans leurs objectifs disciplinaires une véritable approche littéraire et plastique du médium.

Ainsi pensée et déclinée, l'intégration de la bande dessinée dans l'enseignement de la littérature, de l'histoire, des cours de langue et de civilisation n'a sans doute pas à rougir des modalités nouvelles qui sont les siennes. Car la poursuite d'objectifs d'apprentissage, inhérents à chacune des disciplines, n'empêche pas simultanément une étude du

médium pour lui-même, ainsi qu'une appréhension des œuvres d'auteur dans leur singularité.

Gageons même qu'ainsi entendue, la pédagogie à son tour se montre tout à fait créative. Angélique Perronet et Nicolas Rouvière, lorsqu'il s'agit d'étudier une œuvre intégrale, illustrent ainsi combien la conception d'une séquence pédagogique, avec les objectifs d'apprentissage qui lui sont propres, fonctionne à la manière d'un petit scénario : elle obéit elle aussi à une recherche de dramaturgie, dans la façon de déconstruire le livre et de reconstruire son approche, dans l'optique d'un enseignement qui mette à tout moment les élèves en éveil, en haleine, en situation active de questionnement critique. Afin de ne pas décrier *a priori* ni outre mesure les efforts réalisés au sein des pratiques enseignantes, il conviendrait du reste de se souvenir que la bande dessinée entretient une certaine dette à l'égard du domaine éducatif. L'inventeur européen du médium, en la personne de Rodolphe Töppfer, n'était-il pas un pédagogue ? Et ne destinait-il pas sa littérature en estampe à la distraction de ses élèves ? N'oublions pas également ce que l'invention du médium doit à l'instruction populaire par l'image. Au même titre que les gravures narratives d'un Hogarth ou d'un Rowlandson, au même titre que le style rapide et enlevé de la caricature révolutionnaire, l'imagerie d'Épinal constitue l'un des ancêtres du médium, en habituant les lecteurs à la contemplation d'un multicadre et en proposant moult adaptations en images de petits récits (chansons, fables, contes, récits de bataille, etc.).

Il est enfin un dernier argument, sans doute le plus décisif, pour reconsidérer sans mépris aucun l'apport que peut représenter la sphère éducative pour une meilleure connaissance de la bande dessinée. En effet, les difficultés à caractère didactique, que rencontrent les enseignants quand il s'agit de faire étudier la BD en classe, correspondent très souvent à des nœuds épistémologiques qui se trouvent au cœur de la spécificité du médium. Ainsi en va-t-il de la notion d'hypercadre, qui a constitué l'une des difficultés les plus importantes pour la théorisation sémiotique de la bande dessinée. Jean-Paul Meyer, en établissant une analogie entre l'hypercadre et l'hyperthème textuel, en tant que matrice de production des contenus de la planche, et tête de réseau ramifiant les parcours de lecture possibles, apporte un nouvel éclairage sur la façon dont les progressions thématiques tabulaires, les cheminements visuels transversaux, se donnent à lire et à voir à travers la planche. Cette analogie de fonctionnement montre du même coup certaines limites des typologies actuelles sur les différentes sortes de planches. Or, c'est bien le souci éducatif de mieux faire percevoir aux élèves la notion de thème, qui le

conduit à cette contribution théorique. Autre exemple : Marianna Missiou pointe la situation inattendue dans laquelle se trouvent certains élèves, habituellement bons scripteurs, lorsqu'ils se révèlent incapables, après l'étape de l'écriture du synopsis, de passer à celle du scénario, en articulant découpage et mise en page. C'est qu'on touche là à une compétence narrative essentielle, le plus souvent ni soupçonnée ni valorisée à l'école : l'aptitude spécifique à penser en images et à prévisualiser ce que l'on veut raconter. Qu'il existe une compétence narrative qui ne soit pas linguistique mais bel et bien iconique, comme se sont évertués à le démontrer sur un plan théorique Harry Morgan et Thierry Groensteen, relève du constat d'évidence le plus empirique dans les pratiques de classe, signe qu'il y a aussi quelque chose à apprendre du côté des pratiques enseignantes qui se confrontent à la didactisation du médium BD.

Ces quelques remarques invitent donc à prendre en considération une approche originale : aborder la BD par les problèmes didactiques que pose son enseignement, c'est aussi faire progresser la connaissance du médium en lui-même, et celle de son fonctionnement sémiotique. Le présent ouvrage aurait-il permis, du reste, d'apporter un peu de nouveauté dans ce domaine ? Il convient sans doute de prêter la plus grande attention à l'analyse de Tatiana Blanco Cordon sur les rapports texte-image. La méthode qui consiste à effectuer une lecture « littérale » de l'image pour en déduire des expressions linguistiques, semble en effet approcher d'assez près le nœud d'imaginaire où la création iconique, parfois, s'origine. Serait-il possible que celle-ci ait sa source dans un « texte souterrain », qu'elle procède de certaines expressions de la langue qui la parlent à l'avance ? Ceci n'est sans doute pas très nouveau pour la psychanalyse, qui situe depuis toujours le travail psychique à l'intersection des liens au corps, au mot et à l'image. Mais Tatiana Blanco Cordon, en renversant les notions barthienne d'ancrage et de relais, tout en proposant une lecture pluri-vectorielle des planches, aboutit ici à des énoncés littéraux – une « lettre » de l'image – qui redonnent toute leur profondeur de sens à ces mises en scène par la bande. Voilà sans doute une piste qu'il faut suivre à l'avenir de façon plus systématique pour l'analyse des œuvres d'auteur. Rappelons en dernière instance que cette heureuse initiative procède d'une pratique enseignante : tout part du souci linguistique de faire verbaliser les images pour l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

La réconciliation entre théoriciens, critiques et pédagogues est aujourd'hui une nécessité pour tous les amoureux des littératures dessinées, car nous sommes à un moment charnière de l'évolution du médium

et de sa réception. D'un côté, la numérisation des œuvres, associée au développement dans les classes de tableaux blancs interactifs (TBI), peut laisser espérer à moyen terme la résolution des problèmes de coût et de support matériel qu'implique pour l'étude l'acquisition d'albums dans la classe. Mais parallèlement, force est de constater que la culture BD souffre de la disparition de médiations essentielles, comme pouvaient l'être les hebdomadaires. L'âge d'or que semble vivre le médium en raison de l'augmentation continue de la production pourrait bien être en trompe l'œil : car la réalité dans les classes est plutôt celle d'une érosion du lectorat et d'une désacculturation lente et progressive à la bande dessinée, liées à un déclin plus général de la pratique du livre[1]. L'école a donc aujourd'hui un rôle essentiel à jouer pour (ré)éduquer les jeunes à la BD.

Défendre ainsi cette culture n'est pas faire œuvre corporatiste de lobbying. À travers la bande dessinée, il s'agit bien de défendre la littérature en général et au-delà l'enseignement des humanités au sens large. Ce faisant, nous n'ignorons pas que le contexte général dans lequel s'inscrit cette ambition est celui d'une remise en cause des humanités, dans toutes les démocraties du monde, tant dans l'enseignement primaire et secondaire qu'à l'université[2]. Tendanciellement considérées par les politiques comme inutiles, dans une période où les pays doivent se défaire du « superflu » afin de rester compétitifs sur le marché mondial, les Humanités pourraient en outre s'effacer devant la nouvelle économie de l'information et de la connaissance, postulée comme autosuffisante, au détriment des cultures de l'interprétation.[3] Si un mouvement de défense est urgent et nécessaire, le risque existe cependant que les discours de justification se fassent sur le mode du repli. Car entendues en leur sens traditionnel, les humanités sont le lieu par excellence de la Lettre, de la traduction, du commentaire, en raison de la puissance évocatrice et

1. La BD séduisait 34 % des Français de plus de 15 ans en 1994 ; on est passé à 29 % en 2008. Plus inquiétant encore : les 7-14 ans sont également atteints par cette désaffection. Ils ne sont plus que 71 % en mars 2008, contre 92 % en 1994, selon une étude du groupe d'experts en marketing Junior City. Source : Baromètre « Kids & Teens Mirror © », mars 2008. Voir également X. Guilbert, « Quelques idées reçues sur la bande dessinée », *Le Monde diplomatique*, janv. 2010.

2. Voir M. C. Nussbaum, « Une crise planétaire de l'éducation », *Courrier international* n° 1025, 23 juin 2010 ; J.-J. Courtine et C. Haroche, « Vous avez été désactivé. Précarisation des enseignants et déclin des humanités à l'université », *Le Monde*, 2 nov. 2010, p. 15.

3. Voir Y. Citton, *L'Avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte, 2010.

suggestive de l'écrit qui lui donne une résonance historique et symbolique sans égal. Ainsi, certains défenseurs de leur discipline entendent instaurer une coupure radicale avec le monde de l'image[4]. La volonté d'intégrer l'étude de la bande dessinée dans l'enseignement des humanités, et spécifiquement celui de la littérature, participerait-elle alors sans le savoir de la dilution du champ humaniste au profit des tendances à la mode : la communication, l'information, et le tout médiatique ? L'ensemble de cet ouvrage vise au contraire à montrer tout le bénéfice possible de cette intégration pour questionner les œuvres dans leur singularité et permettre le développement d'une véritable posture de lecteur-interprète. La bande dessinée mérite d'avoir toute sa place au sein de l'enseignement scolaire, aux côtés d'autres formes d'expression littéraire. Gageons que les humanités y gagneront en prime l'opportunité de rebondir là où on ne les attend pas.

4. « Les lettres se présentent fondamentalement sous la forme de l'écrit. En cela elles ne ressemblent à aucune autre forme de production artistique. Elles se distinguent absolument de l'image sous tous ses aspects. Il y a un travail précis de distinction des formes de représentations à préciser et à poursuivre. Mais le professeur de littérature est un professeur de la Lettre – lettre et langue comme je l'ai dit. Or le travail mental d'accès à celle-ci, de déchiffrement du texte, abstrait dans sa forme, est plus essentiel que jamais, parce qu'il se perd, alors qu'il est une compétence essentielle. » (M. Gally, « Les humanités : une formation et un savoir », conférence donnée le 26 août 2005 à l'université d'été de Sauver les Lettres à Clermont-l'Hérault, consultable sur : http://www.sauv.net/univ2005_gally.php [consulté le 2 février 2012].) Voir également M. Gally, *Le Bûcher des humanités. Le sacrifice des langues anciennes et des lettres est un crime de civilisation !*, Paris, Armand Colin, 2006.

Cahier d'illustrations



Fig. 1. Manuel *Français* 5e, Belin.



Fig. 2. GALANIS Dimitris, *Eye King*.

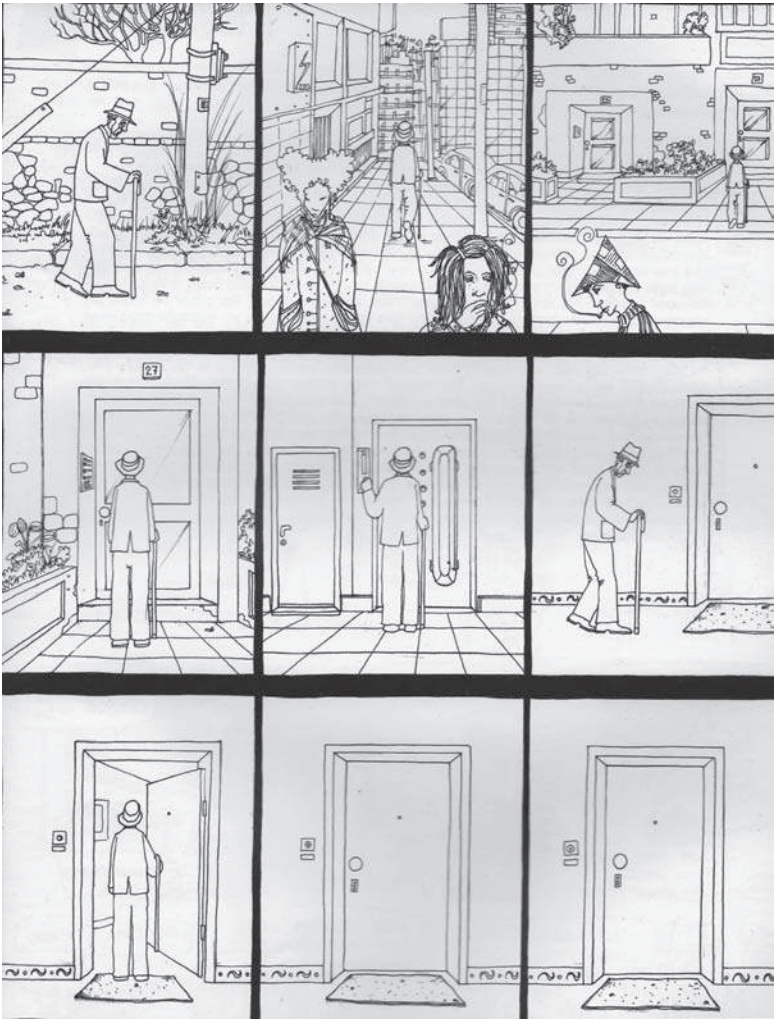


Fig. 3. ZeNia, « Le grand-père invisible », dans *Red Dot comix*.



Fig. 4. ALFRED et CHAUVEL, *Octave et le cachalot.*

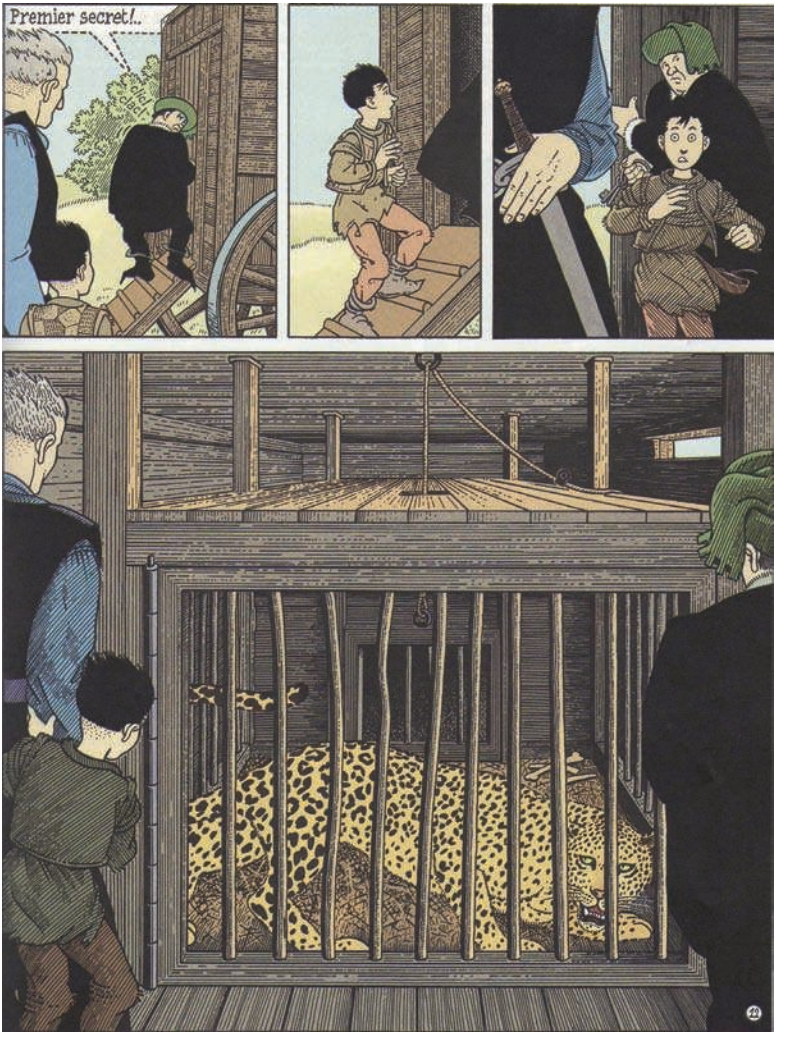


Fig. 5. Pommaux Yvan, *Angelot du lac*, t. 2, *Le secret de la caravane*.

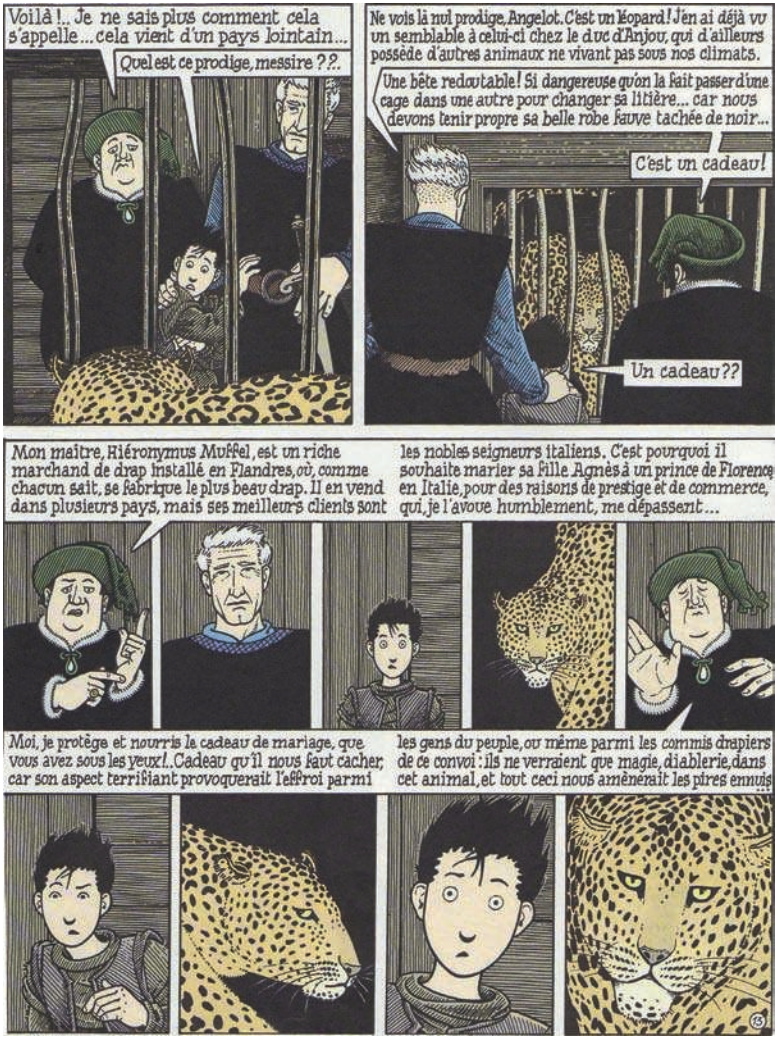


Fig. 6. POMMAUX Yvan, *Angelot du lac*, t. 2, *Le secret de la caravane*.

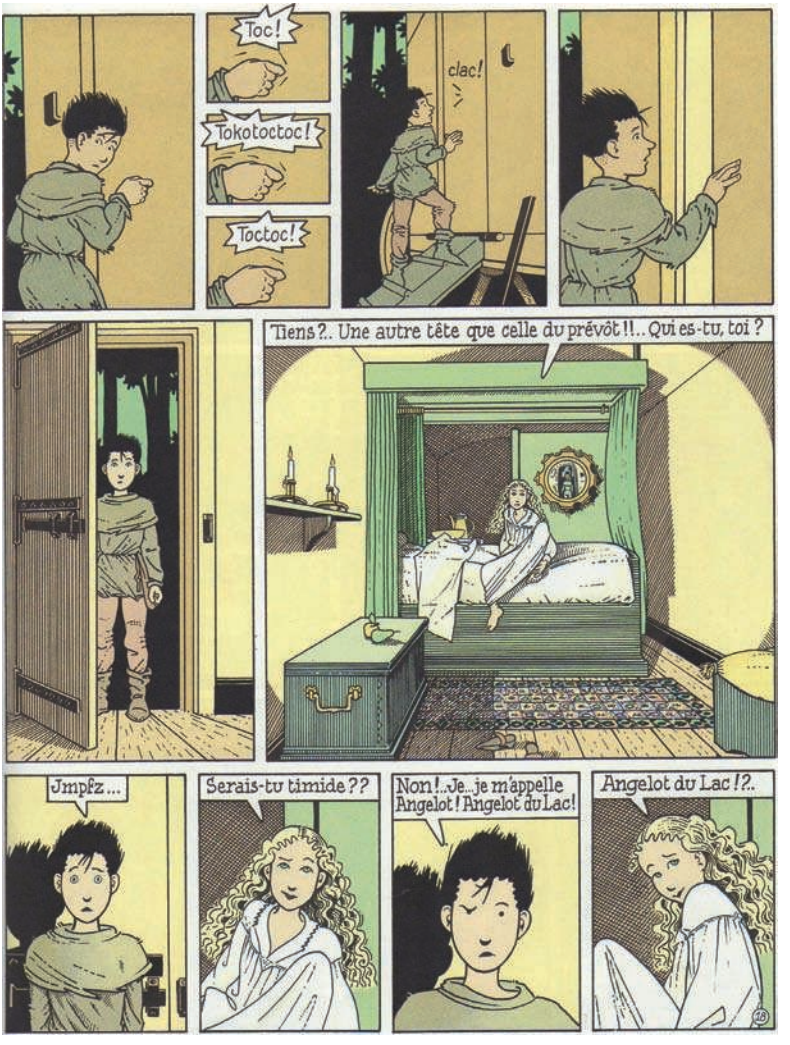


Fig. 7. POMMAUX Yvan, *Angelot du lac*, t. 2, *Le secret de la caravane.*

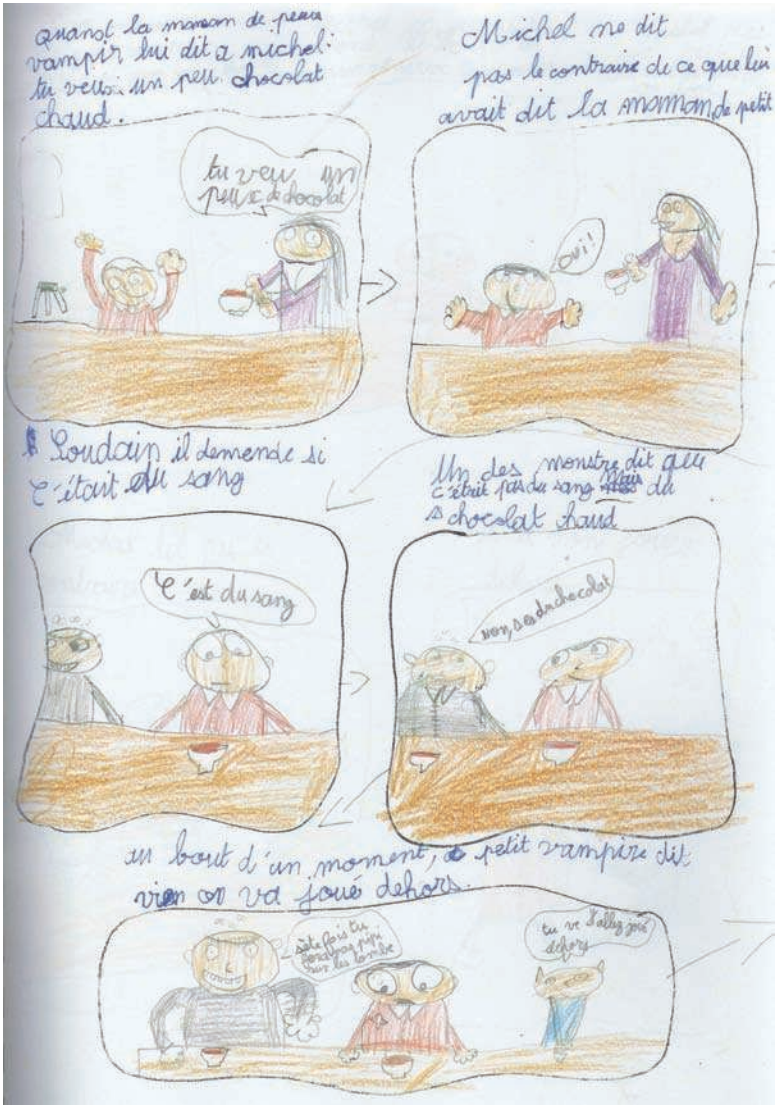


Fig. 8. Production d'élève.

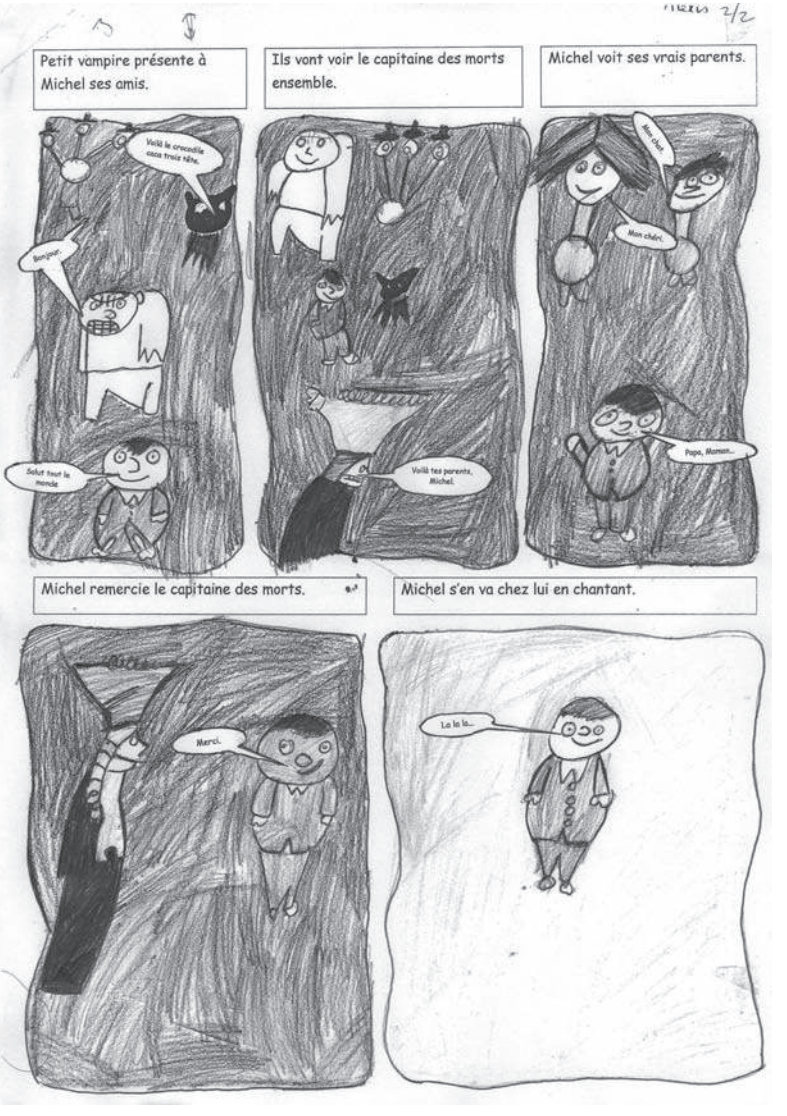


Fig. 9. Production d'élève.



Fig. 10. REYNAUD et WURM, *Maigret et son mort*.

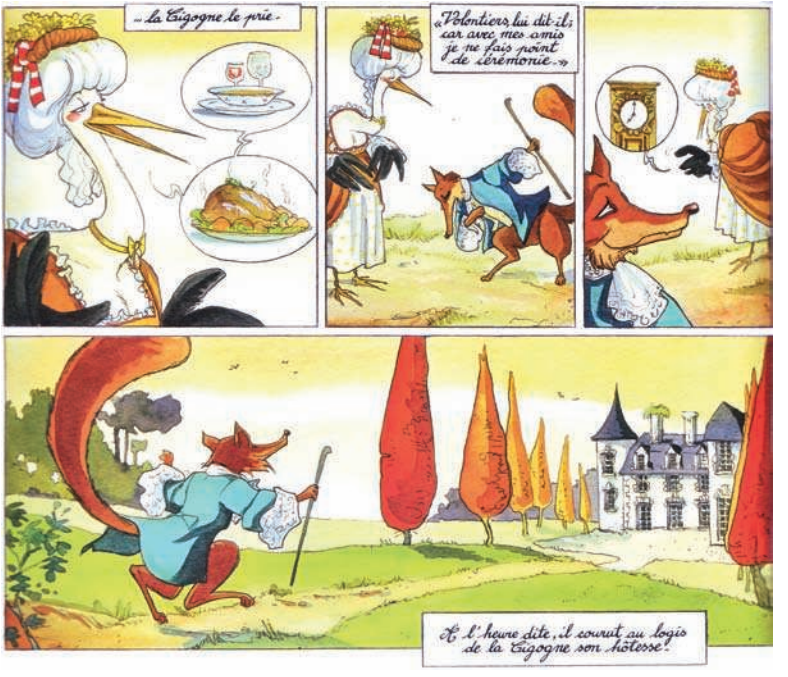


Fig. 11. DETHAN Isabelle, « Le renard et la cigogne », dans *La Fontaine aux fables.*

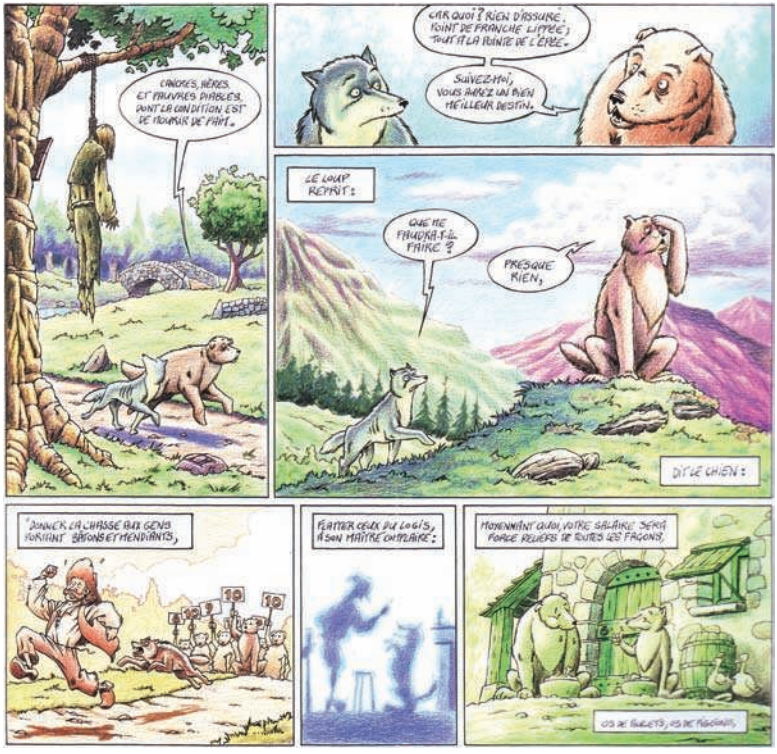


Fig. 12. MASBOU Jean-Luc, « Le chien et le loup » dans *La Fontaine aux fables*.



Fig. 13. CHICAULT Cécile, « Le chat, la belette et le petit lapin », dans *La Fontaine aux fables*.

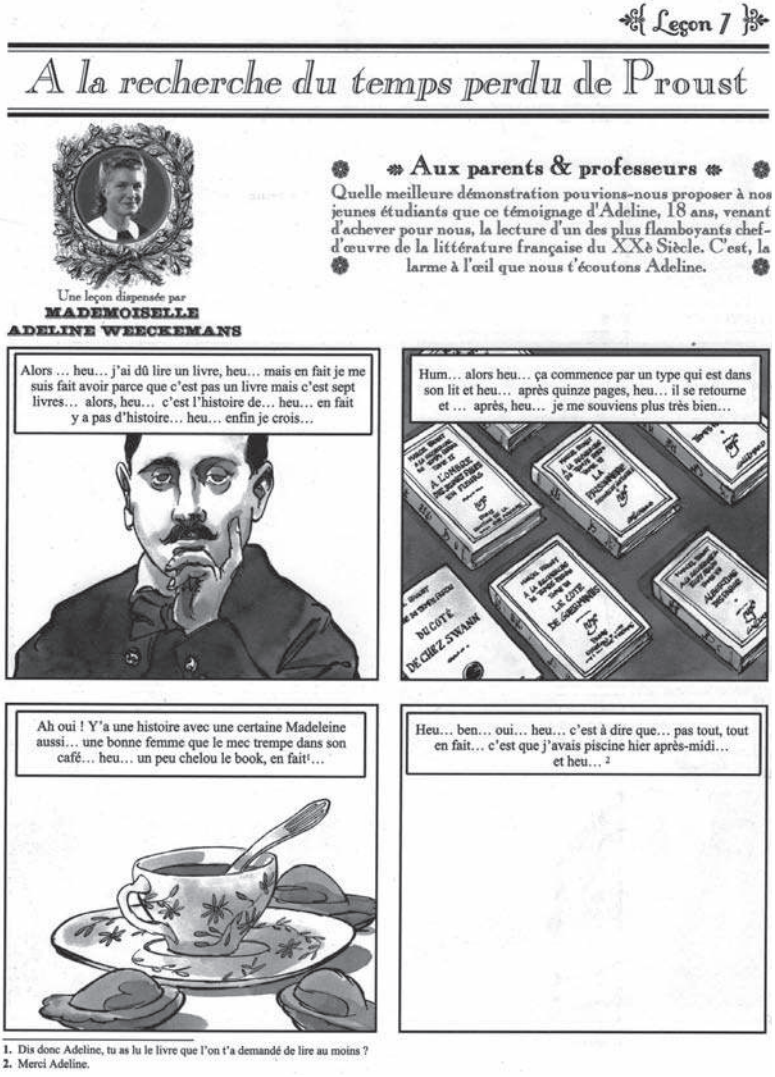


Fig. 14. VANDERMEULEN David, « Leçon 7. À la recherche du temps perdu de Proust », *Littérature pour tous. Synthèse, vulgarisation et adaptation en bande dessinée des grands romans français à l'usage de l'adolescent contemporain.*



Fig. 15. RAYNAL Jake et MOLDAVE Bruno, « Un classique digéré : À la recherche du temps perdu de Marcel Proust (début XXe siècle) en deux pages ! », *Fluide glacial*.



Fig. 15. Suite. © Jake Raynal – Bruno Moldave – Fluide Glacial.



Fig. 16. Franc Régis, « Les madeleines du petit Marcel », *Nouvelles histoires*.

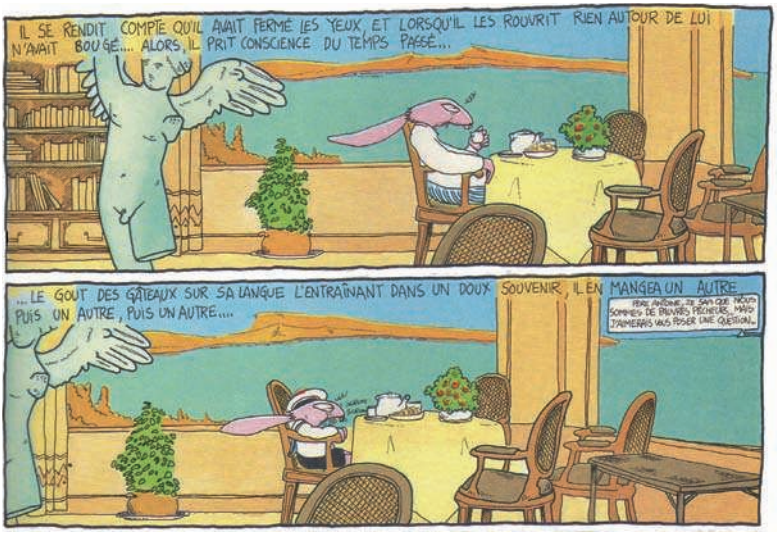


Fig. 17. Franc Régis, « Les madeleines du petit Marcel », *Nouvelles histoires*.



Fig. 18b. *Ushinawareta Toki wo motomete* [À la recherche du temps perdu], d'après Marcel Proust.

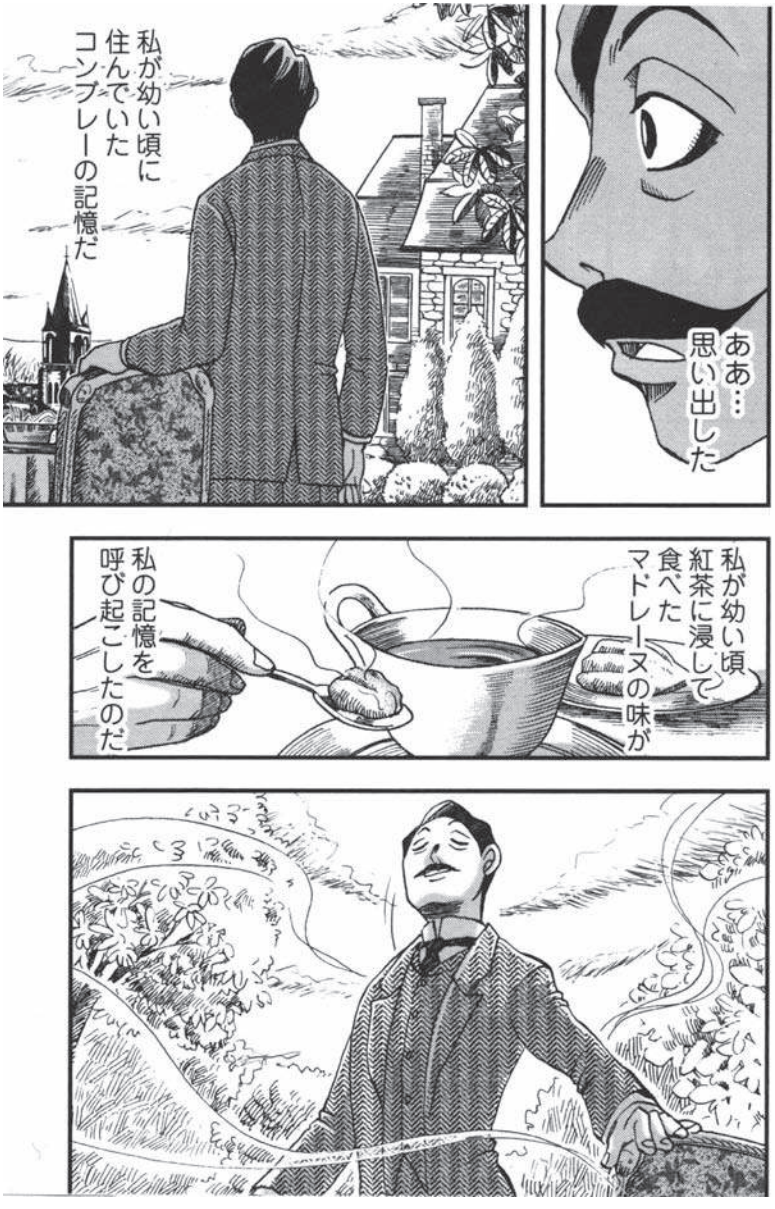


Fig. 18a. *Ushinawareta Toki wo motomete* [À la recherche du temps perdu], d'après Marcel Proust.

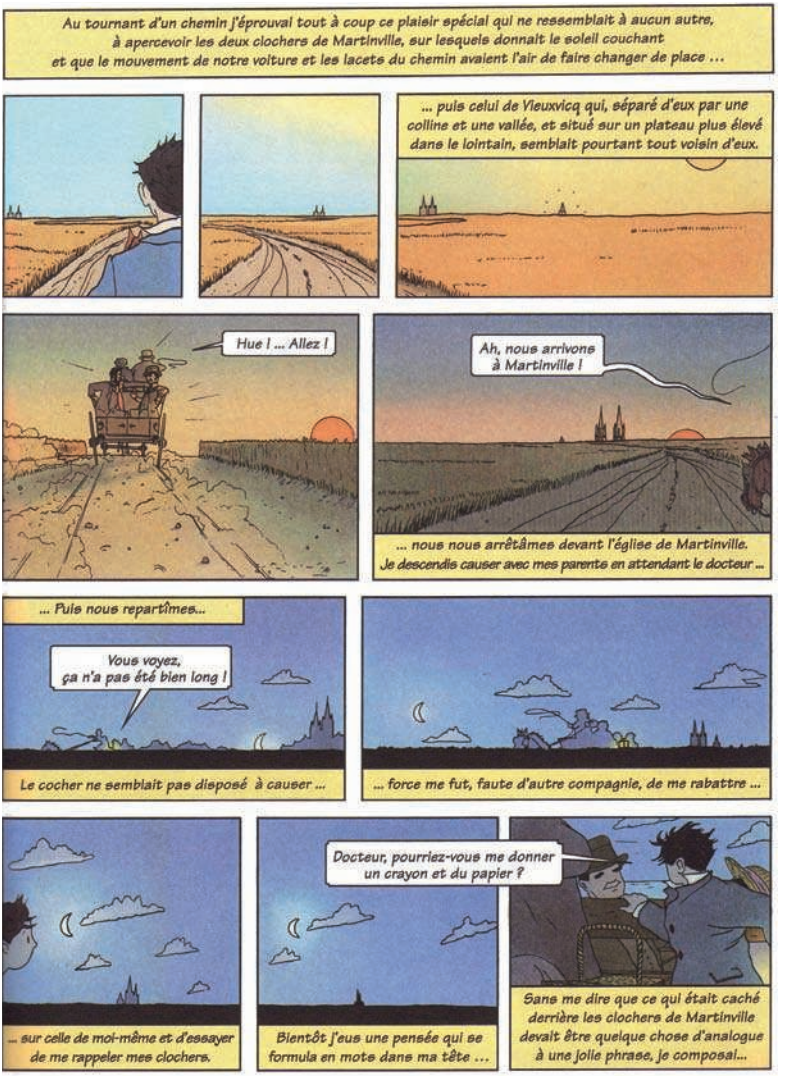


Fig. 19. HEUET Stéphane, *À la recherche du temps perdu*, d'après Marcel Proust.



Fig. 20. Heuvel Eric, Van der Rol Ruud, Schippers Lies, *La Quête d'Esther*.



Fig. 21. Ponchard Grégory et Squarzoni Philippe, *Drancy, Berlin, Oswiecim*.

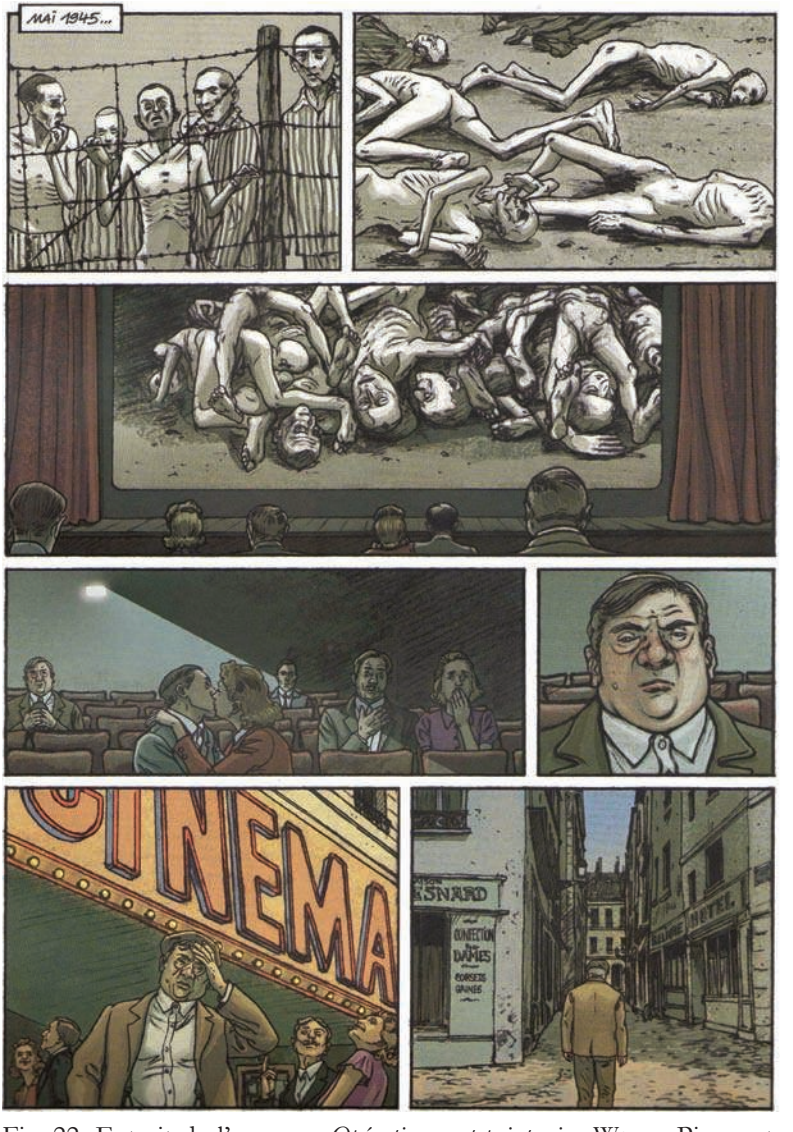


Fig. 22. Extrait de l'ouvrage *Opération vent printanier*, WACHS Pierre et RICHELLE Philippe, © Casterman. Avec l'aimable autorisation des auteurs et des éditions Casterman.

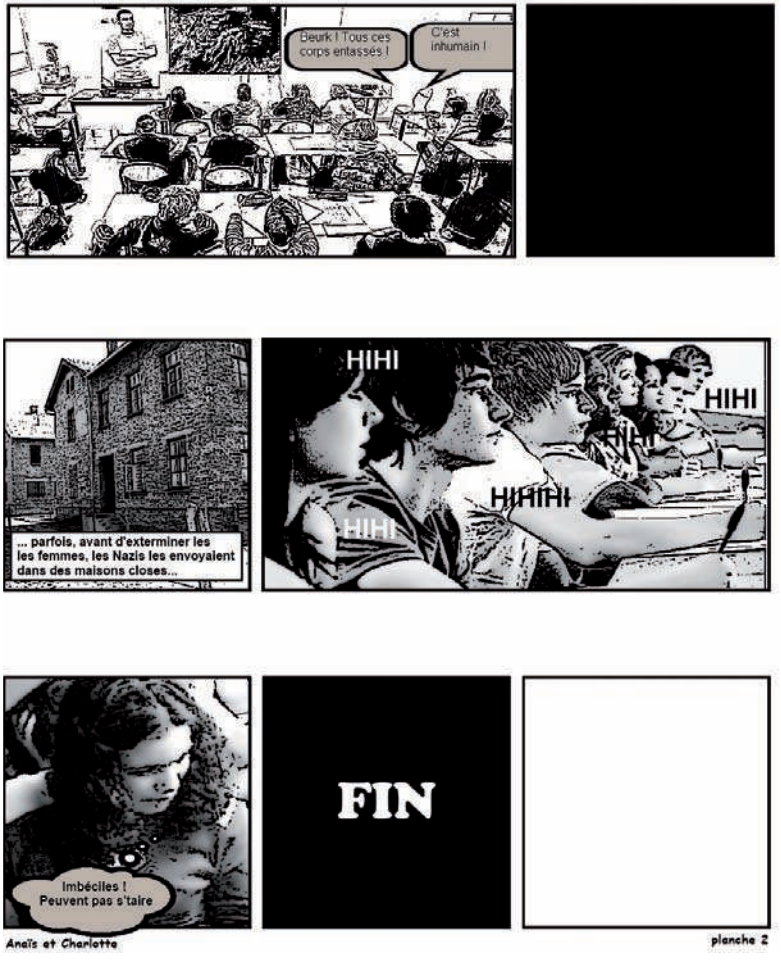


Fig. 23. Production d'élèves.

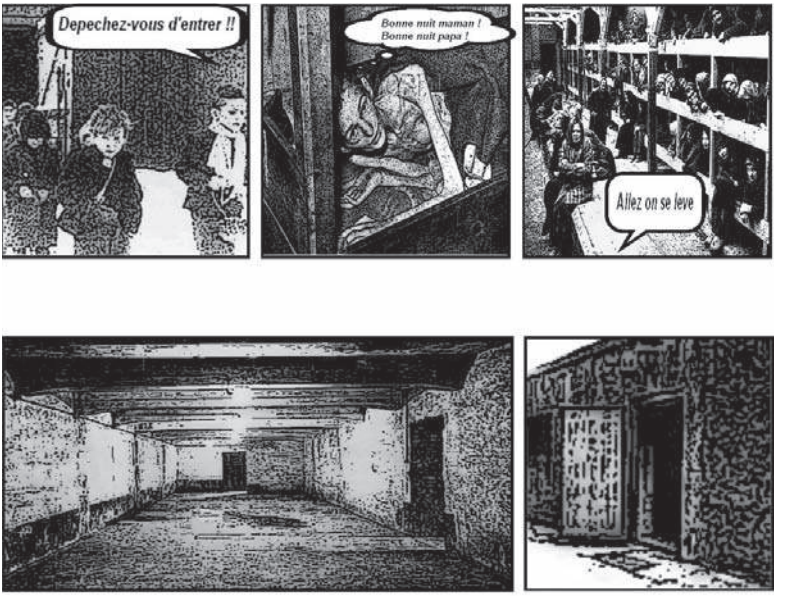


Fig. 24. Production d'élèves.

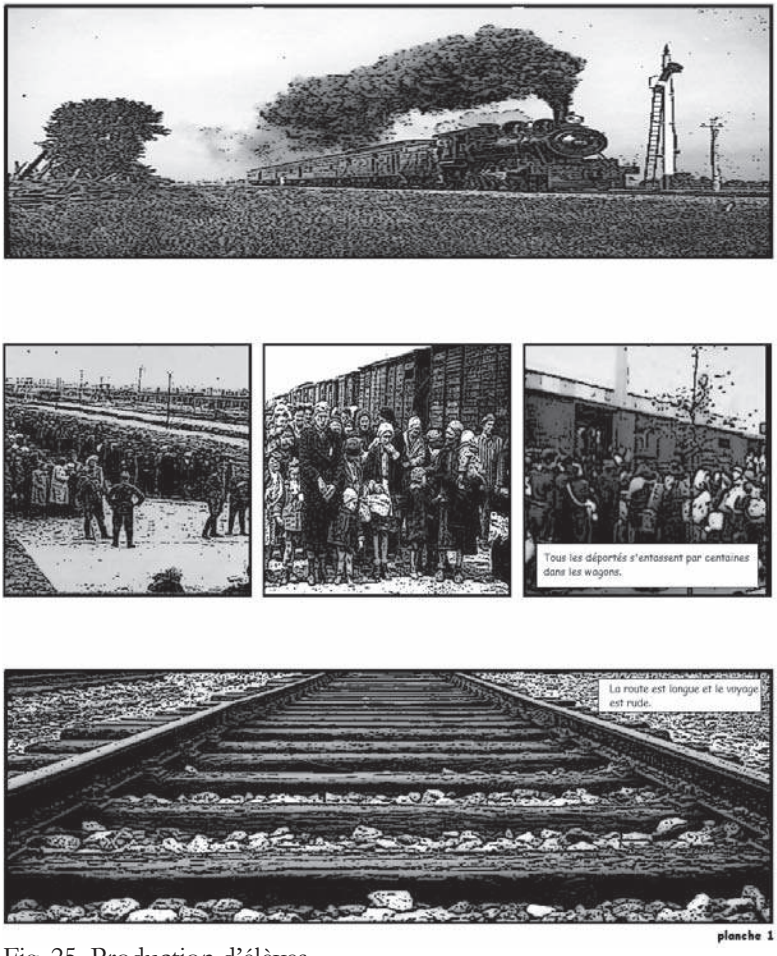


Fig. 25. Production d'élèves.



Fig. 26. Extrait de l'ouvrage *C'était la guerre des tranchées*, TARDI, © Casterman. Avec l'aimable autorisation des auteurs et des éditions Casterman.

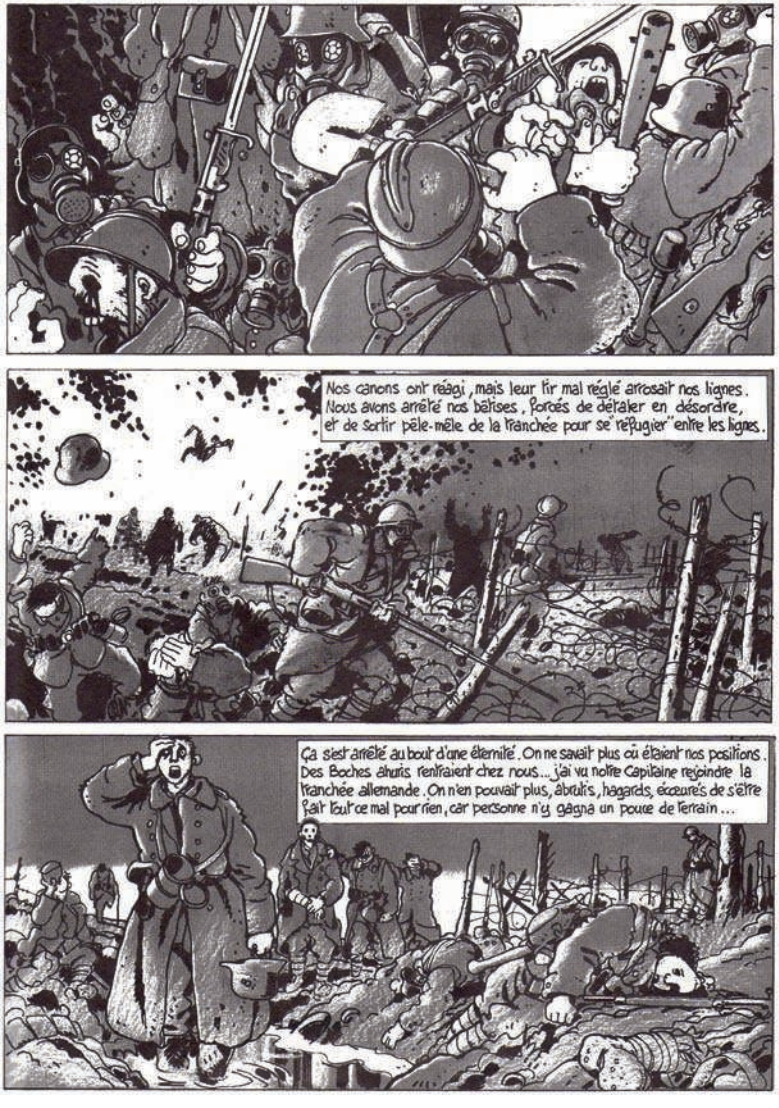


Fig. 27. TARDI, *C'était la guerre des tranchées*.



Fig. 28. *Le Téméraire* n° 6, 1er avril 1943 : *Vers les mondes inconnus.*



Fig. 29. *Marc le téméraire 1.*



Fig. 30. *Marc le téméraire 2*.

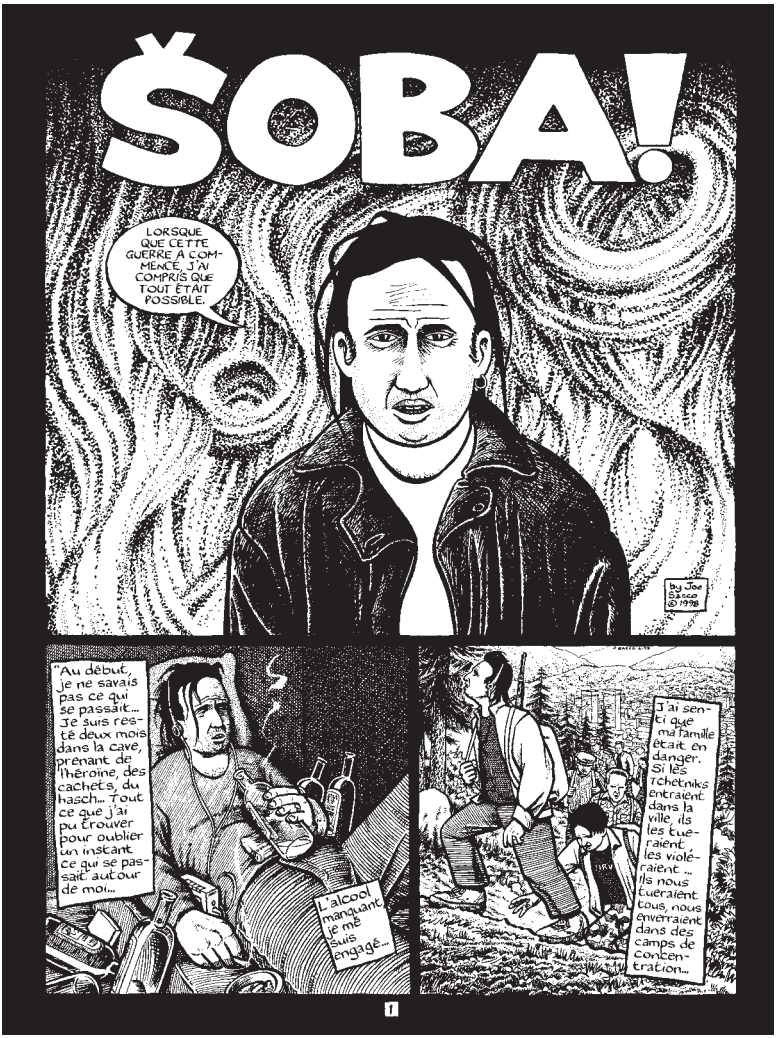


Fig. 32. SACCO Joe, *Soba*, planche 1.



Fig. 33. SACCO Joe, *Soba*, planche 2.

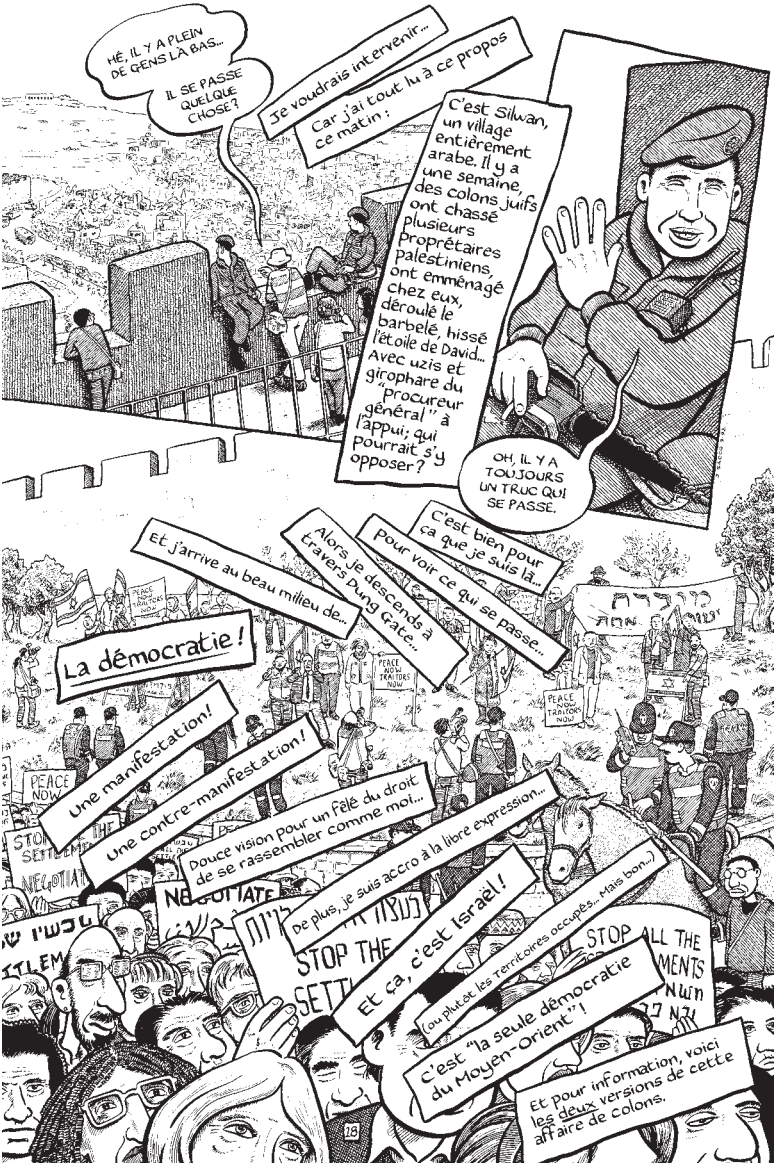


Fig. 34. SACCO Joe, *Palestine : une nation occupée*, planche 1.



Fig. 35. SACCO Joe, *Palestine, dans la bande de Gaza*, planche 1.



Fig. 36. Gonano Gianluigi, De Luca Gianni, « I terroristi », in *Il commissario Spada. Gli anni di piombo.*



Fig. 37. Gonano Gianluigi, De Luca Gianni, « I terroristi », dans *Il commissario Spada. Gli anni di piombo.*



Fig. 38. Gonano Gianluigi, De Luca Gianni, « I terroristi », dans *Il commissario Spada. Gli anni di piombo.*

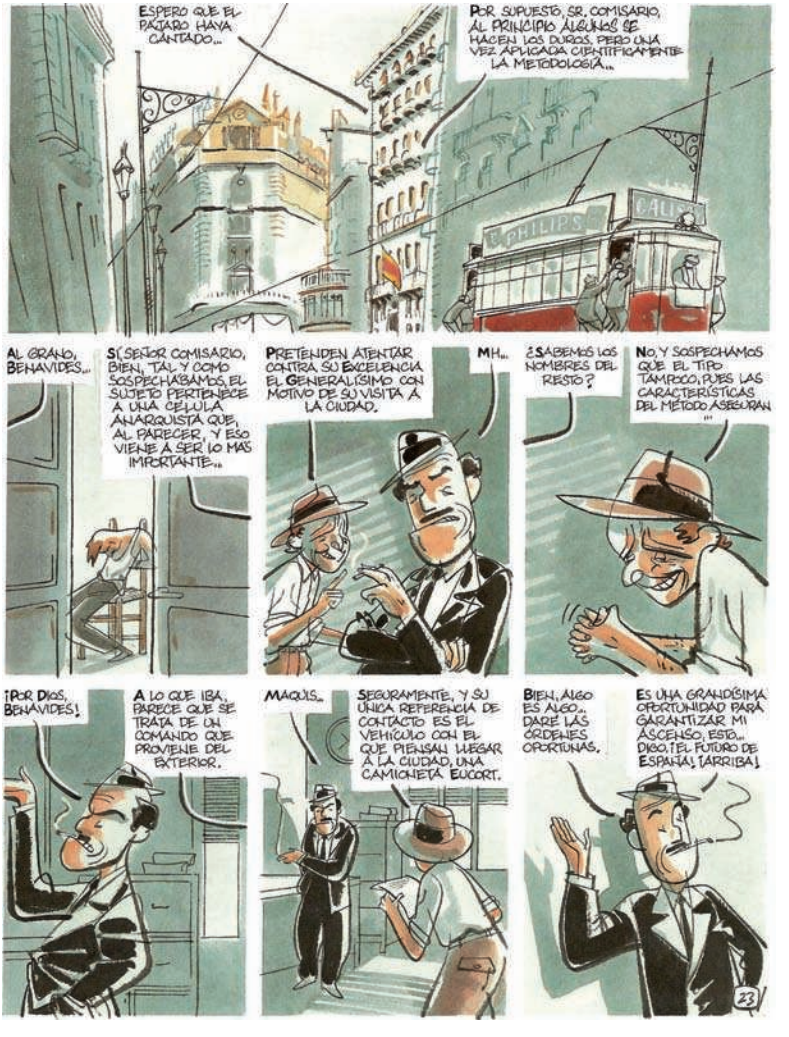


Fig. 39. López Alfonso, *Estraperlo y Tranvía. Una historia larga de la familia Ulises basada en los personajes de Benejam.*

Table des illustrations

Figure 1. Manuel *Français 5e*, Belin, coll. « L'œil et la plume », 2010, p. 185.
Figure 2. Galanis Dimitris, *Eye King*.
Figure 3. ZeNia, « Le grand-père invisible », dans *Red Dot comix*, p. 7.
Figure 4. Alfred et Chauvel, *Octave et le cachalot*, Paris, Delcourt, p. 3.
Figures 5, 6 et 7. Pommaux Yvan, *Angelot du lac*, t. 2, *Le secret de la caravane*, Casterman, p. 17, 18 et 23
Figures 8 et 9. Productions d'élève.
Figure 10. Reynaud et Wurm, *Maigret et son mort*, 1992, éd. Lefrancq-Le Rocher, p. 19.
Figure 11. Dethan Isabelle, « Le renard et la cigogne », dans *La Fontaine aux fables*, Delcourt, 2002, p. 44, cases 5 à 8.
Figure 12. Masbou Jean-Luc, « Le chien et le loup », dans *La Fontaine aux fables*, Delcourt, 2002, p. 31, cases 3 à 8.
Figure 13. Chicault Cécile, « Le chat, la belette et le petit lapin », dans *La Fontaine aux fables*, Delcourt, 2002, p. 10, cases 5 à 7.
Figure 14. Vandermeulen David, « Leçon 7. À la recherche du temps perdu de Proust », *Littérature pour tous. Synthèse, vulgarisation et adaptation en bande dessinée des grands romans français à l'usage de l'adolescent contemporain*, Montpellier, Éditions 6 pieds sous terre, coll. « du Monotrème », 2002, p. 30 [non paginé].
Figure 15. Raynal Jake et Moldave Bruno, « Un classique digéré : À la recherche du temps perdu de Marcel Proust (début XXe siècle) en deux pages ! », *Fluide glacial* n° 234, Issy-les-Moulineaux, Éd. Audie, décembre 1995, p. 10-11.
Figures 16 et 17. Franc Régis, « Les madeleines du petit Marcel », Nouvelles histoires, Neuilly-sur-Seine, Dargaud, coll. « Pilote », 1982, p. 3 et p. 7. (D.R.)
Figures 18a et 18 b. *Ushinawareta Toki wo motomete* [À la recherche du temps perdu], d'après Marcel Proust, Tokyo, East Press, coll. « *Manga de Dokuha* [Tout lire en manga] », 2009, p. 10-11.
Figure 19. Heuet Stéphane, *À la recherche du temps perdu*, d'après Marcel Proust, couleurs de Véronique Dorey, Paris, Delcourt, 1998, *Combray*, p. 68.
Figure 20. Heuvel Eric, Van der Rol Ruud, Schippers Lies, *La Quête d'Esther*, Belin, 2009, pl. 45, s.2, c.3 et 4. (D.R.)

Figure 21. © Ponchard Grégory et Squarzoni Philippe, *Drancy, Berlin, Oswiecim*, Les Requins Marteaux, 2005, pl. 15, s.2.
Figure 22. Wachs Pierre et Richelle Philippe, *Opération vent printanier*, Casterman, Première partie, 2008, Deuxième partie, 2009, pl. 54.
Figures 23, 24 et 25. Productions d'élèves.
Figures 26 et 27. Tardi, *C'était la guerre des tranchées*, Casterman, 1993, p. 45-46.
Figure 28. *Le Téméraire* n° 6, 1er avril 1943 : *Vers les mondes inconnus*.
Figure 29. *Marc le téméraire* 1.
Figure 30. *Marc le téméraire* 2.
Figure 31. Frise chronologique des super-héros.
Figures 32 et 33. Sacco Joe, *Soba*, éditions Rackham, planche 1 et planche 2.
Figure 34. Sacco Joe, *Palestine : une nation occupée*, Vertige graphic, 1998, planche 1.
Figure 35. Sacco Joe, *Palestine, dans la bande de Gaza*, Vertige graphic, 1998, planche 1.
Figures 36, 37 et 38. Gonano Gianluigi, De Luca Gianni, « I terroristi », in *Il commissario Spada. Gli anni di piombo*, (dir. Sergio Rossi), Milan, Mondadori, coll. « Oscar Mondadori. Best Sellers », 2008, p. 280, 281 et 307.
Figure 39. López Alfonso, *Estraperlo y Tranvía. Una historia larga de la familia Ulises basada en los personajes de Benejam*, Ediciones B, 2007, p. 29.

Bibliographie

Humanités et enseignement

Littérature, multilittératies et didactique

Amossy Ruth et Herschberg-Pierrot Anne, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan, 1997.

Anstey Michèle et Bull Geoff, *Teaching and Learning Multiliteracies, Changing Times, Changing Literacies*, Newark (DE), International Reading Association, 2006.

Beckett Sandra L., *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*, New York, Routledge, 2009.

Cope Bill et Kalantzis Mary, « Digital communications, multimodality and diversity: towards a pedagogy of multiliteracies », dans Stavroula Tsiplakou et Xenia Hadjioannou (dir.), *Scientia paedagogica experimentalis*, vol. 45, n° 1, 2009, p. 15-50.

Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis et Ledur Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005 (1re édition : 1996).

Giasson Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 2007 (3e édition).

Iser Wolfgang, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, traduction en français de Evelyne Sznycer, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1985.

Kress Gunther, *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres, Arnold, 2001.

McLuhan Marshall, *Understanding Media. The Extensions of Man,* Londres, Routledge, 1994 (1re édition : 1964).

Rouxel Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996.

Rouxel Annie et Langlade Gérard, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.

Tauveron Catherine (dir.), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école primaire : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* [Recherches en didactique du français langue maternelle, INRP], n° 19, F. Grossmann et C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, 1999, p. 9-38.

—, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier, 2002.

THÉRIEN Michel, « Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique », dans Claude Raisky et Michel Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 97-112.

Histoire et mémoire

DELPORTE Christian, GERVEREAU Laurent et MARÉCHAL Denis (dir.), *Quelle est la place des images en Histoire ?*, Paris, Nouveau monde éditions, coll. « Histoire culturelle », 2008.

LAZAR Marc et MATARD-BONUCCI Marie-Anne, *L'Italie des années de plomb. Le terrorisme entre histoire et mémoire*, Paris, Autrement, coll. « Mémoires/ Histoire », 2010.

PROST Antoine et WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, coll. « Points », 2004.

RICŒUR Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.

TODOROV Tzvetan, « La mémoire devant l'histoire », *Terrain*, n° 25, 1995, p. 101-112.

—, *Les Abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 2004.

VIEWORKA Annette, *L'Ère du témoin*, Paris, Hachette, coll. « Pluriel », 2002.

WAINTRATER Régine, *Sortir du génocide. Témoigner pour réapprendre à vivre*, Paris, Payot & Rivages, 2003.

Culture et civilisation

CANA BALLESTA Juan, *Las Estrategias de la imaginación. Utopías literarias y retórica política bajo el franquismo*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores SA, coll. « Lingüística y Teoría Literaria », 1994.

ESLAVA GALÁN Juan, *Los Años del miedo: la nueva España (1939-1952)*, Barcelona, Planeta, 2008.

FIERAIN Jacques, *La BD en Hainaut*, Lille, IP éditions, 2001.

HEINZ Thoma, « Macht und Ohnmacht von Deutungsmustern: Civilisation/ Kultur - Culture/Zivilisation », dans Hans-Jürgen Lüsebrink et Dorothee Röseberg (dir.), *Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik*, Tübingen, Narr, 1995, p. 23-39.

KAELBLE Hartmut, « Frankreich-Deutschland: Historisch-sozialwissenschaftlicher Gesellschaftsvergleich », dans Ingo Kolboom *et al.*, *Handbuch Französisch*, Berlin, Erich Schmidt, 2003, p. 619-626.

LEENHARDT Jacques et PICHT Robert (dir.), *Au jardin des malentendus : le commerce franco-allemand des idées*, Arles, Actes Sud, 1992.

LEUPOLD Eynar et KRÄMER Ulrich (dir.), *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*, Seelze, Friedrich Verlag, 2010.

NEUSCHÄFER Hans Jörg, *Adiós a la España eterna. La dialéctica de la censura. Novela, teatro y cine bajo el franquismo*, traduction en espagnol de Rosa Pilar

Blanco, Barcelone, Anthropos editorial del hombre, coll. « Pensamiento crítico. Pensamiento utópico », 1994.
Pirotte Jean (dir.), *L'Imaginaire wallon dans la bande dessinée*, Louvain-la-Neuve, Fondation Humblet, 1999.
Sanchis Vincent, *Franco contra Flash Gordon*, Valence, Tres I Quatre, 2009.
Seul Otmar et Gargiulo Gius (dir.), *Terrorismes. L'Italie et l'Allemagne à l'épreuve des « années de plomb » (1970-1980) : réalités et représentations du terrorisme*, Paris, Michel Houdiard éditeur, 2008.
Wright Bradford W., *Comic Book Nation. The Transformation of Youth Culture in America*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2001.

Sitographie

Ceccarelli, Paolo, « Il terrorismo nella satira e nei fumetti degli anni Settanta e Ottanta », consultable sur : http://www.direonline.it/servlets/resources?contentId=194890&resourceName=allegato&border=false [consulté le 22 avril 2011].
D'Errico Dora, « Comment s'est écrite et continue de s'écrire l'histoire des Années de Plomb », sur le site La Clé des langues, cultures et langues étrangères (ENS Lyon / Dgesco) 15 décembre 2010 : http://cle.ens-lyon.fr/1179580617936/0/fiche___article/ [consulté le 23 janvier 2012].
« Littérature et "temps des révoltes" (1967-1980) », colloque organisé par l'École normale supérieure Lettres et Sciences humaines de Lyon et le Cercic/Gerci (université Stendhal - Grenoble III) du 27 au 29 novembre 2008, actes consultables sur : http://colloque-temps-revoltes.ens-lyon.fr/ [consulté le 2 février 2012].

Analyse de l'image

Barthes Roland, *L'Obvie et l'obtus. Essais critiques III*, Paris, Seuil, 1982.
Fresnault-Deruelle Pierre, *L'Éloquence des images*, t. 3, *Images fixes*, Paris, PUF, 1993.
—, *Images à mi-mots. Bandes dessinées, dessins d'humour*, Liège, Les Impressions nouvelles, 2008.
Gervereau Laurent, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte, 2004 (réédition).
Groupe μ, *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 1992.
Kress Gunther et Van Leeuwen Theo, *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Londres et New York, Routledge, 1999.

Introduction à la BD

Baron-Carvais Annie, *La Bande dessinée*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je », 2007 (1re édition : 1985).

FRESNAULT-DERUELLE Pierre, *La Bande dessinée*, Paris, Armand Colin, 2009.
GROENSTEEN Thierry (dir.), *Maîtres de la bande dessinée européenne*, Paris, BNF / Seuil, 2000.
—, *La Bande dessinée : un objet culturel non identifié*, Paris, Éditions de l'An 2, 2006.
—, *La Bande dessinée mode d'emploi*, Bruxelles, Les Impressions nouvelles, 2007.
DACHEUX Éric (dir), *La Bande dessinée, art reconnu, média méconnu*, n° 54 de la revue *Hermès* [CNRS Éditions], août 2009.
POMIER Frédéric, *Comment lire la bande dessinée ?*, Paris, Klincksieck, 2005.

Histoire de la BD

ALTARRIBA Antonio, *La España del tebeo. La historieta española de 1940 a 2000*, Madrid, Espasa Calpe, coll. « Ensayo y Pensamiento », 2001.
BERONA David A., *Le Roman graphique : des origines aux années 1950*, Paris, Éditions de la Martinière, 2009.
BISCEGLIA Jacques et BROD Sylvie, *Underground USA*, La Ferté-Milon, Éditions Corps 9, 1986.
CRÉPIN Thierry, *« Haro sur le gangster ! » La moralisation de la presse enfantine (1934-1949)*, Paris, CNRS Éditions, 2001.
CRÉPIN Thierry et GROENSTEEN Thierry (dir.), *On tue à chaque page ! La loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse*, Paris et Angoulême, Éditions du Temps / CNBDI, 1999.
CULTRU Hervé, *Vaillant, 1942-1969 : la véritable histoire d'un journal mythique*, Paris, Éditions Vaillant Collector, 2006.
FILIPPINI Henri, GLÉNAT Jacques, MARTENS Thierry et SADOUL Numa, *Histoire de la BD en France et en Belgique des origines à nos jours*, Grenoble, Glénat, 1984.
GABILLIET Jean-Paul, *Des* comics *et des hommes : histoire culturelle des* comic books *aux États-Unis*, Nantes, Éditions du Temps, 2005.
GAUMER Patrick, *Les Années* Pilote *: 1959-1989*, Paris, Dargaud, 1996.
GLASSER Jean-Claude, *Funnies, 1895-1935. Les quarante premières années de la bande dessinée comique américaine. Du Yellow Kid à Smokey Stover*, Paris, Futuropolis, coll. « Copyright », 1984.
GODDIN Philippe, *L'Aventure du journal* Tintin *: 40 ans de BD*, Bruxelles, Le Lombard, 1996.
GRAVETT Paul, *Manga, soixante ans de bande dessinée japonaise*, Monaco, Éditions du Rocher, 2005.
GROENSTEEN Thierry, *L'Univers des mangas : une introduction à la bande dessinée japonaise*, Paris, Casterman, 1996.
—, *Astérix, Barbarella et Cie. Histoire de la bande dessinée d'expression française à travers les collections du musée de la bande dessinée d'Angoulême*, Paris et Angoulême, Somoggy/CNBDI, 2000.

— (dir.), *La Bande dessinée, son histoire et ses maîtres*, Paris, Skira/Flammarion, 2009.

Groensteen Thierry et Peeters Benoît, *Töpffer, l'invention de la bande dessinée*, Paris, Hermann, coll. « Savoir sur l'art », 1994.

Jennequin Jean-Paul, *Histoire du* comic book, t. 1, *Des origines à 1954*, Paris, Vertige Graphic, 2002.

Kunzle David, *History of the Comic Strip*, t. 1, *The Early Comic Strip: Narrative Strips and Picture Stories in the European Broadsheet, from 1450 to 1825*, t. 2, *The Nineteenth Century*, Berkeley, University of California Press, 1973 et 1990.

Lechat Jean-Louis, *Le Lombard (1946-1996). Un demi-siècle d'aventures*, t. 1, *1946-1969*, t. 2, *1970-1996*, Bruxelles, Le Lombard, 1996.

Mazurier Stéphane, *Bête, méchant et hebdomadaire : une histoire de* Charlie Hebdo *(1969-1982)*, Paris, Éditions Buchet-Chastel, 2009.

Médioni Richard, Pif, *la véritable histoire : des origines à 1973*, Paris, Éditions Vaillant Collector, 2003.

Moliterni Claude, *Histoire mondiale de la bande dessinée*, Paris, Éditions Pierre Horay, 1980.

Ory Pascal, *Le Petit Nazi Illustré. Vie et mort du* Téméraire *(1943-1944)*, Paris, Éditions Nautilus, 2002 (1re édition : Paris, Éditions Albatros, 1979).

Poussin Gilles et Marmonnier Christian, Métal hurlant *: la machine à rêver (1975-1987)*, Paris, Denoël Graphic, 2005.

Ratier Gilles, *Avant la case. Histoire de la bande dessinée francophone du XXe siècle racontée par les scénaristes*, Montrouge, PLG, 2002.

Renonciat Annie, *Les Livres d'enfance et de jeunesse en France dans les années vingt (1919-1931). Années charnières, années pionnières*, thèse de doctorat sous la direction d'Anne-Marie Christin, université Paris VII - Denis-Diderot, 1997.

Signs : Studies in graphic narratives, International Journal for the History of Early Comics and Sequential Art [Felici Editore].

Smolderen Thierry, *Naissances de la bande dessinée*, Bruxelles, Les Impressions nouvelles, 2009.

Dictionnaires, encyclopédies, guides et annuaires sur la BD

Béra Michel, Denni Michel et Mellot Philippe, *Trésors de la bande dessinée (BDM) 2011-2012*, Paris, Éditions de l'Amateur, 2010.

Filippini Henri (dir.), *Dictionnaire encyclopédique des auteurs et héros de BD*, 3 vol., Opera Mundi, 1998-2000.

Gaumer Patrick, *Larousse de la BD*, Paris, Larousse, 2004.

Gaumer Patrick et Moliterni Claude, *Le Dictionnaire mondial de la bande dessinée*, Paris, Larousse, 1998.

Morgan Harry et Hirtz Manuel, *Le Petit Critique illustré. Guide des ouvrages consacrés à la bande dessinée*, Montrouge, PLG, 2005.

Analyse théorique sur la BD

Analyse fonctionnelle de la BD

BAETENS Jan et LEFEBVRE Pascal, *Pour une lecture moderne de la BD*, Amsterdam et Bruxelles, Sherpa/CBBD, 1993.

CIMENT Gilles et GROENSTEEN Thierry, *Cent cases de maîtres. Un art graphique, la bande dessinée*, Paris, La Martinière, 2010.

EISNER Will, *La Bande dessinée, art séquentiel*, traduction en français d'Éric Gratien, Paris, Vertige Graphic, 1997.

—, *Le récit graphique*, traduction en français d'Éric Gratien, Paris, Vertige Graphic, 1998.

FRESNAULT-DERUELLE Pierre, *La Bande dessinée : l'univers et les techniques de quelques* comics *d'expression française. Essai d'analyse sémiotique*, Paris, Hachette, coll. « Littérature », 1972.

—, *Récits et discours par la bande : essai sur les* comics, Paris, Hachette, coll. « Essais », 1977.

GROENSTEEN Thierry (dir.), *Bande dessinée, récit et modernité*, Actes du colloque de Cerisy, Paris et Angoulême, Futuropolis/CNBDI, 1988.

—, *Système de la bande dessinée*, Paris, PUF, coll. « Formes sémiotiques », 1999.

—, *Bande dessinée et narration*, Paris, PUF, coll. « Formes sémiotiques », 2011.

MASSON Pierre, *Lire la bande dessinée*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1985.

MCCLOUD Scott, *Understanding comics. The Invisible Art*, Northampton, Kitchen Sink Press, 1993, traduction en français de Dominique Petitfaux, *L'Art invisible : lire la bande dessinée*, Paris, Vertige graphic, 1998.

—, *Reinventing Comics*, New York, Perennial, 2000, traduction en français de Jean-Paul Jennequin, *Réinventer la bande dessinée*, Paris, Vertige graphic, 2002.

MERZEAU Louise, « Une nouvelle forme de livre illustré : le roman graphique », *Littérales* [université Paris X], n° 9, 1991.

MORGAN Harry, *Principes des littératures dessinées*, Angoulême, Éditions de l'An 2, 2003.

PEETERS Benoît, *La Bande dessinée*, Paris, Flammarion, coll. « Dominos », 1993.

—, *Case, planche, récit. Comment lire une bande dessinée*, Tournai, Casterman, 1991, réédition sous le titre *Case, planche, récit : lire la bande dessinée*, Tournai, Casterman, 1998, et *Lire la bande dessinée*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 2003.

VARNUM Robert et GIBBONS Christina T. (dir.), *The Language of Comics: Word and Image*, Jackson, University Press of Mississippi, 2001.

VERSACI Rocco, *This Book contains graphic Language. Comics as Literature*, New York et Londres, Continuum, 2007.

Sociologie, anthropologie et psychanalyse de la BD

ALARY Viviane et CORRADO Danielle (dir.), *Mythe et bande dessinée*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2006.

BOLTANSKI Luc, « La constitution du champ de la bande dessinée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, janvier 1975, p. 37-59.

RENARD Jean-Bruno, *Bandes dessinées et croyances du siècle*, Paris, PUF, coll. « Politique éclatée », 1986.

TISSERON Serge, *Psychanalyse de la bande dessinée*, Paris, PUF, coll. « Voies nouvelles en psychanalyse », 1987, réédition Flammarion, coll. « Champs », 2000.

BD et littérature populaire

BOYER Alain-Michel, *La Paralittérature*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1992.

COUÉGNAS Daniel, *Introduction à la paralittérature*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1992.

—, *Fictions, énigmes, images : lectures (para)littéraires*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, coll. « Médiatextes », 2001.

ECO Umberto, *De Superman au surhomme*, traduction en français de M. Bouzaher, Paris, Grasset, 1993.

FONDANÈCHE Daniel, *Paralittératures*, Paris, Vuibert, 2005.

L'Étude de la bande dessinée, vol. IV, n° 1 et vol. V, n° 1 de la revue en ligne *Belphégor*, novembre 2004 et décembre 2005 : http://etc.dal.ca/belphegor [consulté le 2 février 2012].

BD et albums pour enfants

Les Cahiers de Lire, écrire à l'école [Scérén/CRDP de Grenoble], n° 1, *Textes et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, janvier 2007.

ROUVIÈRE Nicolas, « L'influence de la bande dessinée sur les albums pour enfants : histoire, esthétique et thématique », dans Christiane Connan-Pintado, Florence Gaiotti et Bernadette Poulou (dir.), *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Modernités », n° 28, 2008, p. 27-38.

VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, Éditions du Poisson soluble, 2006.

L'adaptation en BD

BAETENS Jan, « Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites », *Cahiers de Narratologie* [revue en ligne], n° 16, *Images et récits*, mai 2009 : http://narratologie.revues.org/974 [consulté le 21 janvier 2012].

CHARTIER Anne-Marie, « Proust en bande dessinée », *Hermès* [CNRS Éditions], n° 54, Éric Dacheux (dir), *La Bande dessinée. Art reconnu, média méconnu*, août 2009, p. 53-58.

GAUDREAULT André et GROENSTEEN Thierry (dir.), *La Transécriture. Pour une théorie de l'adaptation. Littérature. Cinéma. Bande dessinée. Théâtre. Clip*, Colloque de Cerisy (14-21 août 1993), Québec et Angoulême, Éditions Nota Bene / CNBDI, 1998.

GOBIN Marie-Hélène, *« Proust en BD ? » Que dirait Baudelaire ? Étude sémiotique*, Paris, Éditions Connaissances et Savoirs, coll. « Littérature et esthétique », 2006.

GROENSTEEN Thierry, « L'affaire Heuet », trois articles publiés en mai 2010 dans Neuf et Demi, le blog de Thierry Groensteen, sur le site Neuviemeart 2.0 : http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?page=blog_neufetdemi [consulté le 24 janvier 2012].

HOUPPERMANS Sjef, « Pas mon genre. Swann en BD », *Marcel Proust aujourd'hui*, Amsterdam et New York, Rodopi, n° 7, 2009, p. 158-176.

MEYER Jean-Paul, « À propos des adaptations de *Maigret* en bandes dessinées : la continuité énonciative au risque d'une narration multifocalisée », *Traces* [Éditions du Centre d'études Simenon de Liège], n° 14, *Simenon et son siècle*, 2003, p. 235-265.

Études monographiques et entretiens

BAETENS Jan, *Hergé écrivain*, Bruxelles, Labor, 1989.

DELANNOY Pierre Alban, Maus *d'Art Spiegelman. Bande dessinée et Shoah*, Paris, L'Harmattan, 2002.

FRESNAULT-DERUELLE Pierre, *Hergé ou le Secret de l'image. Essai sur l'univers graphique de Tintin*, Bruxelles, Éditions Moulinsart, 1999.

HAMELIN Associazione Culturale (dir.), *De Luca. Il disegno pensiero*, Bologne, Black Velvet Remington, 2008.

MASSOL Jean-François, « Genres, séries, médiums. À propos des albums de BD et pour enfants d'Yvan Pommaux », *Les Cahiers de Lire, écrire à l'école* [Scérén/CRDP de Grenoble], n° 1, *Textes et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, janvier 2007, p. 27-44.

ROUVIÈRE Nicolas, *Astérix ou les Lumières de la civilisation*, Paris, PUF, coll. « Partage du savoir », 2006.

—, *Astérix ou la Parodie des identités*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 2008.

SADOUL Numa et TARDI Jacques, *Tardi, entretiens avec Numa Sadoul*, Éditions Niffle-Cohen, 2000.

STOLL André, *Asterix, das Trivialepos Frankreichs. Die Bild- und Sprachartistik eines Bestseller-Comics*, Cologne, Verlag M. DuMont Schauberg, 1974.

Pédagogie de la BD

Blancou Daniel, *Manga : origines, codes et influences*, Strasbourg, Scérén / CRDP d'Alsace / L'iconographe, coll. « Les cahiers de l'image narrative », n° 5, 2006.

Bonifay Philippe, Béhé Joseph et Peirani-Vignes Vania, *Le Scénario de BD*, Strasbourg, Scérén / CRDP d'Alsace / L'iconographe, coll. « Les cahiers de l'image narrative », n° 4, 2006.

Bouchard Gilbert, *La Bande dessinée, c'est facile ! Du 1er coup de crayon à la réalisation finale*, Grenoble, CRDP de Grenoble, 2006.

Brooks Brad, Pilcher Tim et Edgell Steve, *Le B.A.-BA de la BD et du dessin d'humour* : du rough *à la réalisation*, Paris, Eyrolles, 2002.

Chelsea David, *La Perspective en BD*, Paris, Eyrolles, 2006.

Chin Mike, *Concevoir et réaliser une BD*, Paris, Eyrolles, 2005.

Derib et Pernin Georges, *L'Aventure d'une BD, ou tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la BD sans jamais oser le demander*, Bruxelles, Le Lombard, 1981.

Le Dessin de manga, 16 vol., Paris, Eyrolles, 2002-2009.

Duc, *L'Art de la BD*, 2 vol., Grenoble, Glénat, 1982 et 1983.

Durand Jean-Benoît, *BD mode d'emploi*, Paris, Flammarion, coll. « Castor doc », 1998.

Gally Mathias, *Le Carnet de voyage : croquis, notes, reportages*, Strasbourg, Scérén / CRDP d'Alsace / L'iconographe, coll. « Les cahiers de l'image narrative », n° 2, 2004.

Gentilhomme Patrice, *Lire et écrire la BD à l'école*, Tours, CDDP d'Indre-et-Loire, 1994.

Hart Christopher, *La BD sans peine*, 4 vol., Evergreen, 1998-2002.

Heinrich Christian, *Le Personnage en BD*, Strasbourg, Scérén / CRDP d'Alsace / L'iconographe, coll. « Les cahiers de l'image narrative », n° 3, 2005.

Jazzi, *Le* Rough *ou dessin d'idées*, Strasbourg, Scérén / CRDP d'Alsace / L'iconographe, coll. « Les cahiers de l'image narrative », n° 1, 2004.

Lainé Jean-Marc et Delzant Sylvain, *La Création d'un univers de fiction*, Paris, Eyrolles, 2007.

—, *L'Écriture du scénario*, Paris, Eyrolles, 2007.

—, *Le Dessin des planches*, Paris, Eyrolles, 2008.

—, *La Colorisation des planches*, Paris, Eyrolles, 2009.

Quella-Guyot Didier, *Explorer la bande dessinée*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, coll. « La BD de case en classe », 2003.

Roux Paul, *La BD, l'art d'en faire*, Poitiers et Ottawa, CRDP de Poitou-Charentes / CFORP, 1994.

Schneider Jean-Bernard, *Lectures d'images. Clés pour la BD (de 8 à 15 ans)*, Schiltigheim, Accès Éditions, 2001 (1re édition : 1998).

Sigal Den, *Grapholexique du Manga. Comprendre et utiliser les symboles graphiques de la BD japonaise*, Paris, Eyrolles, 2006.

SOHET Philippe, *Pédagogie de la bande dessinée*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010.
THIÉBAUT Michel, *L'Image dans tous ses états, contribution à une pédagogie de l'image*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, 1997.
TORIYAMA Akira et SAKUMA Akira, *L'Apprenti mangaka : l'art du manga*, Grenoble, Glénat, 1997.
TRONDHEIM Lewis et GARCIA Sergio, *Bande dessinée : apprendre et comprendre*, Paris, Delcourt, 2006.

Pédagogie par la bande dessinée

Littérature

ALEXANDRE P., BÉGUIN-GENNART C., BISTON F. et GAIN M. H., *Pré en bulles*, Bruxelles, Éditions Érasme, 1998.
CHANTE Alain, *99 réponses sur... la bande dessinée*, Montpellier, CRDP/CDDP du Languedoc-Roussillon, coll. « 99 réponses sur », 1996.
FAUR Jean-Claude (dir.), *Lecture et bande dessinée*, actes du premier colloque international « Éducation et bande dessinée » (La Roque-d'Anthéron, 15-16 janvier 1977), Aix-en-Provence, Édisud, 1977.
FRÉMION Yves, *L'ABC de la BD*, Paris, Casterman, coll. « E3 », 1983.
FRESNAULT-DERUELLE Pierre, *Dessins et bulles : la bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris, Bordas, 1972.
GUYON Laurent, *La Bande dessinée. Lire un récit complexe*, Paris, Bordas, 2002.
HELSBY Wendy, *Comics in Education. The link between Visual and Verbal Literacies : how Readers Read Comics*, thèse de doctorat, Faculty of Educational Studies, University of Southampton, 1999.
QUELLA-GUYOT Didier (dir.), *Premières pages, premières cases : du roman à la BD*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, 2009.
LA CROIX Arnaud de et ANDRIAT Franck, *Pour lire la bande dessinée*, Bruxelles, De Boeck / Duculot, 1992.
POPET Anne et PICOT Françoise, *Parcours littéraires et maîtrise de l'écrit*, Paris, Retz, 2006, en particulier « Hyper l'hippo », p. 153-164, et « La faim des sept ours nains », p. 211-227.
PORCAR Marie-Hélène, *Une année de littérature au cycle 3*, Reims, Scérén/CRDP de Champagne-Ardennes, 2008, en particulier « Du côté de la bande dessinée », 2e partie, chap. VIII, p. 143-152.
ROUX Antoine, *La bande dessinée peut être éducative*, Paris, Éditions de l'École, 1970.
—, *La BD, références et suggestions pédagogiques*, Paris, CNDP, 1986 (1re édition : 1984).
ROY Pierre, *Le Goût de lire et la bande dessinée*, Québec, ACALJ (Association canadienne pour l'avancement de la littérature de jeunesse), coll. « Lecture », 1991.

VAUCHER Brigitte, *Et si on osait des littératures au lycée professionnel… et au collège*, Scérén/CRDP de Créteil, 2007, en particulier le chapitre 7, « Entrer dans l'univers de la bande dessinée ».

Enseignement des langues

AHNOUCH Jamila, *L'Enseignement du français langue seconde au Maroc : le rôle de la BD comme support pédagogique*, thèse de doctorat en linguistique dirigée par Aziza Boucherit, université René-Descartes, 2005.

RUNGE Annette et SWORD Jacqueline, *La BD : la bande dessinée satirique dans la classe de français langue étrangère*, Paris, CLE International, coll. « Techniques de classe », 2000 (1re édition : 1987).

TAUZIN Isabelle, *Enseignement/Apprentissage précoce des langues étrangères et BD*, mémoire de DESS en Sciences du jeu, Paris XIII, 1992.

Pédagogie de l'histoire

AZIZA Claude et THIÉBAUT Michel, « Alix et la Méditerranée », *Historiens et Géographes*, n° 308, 1986, p. 947-951.

FAUR Jean-Claude (dir.), *Histoire et bande dessinée*, actes du deuxième colloque international « Éducation et bande dessinée » (La Roque-d'Anthéron, 16-17 février 1979), Objectif Promo-Durance, 1979.

GROENSTEEN Thierry (dir.), *L'Égypte dans la bande dessinée*, Angoulême et Poitiers, CNBDI/CRDP du Poitou-Charentes, 1998.

MAK DIT MACK Joël, *Histoire et bande dessinée*, Grenoble, CRDP, 2006.

MARIE Vincent (dir.), *La Grande Guerre dans la bande dessinée de 1914 à aujourd'hui*, Milan, 5 Continents Editions, 2009.

MITTERRAND Odette (dir.), *L'Histoire… par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie*, Paris, Syros, 1993.

PORRET Michel (dir.), *Objectif bulles : bande dessinée et histoire*, Genève, Georg, 2009.

ROSEMBERG Julien, « La bande dessinée historique : une source possible pour l'historien. L'exemple de la collection "Vécu" (1985-2002) », *Belphégor* [revue en ligne], vol 4, n° 1, novembre 2004 : http://etc.dal.ca/belphegor/ [consulté le 1er février 2012].

SIMON André, *Les Gaulois dans la bande dessinée*, thèse de 3e cycle, université Montpellier III, 1981.

STRÖMBERG Frédérik, *La Propagande dans la BD. Un siècle de manipulation en images*, traduction en français de Jérôme Wicky, Paris, Eyrolles, 2010 (édition originale : *Comic Art Propaganda*, Lewes, The Ilex Press Limited, 2010).

THIÉBAUT Michel, *Histoire et bande dessinée*, Besançon, collège Diderot, 1983.

—, *Images de l'ancienne Égypte : l'Égypte ancienne dans la bande dessinée*, Besançon, collèges Diderot et Proudhon, 1987.

—, « Histoire et bande dessinée », *Mélanges Pierre Lévêque*, t. 3, *Anthropologie et société*, Paris, Les Belles Lettres, 1989, p. 447-464.
—, *L'Antiquité vue dans la bande dessinée d'expression française (1945-1995). Contribution à une pédagogie de l'Histoire ancienne*, thèse de doctorat sous la direction de Monique Clavel-Lévêque, Besançon, université de Franche-Comté, novembre 1997.
—, « Histoire et bande dessinée. Culture populaire et culture savante : l'Antiquité dans la bande dessinée », *Dialogues d'histoire ancienne*, vol. 24, n° 2, 1998. p. 232-243.

Numéros de revues pédagogiques

La Bande dessinée, n° 200 de la revue *Le Français dans le monde*, avril 1986.
La BD, n° 202 de *BT2* (Bibliothèque de travail second degré), [Institut coopératif de l'école moderne française], 1987.
La Bande dessinée. Faut-il l'accueillir à l'école ?, n° 382 de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, mars 2000.
La BD, une potion magique ?, n° 203 de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, avril 1982.
Des livres et des jeunes [ministère des Affaires culturelles du Québec], vol. 2, n° 5, février 1980.
L'École des lettres, n° 7, *La Bande dessinée jeunesse à l'école et au collège*, 2009-2010.
Français 2000, n° 105, *La BD à l'école ?*, nov. 1982.
Lire au collège, n° 75, dossier « Bande dessinée et littérature graphique », CRDP de Grenoble, 2006.
Lire au lycée professionnel, n° 43, dossier « Giroud et Dorisson, scénaristes de BD », Scérén/CRDP de Grenoble, 2005.
Lire au lycée professionnel, n° 49, dossier « BD et album en classe », Scérén/CRDP de Grenoble, 2006.
Lire au lycée professionnel, n° 50, dossier « Manga », Scérén/CRDP de Grenoble, 2006.
Québec français, n° 149, *La Bande dessinée à l'école*, printemps 2008.
La Revue du livre pour enfants [Les amis de la joie par les livres], *Spécial BD*, hiver 1989-1990.

Documents d'exploitation pédagogique des albums de BD

École

Gentilhomme Patrice, *15 albums pour l'école*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, 2008.
Pouzargues Franck, *Documents d'exploitation pédagogique de 2 albums de la série* Jojo*,* Le Mystère Violaine *et* Un été du tonnerre, Poitiers, CRDP Poitou-Charentes, 2001 [du CE2 à la 6e].

École-collège

Bardy-Guillemant Valérie, *Fable et bande dessinée avec La Fontaine*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, 2008.

Pintoux Jérôme, *Décrire et raconter avec* Mélusine *de Clarke et Gilson*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, coll. « La BD de case en classe », 2003.

Pouzargues Franck, *Les* Contes *de Grimm adaptés par Mazan*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, coll. « La BD de case en classe », 2002.

—, *Documents d'exploitation pédagogique de 2 albums de la série* Le Cadet des Soupetard*,* Le Moucheur *et* Sous l'aile du diable, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, 2000 [du CM1 à la 5e].

Quella-Guyot Didier et Bernier Michel, *Documents d'exploitation pédagogiques de la BD* L'Heure de l'euro *de Jo El Azara*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, 1999 [du CM1 à la 5e].

—, *Documents d'exploitation pédagogiques de l'album* Tintin au Tibet, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, 1996 [du CM1 à la 3e].

Roge Raymond, *À l'école de Ferdinand*, La Dépêche du Midi / CRDP de Midi-Pyrénées, coll. « Transverses », 1994.

Collège

Deyzieux Agnès, *Livret pédagogique de* L'Orme du Caucase *de Jirô Taniguchi et Ryuichiro Utsumi*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

Dimberton François, Hé Dominique, Thévenet Jean-Marc et Chabant Vincent, *Coup de théâtre sur le Nil*, Paris, Gallimard, coll. « La Bibliothèque », 2000.

Dreher Janin, Lehalle Michel *et al.*, La Parure *: pour un parcours pédagogique, transposer un récit en bande dessinée*, CRDP de Sèvres, 1988.

Hurel Stéphane, *Livret pédagogique de* Adèle et la Bête *de Jacques Tardi*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

Lanoë Philippe, *À la rencontre d'Astérix*, Bédésup, coll. « À la rencontre de… », 1991.

Mak dit Mack Joël, *Livret pédagogique de* Mysteries. Seule contre la loi *de Vincent Wagner et Roger Seiter*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

Marie Vincent, *Livret pédagogique de* La Jeunesse de Corto *de Hugo Pratt*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

Pouzargues Franck, Contes et nouvelles *de Maupassant adaptés par Battaglia*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, coll. « De case en classe », 2003.

Quella-Guyot Didier (dir.), *Documents d'exploitation pédagogiques de 3 albums de la série* Broussaille*,* Les Baleines publiques*,* Les Sculpteurs de lumière *et* La Nuit du chat, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, coll. « La BD de case en classe », 1992 [de la 6e à la 3e].

— (dir.), *L'Afrique noire dans la BD. Documents d'exploitation pédagogique de 3 albums de la série* Jimmy Tousseul *de Desberg et Desorgher,* Le Royaume du léopard*,* Le Masque de l'esclave *et* Le Visage de Dieu*)*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, coll. « La BD de case en classe », 1997 [du CM2 à la 3e].

—, *Documents d'exploitation pédagogiques des albums* Sur la route de Selma *de Berthet et Tome, et* Le Bar du vieux Français*, de Stassen et Lapierre*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, coll. « La BD de case en classe », 2001.

—, *Livret pédagogique des* Phalanges de l'Ordre noir *de Enki Bilal et Pierre Christin*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

—, *Livret pédagogique de* Idées noires *d'André Franquin*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2010.

Quella-Guyot Isabelle, *Livret pédagogique du* Cimetière des Princesses *de Jacques Ferrandez*, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

—, *Livret pédagogique de* L'Outremangeur *de Jacques Ferrandez et Tonino Benacquista*, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2010.

Renard Dominique, *Genre noir et BD policière : autour de* Jérôme K. Jérôme Bloche, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, 2005.

Révillon Luc, *Livret pédagogique de* Adieu Brindavoine *de Jacques Tardi*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

Righi François, Vasco *ou comment faire de l'histoire au collège*, Poitiers, CRDP Poitou-Charentes, coll. « La BD de case en classe », 1998.

Richard Christophe, *Livret pédagogique d'un album de la série* Tendre banlieue*,* Appel au calme *de Tito*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

Tomblaine Philippe, *Livret pédagogique de* Fable de Venise *de Hugo Pratt*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

—, *Livret pédagogique de* Dix de der *de Comès*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2009.

—, *Livret pédagogique de* Adèle Blanc-Sec*,* Le Démon de la tour Eiffel *de Jacques Tardi*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2010.

Lycée

Lesné Sylvie et Clastres Pascal, *Dessiner l'indicible autour de* Auschwitz *de Pascal Croci*, Poitiers, CRDP de Poitou-Charentes, 2005.

Révillon Luc, *Livret pédagogique de* La Der des ders *de Didier Daeninckx et Jacques Tardi*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2010.

Righi François, *La Guerre d'Algérie avec* Azrayen *de Lax et Giroud*, Poitiers, CRDP de Poitiou-Charentes, 2002.

Tomblaine Philippe, *Livret pédagogique de* Le Dernier Printemps *de Jean-Michel Beuriot et Philippe Richelle*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2010.

—, *Livret pédagogique de* Saint-Exupéry, le dernier vol *de Hugo Pratt*, Paris, Magnard, coll. « Classiques et contemporains », 2010.

Les auteurs

Marc Blancher (lecteur de français, université Eberhard Karl, Tübingen, doctorant à l'université Clermont-Ferrand II, Celis, EA 1002)

Tatiana Blanco-Cordon (lectrice à l'université Clermont-Ferrand II, Celis, EA 1002)

Christiane Connan-Pintado (maître de conférences en Langue et Littérature françaises, IUFM d'Aquitaine, université Bordeaux IV, EA 4195 Telem-Modernités, université Bordeaux III)

Thierry Crépin (docteur en Histoire, lycée Guy-Mollet, Arras)

Sylvie Dardaillon (professeur agrégé de Lettres, IUFM Centre - Val de Loire, équipe Dynadiv, JE 2449, université d'Orléans)

Brigitte Louichon (professeur des universités, IUFM d'Aquitaine, université Bordeaux IV, EA 4195 Telem-Modernité, université Bordeaux III)

Joël Mak dit Mack (docteur en Histoire, lycée polyvalent François-Mansart, Thizy)

Vincent Marie (professeur d'Histoire et de Cinéma, lycée Philippe-Lamour, Nîmes)

Sylvie Martin-Mercier (maître de conférences en Langue, Littérature et Civilisation italiennes, Gerci, EA 611, université Stendhal - Grenoble III)

Christophe Meunier (professeur certifié d'Histoire, Géographie et TICE, IUFM Centre - Val de Loire, université d'Orléans)

Jean-Paul Meyer (maître de conférences en Sciences du langage, Institut international d'études françaises, LiLPa, UR 339, université de Strasbourg)

Marianna Missiou (enseignante, université de l'Égée, Rhodes, Grèce)

Harry Morgan (docteur en Histoire et Sémiologie du texte et de l'image, théoricien des littératures dessinées, auteur)

Guillaume Perrier (chargé de cours à l'université Paris Diderot - Paris VII, membre du CERILAC, EA4410 et de l'ITEM, UMR 8132)

Angélique Perronet (professeur des écoles, école primaire Jules-Ferry, Grenoble)

Jean-Maurice Rosier (professeur des universités, Centre de méthodologie universitaire et de didactique du français, Université libre de Bruxelles)

Nicolas Rouvière (maître de conférences en Langue et Littérature françaises, IUFM de Grenoble, université Joseph-Fourier - Grenoble I, Traverses 19-21, EA 3748, université Stendhal - Grenoble III)

Bernard Tabuce (habilité à diriger des recherches en Sciences de l'information et de la communication, Ceric, université Montpellier III)

Jean-Pierre Thomas (professeur adjoint, université York, Toronto, Canada)

Table des matières

Introduction 7

1.
De la BD-prétexte à l'étude du médium pour lui-même : enjeux pédagogiques et obstacles culturels

Une urgence iconologique qui dure : l'enseignement de la BD dans les manuels de collège 25
Bernard Tabuce

La BD à l'École : un leurre pédagogique en Belgique francophone 45
Jean-Maurice Rosier

De l'éradication de l'« illustré gangster » à l'analyse de bandes dessinées en classe (1929-2009) : ruptures et continuité 55
Harry Morgan

Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement 79
Marianna Missiou

2.
La bande dessinée en classe de littérature : quel projet éducatif et quelle didactique pour interroger les œuvres ?

Étudier une œuvre intégrale en bande dessinée au cycle 3 : quelles spécificités didactiques ? 103
Nicolas Rouvière

L'étude d'un album de BD au cycle 3 : l'exemple de *Petit Vampire va à l'école* 123
Angélique Perronet

Instruire et plaire : le projet éducatif et culturel d'Yvan Pommaux 141
Christiane Connan-Pintado

À propos des albums de BD adaptés de romans :
de la transposition littéraire à la transposition didactique 157
Jean-Paul Meyer

Fables en BD : la contrainte du texte 171
Brigitte Louichon

Image, didactique, mémoire :
Proust à travers quelques bandes dessinées 183
Guillaume Perrier

3.
Bande dessinée et enseignement de l'histoire :
quel usage pour quels apprentissages ?

Dire l'indicible : la Shoah dans la bande dessinée.
Approches historiographique, littéraire et didactique 207
Sylvie Dardaillon

De cases en classe, étudier une fiction historique en bande
dessinée : C'était la guerre des tranchées de Jacques Tardi 225
Vincent Marie

La propagande dans la bande dessinée sous l'Occupation :
de la recherche à l'exploitation pédagogique 247
Thierry Crépin

Histoire culturelle et bande dessinée : pistes méthodologiques
et propositions pédagogiques pour questionner la BD
en tant que document historique 257
Joël Mak dit Mack

4.
L'étude de la bande dessinée
en cours de langue et civilisation

L'étude d'*Astérix* en contexte germanophone :
la part de l'obstacle interculturel 287
Marc Blancher

Enseigner la bande dessinée à Toronto :
questions de traditions 309
Jean-Pierre Thomas

Des corps, des visages et des voix : quelques pistes
pédagogiques pour une analyse en classe des représentations

du terrorisme dans *Trilogia del terrorismo. Il commissario Spada* (G. De Luca et G. Gonano, 1979) 325
Sylvie Martin-Mercier

Éléments de réflexion pour l'exploitation du récit de bande dessinée dans la pratique de l'espagnol langue étrangère : *Estraperlo y tranvía* d'Alfonso López 349
Tatiana Blanco-Cordon

Conclusion 367

Cahier d'illustrations 377

Table des illustrations 417

Bibliographie 419

Les auteurs 433

COLLECTION DIDASKEIN

Bande dessinée et enseignement des humanités

Depuis la fin des années 1990, la bande dessinée s'est en partie affranchie du cadre conceptuel des « paralittératures », pour s'inscrire dans le champ plus légitime des « littératures dessinées ». Si ce mouvement s'est accompagné en France d'une reconnaissance officielle de la part des plus hautes autorités éducatives, le médium peine cependant à trouver sa place dans les pratiques de classe, par faute de théorisation didactique. Le présent ouvrage tente de combler ce retard. De l'école élémentaire à l'Université, il expose les enjeux éducatifs contemporains, liés à l'étude de la bande dessinée dans les classes de littérature, d'histoire, de langue et civilisation, et propose des repères théoriques et didactiques pour cet enseignement.

Quelle démarche spécifique faut-il adopter pour étudier un album intégral à l'école, depuis le choix d'un univers d'auteur, jusqu'aux dispositifs de présentation et de questionnement des œuvres dans la classe ? Comment intégrer la BD comme source documentaire, dans le cadre d'une histoire culturelle et sociale des représentations ? Comment éviter les effets d'instrumentalisation prétexte, au profit d'une approche intégrée, où la bande dessinée est davantage étudiée pour elle-même, dans sa dimension littéraire et plastique ? Par-delà l'immersion de la BD dans la culture médiatique, l'enjeu est bien de placer les élèves en situation de questionnement face aux œuvres, pour promouvoir les Humanités comme cultures de l'interprétation.

Ouvrage dirigé par Nicolas Rouvière.

9 782843 102257

ISBN 978-2-84310-225-7
ISSN 2102-4596
Prix 32 €