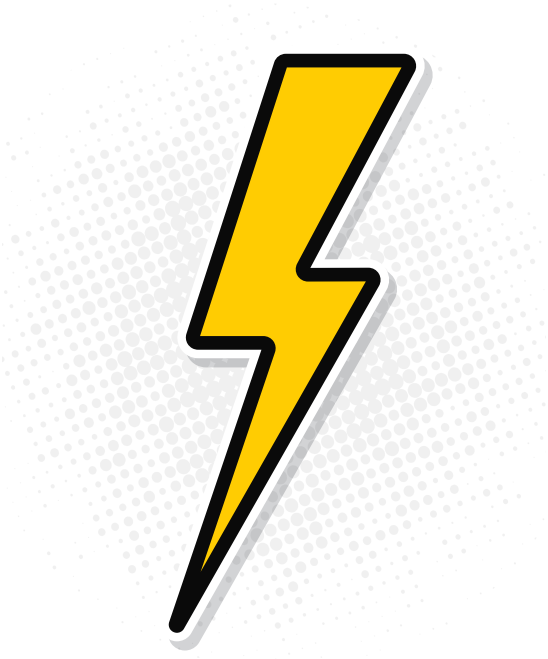
La bande dessinée dans l'enseignement du français en Suisse

Analyse du rapport
à un média controversé

Camille Schaer



sciences de l'éducation

Lorsqu'on les interroge, nombreux sont les enseignants et les enseignantes qui attribuent un potentiel didactique à la bande dessinée. Celle qui est désormais considérée comme le « neuvième art » aurait beaucoup à apporter à l'enseignement du français, dans son contenu comme dans sa forme, aux élèves comme aux pédagogues. Pourtant, elle reste bien souvent à l'écart des corpus enseignés. Pourquoi ce rejet ? Comment l'aider à franchir le seuil symbolique des salles de classes ?

Ces deux questions fondent l'étude de Camille Schaer, qui a élaboré une véritable recherche collaborative pour y répondre. Cet ouvrage explore la manière dont les enseignants et enseignantes du secondaire construisent leur rapport à la bande dessinée et l'intègrent dans leurs pratiques pédagogiques. À travers une recherche de terrain menée en Suisse romande, l'autrice analyse les dilemmes et les enjeux liés à l'utilisation de ce média en classe : sa place dans les programmes, les outils d'enseignement ou encore les modes d'évaluation. En s'appuyant notamment sur l'étude de *Persepolis* de Marjane Satrapi et de *Wonderland* de Tom Tirabosco, ce livre interroge les apports de la bande dessinée dans le développement des compétences en littératie médiatique multimodale.

Camille Schaer a soutenu une thèse de doctorat en 2023, portant sur le rapport à la bande dessinée chez les enseignant·es de français en Suisse romande. Dans le prolongement de cette recherche, elle donne des formations sur l'enseignement de la bande dessinée en français et en italien. Elle enseigne actuellement ces deux disciplines dans un gymnase vaudois.

ISBN 978-2-88915-633-7

épistémé

La bande dessinée dans l'enseignement du français en Suisse

La bande dessinée dans l'enseignement du français en Suisse

Analyse du rapport à un média controversé

Camille Schaer

Cet ouvrage a reçu le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Direction générale : Lucas Giossi
Directions éditoriale et commerciale : Sylvain Collette et May Yang
Direction de la communication : Manon Reber
Chargé de liaison éditoriale : Romain Bionda
Responsable de production : Christophe Borlat
Éditorial : Alice Micheau-Thiébaud et Jean Rime
Graphisme : Anne Kummli
Comptabilité : Daniela Castan
Logistique : Émile Razafimanjaka

Couverture : Anne Kummli

Première édition, 2025
Épistémé, Lausanne
Épistémé est une maison d'édition de la fondation
des Presses polytechniques et universitaires romandes
ISBN 978-2-88915-633-7, version imprimée
ISBN 978-2-8323-2290-1, version ebook (pdf), doi.org/10.55430/8024RBDSA01

Imprimé en France



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige,
si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original,
sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Sommaire

Remerciements 7

Introduction 9

Première partie
La bande dessinée comme objet d'enseignement 17

1 Qu'est-ce que la bande dessinée? 21

2 Contexte historique et culturel 27

3 Apports et écueils de l'enseignement de la bande dessinée 41

4 La place de la bande dessinée sur le terrain 53

5 Les instructions officielles suisses romandes 71

Conclusion 89

Deuxième partie
Conceptualisation du rapport à la bande dessinée 91

1 Définir la bande dessinée: perspectives actuelles 95

2 La bande dessinée comme outil de littératie médiatique multimodale 111

3 Du «rapport à» au rapport à la bande dessinée 121

Troisième partie
Cadre méthodologique 137

1 Fondements épistémologiques et méthodologiques 141

2 La collaboration 147

3 Construction du matériel empirique 155

4 Planification des séquences 167

5 Le traitement et l'analyse du matériel empirique 187

Quatrième partie

Présentation des résultats 195

1 Temps 1: amont de la planification 199

2 Temps 2: planification de la séquence 227

3 Temps 3: enseignement de la séquence 239

Cinquième partie

Construction d'un rapport à la bande dessinée 279

1 Deux plans et cinq dimensions au fil du temps 283

2 «Évolution» et interrelations 303

3 Dilemmes des enseignant·es 311

Conclusion et perspectives 335

Bibliographie 343

Annexes 359

1 Guides d'entretien 361

2 Planification de la séance dédiée à l'*eye tracking* (secondaire II) 365

3 Dossier didactique sur *Persepolis* (secondaire I, version remaniée) 369

Bibliographie des œuvres citées et reproduites dans le dossier didactique 466

Crédits iconographiques 467

Table des matières 469

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer un remerciement très spécial à Raphaël Baroni et à Chiara Bemporad, directeur et directrice de ma thèse, sur laquelle se fonde le présent ouvrage. Un grand merci également aux trois membres de mon jury de thèse, Olivier Dezutter, Christophe Ronveaux et Roxane Gagnon.

Je tiens aussi à manifester ma gratitude aux quatre enseignant·es qui se sont lancé·es dans l'aventure de l'enseignement de la bande dessinée : Camille Domeniconi, Cécile Tschumi, Nicolas Rovere et Eleftheria Spyropoulos (qui a largement contribué à la création du dossier d'enseignement situé en annexe). Je suis reconnaissante pour tout le travail fourni et pour les moments de discussion et de collaboration, qui m'ont donné accès aux réalités de l'enseignement, tout en servant de matériel à cette étude. Merci également à Maryse Labbé, qui m'a invitée dans sa classe, au collège secondaire du Séminaire de Sherbrooke.

Un merci tout particulier à Vanessa et Joëlle, avec qui j'ai partagé un lieu de travail et bon nombre de mes questionnements scientifiques et pédagogiques, ainsi qu'à mes amies et collègues de l'université de Sherbrooke pour l'entraide et la richesse des discussions : Stéphanie, Mélissa, Kara, Gabrielle, Judith, Aïcha, Aude, Audrey. Mes remerciements s'adressent aussi à Christiane Blaser pour les nombreuses tasses de thé partagées et les échanges qui ont guidé ma recherche.

Merci à mon frère Valentin pour la réalisation graphique du schéma illustrant le rapport à la bande dessinée.

À tous·tes mes ami·es et à ma famille, je tiens à dire un grand merci pour votre soutien durant le parcours qui m'a menée à la publication de cet ouvrage. Je termine avec un remerciement bien spécial à Thomas. Ta présence au quotidien a été inestimable. Merci pour les *brainstormings*, ta patience et surtout ton optimisme inépuisable.

Introduction

> Et comprendre la bande dessinée est une affaire sérieuse (McCloud 2007 : 205).

Le marché de la bande dessinée francophone vit depuis plusieurs décennies « un spectaculaire sursaut de vitalité que l'on peut qualifier de nouvel âge d'or artistique » (Mouchart 2017 : 78). Mouchart explique ce regain de vitalité, qui aurait commencé en 1996[1], par le nouvel engouement d'un public varié pour plusieurs types de production (2017 : 78). Il cite notamment le succès de la reprise de *Blake et Mortimer* par Ted Benoit et Jean Van Hamme, celui du manga, des *comics* américains et du roman graphique, l'apparition de nouvelles séries pour la jeunesse ou encore l'émergence de la non-fiction (Mouchart 2017 : 78). Mouchart considère que la bande dessinée (francophone mais aussi provenant d'autres langues et cultures) « s'est imposée en un peu plus d'un tiers d'existence comme l'une des expressions artistiques les plus riches, les plus innovantes et les plus globales qui soient » (2017 : 78). Dans la même perspective, Delorme (2019) note une hausse ininterrompue de ce type de publication en France depuis 2000 (à l'exception des années 2013 et 2015). La chercheuse constate que « le nombre total d'albums publiés a plus que triplé en l'espace de seize ans, passant de 1563 titres (dont 1137 nouveautés) en 2000 à 5305 (dont 3988 nouveautés) en 2016 » (Delorme 2019 : 213). Ces chiffres incluent les ouvrages destinés à la jeunesse comme ceux qui visent un public plus âgé.

Que fait l'école de ce foisonnement éditorial ? En tant que lieu de rencontre de « pratiques sociales, culturelles et langagières » et de « pratiques scolaires » (Bucheton 2000), invite-t-elle la bande dessinée dans les salles de classe ? Les pratiques de lecture de ce média et les pratiques scolaires s'accrochent-elles, se conjuguent-elles, se complètent-elles ou encore s'opposent-elles – pour reprendre quatre verbes employés par Bucheton (2000 : 201) ?

[1] Il s'agit de la date où le taux de croissance du secteur serait devenu « équivalent, puis supérieur » à l'ensemble du secteur du livre (Mouchart 2017 : 78). On regrette cependant de n'avoir pas accès à des chiffres afin de mieux se représenter cette évolution.

Élève puis étudiante, j'ai pu observer diverses pratiques à la fois se compléter et s'opposer. Mon rapport à la bande dessinée s'est construit durant l'enfance et l'adolescence, dans les années 1990, principalement lors de moments de lecture à la maison, mais aussi de temps à autre au centre de documentation de mon école. Je me souviens en particulier avoir lu avec enthousiasme *Les Schtroumpfs* (Peyo), *Tintin* (Hergé), *Astérix* (R. Goscinny et A. Uderzo), *Papyrus* (L. De Gieter), *Jonathan* (Cosey), *Yoko Tsuno* (R. Leloup), *Les Psy* (Bédu et R. Cauvin) et bien d'autres, ainsi qu'avoir été particulièrement marquée par certaines œuvres de Derib, comme *Jo* (1990). Cependant, durant tout mon parcours scolaire, aucune bande dessinée n'a été choisie comme œuvre à lire en classe de français. Je ne me rappelle pas non plus avoir travaillé sur des extraits. Le seul souvenir scolaire de la bande dessinée que je pourrais évoquer est l'apprentissage du terme « onomatopée ». Je crois que mes contemporain·es s'en souviennent également. À la fin de la scolarité obligatoire, j'ai délaissé ce type de lecture, par manque de temps et sans trouver d'œuvres susceptibles de me plaire.

Si l'école n'invite pas volontiers la bande dessinée sur ses bancs, certaines universités s'y autorisent néanmoins. Durant mon parcours doctoral, j'ai choisi de suivre un cours d'introduction à la bande dessinée, curieuse de découvrir ce que le « discours universitaire » avait à dire des lectures de mon enfance. Ce cours, ainsi qu'un autre (dédié à l'histoire culturelle de la bande dessinée franco-belge) m'ont notamment permis d'entrevoir la grande variété de la production, se déployant dans plusieurs langues et cultures (bande dessinée francophone, *fumetti* italiens, quelques *comic books*) et d'identifier des œuvres proches de mes centres d'intérêt. L'évocation de noms comme Spiegelman, David B., Trondheim, Satrapi ou encore Sattouf ont suscité ma curiosité et m'ont donné l'occasion de lire entre autres *Maus* (Art Spiegelman, 1986 et 1991), *L'Ascension du Haut Mal* (David B., 1996-2003), *Approximativement* (Lewis Trondheim, 1998), *Persepolis* (Marjane Satrapi, 2000-2003) et *L'Arabe du futur* (Riad Sattouf, 2014-2022). C'est ainsi qu'après avoir travaillé en littératures comparées sur des récits d'enfance autobiographiques de type « monomodaux » (composés principalement de texte), je me suis réorientée vers une recherche sur la bande dessinée.

La bande dessinée est aujourd'hui envisagée comme un objet d'apprentissage complexe, intéressant à intégrer en classe de

français[2] (Bautier *et al.* 2012 ; Boutin 2012 ; Marcoux 2016 ; Missiou 2012 ; Raux 2021, 2023 ; Rouvière 2012). Sa manière bien spécifique d'associer le texte et les images lui confère un réel potentiel didactique. En tant qu'œuvre multimodale, elle favorise le développement de compétences en lecture dans divers modes sémiotiques (verbal et visuel), enrichissant ainsi les compétences en « littératie médiatique multimodale » (Lebrun *et al.* 2012b).

Il relève entre autres du rôle de la discipline « français », en tant que lieu de l'apprentissage de la lecture, de participer à cette formation (Bautier *et al.* 2012 ; Boutin 2012 ; Missiou 2012 ; Raux 2021, 2023 ; Rouvière 2012). Ce rôle est d'autant plus important que le public, en grandissant, semble se désintéresser de la bande dessinée (Aquatias 2015 ; Ipsos 2024 ; Office fédéral de la statistique 2020). L'intégration de celle-ci (et d'autres médias) dans le corpus enseigné donnerait l'occasion aux élèves de la (re)découvrir et d'ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage de la lecture. Dans ce sens, au XXI^e^ siècle, la bande dessinée doit, selon Boutin, « absolument (ré)intégrer l'école » (2012 : 35).

Malgré cette nécessité didactique et le foisonnement éditorial dont elle jouit, la bande dessinée occupe, aujourd'hui encore, en Suisse romande, en France et au Québec, une place limitée dans l'enseignement (Bonnéry *et al.* 2015 ; Dardaillon 2009 ; Depaire 2019 ; Dezutter *et al.* 2020 ; Lépine 2017 ; Louichon 2008 ; Raux 2019 ; Soussi *et al.* 2008). Des obstacles institutionnels, pédagogiques et culturels nourrissent le hiatus qui existe entre la bande dessinée et l'école et remettent en question la pertinence de l'intégration de celle-ci dans la discipline « français », ainsi que plus particulièrement dans le domaine de la littérature (Rouvière 2012).

La bande dessinée est constamment associée à l'idée de facilité (Boutin 2012 : 40, en référence à Groensteen 2006) et considérée comme une « paralittérature », qui se trouve dans une « situation d'infériorité dans la hiérarchie culturelle » et qui « détourne les élèves du corpus légitime habituel » (Rouvière 2012 : 21). De plus, les enseignant·es expriment un certain « embarras pédagogique » face au

[2] Lorsque je parle de la classe, de l'enseignement ou de la didactique du français, j'emploie le substantif *français* sans guillemets et en minuscule, à l'instar de l'usage adopté par un certain nombre de didacticien·nes comme Dufays, Gemenne et Ledur (2005), ou encore Daunay, Reuter et Schneuwly (2011). Lorsque je fais référence à la discipline « français », j'opte pour l'usage des guillemets, suivant l'exemple, entre autres, de Daunay et Dufays (2016).

média et estiment manquer « de repères et d'outils » (2023 : 144). Leur perplexité semble en partie due à une « méconnaissance de la bande dessinée, concernant sa nature et son langage autant que ses œuvres » (Raux 2023 : 147). Par ailleurs, le coût des bandes dessinées, bien plus élevé que celui des livres de poche, est un problème majeur pour leur intégration dans l'enseignement, et nécessite de prévoir des fonds de la part des établissements scolaires ou de leurs bibliothèques. Dans un tel contexte, une expression ressort dans plusieurs témoignages d'enseignant·es : il s'agit d'« oser » travailler sur la bande dessinée en classe de français (Depaire 2019 ; Raux 2023).

Nous nous trouvons donc face à un décalage : les pratiques du terrain ne répondent pas à la nécessité d'élargir les corpus de lecture à des œuvres multimodales. Cet état de fait invite à s'interroger sur la manière dont est perçue la bande dessinée par les enseignant·es de français du secondaire. Quel est leur rapport à la bande dessinée ? Quelle « expérience » (Schneuwly 2008a : 136) et quelle « disposition » (Barré-De Miniac 2000 ; Beillerot *et al.* 1989) ont-ils·elles à l'égard de cet objet ? Une telle mise en lumière constitue, à mon sens, une première étape pour comprendre ce décalage et y remédier.

Mon travail, inscrit au croisement des études littéraires et du champ de recherche en didactique du français, vise à examiner la construction du rapport à la bande dessinée d'enseignant·es de français. J'ai construit la notion de « rapport à la bande dessinée » à partir des concepts de rapport à l'écrit (Blaser *et al.* 2015 ; Chartrand et Blaser 2008a) et de rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau 2010), adoptant une conceptualisation en deux plans (personnel et didactique) et cinq dimensions (conceptuelle, praxéologique, affective, axiologique et épistémique) interreliés. Deux objectifs principaux sous-tendent cette recherche : décrire les interrelations et tensions qui se jouent entre les différents plans et dimensions de ce rapport ; relever les dilemmes et questionnements qui surgissent lors de l'intégration du média au sein de la classe de français.

Dans une visée qualitative, un dispositif de recherche original a été mis en place, inspiré de la notion de recherche collaborative (Desgagné 1997). J'ai ainsi travaillé avec quatre enseignant·es de français de la région lausannoise (secondaire I et II) dans le but de planifier puis de mettre en œuvre des séquences didactiques dédiées à deux bandes dessinées : le tome 1 de *Persepolis*, de Marjane Satrapi[3],

[3] Satrapi, Marjane (2000) : *Persepolis*, tome 1, Paris, L'Association.

et *Wonderland*, de Tom Tirabosco[4]. Il s'est agi de mettre en lumière les raisons pour lesquelles la bande dessinée n'est pas (ou peu) intégrée, les appréhensions, les questionnements des participant·es, mais aussi leurs motivations et compétences à son égard. Les différents moments d'échanges, tenus lors de la planification et de la mise en œuvre, ont permis de « récolter des données », ou plutôt de coconstruire du matériel empirique avec les participant·es. Ce matériel est principalement constitué de verbalisations de ces dernier·ères, auxquelles s'ajoutent des observations effectuées dans leurs classes durant l'enseignement des séquences en question.

J'ai opté pour une expérimentation dans le contexte suisse romand ; ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, je le connais particulièrement bien, étant donné que j'y ai été élève, doctorante et que j'y enseigne actuellement le français et l'italien. Ensuite, si plusieurs études ont été menées en France, peu d'informations existent sur la place effective de la bande dessinée en Romandie, au sein des cours de français. À ma connaissance, seule une étude, menée dans le canton de Genève (Soussi *et al.* 2008), offre quelques données sur les pratiques d'enseignement relatives à la bande dessinée au primaire. Finalement, en Suisse romande (contrairement à d'autres contextes francophones, comme le Québec), les enseignant·es de français du secondaire se forment par le biais d'un cursus universitaire dans le domaine littéraire, avant d'être amené·es à effectuer une formation pédagogique plus courte. Cette trajectoire apparaît intéressante à prendre en compte dans le but d'explorer les relations entre la bande dessinée et la littérature.

Au-delà de mes deux objectifs de recherche, ce livre invite à poursuivre des travaux de didactisation dédiés à cet objet. L'exploration du rapport à la bande dessinée vise aussi à encourager les praticien·nes à entamer une réflexion sur ce rapport et à servir de base pour proposer de nouveaux outils d'enseignement du média. En outre, cet ouvrage pourrait fournir des indications utiles à l'élaboration d'une offre de formation initiale et continue. En définitive, il ouvre un espace de discussion sur la manière dont les instructions officielles intègrent la bande dessinée dans les programmes et, plus généralement, sur sa place dans l'enseignement du français au secondaire I et II.

4 Tirabosco, Tom (2015) : *Wonderland*, Genève, Atrabile.

La visibilité des enseignan*tes* dans le présent travail est centrale à mes yeux. Afin de faire état de leur présence en tant que lectrices et enseignantes « réelles » et de m'écarter de l'idée d'un « lecteur modèle » (Eco 1979) ou d'un enseignant « supposé[5] » (Bonnéry 2015) – et par ailleurs masculin –, véhiculé, selon ma conception, par l'usage du masculin générique, j'ai fait le choix de rédiger ce travail dans un langage épicène et avec des formes contractées (les enseignant·es), notamment inspirée par le *Plan d'action pour l'égalité, la diversité et l'inclusion* de l'Université de Lausanne (2022-2026).

Cet ouvrage est composé de cinq parties. Dans la première, je propose un état des lieux de la place de la bande dessinée dans le contexte scolaire. Elle s'ouvre sur une définition de la bande dessinée, qui la présente comme un écrit multimodal (chapitre 1), avant d'aborder ses liens avec les milieux éducatifs, dans une perspective historique et culturelle (chapitre 2). Les trois chapitres suivants donnent à voir la bande dessinée comme objet d'enseignement selon différents points de vue : le chapitre 3 met en relief ses potentiels apports didactiques, sur la base d'études récentes ; le chapitre 4 fournit l'éclairage du terrain, grâce à des observations ou verbalisations des pratiques enseignantes ; le chapitre 5 analyse la place de la bande dessinée dans trois plans d'étude suisses romands du secondaire I et II. Une conclusion intermédiaire clôt cette première partie.

La deuxième partie vise à conceptualiser le rapport à la bande dessinée. En premier lieu, je fais dialoguer plusieurs définitions de la bande dessinée proposées par des études principalement littéraires et didactiques. Celle-ci est alors envisagée soit comme une œuvre littéraire, soit comme un média (chapitre 1). En second lieu, je présente la bande dessinée comme un potentiel outil pour développer des compétences en littératie médiatique multimodale (chapitre 2). Finalement, je développe la notion de « rapport à la bande dessinée » selon deux plans et cinq dimensions (chapitre 3). Cette conceptualisation fait office de socle pour la coconstruction du matériel empirique présenté dans la quatrième partie et pour son interprétation dans la cinquième partie.

La troisième partie expose le cadre méthodologique. J'y spécifie les fondements épistémiques qui sous-tendent mon travail (chapitre 1), avant d'aborder la mise en place de la collaboration avec les

[5] Bonnéry emploie cet adjectif à propos des apprenants, se positionnant dans une optique critique par rapport aux théories de la réception (2015 : 22).

quatre enseignant·es (chapitre 2). J'explicite la manière dont le matériel empirique (principalement des verbalisations et des observations) a été coconstruit avec les enseignant·es et je détaille le calendrier ainsi que la fonction des différentes rencontres (chapitre 3). Le chapitre 4, dédié à la planification des séquences, aborde deux composantes de celle-ci (la situation didactique et l'agir professoral) et le choix du corpus, puis décrit les 12 séances enseignées au secondaire I. Le chapitre 5 conclut la partie en décrivant les méthodes d'analyse et de restitution du matériel empirique.

Dans la quatrième partie, le rapport à la bande dessinée des quatre enseignant·es est présenté dans une perspective évolutive. Les trois chapitres qui la composent correspondent à trois phases distinctes (amont de la planification, planification et enseignement de la séquence), participant chacune à la construction, chez les enseignant·es, de leur rapport à la bande dessinée, ceci dès la première prise de contact et jusqu'à la mise en œuvre des séquences.

L'interprétation des principaux résultats constitue la dernière partie. Pour répondre à mes objectifs de recherche, je m'appuie sur la notion de « rapport à la bande dessinée », en dialogue avec d'autres notions et concepts. Au chapitre 1, j'établis des liens entre le matériel empirique et les plans et dimensions du rapport à la bande dessinée. Au chapitre 2, je propose un schéma récapitulatif et j'examine quelques points saillants des résultats. Au chapitre 3, je relève les dilemmes et questionnements suscités par l'intégration du média au sein du cours de français. Enfin, la conclusion souligne les limites méthodologiques de la présente recherche, ainsi que ses apports et perspectives.

Première partie

La bande dessinée comme objet d'enseignement

> Nous nous sommes un jour rendu compte, après avoir discuté avec bon nombre de personnes – amateurs de littérature, enseignants, prescripteurs… –, qu'[elles] étaient bien ennuyé[e]s avec la bande dessinée. Celle-ci est très présente dans les librairies, les bibliothèques et les programmes scolaires, mais nombreux sont ceux qui estiment ne pas savoir la comprendre.
>
> (Trondheim et García 2006, quatrième de couverture)

Quelle place occupe la bande dessinée dans l'enseignement ? La première partie s'ouvre sur une « définition de travail », qui vise à mettre en lumière la manière dont je considère l'objet dans le cadre de cette recherche, avant d'offrir un bref panorama historique du lien entre la bande dessinée et l'éducation, situé dans les contextes français et suisse romand. Les chapitres 3, 4 et 5 ont pour but d'offrir trois points de vue différents, répondant à trois types de questionnements : en adoptant le point de vue de recherches en didactique qui mettent en avant le potentiel didactique de la bande dessinée et les écueils qu'elle peut entraîner, le chapitre 3 fait dialoguer plusieurs manières d'aborder la bande dessinée en classe de français ; en adoptant le point de vue de recherches qui présentent les pratiques du terrain dans une visée descriptive, le chapitre 4 interroge la place effective ou déclarée de la bande dessinée en classe de français et la manière dont elle est enseignée actuellement ; enfin, le chapitre 5 propose une analyse de plusieurs plans d'études afin de donner à voir la manière dont les instructions officielles suisses romandes appréhendent la bande dessinée. Dans la mesure où il n'existe à ce jour aucune analyse visant à examiner cette présence (ou absence) dans les plans d'études, la première partie de cette recherche se clôt sur quelques résultats et pistes d'interprétation, avant de proposer une conclusion intermédiaire.

1 Qu'est-ce que la bande dessinée ?

Depuis les « histoires en estampes » de l'enseignant, écrivain et dessinateur suisse Rodolphe Töpffer[6] – présentées sous forme d'une série de cases associées à un pavé de texte – jusqu'au foisonnement éditorial actuel, le média a pris de nombreuses formes, s'est adressé à des publics variés et ne semble pas avoir fini de nous surprendre. La bande dessinée « ne cesse […] de se réinventer pour conforter sa singularité », estime l'ancien directeur artistique chargé de la programmation culturelle du Festival international de la bande dessinée d'Angoulême (Mouchart 2017 : 79). Les supports, les thématiques, les moyens de diffusion évoluent, et avec eux les pratiques de lecture, offrant à la bande dessinée de nombreuses occasions de se redéfinir. Dans ce sens, fournir une définition de la bande dessinée pourrait bien être une « drôle d'idée » (Marion 2012 : 177).

6 Rodolphe Töpffer est considéré par certain·es comme l'inventeur de la bande dessinée. Pomier retrace les controverses liées à la question des origines de la bande dessinée. D'un côté se trouvent les tenants d'une origine américaine, avec le *Yellow Kid* d'Outcault (1894) et de l'autre ceux qui voient son origine dans les « histoires en estampes » de Töpffer (1845). Pomier parle aussi d'une troisième vision, moins pertinente selon lui, qui fait remonter les origines du média au « passé le plus lointain » (retables médiévaux, tapisseries de Bayeux ou encore peintures rupestres de Lascaux) (Pomier 2005 : 43). Pour les tenants de Töpffer, « un certain nombre de paramètres qui constituent la bande dessinée étaient présents auparavant, mais c'est l'apparition du support imprimé qui achève d'en déterminer les spécificités […] » (Pomier 2005 : 43-44). Les origines de la bande dessinée sont aussi retracées par Smolderen (2009).

Plusieurs recherches (Blanchard et Raux 2019 ; Groensteen 1986, 2006 ; Raux 2023) montrent la difficulté de circonscrire cet « objet culturel non identifié » (Groensteen 2006, titre de l'article), attribuant une attention restreinte de la part des chercheur·ses et des enseignant·es à cette insaisissabilité. Groensteen pointe le fait que la bande dessinée est « rarement appréhendée dans sa spécificité et dans sa diversité » (2006 : 11). Les termes utilisés par le chercheur abordent un point clé : comment définir les spécificités d'un corpus aussi diversifié ? Le chercheur formule lui-même l'impossibilité qui en découle : « Réfléchir à la spécificité du genre oblige à prendre en considération *toutes* les BD passées et actuelles » (Groensteen 1986 : 46, souligné par l'auteur). Et de citer notamment, outre la bande dessinée franco-belge, les *comic strips* et la bande dessinée chinoise. Il met ainsi en garde : certain·es personnes croient travailler sur la spécificité de la bande dessinée quand elles constituent en réalité un corpus bien trop restreint pour parvenir à une forme de représentativité, ce qui fausse les conclusions[7] (Groensteen 1986).

En tant qu'enseignant au degré supérieur, Hatfield (2009) préconise d'avoir recours à plusieurs définitions pour la formation des étudiant·es car les divergences peuvent permettre de mieux comprendre le médium et de mettre en exergue sa complexité. En classe, l'enseignant et chercheur prend pour point de départ les controverses liées à la définition de la bande dessinée. Il admet pourtant que parfois, la situation pédagogique l'amène à examiner et à défendre ses propres définitions de travail (*working definitions*), voire à insister sur une définition particulière, afin d'atteindre un certain objectif d'enseignement (Hatfield 2009 : 22). Afin de circonscrire la « bande dessinée », considérée ici comme un potentiel objet d'enseignement, je vais m'atteler à élaborer une « définition de travail ».

Dans cette recherche, je considère la bande dessinée comme un écrit multimodal, dont l'unité centrale est la case. Les composantes textuelles et visuelles sont disposées de manière à la fois séquentielle et tabulaire dans la case, le strip et la planche, ce qui crée un langage

[7] Les ouvrages ultérieurs de Groensteen (1999, 2011) montrent cependant une évolution de ce positionnement. Tandis qu'en 1986, il prône manifestement une l'ouverture à la diversité des formes, son « système » va se construire à partir d'un choix restreint de bandes dessinées dans un deuxième temps. Dans le tome I, il prend en considération uniquement les bandes dessinées parues en album, tandis que dans le tome II, il restreint encore davantage le corpus étudié et adresse une fin de non-recevoir à la bande dessinée numérique.

spécifique de la bande dessinée. Reprenons ces éléments l'un après l'autre.

En tant qu'objet didactique susceptible d'intégrer un cours de français, la bande dessinée est envisagée comme un *écrit*. En effet, elle partage des similarités avec d'autres types d'écrits, que ce soit concernant les supports sur lesquels elle est produite et lue (par exemple le livre et le magazine) ou encore concernant les connaissances et savoir-faire à mobiliser pour la lire. Dans le domaine de la didactique, l'écrit renvoie d'une part aux « multiples facettes des produits de l'écriture » (Dabène 2008 : 8) et, d'autre part, aux *pratiques* de lecture et d'écriture – et à leur interrelation (Chartrand et Blaser 2008a). L'inclusion dans le domaine de l'écrit d'un média à forte composante visuelle, qui plus est souvent marginalisé, voire dévalorisé, dans le contexte scolaire, me semble particulièrement importante dans la mesure où la notion d'écrit, telle que définie par Dabène ou Chartrand et Blaser, n'implique *a priori* pas de jugements de valeur ou de hiérarchisation. La bande dessinée peut être abordée, dans le contexte scolaire, en tant que média et en tant qu'œuvre littéraire, potentiellement support d'un mode de lecture bien spécifique, la « lecture littéraire » (Dufays *et al.* 2005). Le chapitre 1 de la deuxième partie de cet ouvrage permettra d'établir des liens entre bande dessinée et média et entre bande dessinée et littérature.

La bande dessinée est un écrit *multimodal* dans la mesure où elle combine plusieurs modes sémiotiques dont l'interaction est génératrice de sens. Elle repose ainsi sur une dynamique qui met en dialogue le verbal et le visuel. J'oppose l'écrit multimodal au texte monomodal, qui ne comprend pas d'images. Ce sont deux « types » d'écrits, selon la terminologie que j'ai choisie, et non pas des « genres », étant donné qu'une œuvre en bande dessinée peut, au même titre qu'un texte monomodal, s'inscrire dans différents genres, tels que le roman ou l'autobiographie (Morgan 2003 : 20), ou à l'intersection de ceux-ci. J'opte pour le terme « image » et non « illustration » car, en bande dessinée, l'image illustre rarement le texte, mais apporte une couche de signification autonome ou complémentaire. Le terme « image » englobe toute la composante visuelle de la bande dessinée : la mise en pages de la planche, l'agencement des cases, le cadrage, l'échelle des plans, les diverses techniques artistiques employées (dessin, photographie, etc.). On peut y inclure les différentes typographies de l'écriture manuscrite ainsi que ses supports (bulles, récitatifs, etc.). La bande dessinée sans

texte – dite aussi « muette[8] » – n'est pas intégrée dans ma définition de travail parce qu'elle n'est pas multimodale. Cependant, on peut y inclure des écrits multimodaux provenant d'autres cultures[9] (par exemple les mangas, les *comics*).

La *case* est « un espace au sein duquel est représenté un moment de l'histoire » (Kovaliv et Stucky 2019 : 93). Unité fondamentale, elle est un « tableau » pris dans une séquence (Peeters 2003). Elle est délimitée de chaque côté par les gouttières (ou espace intericonique), des « zones elliptiques » qui « participent à l'enchaînement narratif » (Kovaliv et Stucky 2019 : 102, en référence à McCloud 1993). La case unique ne constitue pas une bande dessinée selon ma définition, parce qu'elle n'appartient pas à une « chaîne » séquentielle. La case doit être présente dans un certain nombre de planches, sans nécessairement être omniprésente. La bande dessinée inclut ainsi les œuvres où le·la bédéiste rompt la mise en pages traditionnelle du « gaufrier » (pour reprendre l'expression popularisée par André Franquin) et propose une mise en pages « architecturée »[10] (Baroni 2022) – c'est notamment le cas de certaines planches tirées du corpus étudié, *Persepolis* de Marjane Satrapi et *Wonderland* de Tom Tirabosco.

Le strip constitue une unité compositionnelle supérieure à celle de la case. Il est composé d'une « succession horizontale et linéaire de plusieurs cases occupant toute la surface entre les marges » (Kovaliv et Stucky 2019 : 103). La planche (et la double planche) quant à elle, a ceci de spécifique qu'elle est la plus grande unité narrative « qui puisse être appréhendée en un seul regard » (Kovaliv et Stucky 2019 : 103). Elle est composée des cases, des gouttières et des marges. Ces différents éléments constituent un « langage » de la bande dessinée (Eisner 1997 ; Fresnault-Deruelle 1972), une « écriture » (Morgan 2003) ou encore une « grammaire » (*comics grammar*) (Chute 2008). Ce langage engage une lecture « dans un sens bien plus large que celui qui lui est généralement

8 Groensteen considère les bandes dessinées « muettes » comme « dépourvues d'énoncés verbaux, qu'il s'agisse de dialogues ou de textes narratifs (dits *récitatifs*) (Groensteen 1999 : 18).

9 La présente recherche se construit majoritairement sur des études françaises, belges et suisses (Baetens 2009 ; Corbellari 2003 ; Groensteen 1986, 2011 ; Menu 2001 ; Morgan 2003 ; Peeters 2003 ; Roux 1970) ainsi qu'anglo-saxonnes (Chute 2008 ; Eisner 1997 ; El Refaie 2012 ; McCloud 1993 ; Tabachnick 2009).

10 La mise en pages architecturée peut introduire des « effets de symétrie, de contraste ou de hiérarchie qui relient des éléments hétérogènes au sein de la page » (Baroni 2022 : § 52). Plus précisément, Baroni donne l'exemple de cases en médaillon ou encore de grandes cases qui occupent « toute la largeur d'un strip » (2022 : § 52).

appliqué » (Eisner 1997 : 9), qui pourrait faire écho à la multimodalité en tant que « forme de langage » (Dezutter et Lépine 2020) ou encore au « langage » visuel dont il est question dans les plans d'études suisses romands étudiés (voir I, 5).

Si la bande dessinée numérique prend de l'envergure depuis plusieurs années, j'ai choisi de ne pas la considérer dans le présent travail, parce que son support implique un rapport à la séquentialité et à la tabularité différent de celui de la bande dessinée imprimée. Selon ma définition, il n'est pas nécessaire que la bande dessinée soit éditée pour être considérée comme telle. Si le support imprimé sédimente certaines caractéristiques de la bande dessinée au XIX^{e} siècle, je ne reprends pas à mon compte le premier critère formulé par Roux : « la bande dessinée est d'abord chose imprimée et diffusée à des milliers d'exemplaires : elle fait partie de ces mass media tant à la mode » (1970 : 8). Dans le cadre scolaire, une bande dessinée créée par un élève est bel et bien une bande dessinée, pour autant qu'elle réponde aux critères formels énoncés.

Je n'emploie pas l'expression « roman graphique » pour trois raisons. Tout d'abord, la notion de bande dessinée, telle que précédemment définie, englobe les œuvres qu'on pourrait qualifier de romans graphiques. Elle permet d'inscrire celles-ci dans une « tradition » médiatique qui remonte au XIX^{e} siècle et de les analyser selon certaines spécificités. Ensuite, étant donné que le roman graphique est souvent considéré comme le versant « littéraire » de la bande dessinée (Baetens 2009), ce choix permet de ne pas entrer dans des débats concernant la « qualité » ou la « littérarité » des œuvres (le rapport entre la bande dessinée et la littérature sera abordé au chapitre 1 de la deuxième partie). Enfin, l'expression « roman graphique » présente un problème similaire à celui que soulève Chute (2008) quand elle discute de l'expression anglaise *graphic novel*, car cette désignation fait référence à un genre particulier, le « roman », qui ne correspond pas toujours à la nature des objets désignés avec cette étiquette. En effet, le terme « roman » – comme le terme *novel* en anglais – suggère que les événements racontés seraient nécessairement fictifs, alors que de très nombreuses œuvres auxquelles on appose l'étiquette « roman graphique » – parmi lesquelles *Maus* de Spiegelman, ou *Persepolis* de Satrapi – se présentent comme des récits testimoniaux ou autobiographiques. Bien que les articles de Smolderen (2006) et de Delorme (2019) montrent que l'expression « roman graphique » s'est largement répandue dans les

usages – de la recherche, de la critique journalistique, des bédéistes ou encore des libraires et bibliothécaires –, l'expression « bande dessinée » a l'avantage de ne pas présupposer de rattachement à un genre particulier.

2 Contexte historique et culturel

Ce chapitre a pour but de faire dialoguer différents discours tenus sur le lien entre la bande dessinée et l'éducation, depuis 1845 (date des premières théorisations de ce lien) jusqu'à nos jours. Il s'agit de cerner l'évolution des enjeux pédagogiques et didactiques de la bande dessinée, relayés par différentes instances prescriptives ou descriptives qui se sont exprimées à son sujet. Il s'avère que, jusque dans les années 1970, il n'était pas question d'envisager l'enseignement de bandes dessinées à l'école. Ainsi, j'exposerai d'abord les enjeux pédagogiques dans une optique large (en m'intéressant par exemple au point de vue des éducateur·rices sur la presse destinée à la jeunesse) puis dans une optique plus restreinte, focalisée sur le cadre scolaire. Bien que mes données soient récoltées et analysées dans le contexte scolaire suisse romand, la prise en compte du contexte français apparaît incontournable dans ce chapitre, notamment parce qu'il offre des informations inédites, que ce soit dans une perspective historique ou actuelle.

2.1 1845-1934 : *placere et docere*

L'un des pionniers de la formulation d'un lien entre « bande dessinée[11] » et enseignement est Töpffer. Dans son *Essai de physiognomonie* (1845), il soutient que la littérature en estampe, par sa concision relative, sa qualité intuitive et sa vivacité, permet « l'instruction morale » du peuple et des enfants (Töpffer 1845 : 1).

> À ces causes, la littérature en estampes dont la critique ne s'occupe pas, et dont les doctes se doutent peu, est extrêmement agissante à toutes les époques, et plus peut-être que l'autre ; car, outre qu'il y a bien plus de gens qui regardent qu'il n'y a de gens qui lisent, elle agit principalement sur les enfants et sur le peuple, c'est-à-dire sur les deux classes de personnes qu'il est le plus aisé de pervertir et qu'il serait le plus désirable de moraliser (Töpffer 1845 : 2).

Le recours à l'image, ou plutôt à des « successions de scènes représentées graphiquement » (Töpffer 1845 : 1), est justifié par son potentiel instructif et percutant. La littérature en estampes est donc censée agir comme un « antidote » face au mal que font les livres immoraux qui « pervertissent » un lectorat peu critique (Töpffer 1845 : 2). Elle se dote, dans ce but, d'une « verve sérieuse qui n'exclut pas le comique » (Töpffer 1845 : 3). Si sa fonction première est d'instruire, elle le fait volontiers par le biais du divertissement, reprenant ainsi un principe pédagogique inspiré de *La Poétique* d'Aristote et réemployé au XVII^e^ siècle : *placere et docere*[12]. Les œuvres de Töpffer, satiriques, mettant en scène des antihéros et des bourgeois grotesques, en sont une parfaite illustration.

Les ambivalences entre divertissement et instruction, entre lectorat enfantin et lectorat adulte, restent présentes dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle, qui voit émerger de nouveaux modes d'articulation du texte et des images et de nouveaux supports. Les successeurs de Töpffer, parmi lesquels Charles Dubois-Melly, Gustave Doré ou encore Richard de Querelles, s'adressent à un public « adulte, lettré, douée d'une certaine aisance financière » (Groensteen 2017 : 52). Lorsque

[11] Marion place l'apparition du terme « bande dessinée » dans les années 1930, « sous l'impulsion d'agences de presse telles qu'Opéra Mundi, sensibles au succès des "comics strips" américains » et sa généralisation en francophonie dès les années 1950 (Marion 2016 : 47).

[12] Selon Aristote, les hommes de lettres doivent éduquer (*docere*), émouvoir (*movere*) et plaire (*placere*) (Aristote 2011). Les théories pédagogiques du XVII^e^ siècle ont tendance à ne retenir que deux de ces trois termes.

la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse[13] abolit le système de l'autorisation préalable, les journaux humoristiques prospèrent, entraînant l'« âge d'or de la caricature en France » (Groensteen 2017 : 53). Dans ce contexte, ce qu'on n'appelle pas encore « bande dessinée » se diffuse partout en Europe, s'inscrivant dans une veine politique et participant au débat public (Groensteen 2017 : 52).

Certaines œuvres voient le jour d'abord sous forme de feuilleton publié dans la presse, puis sous forme d'album. C'est par exemple le cas d'une œuvre de Christophe (pseudonyme de Georges Colomb), disciple revendiqué de Töpffer. Destinée à la fois aux adultes et aux enfants, l'œuvre *La Famille Fenouillard* est publiée dans *Le Petit Français illustré* en 1889 puis en album en 1893. Ce dernier, de format oblong, contient des planches souvent composées de six cases (en deux strips) et de pavés de texte typographié. En l'absence de bulles, les modes verbal et visuel sont clairement délimités. La plupart des œuvres de cette époque, relativement éloignées de ce qu'on entend aujourd'hui par bande dessinée, sont pourvues de cette « copieuse légende qui assure encore aux récits dessinés une certaine dignité littéraire et semble cantonner le dessin dans son rôle traditionnel d'illustration » (Groensteen 2017 : 54). Cet agencement du texte et des images perdurera encore quelques dizaines d'années.

Au tournant du siècle, la bande dessinée devient souvent le contenu principal de la presse destinée à la jeunesse. En s'y ménageant une place de choix, le média commence à entretenir un lien d'apparence « naturel » avec le jeune lectorat. Ainsi que l'explique Thierry Groensteen, cette évolution va marquer durablement l'histoire et la perception symbolique d'un média alors encore émergeant :

> La bande dessinée, qui, en France, avait jusqu'à Christophe un lectorat adulte, va se trouver durablement confisquée – on peut dire ghettoïsée – par cette presse enfantine, au point que, dans l'esprit du public, s'installera l'idée qu'il s'agit d'un média par nature destiné à l'enfance (Groensteen 2017 : 54).

L'association entre la bande dessinée et le puissant vecteur de contenu qu'est la presse enfantine engendre des positions contrastées

[13] La loi du 29 juillet 1881 définit les libertés et responsabilités de la presse française. Tout en imposant un cadre légal à toute publication, elle reconnait la liberté d'expression et supprime la censure préalable. L'article 1 stipule que « l'imprimerie et la librairie sont libres » (ministère de la Justice 2021).

des éducateur·rices. Ces milieux sont particulièrement hostiles à la bande dessinée, voyant dans la coprésence des modes verbal et visuel un potentiel amoral, abrutissant et simpliste, « attachés qu'ils sont à la primauté du texte sur l'image » (Groensteen 2017 : 54). D'autres au contraire[14] – notamment les personnes qui publient leurs propres journaux – considèrent que la bande dessinée peut tout à la fois « distraire sainement », « éduquer » et « édifier » (*Cœurs vaillants*, cité par Morgan 2012 : 68). Ce sont les trois objectifs que se donne *Cœurs vaillants*, un magazine hebdomadaire français catholique fondé en 1929 qui cherche en réalité, selon Morgan, à « *distraire pour éduquer* » et à « *éduquer pour édifier* » (2012 : 68, souligné par l'auteur).

Tandis que la presse illustrée se développe, le jeune lectorat, et même l'enfant en général, sont appréhendés différemment. En effet, depuis les lois Jules Ferry (1881-1882), l'enfant a obtenu une reconnaissance sociale : il s'agit d'un sujet libre auquel on reconnaît des droits (Prince 2015 : 56-57). Les publications s'adressent dès lors directement à lui. On cherche à le conquérir et à le fidéliser, notamment en construisant des personnages qui reviennent d'une histoire à l'autre. C'est le cas de *Bécassine*, créée par Jacqueline Rivière et Joseph Pinchon (1905), et des *Pieds nickelés*, créés par Louis Forton (1908). Comme l'affirme Groensteen, le phénomène sériel, dès lors, devient « le fondement de l'industrie de la bande dessinée » (Groensteen 2017 : 54).

L'association de la presse enfantine et de la bande dessinée se poursuit dans les années 1920, après le déclin de la littérature de jeunesse provoqué par la Grande Guerre. Cette décennie marque un nouvel essor du secteur, autant en France, avec les périodiques *Le Petit Illustré* (qui publie *Bibi Fricotin* de Louis Forton, en 1924) et *Le Dimanche illustré* (qui publie *Zig et Puce* d'Alain Saint-Ogan, en 1925) qu'en Belgique, avec le *Petit Vingtième*, où Hergé publie les premières planches de *Tintin* (*Tintin au pays des Soviets*, 1929-1930) (Prince 2015).

2.2 1934-1960 : effet de « désapprentissage »

En 1934, la création de l'hebdomadaire français de bande dessinée *Le Journal de Mickey*, inspiré du personnage de dessin animé né de la plume de Walt Disney (1928), marque le début de ce qui est vu comme

[14] Morgan montre bien la « persistance paradoxale des attitudes et conceptions dans les milieux éducateurs », que ce soit dans la première moitié du XX^{e} siècle ou de nos jours (Morgan 2012 : 58).

un « envahissement » de la bande dessinée américaine en France (Crépin 2001). Notamment influencée par celle-ci, l'articulation texte-image évolue et devient moins hermétique ; la « bulle américaine[15] » apparaît progressivement, d'abord en complément des blocs de texte, étonnant et choquant certain·es (Prince 2015 : 58). *Le Journal de Mickey* et d'autres sont critiqués de toutes parts (Lévêque 2019 : 190). D'un côté, les catholiques (dont l'abbé Béthléem, leur chef de file) condamnent leur propension « anti-éducative et idéologiquement perverse » (Crépin 2001 : 11), de l'autre, les membres du Parti communiste critiquent la logique économique de ces publications et leur « idéologie outrageusement capitaliste, mercantile et violente » (Lévêque 2019 : 191).

En France, la « loi sur les publications destinées à la jeunesse[16] » est introduite en 1949 dans le but d'exercer un certain contrôle sur ces publications, qui sont désormais placées sous le joug d'une « tutelle administrative des milieux éducateurs » (Morgan 2012 : 55). L'article 2 de cette loi est « chargé de préciser les interdictions afférent [*sic*] au contenu des publications » ; à ce titre, il incite à éviter de présenter « sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés [*sic*] crimes ou délits et de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse » (Lévêque 2019 : 192, en référence à la loi de 1949)[17]. Une vigilance particulière est dirigée contre « les illustrés qui magnifient les superhéros importés des États-Unis » (Crépin et Crétois 2003 : 58).

Une réelle hostilité des milieux éducatifs est témoignée envers la presse enfantine, alors principale vectrice d'une bande dessinée en grande partie importée des États-Unis, mais frappée par la censure des maisons d'édition françaises (Morgan 2012 : 57). La presse illustrée enfantine étant « [j]ugée responsable de la délinquance et

[15] Deux bandes dessinées francophones innovent sur le plan formel en intégrant la « bulle américaine » : Hergé s'inspire, avec *Tintin*, du modèle de Saint-Ogan (*Zig et Puce*), qui reprend lui-même le canon des *Sunday Pages* du *Chicago Tribune*, publiées dans *Le Dimanche illustré* (Morgan 2012 : 59-60).

[16] Cette loi est déposée à l'Assemblée nationale en 1947 par le groupe communiste afin de « lutter contre l'influence des idées américaines dans la société française » (Lévêque 2019 : 192). Elle est basée sur un système de valeurs qui promeut le réalisme, l'effort, le travail honorable, l'intelligence, la décence, et qui opte pour « des héros loyaux et chevaleresques », présentant sous un jour défavorable les « personnages malhonnêtes », afin qu'ils n'attirent pas « la sympathie du lecteur » (Lévêque 2019 : 195).

[17] Cette loi, toujours d'actualité, a été légèrement modifiée à quelques reprises (notamment pour ajouter une mention relative aux préjugés ethniques et sexistes) (Lévêque 2019).

de l'appauvrissement intellectuel des jeunes », elle est « soumise à un contrôle étroit et régulier » (Béguin 2021 : § 17). Communément associée à la fantaisie, au merveilleux ou à la science-fiction, la bande dessinée est suspectée de « détourner l'enfant du réel » (Groensteen 2017 : 60). Pourtant, les professionnel·les de l'enfance et les éditeurs[18] de journaux pour enfants parviennent à trouver un « terrain d'entente » par le truchement de la bande dessinée historique : les premier·ères reconnaissent en elle un genre éducatif, les seconds s'assurent de la présence de récits notamment médiévaux et antiquisants dans leurs publications (Morgan 2012 : 69-70).

Dans les années 1950, une violente campagne se déchaîne contre les bandes dessinées, considérées comme de « mauvaises lectures », corruptrices de la jeunesse sur les plans moral et linguistique (Roux 1970 : 60). Dans une publication de 1954, plusieurs éducateur·rices regroupent « toutes les accusations possibles et imaginables, dans un réquisitoire alarmiste » (Roux 1970 : 60). L'un d'eux, Alfred Brauner, réagit avec véhémence aux illustrés que lisent les enfants, considérés comme « les adversaires bien décidés [de l'école et de la famille] » (1954 : 407). Selon lui, le texte de ce type d'ouvrages est souvent laid, stupide et pauvre, et le mauvais français se dissimule dans les bulles, sous prétexte qu'il s'agit de discours parlé. Tandis que l'école s'efforce d'enseigner la lecture aux enfants, les illustrés produiraient un effet de « désapprentissage » et sembleraient vouloir « faire oublier tout ce qui rappelle le travail scolaire » (Brauner 1954 : 409). De plus, le contenu des histoires est fortement critiqué par le pédagogue, qui cite en exemple des femmes dévêtues, des meurtres, des viols, des ruses et des brigandages : les illustrés constituent pour Brauner un « [p]oison sans paroles » (titre de son article) (Brauner 1954). Ces accusations ne sont cependant pas l'apanage de la France, puisqu'aux États-Unis, le psychiatre Fredric Wertham publie un pamphlet intitulé *Seduction of the Innocent* (1954), qui dénonce la nocivité des *comics* et leur propension à transformer les jeunes lecteur·rices en délinquant·es potentiel·les, voire en futur·es criminel·les (Groensteen 2017 : 59).

Roux constate qu'une confusion assimile, dans les années 1950, les mauvaises bandes dessinées à la bande dessinée « prise en elle-même » (1970 : 62). Morgan soulève un amalgame similaire : « c'est la forme BD qui crée la violence ou l'érotisme et non l'érotisme ou la

[18] À ma connaissance, il n'y a pas d'édi*trices* de journaux pour enfants à cette période.

violence qui font d'une BD particulière une mauvaise BD » (2003 : 253). Donnant une autre orientation à la visée éducative prônée par Töpffer un siècle plus tôt, l'instauration de la loi de 1949 et la campagne qui lui fait suite modifient le rapport entre la littérature de jeunesse et l'éducation : « si le texte de jeunesse désormais n'a plus pour obligation d'éduquer l'enfant, notamment moralement, il a pour obligation – et pour devoir – de ne pas déséduquer » (Prince 2015 : 59).

2.3 1960-1980 : paralittérature et bande dessinée « nouvelle génération »

Le paysage de la bande dessinée subit des changements radicaux dans les années 1960-1980, entraînant une diversification des productions et un renouvellement du lectorat. Des dessinateur·rices comme Claire Bretécher, Gotlib, Mandryka, Jean-Claude Forest, Druillet, Reiser, Gébé et Cabu offrent un regain de vitalité à la bande dessinée. Les trois derniers bédéistes contribuent à la création de la revue *Hara-Kiri*, magazine mensuel satirique qui voit le jour en 1960. Ce nouveau souffle incitera Groensteen à parler de « nouvelle bande dessinée française » (2017 : 62), et Rouvière de recomposition de « la bande dessinée francophone européenne » (2021 : § 3). L'évolution se poursuit dans les années 1970, notamment avec des revues comme *Pilote*, *L'Écho des savanes*, *Fluide glacial*, *Métal hurlant* ou encore *(À suivre)*, qui innovent vis-à-vis des styles, des genres, des supports, des formats et des publics (Rouvière 2021). En parallèle, des auteur·rices américain·es explorent de nouvelles thématiques (drogue, sexualité) par le biais des *comics underground*. Ainsi, en France comme aux États-Unis, les thématiques se transforment, permettant à une partie de la production de la bande dessinée de toucher adolescent·es et adultes.

Tout au long des années 1960, la bande dessinée est valorisée par une série d'événements. En premier lieu, le journaliste Francis Lacassin, le cinéaste Alain Resnais et la sociologue Évelyne Sullerot créent en 1962 un Club des bandes dessinées[19] (Rouvière 2021), empruntant un « discours militant, voire polémique » face à la Commission de surveillance[20] de la loi de 1949 (Morgan 2012 : 56). En deuxième lieu,

[19] Le club est renommé « Centre d'études des littératures d'expression graphique » en 1964.

[20] Notamment composée d'éditeurs et de professionnel·les de l'enfance, la Commission de surveillance effectuait une veille des publications pour les jeunes et pouvait rappeler à la loi ou saisir les autorités judiciaires (Morgan 2012).

le critique de cinéma Claude Beylie élève la bande dessinée au rang de neuvième art en 1964. En troisième lieu, la première anthologie des *Chefs-d'œuvre de la bande dessinée* (éditée par Planète et préfacée par René Goscinny) voit le jour. Finalement, une exposition intitulée « Bande dessinée et figuration narrative » se tient au musée des Arts décoratifs de Paris en 1967 (Rouvière 2021). Le processus de légitimation de la bande dessinée, déjà entamé dans les années 1960 (Rouvière 2021), passera une étape supplémentaire avec la première édition du festival d'Angoulême en 1974.

L'apparition de cette « nouvelle » bande dessinée se développe en parallèle de la production destinée à la jeunesse. Bien que les différents types de production (*Astérix*, *Lucky Luke*, *Achille Talon* d'un côté, Claire Bretécher, Gotlib, Mandryka de l'autre) se côtoient parfois (par exemple dans la revue *Pilote*), elles semblent se distinguer du point de vue de leur légitimité. On constate en effet une double appréhension du média.

D'un côté, la bande dessinée est considérée comme une production de masse, majoritairement destinée à un jeune lectorat et, dans cette optique, comme une forme de paralittérature[21]. À ce titre, elle est souvent méprisée. Certains milieux la montrent du doigt pour sa logique mercantile et parce qu'elle est soupçonnée de « diffuser les valeurs de la classe dominante et de véhiculer des stéréotypes sociaux » (Rouvière 2021). D'autres considèrent au contraire que son étude possède un intérêt pédagogique dans la mesure où elle permettrait de « développer l'esprit critique face aux médias » (Rouvière 2021).

D'un autre côté, elle est vue comme s'émancipant de sa réputation de *mass media* par l'émergence de la « nouvelle génération de dessinateurs[22] » (Boltanski 1975 : 37). C'est l'avis du sociologue français Luc Boltanski, qui s'inscrit dans le sillage bourdieusien (1975). Celui-ci étudie le rapport entre la bande dessinée et la culture. Le champ de la bande dessinée prend forme, selon lui, dans les années 1960, en suivant « le modèle des champs de culture savante » (Boltanski 1975 : 37). Depuis la fin du XIX^{e} siècle, la bande dessinée est considérée comme un « bien produit dans le champ de la grande diffusion », dont l'autonomie par

[21] À Cerisy, un colloque intitulé « Entretiens sur la paralittérature » et organisé par Arnaud, Lacassin, et Tortel en 1967 comprend une intervention de Lacassin qui s'intitule « Étude comparative des archétypes de la littérature populaire et de la bande dessinée » (actes publiés en 1970 chez Plon).

[22] Boltanski cite Marcel Gotlib, Nikita Mandrika, Claire Bretécher, Philippe Druillet, Jean Giraud, Jean-Claude Mezieres, Fred et les scénaristes Linus et Lob (Boltanski 1975 : 39).

rapport au champ économique est très faible. Elle occupe une position dominée dans « l'ordre des légitimités » (Boltanski 1975 : 37). Il « n'existe [alors] pas de culture propre au champ », contrairement au « champ de l'art légitime », qui s'inscrit dans une « logique de la distinction » (Boltanski 1975 : 38). L'apparition d'une génération de dessinateur·rices entretenant une nouvelle forme de relation avec leur activité aurait modifié, dans les années 1960, cet état de fait (Boltanski 1975 : 39). La bande dessinée, selon Boltanski, serait ainsi devenue un « instrument d'expression symbolique » et un moyen de s'affranchir du salariat, tandis que les dessinateur·rices détiendraient désormais les propriétés qui définissent « la condition d'"artiste" » (1975 : 39-40). La formation de ce champ irait également de pair avec l'intérêt d'un nouveau public, « plus âgé et plus scolarisé que son public traditionnel » (Boltanski 1975 : 40). Boltanski exprime ainsi une polarisation entre une bande dessinée commerciale et une bande dessinée d'artiste qui émerge dans les années 1960.

Les années 1960-1980 voient le paysage éducatif français secoué par des événements politiques qui se répercutent sur l'enseignement de la littérature (Béguin 2021 : § 14). Dans le contexte d'expansion économique d'après-guerre, la « massification[23] » générale de l'enseignement, notamment due à l'augmentation de la durée de la scolarité obligatoire, entraîne une forte remise en question de sa structure, de son contenu et de ses objectifs. Il en résulte une crise des études littéraires (Viala et Aron 2005 : 74). En outre, la réforme dite « Haby », qui instaure le collège « pour tous[24] » en France en 1975, invite à trouver des moyens de rendre la lecture accessible au plus grand nombre. Dans ce sens, l'intégration de la bande dessinée en classe est considérée comme une manière de remédier aux difficultés de lecture et d'écriture (Rouvière 2021).

[23] Le terme « masses » est employé, dans ce contexte, par Gustave Lanson (Daunay 2006).

[24] Cette réforme, aussi nommée « réforme du collège unique », a pour but de mettre tous les enfants sur un pied d'égalité pour la première phase du secondaire, en garantissant à la fois l'accès aux études et une continuité pédagogique entre les cycles d'apprentissage. Quelque quarante ans plus tard, il s'avère pourtant que les enquêtes PISA constatent un accroissement des inégalités sociales et un nombre croissant d'élèves en difficultés d'apprentissage ou en échec. La ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem propose de revoir cette institution « jugée inégalitaire et obsolète à certains égards » (Gutierrez et Legris 2016 : 13). Pour cette raison, je place l'énoncé « pour tous » entre guillemets.

Les années 1970 sont aussi le théâtre de renouvellements théoriques dans plusieurs domaines dialoguant avec la littérature, notamment les études sociologiques et les théories de la réception. Les premières, à la suite de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), prônent des pratiques pédagogiques moins élitistes, encourageant la prise en compte des conditions sociales de la lecture pour éviter ce que Bourdieu appelle le « narcissisme herméneutique » (1998). Les secondes, dans le sillage d'Iser et Jauss (Iser 1972, 1976 ; Jauss 1978), déplacent la focale de l'interprétation en valorisant davantage la place du lecteur. Dans un contexte scolaire où les classes sont de plus en plus hétérogènes, ce déplacement ouvre la voie à une variété de lectures et d'interprétations possibles. Tandis qu'on reconnaît plus que jamais le rôle des institutions dans la détermination du canon littéraire (prix littéraires, académies, école, etc.), l'affranchissement qui en découle entraîne un élargissement du corpus étudié, offrant une plus grande légitimité aux supports autres que les textes littéraires « classiques ». La littérarité est considérée comme relative et non plus comme inhérente à certaines œuvres. Dès lors, le nouveau regard porté sur les notions de « texte » et de « littérature » offre une porte d'entrée pour l'enseignement de la bande dessinée.

Les premières tentatives de didactisation de la bande dessinée voient le jour durant la période post-soixante-huitarde, parallèlement à l'engouement que suscite « la bande dessinée francophone européenne » (Rouvière 2012). Pionniers dans le domaine, Antoine Roux (1970) et Pierre Fresnault-Deruelle (1972) – le second étant aussi auteur de l'un des premiers articles scientifiques sur la bande dessinée[25] – publient des manuels à l'intention des enseignant·es et des élèves. Si l'intégration de la bande dessinée en classe surprend (notamment des parents d'élèves), le média devient pourtant, peu à peu, un outil pédagogique « sinon légitimé, du moins admis » (Tabuce 2012 : 26-27). Fresnault-Deruelle, par exemple, énumérait une diversité de compétences qui peuvent être travaillées avec la bande dessinée : explorer la construction des illustrés, exercer l'esprit d'analyse, entraîner la synthèse de ses propres réflexions en petits groupes, maîtriser le langage de la bande dessinée afin de pouvoir faire son choix dans l'immense production proposée (1972 : 3). Les deux auteurs valorisent

[25] Cet article s'intéresse aux aspects spatiaux-temporels de la bande dessinée, mettant en avant la linéarité du strip et la tabularité de la planche (Fresnault-Deruelle 1976).

non seulement la bande dessinée dans son ensemble, mais aussi des œuvres traditionnellement considérées comme destinées aux enfants. Notons par exemple qu'ils basent leurs propositions didactiques sur des bandes dessinées qui précèdent la « nouvelle » génération : leurs ouvrages sont illustrés avec des planches tirées d'*Astérix*, *Tarzan*, *Le Journal de Tintin*, *Les Schtroumpfs*, etc. Leurs manuels, offrant les bases qui permettent de justifier le recours occasionnel à la bande dessinée en classe, visent la formation d'un lectorat critique et exigeant.

L'apport de la bande dessinée à l'apprentissage de la lecture constitue l'une des pierres angulaires de ce processus de légitimation scolaire. La notion de lecture, justement, s'élargit. Dans le canton de Genève, le plan d'études de 1972 invite à la diversification des médias et des textes (Thévenaz-Christen 2014 : 102). En France, le premier colloque international[26] consacré au lien entre la bande dessinée et l'éducation est axé sur la lecture (1977). En outre, la dimension visuelle de la lecture est intégrée dans le bulletin officiel français de 1978[27], qui prescrit une « initiation à la lecture de l'image » (Gauthier 1984 : 5) et qui invite notamment à « apprécier la succession des vignettes d'une bande dessinée, et leurs factures successives » (Gauthier 1984 : 5). C'est pour répondre à cette prescription – et pour accroître la légitimité de la sémiologie visuelle[28] – que Guy Gauthier propose, en 1979, une réédition de son livre *Initiation à la sémiologie de l'image* (première édition 1973).

2.4 1980-2000 : bande dessinée « coup de pouce »

Les années 1980 se caractérisent, en France, par une volonté ministérielle de démocratiser la culture, en l'étendant « à toute la société et à tous les phénomènes de société », qu'il s'agisse de rap, de tag ou encore de mode (Lauxerois 1996 § 3). Le « culturel » (employé dès lors comme épithète) devient le signe de l'indifférenciation : il n'existe plus d'élite

[26] Ce colloque se tient à La Roque d'Antheron. Les actes, intitulés *Lecture et bande dessinée*, sont publiés chez Edisud, en 1977.

[27] Il s'agit du Bulletin officiel de l'Éducation nationale (France), n° 30 *bis*.

[28] Dans un texte introductif à l'ouvrage de Gauthier, le théoricien de la sémiologie du cinéma Christian Metz écrit : « La sémiologie visuelle s'efforce d'être une science. Elle ne l'est pas encore, mais son effort même porte en lui un grand espoir de déniaisement, une rupture irréversible par rapport aux discours impressionnistes et idéalistes, sur "l'importance" ou la "beauté" des images, par rapport à tous les irrédentismes de l'ineffable : c'est une sorte de religion, et elle est nécessaire » (Metz, dans Gauthier 1979 : 8).

dans ce domaine (Lauxerois 1996). Bénéficiant de cet effort politique, la bande dessinée fait une entrée en force dans les manuels scolaires, mais à titre de prétexte, c'est-à-dire comme médiation pour faciliter l'apprentissage de notions qui ne concernent pas spécifiquement sa nature d'objet culturel (Rouvière 2012 ; Tabuce 2012). Considérée comme simplifiant l'accès à la matière scolaire, elle est utilisée soit comme « coup de pouce » – son aspect motivationnel devant faciliter le travail sur la langue ou l'apprentissage de compétences plus larges (par exemple l'exercice de la citoyenneté) –, soit comme un pont vers les œuvres littéraires (Rosier 2012). Cependant, des acteurs de la culture mettent sur pied des initiatives pour le développement de l'étude du média. Tandis que l'auteur du manuel *L'ABC de la BD* (1983), Yves Frémion, propose des animations culturelles dans diverses institutions, scolaires et extrascolaires, le chercheur en sciences de l'information et de la communication Alain Chante crée, à l'université Paul-Valéry de Montpellier, un groupe interdisciplinaire de recherche sur la bande dessinée (1983) et met en place un enseignement dédié au média (1985) (Tabuce 2012 : 26).

Parallèlement à la bande dessinée, la littérature de jeunesse, en plein essor dans les années 1980, fait également son apparition dans les écoles françaises par le biais de nouvelles structures institutionnelles : les bibliothèques et centres de documentation et d'information se généralisent en France (Rouvière 2012 : 8). Face à l'évolution du public scolaire, les études sociologiques préconisent 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 » (Rouvière 2012 : 8). On distingue alors la « culture populaire », dans laquelle on range la littérature de jeunesse et la bande dessinée, de la « culture savante ». Dans ce contexte, les programmes oscillent entre deux visées pédagogiques : conserver, d'un côté, un enseignement traditionnel, puisant dans l'histoire littéraire et ses « canons », ou alors s'ancrer, de l'autre, dans les pratiques dites « populaires », dans un processus d'élargissement des corpus afin d'intéresser le plus grand nombre.

C'est en assumant son appartenance à la « paralittérature » que la bande dessinée se fait progressivement une place dans le domaine scolaire. Dans son article intitulé « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques » (1986), Reuter envisage l'enseignement de la bande dessinée comme un moyen d'offrir des procédures de lecture facilitante en proposant des modèles répétitifs qui favorisent

la reconnaissance et l'anticipation lors de la lecture. Puisque l'enseignement de la bande dessinée est vu comme rapprochant les élèves de pratiques supposément « déjà connues », on considère qu'il est plus aisé de les motiver avec ce type de corpus.

En 1985, dans le canton de Genève, les bandes dessinées et les films sont inclus dans les plans d'études du degré secondaire, dans le but de donner aux élèves le goût de lire et de leur transmettre un bagage culturel riche (Thévenaz-Christen 2014 : 116). En France, cette période est marquée par un mouvement de reconnaissance de la bande dessinée comme lecture à part entière (Raux 2023). L'avant-propos du manuel *Littérature et méthode* de Hatier (Amon et Bomati 1988) est révélateur : si les bandes dessinées y sont étudiées en détail, c'est parce que « 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 » (Tabuce 2012 : 29). Il n'en reste pas moins que deux ans plus tard, la bande dessinée représente seulement 1 % du corpus enseigné (Béguin 2021, en référence à Manesse, Grellet et Friot 1994).

L'opposition entre les littératures dites « populaire » et « savante » s'estompe dans les années 1990, avec une nouvelle appréhension du champ littéraire. La recherche commence à parler de « culture médiatique » – ce qui permet d'éviter de penser la réception sur la base du clivage entre lecture « dominante » et lecture « dominée »[29] et de prendre en compte la diversité des supports, ainsi que celle des « fonctionnements spécifiques de chaque média » (Rouvière 2012 : 13-14).

Plusieurs démarches de médiation tentent de faire connaître la bande dessinée à un large lectorat, notamment composé d'enfants et de jeunes. Dans le domaine public, la Cité internationale de la bande dessinée et de l'image, inaugurée à Angoulême en 1990, a pour objectif de promouvoir la lecture et la didactisation de la bande dessinée. En tant que centre de compétences, cet établissement propose entre autres des congrès, des expositions, une bibliothèque et un musée, ainsi que plusieurs ressources à disposition de la sphère enseignante (Béguin 2021). Dans le domaine scolaire, une approche pédagogique axée sur la production de planches de bande dessinée est offerte par

[29] Rouvière rappelle qu'avant les années 1990, la culture dominante est définie comme « celle du public cultivé qui serait marquée par la mise à distance, l'interprétation et l'objectivation », tandis que la culture dominée est « celle du grand public, conçue comme un délassement sans recul critique » (Rouvière 2012 : 13).

le manuel scolaire *Français 5e* de Hatier (Oriol-Boyer 1995), auquel collaborent deux bédéistes renommés, François Schuiten et Benoît Peeters. Le chapitre 19 du manuel guide les élèves vers une analyse fine de planches, ainsi que vers la création d'un scénario. Selon l'étude que Tabuce consacre à 41 manuels français, ce dossier est l'une des perles rares avant le tournant qui s'opérera en 1995-1996 (2012).

Au cours de ces deux années, les documents officiels français accordent davantage d'importance à l'étude de l'image, ainsi qu'à son articulation avec le texte. L'attention est portée au discours visuel, qu'il soit narratif, argumentatif ou persuasif, à travers l'étude de plusieurs médias : cinéma, publicité, dessin de presse et bande dessinée (Tabuce 2012 : 30). Dans ce cadre, les documents d'accompagnement proposent une liste de 20 titres pour la 6e et de 40 titres pour la 5e et pour la 4e (Bomel-Rainelli et Demarco 2011 : 81). Notons toutefois que l'approche proposée, par le biais de la maîtrise des discours, entraîne deux écueils. D'une part, la bande dessinée est associée à la lecture cursive et non à la lecture analytique, ce qui traduit une légitimité seulement partielle selon Bomel-Rainelli et Demarco (2011 : 82). D'autre part, les enseignant·es se trouvent contraint·es d'enseigner un objet « qui peine encore à trouver sa légitimité alors que la prégnance dans les manuels le rend incontournable » (Tabuce 2012 : 27). On peut se demander, avec Tabuce, comment les enseignant·es s'accommodent de ce nouvel objet qu'ils·elles doivent enseigner sans avoir appris à le faire, et ce dans « l'urgence iconologique » (Gervereau 1996 cité par Tabuce 2012) déclarée par les instructions officielles et les chercheur·ses (Tabuce 2012 : 27).

À distance d'un siècle et demi, l'intégration de l'étude de l'image dans les instructions officielles françaises ainsi que de la bande dessinée dans certains manuels scolaires et dans le plan d'études genevois résonne avec les propos de Töpffer qui, en 1845, faisait état de la plus-value pédagogique de la littérature en estampes et des représentations graphiques qu'elle autorise. Cependant, étant donné sa légitimité seulement partielle à l'orée du XXIe siècle, on constate que le mépris dont le média a longtemps été l'objet de la part des milieux éducatifs semble avoir influencé durablement sa relation avec la sphère scolaire et que son intégration en classe, désormais recommandée, ne va pas sans quelques écueils.

3 Apports et écueils de l'enseignement de la bande dessinée

Si la bande dessinée n'est donc pas un nouvel objet d'apprentissage du point de vue des chercheur·ses et des « didacticien·nes », un certain nombre de recherches actuelles s'intéressent à son intégration en classe, soulignant la manière dont elle peut contribuer à un enseignement du français.

Ce chapitre explore trois apports qui feraient d'elle une bonne candidate à intégrer un tel enseignement : le rapprochement avec les lectures des élèves, l'inclusion de ceux·celles qui éprouvent des difficultés de lecture ainsi que le renforcement des compétences en lecture et en écriture. Ma démarche vise à faire dialoguer différents points de vue de chercheur·ses, dans le but de relever également les écueils qui pourraient contrebalancer ces apports.

3.1 Se rapprocher des lectures des jeunes

Dans les années 1990, Viala observait une « contradiction entre l'objectif déclaré [des programmes de collège], la conquête des "lectures réelles" et la formation réellement accomplie d'habitus lectoraux spécialisés »

(1998 : 330). Il déplorait une prépondérance du « littéraire[30] » dans l'enseignement du français (souvent limité à la prose narrative réaliste et au théâtre classique), malgré les prescriptions des programmes de l'Éducation nationale dont le but était de valoriser les conditions réelles de la lecture en incluant différents types de textes.

Une dizaine d'années plus tard, Dufays et ses collègues proposent de prendre en considération des textes que les élèves lisent pendant leurs loisirs, ainsi que les représentations des élèves sur la lecture, et ce pour quatre raisons essentielles. Premièrement, une telle prise en considération permettrait de « cerner le profil de lecture de sa classe » afin de comprendre certaines réactions aux textes ou difficultés éprouvées à leur égard. Une attention aux goûts des élèves pourrait ainsi guider le choix d'œuvres à lire en classe et permettre de créer des liens avec les références culturelles des élèves, invitant ceux·celles « qui n'ont aucun habitus lectoral » à se rapprocher du « monde des livres » (Dufays *et al.* 2005 : 173). La deuxième raison accorde de l'importance au point de vue de l'élève. La prise en compte de ses lectures et représentations permettrait de reconnaître des aspects de la lecture plus personnels (par exemple les émotions, les passions) aux côtés des aspects plus intellectuels et rationnels (Dufays *et al.* 2005 : 173-174). Dufays et ses collègues estiment qu'il est important de donner la parole aux élèves pour que soient exprimés les plaisirs, les difficultés et les pratiques. Troisièmement, le partage de ces expériences de lecture et représentations « amène à une forme de métacognition » qui favorise une prise de distance par rapport à la pratique intime et singulière qu'est la lecture (Dufays *et al.* 2005 : 174). Finalement, la prise en compte de la parole des élèves offrirait un espace de sociabilité et de partage des expériences particulières, ouvert à la « valorisation qui donne sens à ce qu'on lit » et enclin à faire circuler les idées et les livres (Dufays *et al.* 2005 : 174).

Plusieurs recherches dédiées à la bande dessinée établissent un pont entre les pratiques liées aux loisirs et les pratiques scolaires. La prise en compte des premières – et notamment de celles liées à la bande dessinée – est déjà préconisée en 1970 par Roux. Le pédagogue propose

[30] Dans son article, Viala s'appuie sur la définition du « littéraire » qui sous-tend les Instructions officielles françaises. Le « littéraire » se déploie à travers la poésie, le conte, le roman, les nouvelles, les légendes, la science-fiction, le roman policier, etc., tandis que le non-littéraire comprend les « textes d'information, reportages, documents variés relatifs au monde d'aujourd'hui et pouvant donner lieu à une étude critique » (Viala 1998 [1994] : 328).

de tirer parti du continuum existant entre les lectures des enfants et celles des adultes (celles vers lesquelles il s'agit de les amener, par le biais de l'école) : « la bande dessinée est peut-être l'un de ces ponts que l'on pourrait jeter entre deux mondes qui ont de plus en plus tendance à dériver l'un par rapport à l'autre, le monde de l'adulte et celui de l'enfant » (Roux 1970 : 6). Bien plus récemment, Mitrovic (2019) établit quant à elle un lien entre la représentation visuelle de la bande dessinée et les pratiques numériques des jeunes, telles que la mise en scène de soi par le biais des réseaux sociaux. Pour ce faire, elle s'appuie sur des données issues d'une enquête[31] dédiée aux pratiques de lecture dans le contexte français, selon laquelle les adolescent·es utiliseraient abondamment les espaces numériques. Elle propose ainsi d'enseigner le « roman graphique autobiographique » dans le but de se rapprocher des préoccupations sociales actuelles.

Deux études, la première menée en Suisse en 2019 et la seconde menée en France en mars 2022, renseignent sur les pratiques actuelles de lecture de la bande dessinée.

En Suisse, un sondage portant sur le type de livres lus (pour le plaisir ou pour la formation) a été mené par l'Office fédéral de la statistique pour l'année 2019 (en comparaison avec 2014), incluant une section spécialement dédiée à la bande dessinée (Office fédéral de la statistique 2020). La population de ce sondage est composée de personnes âgées de 15 ans à plus de 75 ans, issues des trois régions linguistiques principales de la Suisse. De manière générale, les résultats sont relativement semblables à ceux de 2014. L'étude montre que les guides et manuels (livres de cuisine, guides touristiques, etc.) et le roman sont les livres les plus lus. En ce qui concerne la bande dessinée, elle indique que 25 % de la population suisse[32] âgée de 15 à 29 ans lit des bandes dessinées, que ce soit de manière occasionnelle (13 % en lisent 1-3 par année), régulière (8 % en lisent 4-12) ou assidue (5 % en lisent 13 ou plus) (Office fédéral de la statistique 2020). La classe d'âge des 15-29 ans est celle qui déclare en lire le plus, suivie de près par les 30 à 44 ans.

[31] Il s'agit du sondage « Les jeunes et la lecture », réalisé par le Centre national du livre en 2016. Ce sondage a été renouvelé plus récemment (notamment en 2024).

[32] Les régions linguistiques jouent un rôle important dans l'intérêt pour la bande dessinée : 31 % des francophones déclare lire de la bande dessinée en 2019, contre 17 % des germanophones et 16 % des italophones (Office fédéral de la statistique 2020). L'étude citée ne proposant pas de combinaison des variables concernant l'âge et l'appartenance linguistique, le pourcentage de jeunes Suisses romands (15-29 ans) qui lisent la bande dessinée reste inconnu.

Le sondage « Les jeunes Français et la lecture » (une mise à jour de l'enquête sur laquelle se base Mitrovic), réalisé par le Centre national du livre (CNL, établissement public du ministère de la Culture) et Ipsos (entreprise de sondages française), enquête depuis plusieurs années sur les pratiques de lecture d'enfants et de jeunes de différentes tranches d'âge. Après les études de 2016, 2018 et 2022, celle de 2024 permet une fois de plus d'interroger des jeunes afin d'obtenir une meilleure connaissance de leur profil, et notamment de leurs goûts et motivations. Plusieurs questions portent spécifiquement sur la bande dessinée. Chez les 7-19 ans, la lecture de bandes dessinées et mangas devance celle de romans, ce qui n'était pas le cas en 2016. Par ailleurs, les mangas et les *comics* sont de plus en plus lus par les jeunes. Plus d'un·e lecteur·rice sur deux déclare lire de la bande dessinée et, si on inclut[33] les mangas et les *comics*, ils sont même plus des trois quarts. Le sondage montre cependant que les genres de textes lus fréquemment dépendent de l'âge des personnes interrogées. On note que l'intérêt pour la bande dessinée (excluant le manga) va en décroissant avec l'âge : 69 % des enfants de 7 à 9 ans déclarent en lire, 65 % pour les enfants de 10 à 12 ans, 53 % pour les adolescent·es de 13 à 15 ans et 30 % pour les jeunes de 16 à 19 ans (tranche d'âge où la bande dessinée se fait surpasser par le roman et par le manga) (fig. 1).

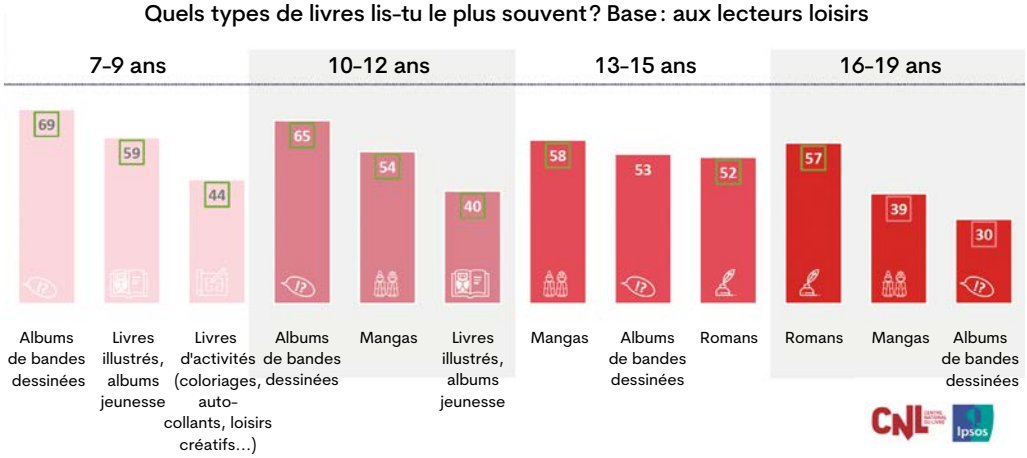


FIGURE 1 Sondage Ipsos et Centre national du livre, « Les jeunes Français et la lecture » : focus par tranche d'âge (Ipsos 2024 : 44).

[33] De manière générale, l'étude différencie les bandes dessinées des mangas et des *comics*, mais le résultat cité regroupe ces trois types de textes.

Parallèlement au progressif recul de la lecture de bande dessinée au fil des âges, l'étude montre que les livres multimodaux sont particulièrement appréciés par les jeunes enfants. Les trois types de livres auxquels les enfants de 7 à 9 ans déclarent consacrer le plus de temps sont, par ordre d'importance, la bande dessinée, les livres illustrés (ou albums jeunesse) et les livres d'activités (coloriages, loisirs créatifs…). Bien que l'importance accordée à la multimodalité se maintienne auprès des adolescent·es de 10 à 15 ans, l'intérêt croissant pour le roman modifie la répartition des préférences entre supports multimodaux et uniquement textuels, notamment auprès des jeunes de 16 à 19 ans, où le genre se hisse en première position, suivi des mangas et des bandes dessinées (Ipsos 2024). En suivant cette tendance, en 2022, les jeunes adultes de 20 à 25 ans disent lire davantage de romans et de mangas que de bandes dessinées, bien qu'ils·elles soient tout de même 25 % à déclarer lire le plus souvent de la bande dessinée (Ipsos 2022).

Certes, l'ensemble des jeunes Français·es ne pratiquent pas la lecture durant leurs loisirs. Ainsi, près d'un jeune sur cinq déclare ne pas lire sur son temps libre – ni roman, ni bande dessinée. La même proportion déclare ne pas trop aimer ou détester lire. La proportion de non-lecteur·rices augmente par ailleurs avec l'âge et atteint 38 % pour les jeunes de 16 à 19 ans (Ipsos 2024).

Ainsi, l'usage de la bande dessinée dans le cadre de la discipline « français » pour se rapprocher des pratiques juvéniles demande à être nuancé. Si la lecture de la bande dessinée (ou du manga) est une pratique fréquente pour certain·es, elle peut n'être qu'un souvenir d'enfance pour d'autres, ou même ne jamais avoir été pratiquée. Le chercheur et professeur Ryan Novak, qui donne des cours universitaires dédiés au *graphic novel*, fait un constat similaire dans le contexte étasunien et met en garde contre la croyance selon laquelle tous·tes les jeunes lisent des *comics* : un grand nombre de ses étudiant·es n'en ont jamais lu (2014 : 2).

Outre l'écart qui peut exister entre les lectures supposées des élèves et leurs lectures réelles, citons trois autres types d'écarts, liés aux représentations des élèves et des enseignant·es. Tout d'abord, les élèves ne s'attendant pas nécessairement à lire de la bande dessinée en cours de français, l'intégration de celle-ci pourrait susciter de la surprise et nécessiter « un travail à réaliser au sein des classes sur les savoirs, les savoir-faire et les représentations associées aux pratiques de l'écrit dans

la discipline "français"» (Dezutter et Lépine 2020 : 42). Ensuite, une rupture peut se situer au niveau du corpus. Les corpus de bande dessinée enseignés (renvoyant souvent à un nombre restreint d'œuvres qui jouissent d'une forme de légitimité culturelle) peuvent être éloignés des « représentations ordinaires que se font les élèves du médium », créant « des malentendus et des difficultés dans l'émergence d'une lecture de la bande dessinée que l'on pourrait qualifier de littéraire » (Baroni et Turin 2021 : § 8).

Finalement, une rupture peut se situer au niveau des compétences de lecture requises. D'une part, il se pourrait que la « lecture littéraire » (Dufays *et al.* 2005 ; Ronveaux et Schneuwly 2018), ou pour le moins la « pratique scolaire du commentaire des textes littéraires » soit déconnectée de la lecture de la bande dessinée, dans les représentations des élèves, qui associent cette dernière à une « forme de culture populaire » (Baroni et Turin 2021 : § 8). D'autre part, même une appréhension de la bande dessinée par le biais de compétences en « littératie médiatique multimodale » – prenant en compte notamment les modes d'expressions textuel et visuel, comme le suggère Boutin (2012) – pourrait constituer une barrière par rapport aux conceptions premières, dans la mesure où elle s'écarte des « gestes de lecture [...] sédimentés dans la pratique scolaire (Baroni et Turin 2021 : § 8).

Ces éléments invitent à s'interroger sur la pertinence d'introduire la bande dessinée uniquement dans le but de se rapprocher des lectures des élèves. Dans le même sens, Rouvière rappelle que dans les années 1990, la bande dessinée – alors considérée comme une paralittérature – était parfois utilisée dans le but d'offrir « des procédures de lecture facilitante » et de « sensibiliser les élèves aux échanges entre productions légitimées et peu légitimées » (2020 : 248). Une telle utilisation relève principalement, selon le chercheur, d'un « marchepied » menant vers d'autres apprentissages, risquant de maintenir la bande dessinée à un rang inférieur (Rouvière 2020 : 248, en référence à Rosier 2012).

3.2 Inclure des jeunes en difficulté de lecture

L'intégration en classe de la bande dessinée agit-elle sur les difficultés de lecture ? Tandis que certaines études voient dans la bande dessinée un potentiel d'inclusion scolaire, d'autres considèrent au contraire sa multimodalité comme plus exigeante en termes cognitifs. Cette section présente quelques études qui divergent sur ce point.

Dans un chapitre de l'ouvrage collectif *Littératie et Inclusion* (Hébert et Lafontaine 2010), Boutin explique l'« appétence » des élèves à l'égard de la bande dessinée par sa construction synthétique, c'est-à-dire en tant que récit cohérent et efficace, sans « excès de fioritures stylistiques » (2010 : 80). En plus de cette caractéristique, d'autres éléments feraient de la bande dessinée « l'un des types de textes les plus accessibles au jeune lecteur, notamment celui dit en difficulté » (Boutin 2010 : 81) – j'ajoute ici « en difficulté de lecture ». Voici quelques éléments cités par Boutin : la brièveté du récit, son découpage en épisodes, son côté elliptique et la facile identification de ses stéréotypes. Pour les raisons citées, il encourage le recours à la bande dessinée à l'école :

> En contexte d'inclusion des élèves qui ont un rapport conflictuel avec l'écrit (lecture, écriture), de telles caractéristiques deviennent, comme notre recherche semble clairement le confirmer, des assises majeures sur lesquelles l'enseignant peut ancrer très solidement ses interventions en vue de la « remédiation » desdites difficultés. Bien plus qu'une amorce, la BD initie, fait surtout progresser (ce qui prime d'abord et avant tout avec de tels élèves), conduit plus loin, beaucoup plus loin, et ce, aussi bien en lecture qu'en écriture (Boutin 2010 : 81).

On peut s'interroger sur le pouvoir facilitant des caractéristiques mentionnées. La brièveté du récit et le côté elliptique, par exemple, ne peuvent-ils pas être considérés également comme des éléments susceptibles de complexifier la lecture, selon le corpus choisi ? Boutin met ces présupposés à l'épreuve dans le cadre d'une recherche-développement, qui a pour objectif de développer des compétences en littératie dans trois types de classes québécoises : des classes régulières, des classes d'adaptation scolaire (enseignement spécialisé) et des classes d'orthopédagogie (incluant des élèves ayant des besoins particuliers). Quinze activités de lecture et d'écriture, réparties en trois propositions didactiques, ont été préparées à partir d'une liste d'environ 25 bandes dessinées (d'Hergé à Rabagliati en passant par Bravo), avant d'être expérimentées dans 11 classes, dans le but de les diffuser à grande échelle.

La première proposition didactique consiste à travailler l'inférence et la prédiction à partir de l'ellipse, caractéristique intrinsèque de la bande dessinée. Il s'agit donc pour les élèves d'émettre des hypothèses afin de combler le « vide » qui sépare les cases, les strips et les planches. La deuxième proposition permet de travailler sur la progression (apport constant d'information) d'une planche. Pour ce faire, les élèves sont

invité·es à recréer une planche originale à partir de cases découpées et mélangées, puis à justifier leur choix de cohérence, avant de comparer leur proposition avec la planche originale. La troisième proposition vise à travailler la production d'un discours rapporté. L'enseignant·e doit pour cela effacer le contenu de bulles (toutes ou certaines d'entre elles) d'une section choisie pour le dynamisme de ses échanges verbaux. Les élèves tentent de rédiger les parties manquantes avant de comparer leur version avec celle du·de la bédéiste. L'utilisation de la bande dessinée pour cette activité permettrait d'entrer plus facilement en écriture, notamment grâce à la motivation générée par le média.

Si les pistes pédagogiques offertes dans ce chapitre sont décrites de manière détaillée, pouvant stimuler la créativité des enseignant·es qui le liraient, la méthodologie employée et les résultats obtenus sont plus elliptiques. Certes, les interventions ont été, selon l'auteur, « expérimentées avec succès » (Boutin 2010 : 79), les élèves sondé·es ont « clairement et très majoritairement manifesté leur satisfaction à l'égard du recours à la BD » (Boutin 2010 : 80) et les deux travaux d'élèves présentés démontrent un certain engagement. Mais, s'agissant d'inclusion, qu'en est-il des différences entre les trois types de classes participantes ? Bien que la bande dessinée soit devenue, pour les enseignant·es participant à l'étude, « un outil de premier plan pour soutenir les apprentissages de leurs élèves », peut-on réellement affirmer que le rapport à l'écrit « jusque-là conflictuel » de leurs élèves ait été modifié (Boutin 2010 : 92) ?

Dans une autre perspective, Bautier et ses collègues montrent que les supports composites (et notamment la bande dessinée), par leur « souplesse » d'utilisation, demandent une « exigence cognitive plus grande » que les supports linéaires (2012 : 65). Contrairement à ce qu'on pourrait croire, la présence d'images ne faciliterait pas nécessairement la compréhension d'un texte (Bautier *et al.* 2012). Plus un support est complexe, plus il serait difficile d'anticiper et de cerner les pratiques de lecture, ce qui impliquerait un plus haut risque d'inégalités d'apprentissage (Bautier *et al.* 2012).

Une certaine prudence est donc de mise vis-à-vis de la relation entre la bande dessinée et celui que Bonnéry nomme l'« apprenant supposé » (2015 : 22). Bien qu'on puisse croire que l'enseignement de la bande dessinée constitue une solution de facilité permettant de combattre les inégalités scolaires et de motiver l'ensemble des élèves, il requiert en réalité une « initiation explicite des élèves aux codes et aux modes de

lecture requis par les supports utilisés » (Bautier *et al.* 2012 : 76) et donc l'usage d'un « "mode d'emploi" cognitif » pour comprendre les images ou le rapport texte-image (Bautier *et al.* 2012 : 63). Or, pour accompagner les élèves dans la lecture d'un média avec lequel ils·elles ne sont pas toujours familier·ères, l'enseignant·e doit être conscient·e des difficultés potentielles et disposer d'un tel « mode d'emploi », qu'on pourrait associer à des compétences en littératie médiatique multimodale (Lebrun *et al.* 2012b) – ces dernières seront abordées plus loin (II, 2.3).

Dans la même optique, Bonnéry montre, par le biais d'une analyse comparative d'albums pour enfants mêlant texte et image, que, de 1945 à 2014, les albums n'ont cessé de se complexifier, demandant une participation de plus en plus active du lectorat, voire une lecture partagée avec un adulte « complice de modalités de lectures où l'on suspecte d'emblée des sens cachés » (2015 : 157). Les albums contemporains, chargés de non-dits et de conclusions équivoques, seraient ainsi plus accessibles à des familles des classes moyennes et supérieures. Dans le cadre scolaire, l'accès à ce type de livres pourrait être plus difficile pour une partie des élèves si les dispositifs pédagogiques mis en place présentent les albums « sur la base de prérequis supposés être acquis dans les familles » (Bonnéry 2015 : 158).

Raux invite également à problématiser le « présupposé de facilité » qui entoure la bande dessinée (2021 : § 3) par le biais d'une étude empirique portant sur l'enseignement de deux bandes dessinées au secondaire et au lycée. Selon la chercheuse, « on connaît [...] bien mal la manière, ou plutôt les manières, dont les jeunes lecteurs lisent, comprennent et interprètent un récit en bande dessinée » (Raux 2021 : § 3). Par le biais d'une analyse de travaux d'élèves, elle met au jour plusieurs types de difficultés interprétatives liées à la narrativité de l'image. D'une part, l'absence de paroles peut rendre les enjeux de lisibilité « implicites et difficilement interprétables » ; d'autre part, « le caractère abstrait, schématique ou métaphorique du dessin [peut jouer] un rôle perturbateur dans sa compréhension » (Raux 2021 : § 23 et § 59). Elle conclut son article en mentionnant l'importance de ne pas sous-estimer l'apprentissage que requièrent les compétences de lecture nécessaires pour lire une narration graphique et invite à mener des recherches plus approfondies à ce sujet, ainsi que sur les manières de lire des élèves (Raux 2021).

Si l'étude de Boutin (2010) considère l'enseignement de la bande dessinée comme un moyen d'inclure les élèves en difficulté de lecture, celles de Bautier et ses collègues (2012), Bonnéry (2015) et Raux (2021)

montrent au contraire que la lecture de supports multimodaux est plus complexe qu'elle ne paraît et qu'elle requiert d'autres compétences que la lecture de textes monomodaux. Un enseignement explicite serait alors nécessaire afin que chaque élève puisse se familiariser avec la complexité propre à la bande dessinée. Il semble par ailleurs que ce ne soit pas uniquement l'objet multimodal « bande dessinée » qui puisse inclure ou exclure des élèves, mais aussi le corpus, la manière de le travailler et de le didactiser.

3.3 Renforcer les compétences en lecture-écriture

Missiou montre que la bande dessinée est susceptible d'encourager le développement des compétences en lecture et en écriture, tout en mettant en avant les spécificités visuelles du média (2012). Elle établit ainsi des ponts entre les procédés et stratégies de lecture et d'écriture, et la façon dont ils sont employés dans la composante visuelle de la bande dessinée.

Dans une optique proche de celle de Boutin (2010), Missiou (2012) estime que la compréhension et l'interprétation peuvent être travaillées par le biais de la bande dessinée, notamment grâce aux notions d'inférence et de rappel de récit. Parce que les cases présentent un aspect séquentiel et qu'elles sont séparées par des espaces intericoniques (qui sont aussi considérés comme des ellipses), elles permettent d'exercer l'inférence logique et d'émettre des hypothèses sur le déroulement du récit (Missiou 2012 : 89). La segmentation du récit en bande dessinée « offre surtout au lecteur la possibilité de valider la compréhension d'une image en se référant à celles qui précèdent et celles qui suivent » (Missiou 2012 : 89). Cependant, si les images aident, dans certains cas, à reconstituer une continuité narrative, Missiou constate aussi que leur présence implique toute une série de jeux mis en œuvre par la bande dessinée (« jeu avec la langue, l'imagerie collective, décalages texte-image, allégories, anachronismes, références intertextuelles et intericoniques »), qui demandent bien souvent un travail d'inférence accru (2012 : 93). En effet, la bande dessinée invite à aller au-delà d'un sens littéral et univoque, pouvant « s'inscrire pleinement parmi les supports résistants et proliférants », au sens entendu par Tauveron (1999), c'est-à-dire « réticents », « ouverts, potentiellement polysémiques et diversement interprétable » (Missiou 2012 : 93).

Les compétences analytiques seraient notamment rendues possibles par l'appropriation de notions relatives aux spécificités de la bande dessinée (l'échelle des plans, les angles de vue, la taille des cases et leur place au sein de la planche) (Missiou 2012). Elles permettraient de passer d'une lecture « collée pour ainsi dire à la fiction » à une « lecture analytique, attentive aux stratégies narratives et aux effets de construction » (Missiou 2012 : 92). L'aspect visuel du média favoriserait ainsi l'usage d'outils qui sont « littéralement visibles, dès lors qu'on apprend aux élèves à aiguiser leur regard » (Missiou 2012 : 92). Cette visibilité encouragerait le développement de compétences métacognitives, utiles pour l'analyse de la bande dessinée comme pour celle d'autres types de textes (Missiou 2012). La chercheuse mentionne également, peut-être dans le but de contrebalancer cette approche « formaliste » et d'encourager une lecture personnelle mais néanmoins partageable, la possibilité de créer de carnets de lecture permettant de récolter les impressions des élèves (Missiou 2012 : 95).

Ces différentes approches de la lecture de la bande dessinée (compréhension, interprétation, analyse) mettent en valeur le « rôle actif et dynamique » du lecteur ou de la lectrice face aux différents modes (verbal et visuel) (Missiou 2012 : 81). Elles invitent les élèves à devenir plus conscient·es des modes et des codes, mais également plus critiques, ce qui leur permettrait de manipuler ceux-ci avec davantage d'aisance en production. Missiou montre donc que l'inclusion de la bande dessinée en classe permet de travailler des compétences qui peuvent être réinvesties lors d'un travail plus « classique » sur les textes. On peut dès lors s'interroger sur la finalité d'intégrer la bande dessinée en classe. S'agit-il de se saisir d'elle comme d'un prétexte qui permet finalement de revenir aux textes dits littéraires (Blanchard et Raux 2019 ; Raux 2019 ; Rouvière 2012), c'est-à-dire, pour reprendre la distinction de Roux (1970), d'enseigner *avec* la bande dessinée et non *de la* bande dessinée ?

Raux invite justement à s'interroger sur la double perspective qui émerge :

> Il s'agit […] de clarifier dans quelle mesure et avec quelles limites les compétences de lecture mobilisées par la bande dessinée recoupent et peuvent éventuellement renforcer les compétences de lecture requises par des récits textuels, dans un contexte où la bande dessinée est souvent perçue comme un possible vecteur de remédiation (Raux 2021 : § 61).

Les différentes études convoquées renvoient à un statut spécial de la bande dessinée, qui oscille entre rapprochement potentiel des pratiques de lecture d'élèves, renforcement des compétences en lecture-écriture et développement de nouvelles compétences. Cette pluralité de perspectives invite à explorer la manière dont les pratiques enseignantes s'emparent de l'objet didactique qu'est la bande dessinée.

4 La place de la bande dessinée sur le terrain

Quelle est la place de la bande dessinée dans l'enseignement primaire et secondaire en Suisse romande ? La bande dessinée est-elle enseignée dans le cadre du français, aux côtés d'autres types de textes, qui sont appelés communément « littéraires » et parfois opposés à la bande dessinée ? Quels sont les enjeux de cet enseignement ?

Comme dans d'autres pays francophones (Daunay 2007 ; Ronveaux *et al.* 2019), les travaux portant sur les pratiques effectives ou déclarées d'enseignement de la lecture et de la littérature en Suisse romande ne sont pas nombreux. Selon Ronveaux et ses collègues (2019), les quelques recherches qui ont été menées entre 1971 et 2015 (principalement françaises et suisses) sont « partielles » et ne « permettent pas ou peu une objectivation des savoirs nouveaux à l'œuvre dans les pratiques enseignantes contemporaines » (2019 : § 3). Une seule l'étude a mis en lumière, dans les quinze dernières années, quelques éléments concernant l'enseignement de la bande dessinée en Suisse romande (Soussi *et al.* 2008).

Dans un premier temps, je présenterai quelques études ayant porté sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et de la littérature en Suisse romande. Dans un deuxième temps, je présenterai des études consacrées plus précisément au choix du corpus et aux supports de lecture. Ces dernières, qui s'inscrivent toutes dans le contexte du canton de Genève, donnent davantage d'indications concernant

la bande dessinée que les premières. Dans un troisième temps, ces études seront mises en perspective à l'aide de recherches portant sur les contextes québécois et français, ce dernier étant celui des trois qui a été le plus documenté en ce qui concerne les pratiques d'enseignement de la bande dessinée.

4.1 Le cas de la Suisse romande

Le système scolaire suisse romand comprend la scolarité obligatoire (primaire et secondaire I) et la formation postobligatoire (secondaire II) (tableau 1). La première se déroule sur un total de onze années, divisées en trois cycles. Le primaire dure huit ans, tandis que le secondaire dure trois ans, soit de la 9H à la 11H[34], et aboutit à un certificat de fin d'études, marquant l'achèvement de la scolarité obligatoire. Le secondaire I est divisé en deux voies : sur la base de leurs résultats scolaires, les élèves sont orientés en voie générale (VG) ou en voie prégymnasiale (VP). La voie générale débouche principalement sur les écoles de culture générale et de commerce ou de maturité professionnelle, ainsi que sur des formations professionnelles de type apprentissage. La voie prégymnasiale permet aux élèves d'accéder directement à la maturité gymnasiale (qui peut mener ensuite aux études universitaires) s'ils·elles obtiennent leur certificat de fin d'études (État de Vaud 2023).

Le secondaire II fait suite à la scolarité obligatoire et offre deux types de filières : les filières de formation générale (qui se donnent au gymnase[35]) et les filières de formation professionnelle[36]. Dans le canton de Vaud, les filières de formation générale, qui durent trois ans, sont les suivantes : l'école de maturité, l'école de culture générale, l'école de commerce. L'école de culture générale (filière suivie par deux des quatre classes participant à cette étude) dispense un enseignement élargissant les connaissances des élèves qui se destinent à poursuivre leur formation par une maturité spécialisée dans les domaines de la pédagogie, du

[34] Employé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), le terme « HarmoS » désigne un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses.

[35] En Suisse, un gymnase est un établissement d'enseignement secondaire qui propose une formation dans l'une des trois filières citées (maturité, école de culture générale ou de commerce).

[36] La formation professionnelle, qui est une option très répandue, s'effectue par le biais d'un apprentissage de trois ou quatre ans, menant à l'obtention d'un Certificat fédéral de capacité (CFC).

TABLEAU 1 Correspondance entre les degrés de scolarité et l'âge des élèves.

Primaire	Cycle 1	1P	4–5 ans
		2P	5–6 ans
		3P	6–7 ans
		4P	7–8 ans
	Cycle 2	5P	8–9 ans
		6P	9–10 ans
		7P	10–11 ans
		8P	11–12 ans
Secondaire I	Cycle 3	9H	12–13 ans
		10H	13–14 ans
		11H	14–15 ans
Secondaire II	École de maturité/ école de culture générale/ école de commerce/ autres filières (non gymnasiales)	1re	15–16 ans
		2e	16–17 ans
		3e	17–18 ans

travail social, de la santé, des arts et du design, de la musique ou de la communication et de l'information. Cette maturité leur donne accès à de hautes écoles spécialisées et non au cursus universitaire.

4.1.1 Les pratiques didactiques des enseignant·es en lecture et en littérature

Un certain nombre d'études récentes portent sur les pratiques (déclarées ou observées) ainsi que sur les représentations des enseignant·es dans les domaines de la lecture et de la littérature, en Suisse romande. Citons notamment celles qui s'inscrivent dans le cadre du « Projet Gary » (Dufays *et al.* 2020 ; Émery-Bruneau et Florey 2020), une étude internationale ayant pour but d'obtenir une « meilleure connaissance des réalités de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture ainsi que de leurs liens réciproques » (Dufays *et al.* 2020). Cette étude s'appuie sur la lecture, par des élèves de 9 à 16 ans, de la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence » (1962). Deux types de données ont été récoltés dans quatre régions linguistiques (Belgique, France, Québec et Suisse romande) : des productions d'élèves relatives à des

compétences en compréhension, interprétation et appréciation, et une captation vidéo, en classe, de l'exploitation libre du texte de Gary par l'enseignant·e avec ses élèves.

Citons également le « Projet LLN_2 (Lecture-littérature-numérique$_2$) » (Florey *et al.* 2020a, 2020b), qui fait suite au « Projet LLN_1 » (dont ont notamment fait partie des chercheur·ses de l'université de Genève, de la haute école pédagogique du canton de Vaud et de la haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel). Le « Projet LLN_2 », s'articulant autour de l'enseignement d'œuvres littéraires numériques au secondaire II, a notamment donné lieu à un article centré sur les représentations des enseignant·es qui permet « d'explorer [leur] intérêt déclaré et effectif [...] pour la littérature numérique, ainsi que la potentielle évolution des objets enseignés » (Florey *et al.* 2020a).

Les conceptions des enseignant·es sont également au centre d'un article de Florey et Depallens, portant sur le cycle 3 (soit 9H-11H). Celui-ci se focalise sur l'articulation de la lecture et de la littérature, par le biais de questionnaires soumis à des enseignant·es en formation (Florey et Depallens 2018). Les données récoltées sont accompagnées d'une analyse du plan d'études romand qui met en lumière la façon dont s'y imbriquent lecture et littérature, ainsi que d'une proposition de séquence didactique.

Ces quelques recherches dédiées aux pratiques en lecture et littérature en Suisse romande ne nous apprennent pas grand-chose sur la place de la bande dessinée dans les pratiques d'enseignement du français. Afin de trouver des informations sur le choix des corpus et des supports de lecture, il faut se diriger du côté du canton de Genève.

4.1.2 Le choix des corpus et des supports de lecture en français

Une étude de Thévenaz-Christen, Ronveaux et Schneuwly (2018) porte sur la manière dont s'articulent, dans l'enseignement, l'incorporation de nouveautés et les pratiques plus anciennes (« sédimentées »). En se fondant sur plusieurs études antérieures (comprenant une analyse de plans d'études et des pratiques déclarées), elle montre que les enseignant·es de la fin du primaire et du secondaire genevois travaillent avec une grande variété de textes, et notamment avec de la littérature de jeunesse. Au secondaire pourtant, « les textes considérés comme littéraires dominent », ceux-ci étant généralement choisis en fonction

de critères thématiques (Thévenaz-Christen *et al.* 2018 : 39). Cette étude ne fait pas référence à la bande dessinée.

L'une des études sur lesquelles se fondent Thévenaz-Christen et ses collègues (2018) se trouve avoir déjà été menée par Thévenaz-Christen antérieurement (2014). Celle-ci y collabore avec une équipe de chercheur·ses pour réaliser une enquête exploratoire sur la progression de l'enseignement de la lecture dans le canton de Genève (Thévenaz-Christen 2014). L'enquête met sur pied une analyse des supports employés par les enseignant·es du canton de Genève dans les degrés 3P, 4P, 6P, 8P et 10H. Réalisée avec 14 classes, elle s'appuie sur deux types de données complémentaires : une collecte systématique (pendant 10 jours), dans chaque classe, de tous les supports et documents d'enseignement, et des entretiens semi-dirigés avec les enseignant·es, avant et après la récolte des supports. Ce dispositif permet de s'informer de pratiques déclarées, dont la verbalisation est guidée par le recours aux supports et documents collectés. Ces derniers sont classés dans neuf catégories : 1. photocopies, 2. fichier, 3. album et livre, 4. manuel et moyen d'enseignement, 5. cahier et dossier, 6. écriteau, 7. affiche et poster, 8. tableau noir, tableau blanc et acétate, 9. autre.

Les catégories « manuel » et « album » (la seconde désignant les albums de littérature de jeunesse) m'intéressent particulièrement parce qu'elles pourraient contenir de la bande dessinée. La première reste pourtant évasive quant au contenu des manuels utilisés en classe et n'aborde pas la bande dessinée. La deuxième offre quelques informations sur la place de l'image. Les résultats présentés mentionnent que « les albums sont très largement sollicités dans les activités de lecture en 3PH[37] » et qu'ils le sont encore jusqu'en 6P (Thévenaz-Christen 2014 : 186). Le format et la composition des albums et des livres sont très variables, notamment en termes de présence ou d'absence d'images. Certains livres intercalent des illustrations dans le texte imprimé jusqu'en 10H. La bande dessinée n'est pas mentionnée. Est-ce parce qu'elle n'est pas présente parmi les supports récoltés ou parce qu'elle n'a pas été distinguée – par les participant·es ou par Thévenaz-Christen et son équipe – des autres types de livres et albums ? Cette recherche ne nous informe donc pas non plus sur la place de la bande dessinée dans l'enseignement de la lecture.

[37] L'abréviation 3PH correspond à « 3P » dans la terminologie que j'ai choisi d'adopter.

Les deux études susmentionnées (Thévenaz-Christen *et al.* 2014 ; Thévenaz-Christen *et al.* 2018) font référence à un sondage du Service de la recherche en éducation (Sred) destiné à dresser un état des pratiques d'enseignement de la lecture dans le canton de Genève (Soussi *et al.* 2008). Celui-ci m'intéresse particulièrement parce qu'il donne des indications sur l'usage de la bande dessinée dans l'enseignement du français. Il comprend une partie exploratoire réalisée à partir d'entretiens et de questionnaires soumis à des enseignant·es de l'école obligatoire (3P-11H). À l'école primaire, les principaux supports de lecture sont, selon les dires des personnes interrogées, le manuel de lecture et des albums de littérature enfantine ou de jeunesse. Au cycle moyen genevois (5P-8P), les enseignant·es disent privilégier le conte et des albums de littérature enfantine. Par ailleurs, des textes du répertoire « classique » (par exemple *Les Fables* de La Fontaine), ainsi que des énigmes policières et des bandes dessinées sont aussi cités par les enseignant·es (Soussi *et al.* 2008, cités par Thévenaz-Christen 2014 : 46-47). Si l'on examine plus spécifiquement les parties de l'étude qui sont consacrées à la bande dessinée, on constate que plus de 60 % des enseignant·es déclarent utiliser la bande dessinée « quelquefois », qu'environ 20 % ne l'enseignent « jamais » et qu'environ 1 à 2 % l'enseignent « très souvent » (Soussi *et al.* 2008 : 189). Au secondaire, le choix des textes s'oriente vers des textes d'auteur·rices et l'approche de la lecture est davantage centrée sur la langue du texte (Thévenaz-Christen 2014 : 47). L'étude de Soussi et ses collègues ne mentionne pas l'usage de la bande dessinée au secondaire.

On constate donc une absence totale d'indices relatifs à la présence (ou à l'absence) de la bande dessinée au degré secondaire en Suisse romande. Ce constat, qui invite à croire à une non-utilisation ou à une utilisation rare de la bande dessinée en classe de français à ce degré, peut être rattaché au type de formation que suivent les enseignant·es suisses romand·es :

> [L]a formation des enseignants sur la lecture/interprétation en régime multimodal est généralement sommaire, sinon inexistante, et […], malgré des études pionnières qui aident à les acquérir (Lebrun *et al.*, 2012[b]), des compétences et savoirs, mais aussi des attitudes manquent à la plupart pour approcher avec confiance et doigté les médias modernes et leur collaboration (Florey et Cordonier 2017 : 6).

La formation des enseignant·es, en effet, est avant tout une formation littéraire dispensée par l'université. Dans le canton de Vaud, par exemple, les enseignant·es de français suivent un cursus académique en lettres de trois à cinq ans (bachelor et master) avant d'effectuer une formation pédagogique et didactique d'un ou deux ans à la haute école pédagogique. Ce parcours pourrait expliquer en partie le recours très occasionnel à la bande dessinée et plus généralement à des contenus multimodaux dans l'enseignement du français.

4.2 Mise en perspective avec les contextes français et québécois

Pourquoi cette mise en perspective de la situation observée en Suisse romande avec les contextes québécois et français ? Le contexte québécois se distingue tout d'abord par le parcours de formation des enseignant·es de français, relativement différent de celui de la Suisse romande, ce qui pourrait suggérer un autre rapport à la bande dessinée. Par ailleurs, un certain nombre d'études portant sur la littératie médiatique multimodale se développent au Québec, notamment dans le sillage de l'ouvrage de Lebrun et ses collègues (2012b). On peut dès lors se demander si ces études ont un impact sur la place de la bande dessinée en classe de français. De plus, un séjour de recherche à l'université de Sherbrooke m'a permis de me familiariser avec ce contexte scolaire et d'assister à plusieurs séances d'enseignement dédiées à la bande dessinée dans une école secondaire privée de Sherbrooke. Le contexte français, pour sa part, a l'avantage de fournir un certain nombre d'études qualitatives et quantitatives précieuses pour comprendre de manière approfondie un contexte culturel relativement proche du contexte suisse romand. Par le biais de l'étude de verbalisations d'enseignant·es, notamment, elles donnent des pistes du rapport à la bande dessinée des enseignant·es.

4.2.1 Au Québec : se frayer un chemin « tant bien que mal »

Le système scolaire québécois est composé principalement de quatre niveaux d'enseignement : l'enseignement préscolaire et primaire, le secondaire, le collégial et l'enseignement universitaire. L'enseignement primaire, qui se déroule sur une durée de six ans, est composé de trois cycles : 1re et 2e années, 3e et 4e années, 5e et 6e années. D'une durée de

cinq ans, le secondaire est composé de deux cycles : 1re et 2e années, puis 3e, 4e et 5e années. La fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans ou jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). Les enseignant·es de français du secondaire sont formé·es par le biais d'un baccalauréat universitaire de quatre ans en éducation, qui comprend des cours donnés en faculté des Lettres sans s'inscrire entièrement dans ce programme.

Un aperçu des pratiques d'enseignement du français dans le contexte québécois est donné par le biais d'analyses des programmes scolaires et de pratiques déclarées d'enseignant·es, publiées dans deux articles (Dezutter *et al.* 2020 ; Lépine 2017). L'article de Dezutter, Babin et Lépine (2020), traitant principalement du secondaire, propose une vue d'ensemble sur quelques aspects de l'enseignement de la littérature au Québec depuis 2005 : le choix des corpus, les modes d'approche des textes et les activités à privilégier. Il se divise en deux parties. La première explore les caractéristiques de l'enseignement des textes littéraires à l'école et les instructions officielles en vigueur. La seconde propose un état de la recherche (basé notamment sur Lépine 2017) qui synthétise des données empiriques portant sur l'enseignement des textes littéraires dans le contexte québécois, élargissant les données à tous les degrés scolaires (primaire, secondaire, collégial).

Cet article montre que la notion de variété textuelle est centrale dans les instructions officielles québécoises. Depuis l'approche par compétences qui a été instaurée au tournant des années 2000, la compétence en lecture se divise en deux au primaire. Il s'agit d'une part de « lire des textes variés » (incluant textes courants et littéraires) et, d'autre part, d'« apprécier des œuvres littéraires » (lieu de synthèse des compétences à lire, écrire et communiquer oralement). Au secondaire, ces deux compétences s'unissent dans la seule compétence « lire et apprécier des textes variés ». La variété se situe notamment au niveau des genres de textes étudiés, mais aussi au niveau de la « narrativité »[38] des œuvres (il faut inclure dans le programme,

[38] Les instructions officielles québécoises répartissent les genres littéraires en trois catégories : narratifs, poétiques et dramatiques. La narrativité est donc considérée comme inhérente à certains genres et non à d'autres. Selon la définition de la narrativité proposée par Baroni (2017a), les poèmes, chansons, pièces de théâtre (et la bande dessinée) pourraient également être considérés comme narratifs, c'est-à-dire dotés d'une intrigue qui se traduit en tension narrative à la lecture (et crée des effets tels que la curiosité, la surprise et le suspense).

chaque année, cinq œuvres narratives et cinq œuvres complémentaires – poèmes, chansons, pièces de théâtre). Les enseignant·es sont également tenu·es de prendre en compte les critères suivants :

> variété d'auteur·es et d'univers, équilibre entre les œuvres écrites par des hommes et celles écrites par des femmes, priorité aux œuvres contemporaines avec ouverture sur celles du passé, accent sur les œuvres de la littérature québécoise par rapport à celles de France ou du reste du monde (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2009, cité par Dezutter *et al.* 2020 : § 13).

Dezutter, Babin et Lépine (2020) font figurer un tableau tiré des instructions officielles, qui permet de prendre connaissance de la répartition des genres à enseigner au secondaire. Celui-ci indique, par exemple, que l'album doit être travaillé en 1re secondaire, la fable en 2e et le conte en 3e. La bande dessinée, quant à elle, apparaît en 1re secondaire, aux côtés de l'album et du roman. Elle disparaît ensuite dans les degrés ultérieurs. Il est intéressant de noter, avec Dezutter et ses collègues, que la mise en relation de genres et de degrés scolaires qui est effectuée par le ministère « ne repose sur aucun argument théorique explicite » (2020 : § 14). Si l'on part du principe que l'argument implicite concerne la progression des apprentissages, c'est-à-dire, selon les instructions du ministère, qu'il repose sur une complexité croissant d'année en année – « les élèves sont amenés à explorer des textes écrits et oraux de plus en plus complexes dans des contextes diversifiés et stimulants » (texte officiel du ministère, cité par Dezutter *et al.* 2020) –, on peut en déduire que la bande dessinée trouve sa place parmi les genres les moins complexes à travailler au secondaire.

La thèse de Lépine s'intéresse aux pratiques déclarées de l'enseignement de la lecture au primaire. Si le roman est le genre qui prédomine à la fin du primaire et au secondaire (Lépine 2017 : 83), c'est l'album qui culmine au primaire. La bande dessinée fait partie des « formes » (selon le terme retenu par Lépine) qui sont les moins enseignées, ne représentant que 1,2 % des titres cités (Lépine 2017 : 83). Lépine constate par ailleurs qu'elle est exploitée par environ un·e enseignant·e sur dix au primaire (2017 : 167). Il observe cependant que le pourcentage d'enseignant·es travaillant avec la bande dessinée augmente légèrement de cycle en cycle (dans les trois cycles du primaire), comme on peut le voir sur la figure 2 (Lépine 2017 : 168).

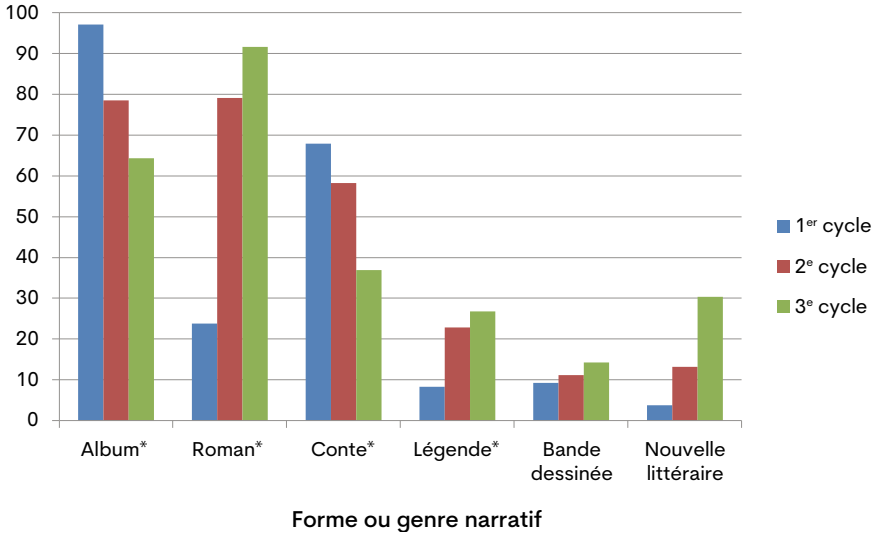


FIGURE 2 La fréquence en pourcentage des formes/genres narratifs utilisés souvent pour enseigner la lecture (Lépine 2017 : 168).

Lépine compare ses résultats avec ceux d'une étude antérieure, effectuée par le ministère de l'Éducation, qui montre que les bandes dessinées étaient également peu citées dans les années 1990. Elles étaient toutefois davantage intégrées à l'enseignement qu'en 2015, puisque le quart des enseignant·es interrogé·es affirmaient faire lire souvent des bandes dessinées (2017 : 238).

À ces deux études peut être ajoutée une considération concernant des pratiques d'enseignement dans le contexte québécois. Boutin s'interroge sur les réticences liées à l'enseignement de la bande dessinée à partir de son expérience personnelle et de celle de son fils :

> Malgré son omniprésence dans la sphère culturelle (Ratier, 2015), [la bande dessinée] réussit tant bien que mal à se frayer un chemin jusqu'à la classe. Au Québec, certaines commissions scolaires et plusieurs écoles, dont celle fréquentée par le propre enfant de l'auteur, restreignent toujours, en 2015, l'accès à la bande dessinée à leurs élèves. Comment expliquer une telle situation, considérant l'essor et la forte exposition médiatique évoqués d'entrée de jeu ? (Boutin 2015 : 29.)

Si l'accès à la bande dessinée est restreint dans plusieurs écoles, Boutin constate pourtant que certain·es enseignant·es n'hésitent pas

à l'intégrer[39] au programme des œuvres lues en cours d'année, voire à la mobiliser largement et à en faire la promotion (Boutin 2015 : 33). La bande dessinée tente donc « tant bien que mal » de se faire une place dans les programmes. Cette situation en demi-teinte pourrait être due au « décalage plus que marqué avec la réalité culturelle quotidienne des élèves » qu'on observe dans le système québécois (Boutin 2012 : 41). Malgré l'existence d'un groupe de recherche québécois travaillant sur la littératie médiatique multimodale, et la publication de plusieurs travaux à ce sujet (Lacelle *et al.* 2017 ; Lebrun *et al.* 2012b), la notion de littératie reste absente des instructions officielles. Notons que cette absence peut être constatée autant au Québec qu'en Suisse et en France.

On peut conclure des deux études québécoises présentées que la bande dessinée est enseignée de manière minoritaire par rapport aux autres types de textes, qu'il s'agisse du primaire (pratiques déclarées) ou du secondaire (instructions officielles). La bande dessinée est toutefois mentionnée dans les instructions officielles en 1re secondaire – ce qui n'est pas le cas en Suisse romande, comme nous le verrons au chapitre 5 de cette partie. En ce qui concerne les autres années, le choix d'enseigner ou non la bande dessinée pourrait être une question, comme dans le contexte suisse romand, de choix et d'interprétation personnels (par exemple concernant l'expression « textes variés »).

4.2.2 En France : enthousiasme mais manque d'outils

Le système éducatif français comprend l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'école primaire regroupe l'école maternelle (trois sections) et l'école élémentaire (CP, CE1, CE2, CM1 et CM2). Elle se déroule sur trois cycles, dont le dernier se situe à cheval sur le primaire et le secondaire. Le collège dure quatre années (6e, 5e, 4e et 3e), dont les trois dernières constituent le cycle 4. L'enseignement supérieur, obligatoire, prend place au lycée et vise à

[39] À titre personnel, j'ai été en contact au printemps 2022 avec une enseignante travaillant dans un collège privé de Sherbrooke (Canada), qui m'a informée d'un projet portant sur la bande dessinée. Huit enseignant·es de cet établissement ont planifié une séquence de deux semaines, entièrement dédiée au média, destinée à des élèves de 3e secondaire. Il s'agissait pour les élèves de choisir une bande dessinée québécoise, de la lire et d'en faire un compte rendu critique par le biais d'une capsule vidéo (« BookTube »). Cette production multimodale était destinée à convaincre les membres de la direction du collège d'acquérir davantage de bandes dessinées québécoises pour la bibliothèque scolaire. J'ai eu l'opportunité d'observer l'enseignement de la séquence en classe.

préparer les élèves au baccalauréat général, technologique, professionnel ou alors au CAP (capacité d'aptitude professionnelle). Les enseignant·es de français du 2e degré (collège et lycée) sont formé·es par le biais d'une licence et d'un master (ou titre jugé équivalent) en littérature française et doivent obtenir le concours du Capes (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) ou l'agrégation pour intégrer le corps professoral.

Deux types d'études récentes nous renseignent sur la place de la bande dessinée dans l'enseignement du français en France : les études portant sur les pratiques déclarées relatives aux types de textes enseignés et celles qui portent précisément sur les pratiques d'enseignement de la bande dessinée. Ce deuxième type d'études constitue une plus-value du contexte français, par rapport aux contextes suisse romand et québécois.

Quatre études ici présentées portent sur les pratiques déclarées de lecture et de littérature (Louichon 2008 ; Bonnéry *et al.* 2015 ; Dardaillon 2009 ; Depaire 2019). Louichon (2008), par le biais d'une étude réalisée en 2005-2006, enquête sur les pratiques déclarées de 452 enseignant·es de français du cycle 3 (CE2, CM1 et CM2[40]), notamment relatives au corpus. Elle constate que l'essentiel des titres d'œuvres citées sont des romans contemporains. Sur les 427 titres, seuls six sont des titres de bande dessinée (soit 1,41 %). Louichon note que la plupart des références citées parmi les genres les plus marginaux (album, poésie, théâtre, bande dessinée) relèvent de la liste des œuvres préconisées par le ministère.

L'étude de Bonnéry, Crinon et Marin (2015) porte sur les cycles 1, 2 et 3 (de l'école maternelle à la 6e). Réalisée en 2009-2011 auprès d'un total de 284 participant·es, cette recherche par questionnaires donne des informations sur les différents « genres » lus en classe. Si on prend l'ensemble de tous les cycles, on constate que la bande dessinée représente 1,1 % des occurrences citées par les enseignant·es. Contrairement au constat que fait Louichon (2008), l'étude montre que les enseignant·es choisissent davantage d'ouvrages qui ne font pas partie de la liste officielle que d'ouvrages qui en font partie, ce constat étant d'autant plus vrai pour la bande dessinée (Bonnéry *et al.* 2015 : 48). Il convient toutefois de prendre ces observations avec précaution,

[40] Depuis le Décret de 2013, le cycle 3 inclut le CM1, le CM2 et la 6e.

dans la mesure où les données concernant la bande dessinée sont en nombre très limité pour ces deux études.

L'étude de Dardaillon (2009), qui s'intéresse spécifiquement aux écrits multimodaux (ou plus spécifiquement à ceux qui allient texte et images et qu'elle nomme « iconotextes »), se fonde sur un « recueil de représentations » effectué auprès d'une centaine d'enseignant·es du cycle 3[41], inscrit·es dans des stages de formation en didactique de la littérature. La chercheuse montre que malgré leur entrée dans les programmes et les listes de référence, l'album et la bande dessinée restent peu présents parmi les livres enseignés. Les pratiques déclarées révèlent une nette domination du roman et du conte par rapport aux autres genres. Dans la figure 3, on constate une légère diminution de la citation de la bande dessinée au fil du cursus et une nette augmentation de celle du roman et du conte. Par le biais d'un questionnaire qui invite les participant·es à lister les ouvrages lus avec leurs élèves durant les trois dernières années, Dardaillon constate que près d'un tiers d'entre eux·elles ne citent aucun titre de bande dessinée. Certain·es mentionnent toutefois un travail sur des extraits. Il ressort de l'étude que la bande dessinée est écartée des corpus principalement pour deux raisons qui peuvent sembler paradoxales : d'une part, elle est associée

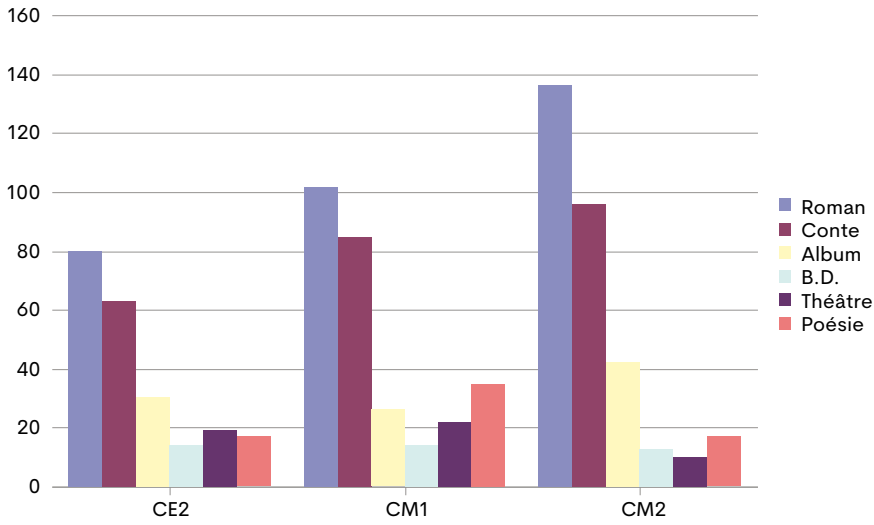


FIGURE 3 Genres cités par les enseignant·es (Dardaillon 2009 : 87).

[41] En 2009, le cycle 3 était composé du CE2, CM1 et CM2 (élèves de 8 à 11 ans).

aux lectures de loisir et à la facilité ; d'autre part, les enseignants·es déclarent manquer de formation pour l'enseigner et évoquent un rapport problématique aux littératures iconographiques, considérées comme des supports qui leur sont difficiles d'accès (Dardaillon 2009).

L'étude menée par Depaire pour l'agence Picture This![42] (2019), à la demande du groupe Bande dessinée du Syndicat national de l'édition, est une enquête quantitative et qualitative, réalisée sur tout le territoire français. Cette enquête sur la place de la bande dessinée dans l'enseignement a pour ambition de « prendre en compte les problématiques des professionnels de l'ensemble du territoire français » (2019 : 7). Elle vise à « promouvoir une intégration plus forte de la Bande dessinée [*sic*] dans les écoles, en donnant aux enseignants des ressources pour utiliser ces ouvrages contemporains » (Depaire 2019 : 6). Dans cette perspective, elle cherche à « mettre en évidence les liens qu'entretiennent les professionnels de l'éducation avec la bande dessinée, afin de comprendre leurs besoins et leurs représentations vis-à-vis de cet objet d'étude » (Depaire 2019 : 7). Deux types de données sont récoltés : des verbalisations de pratiques par le biais de 34 entretiens et des données quantitatives par le biais d'un questionnaire en ligne (auquel ont répondu 150 personnes). Les professionnel·les de l'éducation interrogé·es comptent des enseignant·es (de disciplines variées), des professeur·es documentalistes, des conseiller·ères pédagogiques, travaillant dans tous les degrés scolaires (primaire, secondaire et lycée). Depaire interroge également des éditeur·rices, des libraires et des bédéistes.

L'enquête s'intéresse spécifiquement au « rapport à la bande dessinée » des professionnel·les de l'éducation (le questionnaire adressé aux enseignant·es incluant une section intitulée « Votre rapport à la bande dessinée »[43]) (Depaire 2019). L'expression « rapport à la bande dessinée », utilisée dans une acception commune, n'est pas définie spécifiquement et elle ne s'inscrit pas dans le sillage des études

[42] Picture This! est une agence de conseil en médiation du livre et du numérique, de gestion de projets en illustration, de formations et de coordination de festivals et expositions en France et à l'étranger. Ses domaines de spécialisation incluent la littérature de jeunesse, la bande dessinée et les créations numériques.

[43] Cette section inclut par exemple les questions suivantes : « À quelle fréquence lisez-vous de la bande dessinée ? », « Quels leviers permettraient de favoriser l'utilisation de la bande dessinée dans un cadre professionnel ? », « Avez-vous déjà conçu une séquence […] liée spécifiquement à la bande dessinée ? » (Depaire 2019).

consacrées au « rapport à » dont il sera question au chapitre 3 de la deuxième partie.

Comme les études qui la précèdent, l'enquête de Depaire montre que la bande dessinée occupe une place « modeste[44] » dans l'enseignement. Bien qu'elle soit, selon Kissous, « une composante de la culture indispensable à l'éducation des élèves et à leur formation de jeunes citoyens » et qu'elle constitue, selon le rapport de Depaire, « un outil de choix pour faciliter l'apprentissage scolaire et transmettre le plaisir de la lecture » (2019 : 4), plusieurs obstacles restent à franchir pour qu'elle intègre réellement les établissements scolaires. La conclusion de cette étude est claire : bien que presque 99 % des personnes interrogées associent la bande dessinée à des usages pédagogiques potentiels et qu'elle soit recommandée dans les listes officielles de l'Éducation nationale, les enseignant·es « osent peu [l']aborder faute de formation et d'accompagnement » (Depaire 2019 : 4). En effet, ils·elles affirment manquer de ressources pour l'enseigner, que ce soit dans ses spécificités médiatiques ou en tant qu'œuvre analysée dans son intégralité (Depaire 2019 : 30). Les résultats de l'étude montrent d'ailleurs que lorsqu'un travail sur les codes de la bande dessinée est réalisé, c'est « souvent au détriment de l'analyse approfondie d'une œuvre d'un point de vue littéraire et artistique » (Depaire 2019 : 17). Afin de répondre en partie au manque de ressources pédagogiques, l'étude se termine par la présentation d'outils en cours de développement.

À ces quatre études dédiées aux pratiques déclarées, ajoutons une recherche portant spécifiquement sur les pratiques d'enseignement de la bande dessinée. Raux (2019, 2023) y passe en revue 123 blogs d'enseignant·es de l'école élémentaire (cycles 2 et 3) afin d'identifier des séquences dédiées à la bande dessinée. La chercheuse observe, à partir de l'analyse de plus de 700 séquences d'enseignement de la littérature, que 26 d'entre elles portent sur la bande dessinée, soit moins de 3,7 %[45]. L'analyse détaillée de ces séquences permet de mettre au jour « des représentations en vigueur concernant la façon dont la bande dessinée peut être lue en classe » (Raux 2019 : § 25). Avec cette étude quantitative et qualitative, Raux montre que, bien que la bande dessinée soit largement minoritaire dans les cours de français, elle

44 Le terme « modeste » est employé par Moïse Kissous, président du groupe Bande dessinée du Syndicat national de l'édition, qui signe l'éditorial de l'enquête.

45 Ce chiffre est probablement surévalué puisque Raux parle de « plus de 700 » sans donner de chiffre exact.

suscite un attrait important et un enthousiasme certain, notamment de la part des enseignant·es qui osent pour la première fois l'exploiter en classe.

> Le fort intérêt qui s'exprime semble ainsi traduire un certain engouement pour la lecture de bandes dessinées, mais surtout les besoins des visiteurs des blogs dans ce domaine qui leur est peu familier et pour lequel ils sont particulièrement preneurs des rares ressources disponibles. […] Le succès des propositions publiées est donc à la mesure de leur rareté et témoigne d'un fort besoin, de la part des visiteurs, d'outils sur lesquels s'appuyer pour travailler la bande dessinée (Raux 2019 : § 14).

Dans les grandes lignes, Raux observe deux tendances : une partie des séquences « banalise » la bande dessinée en la traitant de la même manière que les autres textes enseignés (par exemple en proposant des questionnaires de compréhension « classiques »), une autre démontre un souci de prendre en compte les spécificités de la bande dessinée (notamment les images), celle-ci menant souvent à une lecture détachée de l'œuvre en question. De manière générale, la chercheuse constate que les aspects visuels sont « largement minorés » (2019 : 31). Concernant le type de bandes dessinées enseignées, elle perçoit également plusieurs tendances. Tout d'abord, les bandes dessinées les plus lues en classe sont aussi celles qui sont les plus appréciées hors de l'école (*Astérix*, *Tintin*, *Boule et Bill*, *Lucky Luke*, etc.), selon un certain nombre de sondages, expositions et adaptations audiovisuelles auxquelles elle fait référence (Raux 2019 : 12). Ensuite, les bandes dessinées humoristiques semblent être celles qui s'adaptent le mieux à l'organisation du travail en classe (par exemple les planches à gags se prêtent bien aux activités de puzzle où il faut remettre les vignettes dans l'ordre). Finalement, d'autres bandes dessinées révèlent une diversité d'exploitations, comme les deux œuvres les plus citées par les enseignant·es, *John Chatterton* d'Yvan Pommaux (1993) et *Popotka le petit Sioux* de David Chauvel et Fred Simon (2004), qui permettent, pour la première, d'intégrer une perspective intertextuelle, et pour la seconde d'aborder une thématique culturelle (Raux 2019).

Les cinq études présentées dans cette section parviennent à une conclusion similaire : la place de la bande dessinée dans l'enseignement du français reste mineure. Il est frappant de noter que quatre des cinq études présentées enquêtent sur le primaire, ce qui pourrait corroborer

l'association du média à des apprentissages élémentaires et à la découverte de la lecture des plus jeunes. Cependant, les études de Raux (2019) et de Depaire (2019) – la seconde prenant en compte autant le primaire et le secondaire que le lycée – montrent qu'un nombre non négligeable d'enseignant·es souhaitent l'intégrer à son programme, sans toutefois bénéficier de ressources pédagogiques suffisantes pour le faire.

5 Les instructions officielles suisses romandes

Quelle est la place qui est accordée à la bande dessinée dans les plans d'études de Suisse romande en vigueur actuellement ? Nous nous pencherons dans ce chapitre sur trois plans d'études : le plan d'études romand (désormais PER), le plan d'études de l'école de culture générale et le plan d'études de l'école de maturité. Les deux premiers ont été choisis parce qu'ils sous-tendent les enseignements des quatre classes qui ont pris part à la présente recherche. Le troisième a été intégré parce que la filière de maturité est susceptible de soulever des questions similaires aux deux autres cursus, et qu'elle est suivie par plus d'un jeune sur cinq[46] (Office fédéral de la statistique 2021).

On peut concevoir les plans d'études comme offrant un aperçu des « volontés politiques, institutionnelles et professionnelles » (Thévenaz-Christen 2014 : 88) et décrivant les apprentissages qui doivent être réalisés dans une école idéale (Hébrard 1988). On a alors accès au curriculum formel (ou prescrit) et non pas au curriculum réel (Perret et Perrenoud 1990) – le premier ayant cependant une incidence sur

[46] Selon une étude de l'Office fédéral de la statistique, 22 % des jeunes adultes obtiennent le certificat de maturité gymnasiale, contre 15 % pour la maturité professionnelle et 3,4 % pour la maturité spécialisée (Office fédéral de la statistique 2021).

le second[47]. Dans cette optique, une analyse des plans d'études donne une perspective complémentaire à celle des pratiques déclarées sur la place de la bande dessinée.

Après avoir brièvement présenté chacun des trois plans d'études, je fournirai les résultats d'une recherche par mots-clés : dans un premier temps, je montrerai dans quel contexte apparaissent les occurrences du terme « bande dessinée » ; puis, pour compléter cette recherche, et dans la mesure où la bande dessinée a été définie comme un écrit multimodal, il s'agira d'élargir la recherche au mot-clé « image ». En guise de pistes d'interprétations, je commenterai ces occurrences et les ferai dialoguer avec quelques études qui ont pris pour objet d'étude le PER.

5.1 Le plan d'études romand

Le PER est édicté par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Basé sur la « Déclaration politique relative aux finalités et objectifs de l'école publique » (2003), il a été publié en 2010 et est entré en vigueur dans les différents cantons romands entre 2011 et 2015. Il a pour but de décrire « les tâches d'instruction et d'éducation que l'école publique doit assurer en les déclinant dans le cadre des domaines et disciplines communes à l'ensemble des cantons de Suisse romande » (Présentation générale du PER, CIIP 2024). Il couvre les 11 années de la scolarité obligatoire.

La figure 4 permet de visualiser les trois entrées qui structurent le PER : les domaines disciplinaires, la formation générale et les capacités transversales.

Recouvrant l'ensemble des disciplines scolaires, les domaines disciplinaires sont au nombre de six. Le PER les décrit comme pluridisciplinaires et établit des liens entre ceux-ci. À travers les trois cycles, il propose une progression toujours plus approfondie dans les disciplines. Les capacités transversales, qui sont au nombre de cinq, « permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages » (Commentaires généraux pour les capacités transversales, CIIP 2024). La formation générale a pour rôle « d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde » (Commentaires généraux pour la formation générale,

[47] Dans le contexte français, Louichon montre que le changement des programmes de 2002 a modifié la manière de travailler des enseignant·es, bien que ce ne soit « pas totalement dans la perspective fournie par les textes officiels » (Louichon 2008 : 58).

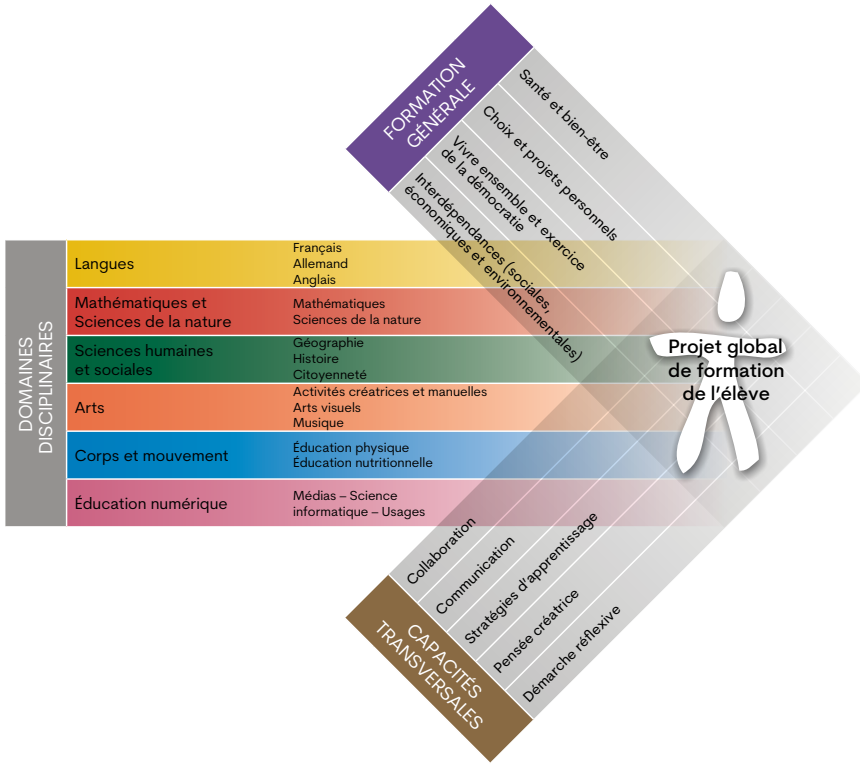


FIGURE 4 Plan d'études romand (www.plandetudes.ch).

CIIP 2024). Elle couvre quatre domaines (Santé et bien-être, Choix et projets personnels, Vivre ensemble et exercice de la démocratie, Interdépendances sociales, économiques et environnementales) et permet de transmettre des valeurs éducatives qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires, ce qui implique que les domaines doivent être pris en charge par plusieurs disciplines.

Pour analyser les occurrences du terme « bande dessinée » dans le PER, j'ai entré dans le moteur de recherche du plan d'études les mots-clés suivants : « bande dessinée », « bandes dessinées », « BD », « roman graphique », « romans graphiques », *graphic novel*, *comic* et « manga ». Les mots « bande(s) dessinée(s) » et « BD » ont donné lieu à 10 occurrences, réparties entre les disciplines présentées dans le tableau 2.

TABLEAU 2 Occurrences des mots-clés « bande dessinée » et « BD » dans le PER.

Discipline	Occurrences	Cycles
Français	4	Cycle 1 : 3 occurrences Cycle 2 : 1 occurrence
Allemand	2	Cycle 1 : 1 occurrence Cycle 2 : 1 occurrence
Anglais	2	Cycle 1 : 1 occurrence Cycle 2 : 1 occurrence
Histoire	1	Cycle 2 : 1 occurrence
Arts visuels	1	Cycle 3 : 1 occurrence

Les autres mots-clés (roman graphique, manga, etc.) n'apparaissent pas dans le PER. Étant donné que cette recherche s'inscrit dans la discipline « français », je vais examiner en priorité les occurrences qui se situent dans cette discipline.

J'ai ensuite entré le mot-clé « image » dans le moteur de recherche. Celui-ci est très présent dans le PER. Il est employé dans de nombreuses disciplines et recouvre plusieurs significations. Afin de focaliser ma recherche sur les occurrences qui sont susceptibles d'être pertinentes pour le cas présent, j'ai restreint la recherche à trois axes spécifiques de la discipline « français » (« Compréhension de l'écrit », « Accès à la littérature » et « Écriture et instruments de la communication ») puis j'ai choisi de ne pas prendre en compte les occurrences qui ne correspondaient pas à l'image en tant que représentation visuelle (tableau 3). Ayant mis de côté deux occurrences qui faisaient référence à l'image poétique (cycles 1 et 2), je suis arrivée à un total de neuf occurrences. Cette recension montre que l'image est davantage associée à « l'écrit » qu'à la « littérature », qu'elle est majoritairement présente au cycle 1 et qu'elle est totalement absente du cycle 2 (tout en étant présente dans le cycle 3).

TABLEAU 3 Occurrences du mot-clé « image » dans trois axes de la discipline « français » (PER).

Discipline du français	Occurrences	Cycles
Accès à la littérature	1	Cycle 1 : 1 occurrence
Compréhension de l'écrit	6	Cycle 1 : 5 occurrences Cycle 3 : 1 occurrence
Écriture et instruments de la communication	2	Cycle 1 : 1 occurrence Cycle 3 : 1 occurrence

5.1.1 Le français

L'enseignement du français se situe au sein du domaine « Langues »[48]. Il vise, tout au long de la scolarité, quatre grandes finalités, très proches de celles des autres langues : « Apprendre à communiquer et communiquer », « Maîtriser le fonctionnement de la langue et réfléchir sur la langue », « Construire des références culturelles, en particulier en littérature » et « Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage » (Commentaires généraux relatifs au domaine Langues, CIIP 2024).

En français, la bande dessinée apparaît trois fois au cycle 1 (1re-4e année) et une fois au cycle 2 (5e-8e années). Au cycle 1, les trois occurrences s'inscrivent dans la section Accès à la littérature (L1 15), dans la sous-section Découverte de la bibliothèque. La présence de la bande dessinée répond aux objectifs « Découverte de la diversité des genres de texte (*album illustré, documentaire, bande dessinée…*) » (1re-2e année), « Distinction des ouvrages selon leur genre de texte (*album illustré, documentaire, bande dessinée…*) (3e-4e année) et à l'attente fondamentale « L'élève trie de manière autonome des ouvrages selon leur genre de texte (*albums, documentaires, BD…*) ».

La bande dessinée est ainsi mentionnée au sein de plusieurs listes d'exemples. D'une part, elle permet, avec d'autres supports, d'illustrer l'importance de la diversité des types de textes qui comprennent du texte et des images – qu'on pourrait qualifier de multimodaux. D'autre part, elle peut accompagner l'élève dans la différenciation de ceux-ci. Notons que la bande dessinée est mentionnée entre parenthèses, ce qui n'est pas le cas de tous les types de textes mentionnés dans le PER. Dans la section Compréhension de l'écrit (L1 21), par exemple, les « genres conseillés », énumérés pour chaque type de textes (le texte qui raconte, le texte qui relate, etc.), font l'objet d'une énumération et ne figurent pas entre parenthèses : « Genres conseillés : récit d'aventures, légende, mythe fondateur, récit policier… » (L1 31).

Au cycle 2, la bande dessinée apparaît également dans la section Accès à la littérature (L1 25). Cette fois, elle ne figure pas au sein d'un objectif d'apprentissage mais dans les « Indications pédagogiques », qui sont constituées de divers indices et ressources complémentaires. Ainsi, parallèlement aux objectifs liés à la « Compréhension de textes »

[48] Les autres langues sont l'allemand et l'anglais. Certains cantons incluent également l'éveil aux langues, l'italien et les langues anciennes.

et à la « Confrontation d'interprétations », une note indique : « Supports conseillés : livre, album, BD, support sonore (roman enregistré…) ». Une certaine importance est donc accordée à la diversité des supports et des modes (texte, image, sons). Soulignons par ailleurs que, de manière générale, le cycle 2 encourage la lecture de « textes variés » (L1 21) et le cycle 3 la lecture de « textes de genres différents » (L1 31).

En ce qui concerne le mot-clé « image », dans l'axe « Accès à la littérature », il s'agit pour l'élève du cycle 1 de « découvrir le livre » (dans une optique proche de celle de découvrir la bibliothèque). Il est ainsi invité à distinguer le texte et l'image (notamment « dans un album, sur une affiche… ») (L1 15). L'indication pédagogique stipule, en parallèle, qu'il est nécessaire de proposer des livres « attrayants et variés ».

Dans l'axe « Compréhension de l'écrit » du cycle 1, deux occurrences se réfèrent à la lecture de textes que je nomme « multimodaux » et trois occurrences se réfèrent à la production[49] de ceux-ci. Les références à la lecture sont formulées comme suit : « Repérage, distinction d'images puis de mots dans divers ouvrages » et « Comparaison des informations données par l'image et par le texte » (L1 11-12). Il s'agit donc à la fois d'être capable de distinguer les deux modes (textuel et visuel), mais aussi de comparer les informations qu'ils transmettent, ce qui suppose des compétences en compréhension et en interprétation. Dans le même axe, au cycle 3, les indications pédagogiques préconisent, dans le cadre d'« apprentissages communs à tous les genres de textes », de « s'appuyer sur les connaissances acquises par le biais des médias, images et ressources pédagogiques, en lien avec EN 31 – Médias » (L1 31). Un lien est ainsi établi entre l'éducation numérique et les objectifs de compréhension et d'analyse des textes.

Dans l'axe « Écriture et instruments de la communication », le cycle 1 prévoit de développer « le décodage des médias et des images » (L1 18), tandis que le cycle 3 prévoit d'articuler « les différentes composantes (texte, image, son) d'un document multimédia » (L1 38). Ce dernier objectif n'est pas travaillé pour lui-même car il doit être « activé » (selon la terminologie employée dans le PER) dans les autres axes de la discipline.

[49] Au cycle 1, les axes « Compréhension de l'écrit » et « Production de l'écrit » sont regroupés dans le même ensemble. Ce n'est pas le cas des cycles 2 et 3.

5.1.2 Les autres disciplines

Mentionnons encore quelques occurrences des termes « bande dessinée » et « image » qui se situent hors de la discipline « français » mais qui renvoient à des compétences dont il sera question dans ce travail. En arts visuels, la bande dessinée apparaît au cycle 3 (9e-11e années) dans la section « Acquisition de techniques » (A 33 AV). Dans « Champs d'apprentissage », plusieurs procédés visuels sont listés, tels que la stylisation, la caricature, la narration, ou encore la bande dessinée et l'association texte/image. La bande dessinée est donc abordée en tant que technique de création, parmi d'autres. En ce qui concerne l'image, les objectifs du cycle 1 prévoient d'être capable de décrire une image en utilisant un vocabulaire usuel (A 12 AV). Au cycle 3, l'analyse de ses propres perceptions sensorielles permet de distinguer le langage des images fixes ou mobiles (A 32 AV).

Le terme « bande dessinée » apparaît également en éducation numérique, un domaine disciplinaire composé de trois axes : « Médias », « Science informatique » et « Usages ». L'axe « Médias », qui a pour but d'initier à un regard critique face aux médias (cycle 1), de développer son esprit critique (cycle 2) et d'analyser et d'évaluer des contenus médiatiques (cycle 3), évoque la bande dessinée au cycle 1 (EN 11), préconisant la « Découverte des éléments de lecture et de compréhension d'une image (cadrage, couleurs, lumière…) :

> L'élève observe et discute avec la classe des images qui leur sont proposées puis effectue des classements selon différents critères (couleur, format, sujet, BD, dessins, photos de famille, photos publicitaires, photos de vacances, portraits de camarades…). Pour les images tirées de supports médiatiques, ils identifient ces supports (un journal, un magazine, un catalogue publicitaire…) (EN 11).

L'activité proposée se rapproche de l'objectif formulé en français (qui vise à distinguer différents ouvrages selon leur genre de texte), mais elle inclut des supports visuels particulièrement variés. Comme pour les genres de textes, il est question de « lecture » et de « compréhension », mais il s'agit ici d'opérer un travail sur les spécificités de ces supports visuels. Les aspects formels (couleur, format), les contenus, ainsi que les différents « genres » et leurs caractéristiques peuvent faire office de critères de classement d'images.

Dans l'axe « Médias » de l'éducation numérique, le terme « image » est omniprésent, et ce dans tous les cycles. Au cycle 1, l'éducation aux médias préconise notamment la « compréhension d'une image (*cadrage, couleurs, lumières…*) (EN 11). Au cycle 2 sont proposées la comparaison et l'analyse « des spécificités de différents supports médiatiques » (EN 21) et l'étude de créations médiatiques à l'aide, entre autres, de la « grammaire de l'image » (EN 21). Au cycle 1 comme au cycle 3, on préconise d'analyser le « rapport entre l'image et la réalité » (EN 11, EN 31) et aux cycles 2 et 3, il est question d'explorer les « principaux éléments d'analyse d'une image fixe ou en mouvement (*cadrage, couleur, lumière, profondeur de champ, rythme, mouvement, champ/hors-champ, plans, mise en scène…*) et du rapport entre l'image et le son » (EN 21, EN 31). Le domaine tisse de nombreux liens avec les autres disciplines, notamment avec les arts visuels et avec le français (axe Compréhension de l'écrit).

5.2 Le plan d'études de l'école de culture générale

L'école de culture générale approfondit l'enseignement qui est dispensé à l'école obligatoire, en incluant les réalités professionnelles. Elle mène à l'obtention, après trois ans, du certificat d'école de culture générale ou, après quatre ans, à l'obtention d'un certificat de maturité spécialisée. Notons que ce dernier a été obtenu par 3,4 % des jeunes adultes en 2019 (Office fédéral de la statistique 2021). Ce taux relativement faible peut être expliqué par l'introduction du certificat en 2008 (contrairement aux maturités gymnasiales et aux maturités professionnelles) (Office fédéral de la statistique 2021). L'école de culture générale est principalement adressée aux élèves qui souhaitent se diriger vers des formations professionnelles du degré tertiaire. Le certificat de maturité spécialisée permet d'accéder aux procédures d'admission des hautes écoles spécialisées et de la haute école pédagogique. En fonction du type de haute école visée, les élèves choisissent l'un des six domaines professionnels suivants : Santé, Travail social, Pédagogie, Communication et information, Arts et design, Musique.

En 2022, les disciplines fondamentales, qui constituent la formation générale (suivie quel que soit le domaine professionnel choisi), se répartissent en cinq domaines d'études : 1. Langues (français et

langues étrangères[50]), 2. Mathématiques, Sciences expérimentales, Informatique, 3. Sciences humaines et sociales, 4. Disciplines artistiques, 5. Sport.

Ce qui suit se réfère à l'édition 2022 du Plan d'étude de culture générale. Cependant, des précisions concernant celle de 2020 sont occasionnellement placées en note de bas de page, étant donné qu'il s'agit de l'édition en vigueur lors de la mise sur pied de la séquence d'enseignement que nous avons organisée[51].

5.2.1 Le français

Commençons par le constat suivant : il n'y est pas fait mention de la bande dessinée. Le terme « image », qui apparaît principalement en arts visuels et en histoire de l'art, mais aussi en histoire ou encore en philosophie, n'est pas présent dans la discipline « français ».

L'enseignement du français repose sur une double dimension qui relève, dans l'édition de 2022[52], à la fois de la langue et de l'« ensemble d'artefacts produits dans cette langue », ce qui signifie qu'elle concerne « le domaine de l'expression individuelle et celui de la littérature » (DGEP 2022a : 13). Le plan d'études précise que la discipline « français » a pour but de « développer les compétences linguistiques des élèves en leur permettant d'enrichir toutes les facettes de leur rapport verbalisé au monde », et ce par le biais de trois[53] types de textes : littéraires, informatifs et argumentatifs (DGEP 2022a : 13). Concernant le premier type de textes, le français vise à faire découvrir aux élèves des « œuvres marquantes de la littérature de langue française » et à les sensibiliser aux « moyens techniques et esthétiques qui y sont mis en œuvre, notamment par la pratique de l'analyse de texte »[54] (DGEP 2022a :

[50] En plus de la discipline « français » (langue de scolarisation), le programme prévoit l'apprentissage d'une « langue 2 » (allemand ou italien) et d'une « langue 3 » (anglais).

[51] Bien que la partie terrain de cette recherche ait été effectuée en janvier-mars 2022 dans les deux classes d'école de commerce, la version 2022 n'était pas encore en vigueur parce que les élèves terminent leur formation dans la version du plan d'études dans laquelle ils·elles ont commencé leurs études.

[52] L'édition de 2020 établit que « [le français] relève à la fois du domaine littéraire, donc artistique, et du domaine de l'expression, donc de la prise de conscience du monde environnant […] » (DGEP 2020a : 20).

[53] Cette tripartition n'est pas présente en 2020, où il est question de textes « littéraires et non littéraires » (DGEP 2020 : 21).

[54] En 2022, la formulation « littérature contemporaine et des siècles précédents » (DGEP 2020a : 21) a été remplacée par « littérature de langue française ». De plus, les formulations « analyse d'une œuvre » et « analyse littéraire » sont généralement remplacées par « analyse de texte ».

14). Notons que l'examen de certificat qui clôt les études de culture générale se compose d'un écrit et d'un oral, le second étant basé sur une analyse de texte[55].

Le français est aussi le lieu d'une éducation à l'information qui vise à développer « une réflexion critique sur les contenus médiatiques » (DGEP 2022a : 14), notamment par le biais du domaine d'études « Réflexion sur la langue et la littérature », où la diversité des textes et des supports médiatiques est encouragée. De manière générale, il est recommandé de travailler sur des « textes diversifiés[56] » et sur des « œuvres littéraires de genres variés » (DGEP 2022a : 14), sans pour autant que la multimodalité soit évoquée. Plus spécifiquement, en 1re et en 2e année, il est question de « Produire un commentaire critique sur un contenu médiatique », tandis qu'en troisième année il s'agit de « Porter un regard critique et responsable sur un contenu médiatique » (DGEP 2022a : 15-17). L'élève est donc amené, au fil du cursus, à endosser une responsabilité face aux médias.

5.2.2 Les arts visuels

Dans le domaine artistique des arts visuels, les élèves apprennent à expérimenter les bases du dessin. Cet enseignement vise à « approcher, connaître et savoir utiliser » le langage visuel, ces compétences étant considérées comme « nécessaire[s] pour pouvoir se situer dans un environnement culturel et social, mais aussi pour questionner et comprendre le monde » (DGEP 2022a : 77). Il est suivi par l'ensemble des élèves en 1re année d'école de culture générale. En revanche, l'étude des images (en tant que langage visuel) n'est suivie que par une partie des élèves, dont le cursus comprend de l'histoire de l'art (domaines professionnels Communication et information, Arts et design, Musique). Les objectifs généraux de l'histoire de l'art sont formulés comme suit :

[55] Autant dans la version 2020 que 2022, la tâche d'examen est décrite comme suit : « Analyse de texte d'un fragment non travaillé tiré d'une œuvre étudiée en classe pendant les deux dernières années » (DGEP 2022a : 13).

[56] Dans l'édition de 2020, s'il est également question de « textes littéraires de genres différents », les « textes diversifiés » ne sont pas mentionnés (DGEP 2020a : 24). Le plan d'études stipule toutefois qu'il est nécessaire d'« établir un équilibre entre les œuvres majeures et des œuvres plus rares et marginales dont il importe de faire connaître l'existence » (DGEP 2020a : 22).

> L'omniprésence du visuel dans notre environnement et la profusion de l'offre culturelle rendent plus que jamais nécessaires l'éducation du regard et la découverte de la pensée plastique, qu'elle appartienne au passé ou au présent.
> Les objectifs fondamentaux de la discipline consistent à :
> - prendre connaissance de la diversité de l'expression artistique au cours des siècles ;
> - maîtriser un vocabulaire analytique (DGEP 2022a : 212, 233 et 262).

Au-delà de l'étude des images, le rapport texte-image est brièvement évoqué lorsqu'il est question de « l'illustration d'un texte littéraire » et de « la diversité de l'expression artistique » (DGEP 2022a : 214). Le plan d'étude précise que l'histoire de l'art peut s'articuler avec d'autres disciplines : langue et communication, littérature et culture, numérique et digitalisation, diversité et tolérance ; des projets interdisciplinaires peuvent ainsi être développés (DGEP 2022a). La mise en relation de disciplines comme l'histoire de l'art et la littérature pourrait offrir une porte d'entrée pour la bande dessinée.

5.3 Le plan d'études de l'école de maturité

L'école de maturité propose une formation générale qui prépare les élèves « à assumer des responsabilités au sein de la société, tout en évitant des spécialisations trop marquées » (DGEP 2022b). L'admission à cette filière requiert le certificat de fin d'études de la voie prégymnasiale, qui n'est obtenu que par une partie des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire. Environ une personne sur cinq suit ce cursus. L'école de maturité mène à l'obtention, après trois ans dans le canton de Vaud[57], du certificat de maturité gymnasiale, qui permet l'accès direct aux universités et aux écoles polytechniques fédérales, aux hautes écoles spécialisées et écoles supérieures (ces dernières requérant un an de stage ou une année préparatoire) (État de Vaud 2023). Elle est composée de 11 disciplines fondamentales[58]. Parmi celles-ci, des choix s'offrent aux élèves concernant les langues et les disciplines artistiques. À côté des disciplines fondamentales figurent

[57] La durée de la formation, qui varie actuellement en fonction des cantons, sera portée à quatre ans dès 2032 pour garantir une équivalence dans les cantons romands.

[58] Disciplines fondamentales adoptées dans le canton de Vaud : français, allemand ou italien, anglais ou latin ou grec, mathématiques, biologie, chimie, physique, histoire, géographie, philosophie, arts visuels ou musique.

deux disciplines obligatoires[59] et l'éducation physique et sportive. Les élèves doivent choisir une option spécifique[60] (obligatoire pendant trois ans) et une option complémentaire[61] (obligatoire en 3e année).

5.3.1 Le français

Comme dans le plan d'études de l'école de culture générale, ni « bande dessinée » ni « image » ne sont des termes présents dans la discipline « français ». Cet enseignement, qui vise à préparer les élèves aux exigences d'une formation universitaire, « s'inscrit de façon privilégiée dans le champ littéraire dont il explore les formes et les contenus » (DGEP 2022b : 16). La lecture de textes littéraires permet « d'exercer sa pensée, de nourrir son imaginaire et de développer ses moyens d'expression » (DGEP 2022b : 16). Dans le domaine « Littérature et langages », le plan d'études indique la nécessité de faire lire des « œuvres de genres et d'époques différents » (DGEP 2022b : 17) ; l'expression « textes diversifiés », utilisée en école de culture générale, n'est pas employée.

Contrairement au plan d'études de culture générale, les termes « média(s) » et « médiatique » ne sont pas présents. Dans d'autres disciplines (les langues vivantes et anciennes, la chimie, l'histoire, l'économie et droit et l'informatique), le média est généralement considéré comme un support – numérique ou papier – par le biais duquel les élèves peuvent être mis en contact avec différents contenus (par exemple des informations concernant la chimie ou encore la rubrique économique de la presse) ou comme une ressource, par exemple électronique, à laquelle les élèves peuvent recourir (pour s'informer sur un contenu langagier ou culturel par exemple). Les formulations du plan d'études ne citent qu'un nombre très restreint de médias et ne mettent pas en avant leurs spécificités. En informatique, on s'intéresse à la manière dont « les technologies numériques participent à la reconfiguration de nombreuses dimensions de la société, telles que

[59] Disciplines obligatoires adoptées dans le canton de Vaud : Économie et droit, informatique.

[60] Options spécifiques adoptées dans le canton de Vaud : arts visuels, biologie et chimie, économie et droit, espagnol, grec, italien, latin, musique, philosophie et psychologie, physique et applications de mathématiques.

[61] Options complémentaires adoptées dans le canton de Vaud : Application des mathématiques, arts visuels, biologie, chimie, économie et droit, géographie, histoire, histoire des religions, informatique, musique, physique, sport.

[…] les médias » (DGEP 2022b : 196) et en histoire, l'enseignement doit permettre d'acquérir « une attitude réfléchie, curieuse et critique face aux sources de l'information (historique, médiatique, politique…) » (DGEP 2022b : 137).

5.3.2 Les arts visuels

Le terme « image(s) », absent dans la discipline « français », apparaît en arts visuels, ainsi que dans quelques autres disciplines. Le texte introductif aux disciplines des arts visuels et de la musique stipule que

> […] dans ce monde où nous vivons, les sons et les images sont omniprésents. Face à eux, nous ne pouvons rester ni neutres, ni innocents : ils modèlent notre environnement, ils nous transforment. Et puisqu'on nous les donne à consommer, autant le faire en connaissance de cause. Il ne suffit pas de nous délecter de leur beauté ou de les rejeter avec dégoût. Et peut-être que, si nous sommes capables de les lire ou de les entendre, ils nous aideront justement à comprendre le monde (DGEP 2022b : 173).

Les formulations choisies par le plan d'études traduisent l'importance d'une réflexion critique face au « monde où nous vivons ». Les sons et les images, dont l'effet sur notre vie est considéré comme important, nous parviennent de manière contrainte (« on nous les donne à consommer »). Pour se prémunir d'une forme de passivité face à ceux-ci, il faut « être capable de les lire ou de les entendre » non pas au sens premier : il faut apprendre à les consommer « en connaissance de cause », sans se laisser emparer par leur effet émotionnel. Dans cette optique, le plan d'études préconise d'« enquêter sur le sens que donnent du monde les images et les sons produits par d'autres » (DGEP 2022b : 173).

En discipline fondamentale, les élèves ont le choix d'étudier les arts visuels ou la musique. En arts visuels, le temps d'enseignement se partage, en première année, entre une période hebdomadaire d'atelier et une période d'histoire de l'art. En deuxième année, les deux périodes sont consacrées à l'atelier. Le terme « image » figure dans les objectifs fondamentaux suivants : « connaître les différents outils, techniques et supports de l'image, ainsi que leurs implications », « lire des images : déchiffrer les codes visuels, formels et iconographiques ». En histoire de l'art, l'étude d'œuvres représentatives a pour but de « favoriser les connaissances et l'indépendance des élèves face aux images ». Dans les

périodes d'atelier, on expérimente le langage plastique et on « aborde les questions de sens que pose toute image ». On voit que la relation à l'image (et à son sens) s'établit autant par la pratique artistique que par la lecture de l'image.

En option spécifique, les périodes d'atelier de la deuxième année sont notamment consacrées à « étudier la série, explorer la narration, la succession d'images, le montage » et à « communiquer un message soit par l'image, soit par la mise en pages de texte ou en associant image et texte (affiche, livre, illustration) » (DGEP 2022b : 185). Ce passage du plan d'étude est celui qui nous rapproche le plus de la bande dessinée, que ce soit pour les aspects sériel et séquentiel, narratif ou encore ayant trait à l'association du texte et de l'image.

5.4 Synthèse et pistes d'interprétation

Au terme de ces parcours dans le PER, le plan d'études de l'école de culture générale et celui de l'école de maturité, on constate que la mention du terme « bande dessinée » disparaît après la fin du primaire, pour le moins dans la discipline « français »[62], et ne refait pas surface au secondaire II. De plus, au primaire, la bande dessinée apparaît entre parenthèses ou en note, contrairement aux autres genres de textes. Ces éléments montrent qu'un statut différent lui est accordé et qu'elle est visiblement considérée comme une littérature de jeunesse. La diversité des textes à enseigner est cependant particulièrement promue dans le PER et dans le plan d'études de l'école de culture générale – l'école de maturité étant davantage centrée sur les textes dits « littéraires » –, ce qui pourrait offrir une potentielle ouverture à l'enseignement de la bande dessinée, en particulier dans les deux premiers cas. En somme, l'intégration de la bande dessinée dans l'enseignement secondaire (I et II) est tributaire de la définition que les enseignant·es attribuent aux expressions « textes variés » (PER), « textes diversifiés » (école de culture générale), « œuvres de genres et d'époques différents » (école de maturité), ainsi que « littéraire » et « littérature ».

Ayant constaté que la bande dessinée n'est pas mise en avant dans la progression de la scolarité, j'ai cherché à comprendre comment l'étude des images et des médias s'inscrit dans les différents plans d'études. L'étude des images est très présente dans le PER. Elle se retrouve

[62] Rappelons qu'elle est mentionnée une fois au secondaire obligatoire en arts visuels.

notamment en français (mais principalement au primaire), en arts visuels et en éducation numérique. Au secondaire II, le texte et l'image sont la plupart du temps traités séparément et chacun est rattaché à sa discipline « de prédilection », le français et les arts.

De manière générale, il semble que l'image soit considérée soit dans son statut le plus élémentaire (au primaire), soit dans ce qu'elle a de plus technique et spécifique (au secondaire II, en histoire de l'art). L'étude des médias, quant à elle, prend de plus en plus d'importance au fil de la scolarité obligatoire, puis décroît au secondaire II, en particulier en école de maturité. Elle entretient un certain nombre de liens avec la discipline « français » dans le PER et dans le plan d'études de l'école de culture générale. En école de maturité, en revanche, les médias ne sont pas mentionnés dans cette discipline.

Le croisement interdisciplinaire dans lequel se trouve la bande dessinée, entre français, arts visuels et éducation aux médias notamment, est ambivalent. D'un côté, il peut offrir des opportunités de collaboration originales et stimulantes ; de l'autre, la difficulté à la rattacher à une seule discipline pourrait avoir tendance à la maintenir en retrait des programmes. À ce propos, Raux constate que le lien avec le français est parfois précaire : « La bande dessinée est donc un objet didactique partagé entre plusieurs cadres disciplinaires, et dans ce partage la discipline français peut être diversement – et potentiellement très faiblement – impliquée » (2023 : 155).

Dans tous les plans d'études, les notions de « genre » et de « texte » sont centrales dans la discipline « français ». Dans le PER, le genre « se présente comme le concept fédérateur qui permet de travailler sur les composantes du texte » (Thévenaz-Christen *et al.* 2014 : 96). D'ailleurs, l'orientation de ce plan d'études est « résolument textuelle » et la majorité des textes préconisés sont des « genres littéraires narratifs » (Soussi et Ronveaux 2017 : 4). Malgré cette centralité, les notions de « genre » et de « texte » ne sont pas définies clairement :

> La configuration que prend la lecture dans les différents plans d'études[63] fait apparaître que les notions d'écrit et de texte méritent une définition plus précise : Qu'entend-on par écrit ? Par texte ? Quels supports écrits et textuels servent de base à l'enseignement de la lecture ? » (Thévenaz-Christen *et al.* 2014 : 96-97.)

[63] Le corpus étudié par Thévenaz-Christen et ses collègues est composé de plans d'études datant de la fin des années 1960 jusqu'à 2010. Il comprend le PER.

La bande dessinée peut-elle être considérée comme un écrit, comme un texte ? L'imprécision qui entoure ces termes peut jouer autant en sa défaveur qu'en sa faveur. Elle pourrait être considérée comme une forme d'ouverture et faire écho aux « textes variés » du PER, offrant potentiellement aux enseignant·es une certaine liberté quant à l'inclusion du média.

Au secondaire I, la progression de l'apprentissage de la lecture est sous-tendue par une « logique spiralaire » (Thévenaz-Christen *et al.* 2014) : elle est planifiée « par cercles concentriques », les élèves étant rapidement confronté·es à des contenus complexes, qui sont approfondis par la suite (Thévenaz-Christen *et al.* 2018 : 32). Cette progression est fondée sur « le regroupement des genres textuels en fonction de multiples actions langagières : narrer, relater, transmettre des savoirs, régler des comportements » (Thévenaz-Christen *et al.* 2014 : 96-97). Les élèves sont ainsi amené·es à développer un certain nombre de compétences par la lecture de différents genres de textes, potentiellement de plus en plus complexes. La progression spiralaire vise non pas à apprendre à lire avant de découvrir la littérature mais à se confronter à la lecture et à la littérature de manière progressive dès le cycle 1 (Thévenaz-Christen *et al.* 2018 : 32). La littérature de jeunesse joue un rôle important dans cette approche de la lecture où « on apprend à lire en lisant » et où « la variété des supports de lecture, médias compris, est supposée être le moteur développant le goût de lire » (Thévenaz-Christen *et al.* 2018 : 36). Si la bande dessinée peut être considérée comme un « moteur », convoquant le plaisir de lire, elle pourrait aussi être considérée, en suivant la logique spiralaire, comme un « texte qui raconte » (par exemple) requérant la mobilisation d'un certain nombre de compétences complexes en littératie médiatique multimodale (Lebrun *et al.* 2012b). Cette vision semble d'autant plus pertinente que les axes « Médias » et « Usage » de l'éducation numérique sont décrits par le PER comme « le prolongement de l'appropriation de l'écriture » (Commentaires généraux du domaine Langues, CIIP 2024). Une telle perspective inviterait à s'interroger sur l'absence de la bande dessinée au secondaire I, ainsi qu'au secondaire II.

Bien qu'aucun des trois plans d'études n'emploie le terme « littératie », Soussi et Ronveaux (2017) constatent que plusieurs éléments du PER révèlent une prise en compte des caractéristiques de

la notion[64]. À titre d'exemple, ils citent « l'aspect interdisciplinaire, la variété des genres et des supports, l'appropriation de la culture écrite et l'aspect de continuum » (Soussi et Ronveaux 2017 : 4) et soulignent les aspects d'ouverture et de décloisonnement de la lecture scolaire, qui devraient s'opérer sur plusieurs plans (corpus, champ d'application de la lecture, visées, discipline) (Soussi et Ronveaux 2017 : 3). En bref, même si la notion de littératie n'est pas présente dans les plans d'études, les conceptions de la lecture qui y sont présentées pourraient être considérées comme autant d'invitations à élargir les supports de lecture à des écrits multimodaux, tels que la bande dessinée.

[64] Le chercheur et la chercheuse se basent sur une définition de la littératie proposée par ForumLecture : « La littératie décrit les capacités d'élaborer et de comprendre divers textes ou productions des médias, de les utiliser de façon ciblée et créative, de développer une réflexion critique. » (Soussi et Ronveaux 2017, en référence à ForumLecture)

Conclusion

La bande dessinée a longtemps été méprisée par les milieux éducatifs et elle n'est entrée dans quelques manuels que dans les années 1970, tout en restant peu légitime et considérée comme une paralittérature (Rouvière 2012). Aujourd'hui cependant, des recherches en didactique encouragent son intégration dans la classe de français (Bautier *et al.* 2012 ; Boutin 2012 ; Missiou 2012 ; Raux 2021 ; Rouvière 2012). Certaines études estiment que cette intégration pourrait permettre de se rapprocher de la culture des jeunes (Mitrovic 2019). D'autres soutiennent que son utilisation est un gage d'inclusion (Boutin 2010). D'autres encore conçoivent son enseignement comme un moyen de renforcer les compétences en lecture-écriture (Missiou 2012). Il ressort cependant de la confrontation de différentes études des tensions sous-jacentes. On a vu par exemple que sa multimodalité constitutive, qui semble au premier abord en faciliter l'accès, pourrait en réalité revêtir une complexité plus grande que les textes monomodaux, ce qui inciterait à développer de nouvelles compétences de lecture et nécessiterait un enseignement explicite (Bautier *et al.* 2012). Qu'on en appelle à son accessibilité ou à sa complexité, toutes les études didactiques récentes mentionnées valorisent le potentiel didactique de la bande dessinée.

Malgré les avantages que peut apporter l'enseignement de la bande dessinée, les recherches qui ont été menées ces dernières années montrent que sa place dans la classe de français est très limitée, et ce autant dans le canton de Genève (Soussi *et al.* 2008), qu'au Québec (Dezutter *et al.* 2020 ; Lépine 2017) et en France (Bonnéry *et al.* 2015 ; Dardaillon 2009 ; Depaire 2019 ; Louichon 2008 ; Raux 2019). Pourtant, dans le contexte français, la large majorité des enseignant·es associent la bande dessinée à des usages pédagogiques possibles et certain·es tentent même de l'inclure dans leur enseignement, tout en étant freiné·es par le manque de formation (Depaire 2019 ; Raux 2019). Raux (2023) constate par ailleurs que les aspects visuels de la bande dessinée sont peu pris en compte et que, lorsqu'ils le sont, c'est souvent au détriment d'une analyse approfondie de l'œuvre intégrale.

Le manque de formation pourrait être relié à la marginalisation de la bande dessinée dans les instructions officielles suisses romandes

relatives à la discipline « français ». Dans les plans d'études, elle n'est mentionnée qu'au primaire, toujours au sein d'une liste d'exemples, soit entre parenthèses soit en note, contrairement aux autres types de textes figurant dans les programmes (comme le roman). Les instructions officielles offrent tout de même une possibilité d'intégrer la bande dessinée dans les programmes dans la mesure où elles encouragent l'étude de la relation texte-image (en particulier au primaire) et le recours à des textes variés (dans tous les degrés, y compris au secondaire II).

En bref, d'un côté, la présence très restreinte dans les programmes et le manque d'outils et de formation ressenti par les enseignant·es sont susceptibles de faire obstacle à l'enseignement de la bande dessinée. De l'autre, leur intérêt et leur conviction d'un potentiel didactique de la bande dessinée, s'accordant avec de récentes recherches en didactique, pourraient favoriser un tel enseignement.

Sur la base de ces constats, ambigus et en partie contradictoires, on est en droit de s'interroger sur la place accordée à la bande dessinée dans l'enseignement du français en Suisse romande. La suite de cette recherche vise à appréhender le rapport à la bande dessinée de quelques enseignant·es exerçant dans ce contexte. L'une des zones qui restent à éclairer relève des pratiques d'enseignement de la bande dessinée et des conceptions qui leur sont liées, celles-ci n'ayant jamais été étudiées de manière approfondie dans une visée qualitative. Ma question de recherche est donc la suivante : comment se construit le rapport à la bande dessinée des enseignant·es du secondaire suisse romand, aux différents stades d'une collaboration visant à planifier puis à mettre en œuvre une séquence didactique dédiée à la bande dessinée ?

Deuxième partie

Conceptualisation du rapport à la bande dessinée

Cette partie s'organise en trois chapitres visant à construire ma conceptualisation du rapport à la bande dessinée. Axé sur la notion de « bande dessinée » elle-même, le chapitre 1 met en dialogue plusieurs manières de la définir, de l'appréhender et même de la valoriser, en tant qu'œuvre littéraire ou média. Le chapitre 2 présente la bande dessinée comme un écrit multimodal, ce qui permet de l'appréhender dans une optique de littératie médiatique multimodale, telle que suggérée par des études didactiques (notamment Boutin : 2012, 2015). Le chapitre 3 s'ancre théoriquement dans le concept de « rapport à ». À partir des notions de rapport à l'écrit (Blaser *et al.* 2015 ; Chartrand et Blaser 2008a) et de rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau 2010), je construis donc la notion de « rapport à la bande dessinée » selon deux plans et cinq dimensions.

1 Définir la bande dessinée : perspectives actuelles

Dans l'ouvrage collectif dirigé par Rouvière, intitulé *Bande dessinée et enseignement des humanités* (2012), la bande dessinée est considérée comme relevant autant de la littérature que de la culture médiatique. Constatant que l'enseignement de la littérature a longtemps mis la bande dessinée sur la touche, celle-ci ayant notamment été considérée comme une « paralittérature » ou comme une « littérature populaire », l'ouvrage vise à arrimer ces deux perspectives en élargissant la notion de littérature : « 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 » (Rouvière 2012 : 14).

Les bandes dessinées sont ainsi considérées à la fois comme des œuvres littéraires dans la mesure où elles « affirme[nt] 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 » (Rouvière 2012 : 18), et comme des œuvres culturelles dans la mesure où « elles témoignent à leur façon des représentations sociales de l'époque et du milieu qui les ont produites » (Rouvière 2012 : 14). Cette nouvelle perspective vise à s'écarter de l'utilisation de la bande dessinée comme prétexte pour d'autres apprentissages (Blanchard et Raux 2019 ; Raux 2019 ; Rouvière 2012). Pour Rouvière, la bande dessinée devrait être considérée comme une « littérature graphique à part entière » (Rouvière 2012 : 21) ou comme un « art littéraire et graphique » (Rouvière 2012 : 367). Ces deux

formulations montrent l'importance d'un équilibre à trouver, selon lui, entre le versant « littéraire » et le versant « graphique », au-delà des obstacles institutionnels, pédagogiques et culturels (Rouvière 2012 : 21).

La prise en compte de la bande dessinée comme une œuvre littéraire ou comme un média engage des enjeux différents, qu'il s'agit d'explorer dans ce chapitre. Après avoir présenté les arguments qui font pencher la bande dessinée du côté de la littérature, je présenterai ceux qui la font pencher du côté du média.

1.1 Du côté de la littérature

Trois perspectives vont nous permettre d'aborder le lien entre la bande dessinée et la littérature. Tout d'abord, je décrirai les différentes manières d'articuler les notions de « bande dessinée » et de « littérature ». Ensuite, par le biais d'études de chercheur·ses en didactique, je propose un pas de côté par rapport à la bande dessinée pour éclairer la manière dont se construit la « réputation littéraire » d'une œuvre. Finalement, je ferai appel à d'autres études issues de la didactique visant à s'intéresser au mode de lecture spécifique qu'est celui de la « lecture littéraire ».

1.1.1 Articulations des notions de « bande dessinée » et de « littérature »

Bien que les termes choisis par Töpffer pour nommer son art – « littérature en estampes » – créent une relation entre le média et la littérature, celle-ci ne va pas de soi. Plusieurs chercheur·ses ont examiné cette relation (Baetens 2009 ; Chute 2008 ; Dürrenmatt 2013 ; Morgan 2003). La présente sous-section s'appuie principalement sur les visions de trois chercheurs francophones pour appréhender ce lien : celle de Morgan (2003), qui considère la bande dessinée comme de la littérature au même titre que n'importe quel autre livre, celle de Dürrenmatt (2013), qui conçoit la bande dessinée et la littérature comme deux arts entrant en relation de différentes manières, et celle de Baetens (2009), qui aborde le rapport entre bande dessinée et littérature sous l'angle de la réception. Si le premier chercheur met en avant les similarités (matérielles, formelles, pragmatiques) que la bande dessinée entretient avec la littérature, les deux autres considèrent à la

fois similarités et différences. L'intention, plus ou moins explicite, de (re)valoriser la bande dessinée rassemble ces trois positions.

La bande dessinée est considérée comme une forme de littérature par Morgan. Le début de son ouvrage, *Principe des littératures dessinées* (2003), défend cette thèse, témoignant d'une intention de légitimer la bande dessinée et de l'amener potentiellement à constituer un objet d'étude universitaire. Selon sa conception, la notion de littérature « repose sur la coprésence du livre, de ses sous-unités (le fascicule, la feuille volante), de son origine qui est le manuscrit, de ses équivalents antiques ou exotiques ou de ses substituts modernes, et d'un mode de prise d'information qui est la lecture » (Morgan 2003 : 19). Il utilise l'adjectif « littéraire » pour parler de ce qui « a trait au livre (ou à ses équivalents) » (Morgan 2003 : 19). Parmi les « équivalents », Morgan fait entrer les manuscrits et les nouvelles technologies, qui « prolongent la notion d'impression » (Morgan 2003 : 25). Les littératures dessinées se définissent, selon lui, par une « écriture » particulière, basée sur un dessin figuratif, et incluant le texte conventionnel, les idéogrammes et les pictogrammes (Morgan 2003 : 19). La bande dessinée est une forme de littérature dans la mesure où l'image peut être narrative en soi (Morgan 2003 : 31). Le chercheur opte pour le terme « littérature », plus approprié, selon lui, que « roman » (renvoyant au *graphic novel*) puisque la bande dessinée est susceptible de se matérialiser dans plusieurs genres (récit, confession, roman, etc.) (Morgan 2003 : 20). L'usage du pluriel « littératures dessinées », qu'il choisit, permet de faire référence à une variété d'œuvres, provenant d'aires géographiques et d'époques différentes, et renvoyant à divers dispositifs formels (Morgan 2003 : 19).

Morgan constate que « la validation de la BD comme forme littéraire s'est accompagnée de conditions parfois implicites qui visaient soit à la dévaloriser soit à la ramener à une forme littéraire canonique » (Morgan 2003 : 21). Pour contrer cet état de fait, il formule trois propositions. La première stipule que la bande dessinée n'est pas une paralittérature ; elle ne se situe ni « sous » la littérature, ni « à côté », le support livresque étant le même. La deuxième consiste à affirmer que la littérature dessinée ne requiert pas nécessairement la prééminence du texte ; le dessin n'est pas « qu'une sorte de mise en scène » et il peut aussi bien porter le récit que le texte. La troisième proposition consiste à exclure le critère économique de la définition de la bande dessinée, ce critère renvoyant au fait que la bande dessinée

est parfois définie comme une littérature de grande diffusion, asservie aux contraintes du rendement (et donc de qualité moindre) (Morgan 2003 : 22-24).

Dürrenmatt, quant à lui, fait dialoguer plusieurs bédéistes et chercheur·ses pour saisir la complexité du lien entre les deux arts que sont, pour lui, la littérature et la bande dessinée. Il considère cette dernière comme un « art de l'image », distinct des beaux-arts, qui « a tout à gagner à se frotter à la poésie » (Dürrenmatt 2013 : 221). S'il rappelle que Töpffer qualifie son travail de « littérature en estampes », il met aussi en avant l'inspiration que celui-ci trouve auprès des peintres (Dürrenmatt 2013 : 15). Son ouvrage, *Bande dessinée et littérature* (Dürrenmatt 2013), montre que la bande dessinée peut « être ou ne pas être de la littérature » (1re partie du livre), selon la définition qu'on donne de l'une ou de l'autre, « s'emparer de la littérature » (2e partie), par exemple par le biais de l'adaptation ou de la transposition, « s'inspirer de la littérature » (3e partie), éventuellement en imitant le roman, ou encore, en tant que nouvelle forme de récit, « rivaliser avec la littérature » (4e partie) (Dürrenmatt 2013).

Étudiant le phénomène de l'émergence du roman graphique, Baetens (2009) constate que le succès de ce qu'il nomme la « bande dessinée littéraire » est dû au rapprochement opéré dans le champ littéraire (notamment par les maisons d'édition, les prix littéraires et les ouvrages de référence) entre certaines bandes dessinées et une forme de « littérarité ». Ce constat est partagé par Delorme (2019) et par Chute (2008) : l'étiquette « roman graphique » permet d'attirer des lecteur·rices, ainsi que les maisons d'édition qui ont tendance à se consacrer habituellement aux textes monomodaux. Baetens s'interroge dès lors sur les critères qui permettraient de qualifier certaines bandes dessinées de « littéraires ».

Selon lui, « littérature et bande dessinée se rencontrent sur un point très précis : celui du récit » (Baetens 2009 : § 7). Il observe aussi que la « littérarité » n'est pas construite selon des critères matériels (le support « livre ») mais qu'elle répond à un « label de qualité » : le récit est-il bien construit (Baetens 2009 : § 13) ? Cependant, là s'arrête le rapprochement entre bande dessinée et littérature, car il montre que les critères de « littérarité » ne sont pas les mêmes dans les deux cas et qu'ils ont même tendance à s'opposer.

La spécificité de la bande dessinée littéraire, c'est-à-dire de celle qui est considérée comme de la « "bonne" bande dessinée », d'un point

de vue narratif (Baetens 2009 : § 11) repose sur les critères suivants : l'œuvre doit reposer sur une « vraie collaboration entre scénariste et dessinateur » ou, mieux encore, être l'œuvre d'un « artiste complet » et elle doit exploiter les possibilités narratives de l'image, qui n'a pas un rôle purement illustratif et n'est pas plaquée sur le texte selon un scénario préexistant (Baetens 2009 : § 9-10). On voit que ces critères, révélant l'importance de l'aspect visuel du récit et reléguant le texte au second plan, ne correspondent pas à ceux de « la littérature au sens classique du terme » (Baetens 2009 : 14). En effet, « moins une bande dessinée est textuelle, plus elle a de chances d'être perçue comme littéraire » (Baetens 2009 : 11).

Pour Baetens, l'étude de la bande dessinée littéraire peut nous inciter à « réexaminer d'un œil critique certains concepts de base des études littéraires » (Baetens 2009 : § 17). Non seulement elle permet de porter un regard nouveau sur la relation entre les médias, mais elle permet aussi de réinterroger certaines notions littéraires (par exemple celle de narrateur autobiographique), ainsi que, potentiellement, de changer notre idée de la littérature (Baetens 2009, 2012). Dans une perspective similaire, Chute (2020) et Smolderen (2006) estiment que les récits graphiques (*graphic narrative*, pour l'une) et les romans graphiques (pour l'autre) prolongent les inventions formelles et les questionnements (éthiques, formels) de la littérature, spécialement quand il s'agit de récits historiques (pour Chute) ou autobiographique (pour Smolderen).

Ces trois positions témoignent de conceptions fort différentes de la bande dessinée et de la littérature. Tandis que pour Morgan, toutes les bandes dessinées peuvent être considérées comme littéraires, pour Dürrenmatt, la bande dessinée et la littérature entrent nécessairement en relation, sans qu'on puisse assimiler l'une à l'autre. Pour Beatens, il est intéressant de se pencher sur les caractéristiques d'un corpus restreint d'œuvres communément identifiées comme des « romans graphiques », autrement dit considérées par de nombreux·ses lecteur·rices comme des « bandes dessinées littéraires ».

1.1.2 La réputation littéraire

La réputation littéraire des textes peut être comprise comme un « processus d'institutionnalisation du littéraire », qui se construit et évolue selon des critères historiques (Védrines et Gabathuler 2018 :

68). Elle se négocie au sein des relations entre « trois institutions différentes : le champ littéraire (auteurs, éditeurs et critiques), l'université et ses études littéraires, et l'école et son enseignement de la littérature » (Védrines et Gabathuler 2018 : 70, en référence à Macherey 2014). L'école (et notamment la discipline « français ») a donc un rôle à jouer dans la constitution de ce qui est considéré comme « littéraire », que l'adjectif soit entendu comme un mode de lecture ou un corpus de texte (Védrines et Gabathuler 2018 : 69). Védrines et Gabathuler observent que la construction actuelle du « littéraire » a suivi un processus d'autonomisation de la littérature au cours du XIX^e^ et du XX^e^ siècle (2018). Cette autonomisation se fonde notamment sur le refus de référentialité et le principe d'autotélisme, qui conduit à une mise à l'écart des contingences sociologiques et historiques. En prenant en compte le fait que l'institution scolaire ne fait pas que se saisir des savoirs savants construits en dehors d'elle, mais qu'elle procède à une élaboration didactique de ses objets, le chercheur et la chercheuse s'intéressent à la « fabrication scolaire de la littérature » (2018 : 71) et aux enjeux sociaux et idéologiques majeurs que cette fabrication implique (Védrines et Gabathuler 2018 : 70).

La réputation littéraire peut être vue comme un des aspects de la « disciplination », un « processus à travers lequel un élève est exposé à des modes de penser, parler et faire correspondant à une discipline et se les approprie » (Ronveaux *et al.* 2019 : § 9). L'appropriation de la notion de littérature passe par des œuvres et activités proposées dans l'enseignement du français. « La littérature et la lecture sont des constructions historiques, produites dans le cadre d'action d'une discipline scolaire, *le français*, dont les significations sont inlassablement reprises et négociées dans la classe » (Ronveaux *et al.* 2019 : § 6). Parallèlement au processus de construction du « littéraire » qui s'opère en classe, on peut s'intéresser au rôle de la formation des enseignant·es dans la création de « démarches codifiées » (Ronveaux *et al.* 2019 : § 10).

Bemporad et Fivaz montrent, dans le cadre de l'enseignement des langues, que le texte littéraire possède « un statut particulier dû à son institutionnalisation par le milieu scolaire et académique, où se constitue la communauté vis-à-vis de laquelle l'enseignant construit son identité professionnelle » (Bemporad et Fivaz 2018 : 39). Étant donné que les enseignant·es de français suisses romands, tout comme ceux·celles de langues secondes, sont formé·es par le biais

d'une formation académique en lettres[65] (bachelor ou master) qui propose certaines représentations de la littérature, le choix d'œuvres « littéraires » est vraisemblablement un enjeu important. Daunay remarque par ailleurs que les propositions didactiques qui intègrent des textes non « littéraires », par exemple en ayant recours à l'analyse de discours, se situent davantage en français langue étrangère ou seconde qu'en français langue de scolarisation (Daunay et Dufays 2016). Ainsi, on peut s'attendre à ce que la question du « littéraire » soit exacerbée pour l'enseignement du français, qui plus est au secondaire, et que le rapport entre bande dessinée et littérature soit un élément déterminant pour l'intégration du média dans la discipline « français ».

1.1.3 La lecture littéraire et le sujet didactique

La notion de lecture littéraire, employée depuis les années 1980 dans les études littéraires et didactiques[66], est renouvelée par Dufays, Gemenne et Ledur dans leur ouvrage *Pour une lecture littéraire* (2005). Les trois auteurs, qui situent leur réflexion dans le sillage des théories de la réception, prennent parti dans le débat opposant la lecture littéraire en tant que corpus d'œuvres ayant en commun certains critères de « littérarité » et en tant que manière de lire, distanciée ou participative. Selon eux, la lecture littéraire n'est ni la lecture de textes supposément « littéraires » (appartenant à un certain canon), ni une activité uniquement de « distanciation » ou encore uniquement de « participation », mais un « va-et-vient dialectique » entre distanciation et participation (Dufays *et al.* 2005 : 90-93).

Ces deux dernières notions sont forgées par Dufays et ses collègues à partir de conceptions issues de travaux divers[67]. La notion de distanciation est notamment tirée des travaux de Gervais, qui décrit ce mode de lecture comme une lecture lente, ayant pour visée plutôt la compréhension que la progression (Gervais 1993a). Gervais, comme Dufays, n'oppose pas ce mode de lecture à celui de la progression – souvent

65 Cette formation est complétée par une formation pédagogique plus courte (master ou *master of advanced studies*).

66 La notion fait sa première apparition en 1984, lors d'un colloque organisé par Michel Picard à l'université de Reims, à la suite duquel est publié un ouvrage (1986). En 1996 paraît le premier numéro de la revue de Vincent Jouve intitulée « La lecture littéraire » (Canvat 2007).

67 Entre autres Riffaterre (1982), Stierle (1979), Eco (1979), Marghescou (1974), Gervais (1993b), Tauveron (1999, 2001, 2002), Rouxel (1996), cités dans Dufays *et al.* 2005 : 91.

jugée plus populaire, davantage liée au plaisir ; selon lui, « apprendre à lire, c'est non pas faire l'un ou l'autre, mais apprendre à passer de l'un à l'autre, du passif à l'actif » (1993 : 473). La notion de participation, quant à elle, a trait à l'implication psychoaffective lors de la lecture, c'est-à-dire aux émotions, à l'imagination, à la passion et à la subjectivité (Dufays *et al.* 2005 : 92-93). Dans une perspective semblable, la notion de « sujet lecteur », qui fait son entrée dans le champ de la didactique en 2004[68], a pour but de réhabiliter l'investissement personnel du lecteur (Rouxel 2013 : 116).

La lecture littéraire est considérée comme un *mode de lecture* plutôt que comme une lecture s'appliquant à *un corpus de textes circonscrit* (Dufays *et al.* 2005). Il s'agit d'appliquer cette lecture systémique, inspirée du rapport à « la littérature[69] », à tous les textes et à tous les supports, y compris la bande dessinée :

> toutes les opérations que nous avons envisagées comme relevant de la lecture littéraire peuvent en effet s'appliquer autant à une pièce de théâtre, une bande dessinée, une image fixe, un film, une émission de télévision qu'à un texte considéré comme littéraire (Dufays *et al.* 2005 : 314).

Dans le sillage de Dufays et ses collègues (2005), Bemporad estime que l'enseignement de la lecture doit inciter à diversifier les modes de lecture en favorisant à la fois un mode de lecture « participative et captivante » et un mode de lecture « analytique », sans établir de hiérarchie entre ces deux modes (2014 : 67 et 74). En effet, les activités cognitives relatives à la lecture exercent une influence sur les représentations et les attitudes vis-à-vis du média, c'est-à-dire sur certains aspects du « rapport à » (notamment les conceptions et les pratiques). Si les représentations influencent les pratiques, ces dernières reconfigurent à leur tour les représentations de la lecture : « en construisant de nouvelles compétences, on permettra de diversifier les modes de

[68] Cette notion fait son entrée dans le champ de la didactique en 2004, lors du colloque à Rennes intitulé « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » (2004).

[69] Dufays, Gemenne et Ledur ne définissent pas explicitement ce qu'ils entendent par « la littérature ». « L'enseignement de la littérature », en revanche, est défini de la manière suivante : une initiation « *à la fois* à la diversité des manifestations textuelles et à la (re)connaissance des textes qui fonctionnent dans la culture actuelle comme des références » (Dufays *et al.* 2005 : 81).

lecture, pour élargir la gamme des plaisirs littéraires » (Bemporad 2014 : 81).

Lépine (2012) montre par ailleurs dans quelle mesure les théories de la lecture littéraire, construites avant tout pour des textes réputés littéraires, peuvent être réinvesties pour les œuvres multimodales. Selon lui, les « articulations, combinaisons et tensions » qui sous-tendent la relation texte-image donnent l'occasion de multiplier les points de vue lors de la lecture, favorisant le développement de compétences en lecture et l'appréciation des œuvres (Lépine 2012 : 110).

L'idée d'aller-retour entre deux modes de lecture existait avant l'élaboration théorique de Dufays et ses collègues (2005). Elle a notamment déjà été pensée spécifiquement pour la bande dessinée et pour d'autres écrits multimodaux dans une visée pédagogique. Dans son manuel d'enseignement de la bande dessinée, Roux souligne par exemple l'importance de combiner deux modes de lecture :

> On se demande comment enseigner au plus tôt et le plus efficacement cette compréhension, comment dépasser le réflexe inconscient, pour atteindre à une appréciation raisonnée du spectacle offert (ceci n'empêche pas le phénomène d'empathie, car la participation du spectateur sera ainsi plus libre : en somme, elle sera une participation au second degré) (Roux 1970 : 27).

À l'école, la lecture de la bande dessinée devrait ainsi mener à un certain type de compréhension, qui permet de concilier plusieurs « degrés » de participation. Un autre exemple est donné par Philippe Marion, qui se réfère aux médias en général quand il considère que « l'art subtil de mélanger – de confondre volontairement – cognition et émotion, affect et information » (1997 : 65) est un jeu auquel prennent subtilement part la personne qui reçoit l'information et celle qui la raconte.

La notion de lecture littéraire ne fait pas l'unanimité. Elle est remise en question par Daunay, notamment dans un article qui prend la forme d'un dialogue entre Dufays et lui-même (Daunay et Dufays 2016). Le chercheur tente « d'interroger […] ce qui est conçu comme spécifique au littéraire, avec l'idée que sont souvent avancées des spécificités littéraires qui ne reposent sur rien sinon sur la volonté d'instaurer une hiérarchie des pratiques » (Daunay et Dufays 2016 : 17). Ces hiérarchies se répercutent sur « certains rapports à la lecture qui ne correspondent

pas à celui qui est seul conçu comme légitime » (Daunay 2006 : § 26). Selon Daunay, la lecture littéraire, quelle que soit la manière dont on la définit, vise toujours le pôle de la distanciation plutôt que celui de la participation, contribuant à construire une « élite culturelle et sociale » et disqualifiant les « pratiques culturelles les plus courantes » (Daunay et Dufays 2016 : 10). Pour éviter cet écueil, il lui semble nécessaire de « faire l'économie de l'opposition entre participation et distanciation » et de chercher à unifier « les instruments que la culture scolaire a construits » (Daunay et Dufays 2016 : 11 et 15).

> [Interroger ce qui est conçu comme spécifique au littéraire] m'a toujours fait m'interroger sur la nécessité de « littératiser » la lecture, de supposer pertinent de traiter comme *littéraire* la question de la lecture, tout en précisant souvent que la lecture dite littéraire concerne tout texte, fût-il non littéraire, mais en l'illustrant presque exclusivement d'exemples *littéraires*… (Daunay et Dufays 2016 : 17-18.)

Si Daunay questionne le bien-fondé de la notion de sujet lecteur, il propose de recentrer l'attention sur celle de sujet didactique, qui ne doit pas être spécifiquement littéraire selon lui. Le sujet didactique est « multiple et peut être référé à deux systèmes discordants, dissonants, divergents : *subjectif*, *subjectivité*, *subjectivation* d'un côté, mais aussi, de l'autre, *assujettissement*, *sujétion* » (Daunay 2016 : 127). Il est ainsi non seulement le lieu où se déploie une subjectivité, mais il est aussi assujetti « par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution » (Reuter 2007, cité par Daunay et Dufays 2016 : 18). L'élève qui remet en question les objets d'enseignement et qui a une attitude dubitative face aux contenus – « l'imbécile », figure initialement décrite par Michaux – est vu comme une « opportunité didactique » par Daunay car il aide en réalité à souligner le caractère construit des cadres de référence et à « mettre le doigt sur les difficultés théoriques à cerner [les objets d'enseignement] » (Daunay 2014 : 177).

1.2 Du côté du média

Dans la mesure où l'assimilation de la bande dessinée à la littérature peut desservir la première (Chute 2008 ; Corbellari 2003 ; El Refaie 2012 ; Marion 2016), par exemple en ne faisant accéder que certaines bandes dessinées à la réputation littéraire, certain·es chercheur·ses plaident

pour une mise en évidence des différences entre bande dessinée et littérature, adoptant généralement une vision qui considère la bande dessinée comme un média (Baetens 2009 ; Boutin 2012 ; Caboche et Lorenz 2019 ; Chute 2008 ; Maigret et Stefanelli 2012 ; Marion 1993, 1997 ; Matly 2010 ; Rouvière 2012).

Pour Matly, un média est un « appareil de transmission entre un créateur et un récepteur (le lecteur, le spectateur, l'auditeur), une machine à communiquer, à véhiculer de l'information, de l'émotion, de l'action et à peser sur les opinions, les sentiments et les décisions de ceux qui les utilisent » (2010 : 21). C'est ce dernier « effet » du média qui l'éloigne de « l'autotélisme » de la littérature construit historiquement (Védrines et Gabathuler 2018 : 71).

L'appréhension de la bande dessinée comme média offre une perspective différente de la perspective littéraire, présentant notamment deux avantages. D'une part, elle permet de « sortir de l'impasse conceptuelle des "paralittératures" ou littératures "populaires" » (Rouvière 2012 : 13), évitant ainsi d'opposer radicalement et systématiquement une « production de masse dénuée d'intérêt » et un « art réservé aux élites » (Maigret 2012b : 7). D'autre part, une conception médiatique offre la possibilité de prendre davantage en considération les spécificités de la bande dessinée et, potentiellement, ce qui la différencie de la « littérature » au sens restreint d'un médium verbal, écrit et imprimé. C'est notamment l'avis de Matly, qui estime que l'assimilation de la bande dessinée à « une "littérature dessinée" est le moyen le plus sûr de passer à côté de son fonctionnement » (2010 : 14). Dans une telle optique, la bande dessinée ne s'assimile pas davantage à la littérature qu'au cinéma, à la presse ou à la publicité. Elle requiert dans ce cas *une adaptation* d'outils qui sont habituellement employés pour étudier un texte littéraire, un film ou une publicité, voire l'introduction d'outils totalement spécifiques, par exemple pour saisir les styles graphiques ou l'importance de la mise en pages.

1.2.1 La dimension visuelle du récit et la combinaison texte-image

Parmi les chercheur·ses qui tentent de cerner les spécificités de la bande dessinée, deux tendances se dessinent quant à la place de l'image. Tandis que, pour certain·es, c'est elle qui sous-tend le récit de façon indéniable (peu importe si elle est accompagnée de texte), pour

d'autres, l'image de la bande dessinée doit nécessairement être combinée avec du texte, faisant de la multimodalité un élément constitutif de ce média.

Plusieurs chercheur·ses considèrent l'« image narrative » ou le « récit visuel » comme des éléments centraux de la bande dessinée, rejetant la combinaison du texte et de l'image comme critère définitoire (Baetens 2009 ; Morgan 2003). La primauté de l'image reflète notamment la conception de Groensteen qui, dans *Système de la bande dessinée* (1999), prend de la distance par rapport à sa conception première envisageant la combinaison du texte et des images comme essentielle (1986). Dans le même ordre d'idées, McCloud estime que la présence de texte n'est pas indispensable pour qualifier les *comics*, définissant ceux-ci comme « des images picturales et autres, volontairement juxtaposées en séquences, destinées à transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur » (2007 : 17).

Cependant, l'œuvre pionnière de Töpffer se rattache à la deuxième conception, ainsi que l'explique le dessinateur :

> Ce petit livre est d'une nature mixte. Il se compose de dessins autographiés au trait. Chacun des dessins est accompagné d'une ou deux lignes de texte. Les dessins sans le texte n'auraient qu'une signification obscure ; le texte, sans les dessins, ne signifierait rien. Le tout ensemble forme une sorte de roman d'autant plus original qu'il ne ressemble pas plus à un roman qu'à autre chose (Töpffer 1837, cité par Marion 2012 : 179).

Ces mots, qui font référence à l'*Histoire de monsieur Jabot* (1833), décrivent l'œuvre comme relevant d'un véritable dialogue qui s'instaure entre les deux modes. L'idée de construire du sens par la relation texte-image est également importante pour Roux, qui insiste sur l'idée d'inclusion : les bulles sont, selon lui, constitutives de la bande dessinée et les images ne font pas qu'illustrer le texte (1970 : 9). De manière similaire, Corbellari (2003) considère que le texte et l'image doivent se combiner de manière solidaire. Cette combinaison constitue un élément central de la bande dessinée qui permet de la différencier d'autres médias (par exemple du cinéma) (Harvey 2001 et Smolderen 2007, cités par Chute 2008).

Une typologie des façons d'articuler le texte et les images est proposée par McCloud, qui estime que le récit peut être pris en charge soit par les images, soit par le texte, soit par le sens qui se crée dans leur

dialogue. Celui-ci cite notamment les combinaisons qui reposent sur un texte autosuffisant et où les images n'ont qu'une fonction illustrative ; celles qui reposent sur les images, où le texte n'est guère plus que la bande-son ; le montage, où le texte est traité comme partie intégrante de l'image ; l'interdépendance, où le texte et le dessin unissent leurs forces pour faire passer une idée qu'aucun d'eux ne serait capable de véhiculer à lui seul (McCloud 2007 : 161-163). Il constate que le type de combinaison le plus commun est celui de l'interdépendance – Chute nomme celle-ci « des récits ou des sens à double codage » (2020) – rejoignant ainsi la conception de Töpffer, où le texte et l'image créent du sens ensemble.

Plusieurs chercheur·ses mettent le doigt sur des frontières plutôt poreuses entre les deux modes (El Refaie 2012 : 24 ; Missiou 2012 ; Peeters 2003). El Refaie, par exemple, part de la théorie sémiotique de Pierce, qui distingue clairement le rapport au signifiant des mots (vus comme des symboles) et des images (vues comme des icones[70]). Elle affirme, comme Peeters (2003), que les mots peuvent se doter d'un potentiel visuel (par exemple quand les lettres se disloquent ou débordent des bulles) et qu'à l'inverse, les images peuvent se caractériser par un haut degré d'abstraction (par exemple quand le dessin d'une petite ampoule au-dessus de la tête d'un personnage signifie qu'il a une idée) (El Refaie 2012 : 25). McCloud parle de « montage » (*the montage*) lorsque le texte est traité comme partie intégrante de l'image (McCloud 2007 : 162). Missiou constate également que dans certains cas, « 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 » (2012 : 82).

1.2.2 L'art séquentiel et tabulaire

De nombreux critiques, dans le sillage de Will Eisner (1985), ont défini la bande dessinée comme un « art séquentiel » (*sequential art*) au sein duquel la case constitue un élément fondamental (Groensteen 2011 ; McCloud 2007 ; Peeters 2003 ; Tabachnick 2009). Pour Eisner, l'art

[70] Dans le cas des symboles, les mots sont basés sur un lien arbitraire entre le signe et sa signification ; dans le cas des icones, les images sont basées sur une ressemblance physique entre le signe et l'objet auquel il se réfère (Peirce 1960, reformulé par El Refaie 2012 : 24).

séquentiel, considéré comme la plus ancienne forme d'art communicatif (*the oldest communicating art form*), a la capacité de transmettre une histoire (Yronwode et Eisner 2011 : 67). L'importance accordée à la séquence permet à Eisner, de même qu'à McCloud, de faire remonter l'art de la bande dessinée à d'anciennes tapisseries (par exemple la tapisserie de Bayeux), à des manuscrits d'images précolombiennes ou encore à des narrations hiéroglyphiques (McCloud 1993).

La centralité de la notion de séquence se matérialise par la présence constitutive de cases. Comme l'affirme Benoît Peeters : « Loin de se poser comme un espace suffisant et clos, la case de bande dessinée se donne d'emblée comme un objet partiel, pris dans le cadre plus vaste d'une séquence » (2003 : 24). Entre arrêt sur image et continuité, entre rappel de la case précédente et appel de la suivante, Peeters (2003) et d'autres chercheurs (McCloud 1993 ; Menu 2001) ont décrit les particularités de cette unité, en particulier son intrication étroite avec un ensemble qui la dépasse. Garante de la continuité narrative, la case est un « instant dans une continuité » (Peeters 2003 : 36). Allant de pair avec la présence de cases successives, la gouttière est, selon McCloud (1993, cité par Chute 2020 : 5) le seul élément de la bande dessinée qui ne peut pas être imité par un autre média.

La notion de séquentialité invite à inscrire les cases dans une logique de progression narrative. Nombre de chercheur·ses s'accordent à dire que la bande dessinée est avant tout un récit (parmi lesquels Baetens 2009 ; Chute 2008 ; Groensteen 1986, 1999 ; Morgan 2003). Cependant, les avis divergent sur le nombre de cases à partir duquel on peut parler de récit. Tandis que pour certain·es, l'aspect séquentiel de la bande dessinée requiert un minimum de deux cases successives, pour d'autres, une seule case – comme dans le dessin de presse – peut, à partir du moment où elle est narrative, être considérée comme une bande dessinée (Groensteen 1999 ; Morgan 2003).

Cependant, les cases ne sont pas uniquement juxtaposées ; elles sont également organisées au sein de la planche. L'attention au réseau permet de mettre l'accent non pas uniquement sur la séquentialité mais sur la tabularité. Diverses formulations mettent en avant la non-linéarité caractéristique de la bande dessinée. Groensteen forge deux notions : l'« arthrologie restreinte », qui est liée à la séquence et à la dimension linéaire du découpage en cases, et l'« arthrologie générale », qui est liée au réseau et qui se construit par le quadrillage, c'est-à-dire par la « prise de possession de l'espace paginal » (1999 : 172). La mise

en réseau est rendue possible par l'opération de « tressage », l'un des trois éléments, avec le découpage et la mise en pages, de la « solidarité iconique » (Groensteen 1999). Le tressage « est précisément l'opération qui, dès le stade de la création, programme et effectue cette sorte de pontage » (Groensteen 2001 : 21). Il invite donc à un autre type de mise en relation que le modèle d'organisation de l'information linéaire. Peeters, quant à lui, parle du « tressage » comme d'une fonction constitutive de la bande dessinée. Il définit celle-ci comme une « forme complexe, capable de tresser d'une manière qui n'appartient qu'à elle le mouvement et la fixité, la planche et la vignette, le texte et les images » (Peeters 2003 : 6).

Toujours dans l'optique d'une lecture non linéaire, la notion de « péri-champ » peut également être envisagée comme relative à une attention au réseau que créent les cases. Cette notion est forgée par Peeters à partir des notions de « hors-cadre » et de « hors-champ » – employées dans les domaines du cinéma ou de la photographie – dans le but de l'adapter à l'étude de la bande dessinée. Contrairement aux autres médias, la bande dessinée place plusieurs images au sein d'un même espace graphique et visuel ; ainsi, le péri-champ est « cet espace à la fois autre et voisin [qui] influence inévitablement la perception de la case sur laquelle les yeux se fixent » (Peeters 2003 : 21). Ce phénomène rend possible un jeu sur le cadrage : pendant la lecture d'une image, il y a, de part et d'autre de celle-ci, ce qui n'est « plus vraiment là » et ce qui est « déjà là » (Schaer 2021 : § 32).

Qu'on parle d'arthrologie, de tressage ou de péri-champ, l'agencement des éléments au sein des différentes unités (case, strip, planche, volume) implique la construction d'une certaine temporalité. Chute (2020) montre que les bédéistes prêtent attention à cette question en citant Spiegelman et McCloud. Pour le premier, les œuvres en bande dessinée « chorégraphient et donnent forme au temps » (Spiegelman 2005 : 4) ; pour le second, les cases nous indiquent que « nous sommes face à une division de l'espace et du temps » (McCloud 2007 : 107). Chute définit quant à elle la bande dessinée comme « une forme hybride combinant des mots et des images, dans laquelle deux cheminements narratifs, l'un verbal et l'autre visuel, construisent une temporalité à l'intérieur d'un espace » (2020 : 1). Selon Chute, la temporalité particulière de la bande dessinée constitue l'une de ses spécificités médiatiques : « une planche de bande dessinée, à la différence d'un film ou d'un récit en prose traditionnel, est capable de maintenir ce flux contradictoire en

tension, car le développement narratif est retardé, rétracté ou rendu récursif par la profondeur et le volume de la structure graphique » (Chute 2020 : 12). De manière générale, on peut dire que la bande dessinée exploite le format comme un signifiant en soi ; plus précisément, elle implique une tension entre l'expérience de la lecture (séquentielle, tabulaire) et la disposition formelle des éléments verbaux et visuels.

L'expérience lectoriale constitue ainsi un autre moyen d'appréhender la notion de bande dessinée. Les récits multimodaux bouleversent les habitudes de lecture (Martin 2020). Face à une planche de bande dessinée, il s'agit d'exercer non seulement un regard diachronique mais aussi global et synchronique, et une attention au « réseau » que forment les cases (Martin 2020 : 124-125). Une telle appréhension de la bande dessinée fait appel à un mode de lecture spécifique dans la mesure où les bédéistes « tirent parti de cette potentielle "indocilité" du regard » (Schaer 2021 : § 44). La lecture de bande dessinée invite à un certain « mode de lecture » (pour reprendre un terme qui fait notamment référence à la lecture littéraire), les compétences de lecture séquentielles et tabulaire permettant un subtil dialogue entre lecteur·rice et bédéiste.

Cette approche de la bande dessinée, par le biais de sa lecture, soulève la question des compétences à développer pour optimiser sa lecture, soit la question de la littératie, qui nous occupera au prochain chapitre. Notons que la distinction de plusieurs types d'agencement de l'information a déjà été mise en relief par l'instigateur de la notion de *literacy* Jack Goody (1977), qui différenciait le texte de procédés graphiques tels que les listes et tableaux. L'anthropologue montre que la littératie peut renvoyer à une multitude de compétences. Une distinction proche a été reprise dans le domaine de la didactique par Christian Vandendorpe (1999) – qui différencie linéarité et tabularité – puis par Jean-Louis Chiss (2004) – qui propose une distinction entre textualité et scripturalité. Dans le domaine plus spécifique de la bande dessinée, Fresnault-Deruelle (1976) articule « linéaire » et « tabulaire » et, plus récemment, Baroni définit la lecture scripturale comme étant non pas « focalisée sur la compréhension linéaire », mais visant à « saisir l'architecture du récit graphique et ses effets de tressage iconique » (2021 : 51).

2 La bande dessinée comme outil de littératie médiatique multimodale

Dans le prolongement d'une conception de la bande dessinée comme un média, demandons-nous à présent dans quelle mesure la bande dessinée peut être utilisée à l'école dans le but de développer des compétences en littératie médiatique multimodale. Cette approche, préconisée notamment par Boutin (2012), constitue non seulement un pas supplémentaire dans le regard posé sur le média, mais elle invite aussi, plus largement, à renouveler la conception de la lecture en classe de français. Elle permet d'appréhender la bande dessinée en tant que support composite, incluant d'autres modes que le mode verbal et de se focaliser sur la notion de multimodalité, centrale dans ma définition de travail. La première section définit la notion d'outil didactique. La seconde présente celle de littératie et ses apports pour l'enseignement du français. Finalement, les enjeux de la formation d'élèves et d'enseignant·es capables d'appréhender une pluralité de modes sont abordés par le biais de celle de littératie médiatique multimodale.

2.1 L'outil didactique

La notion d'outil didactique peut être vue dans le sillage des travaux de Vygotski qui s'inscrivent dans le cadre de l'analyse marxienne du travail. Le psychologue établit une analogie entre le travail au sens large et le travail spécifique d'enseignement (Schneuwly 2008b, en référence

à Vygotski 1985 et 1974). Selon lui, le travail consiste en une modification intentionnelle d'un objet, qui advient à l'aide d'un outil, ou instrument, agissant comme « médiateur puissant aussi bien entre l'homme et l'objet de son travail qu'entre l'homme et les autres » (Schneuwly 2008b : 58). L'école, où l'outil est avant tout instrument psychologique, joue un rôle fondamental dans cette transformation. Schneuwly propose d'élargir la notion d'outil psychologique et d'identifier les outils utilisés par l'enseignant·e. Il estime qu'enseigner consiste à transformer, à l'aide d'outils sémiotiques, « des modes de penser, de parler, de faire » (Schneuwly 2008b : 59). Deux types d'outils – discursifs et matériels – permettent d'une part la rencontre de l'élève avec l'objet d'enseignement et d'autre part le guidage de l'attention (Schneuwly 2008b : 60).

Selon Schneuwly et Wirthner, le renouvellement d'expériences d'enseignement et d'outils permet la transformation du « rapport à » :

> [L]e rapport à l'écrit est le résultat d'expériences particulières d'enseignement, définies par des pratiques élaborées par la tradition scolaire qui se reflètent dans les conceptions des valeurs attribuées à l'écrit et que de nouvelles expériences, plus spécifiquement de nouveaux outils, peuvent transformer (Schneuwly 2008a : 135, en référence à Wirthner 2008).

Cette citation montre que les outils opèrent une transformation sur plusieurs dimensions imbriquées du rapport à l'écrit : celles que j'appellerai la dimension conceptuelle (les conceptions), la dimension praxéologique (les pratiques) et la dimension axiologique (les valeurs attribuées à l'écrit).

Selon les finalités de l'enseignement, la bande dessinée peut être appréhendée par le biais d'outils ou alors elle peut devenir un outil elle-même. Dans le premier cas, les outils médiatisent le rapport à la bande dessinée ; il s'agit généralement de notions littéraires ou didactiques auxquelles les enseignant·es font appel (par exemple la narratologie). Dans le second cas, la bande dessinée est un outil – un prétexte, diraient d'aucun·es (Blanchard et Raux 2019 ; Raux 2019 ; Rouvière 2012) – visant à transformer le rapport à l'écrit, à la lecture, à l'image.

Précisons que le terme « outil » est employé par plusieurs participant·es de cette étude, autant dans la première que dans la seconde acception. Certain·es estiment en manquer et souhaitent les acquérir,

d'autres considèrent posséder les outils (une forme de littératie) pour travailler la bande dessinée en classe.

2.2 La littératie

La littératie désigne « l'ensemble d'attitudes et de connaissances qu'un individu ou un groupe manifestent à l'égard de l'écrit » (Giasson *et al.* 1985, en référence à Harkness 1981). Le champ de recherche portant sur la *literacy*[71] a été développé dans la seconde moitié du XX^e^ siècle, notamment par Richard Hoggart (1957) et Jack Goody (1968), dans le but d'étudier les usages et les enjeux de l'écrit (et des « sociétés de l'écrit », concernant Goody) (Dupont 2020 : 12). Les recherches consacrées à la notion ont créé un espace de réflexion transdisciplinaire, regroupant – entre autres disciplines – l'anthropologie, la psychologie, la linguistique et la didactique. Le néologisme français « littératie » (parfois orthographié *littéracie* ou *litéracie*) apparaît tout d'abord au Québec dans un article consacré à la lecture précoce, écrit par Giasson et ses collaboratrices (1985) et publié dans une revue de psychologie.

La notion de littératie s'attache notamment à étudier l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans différents contextes (Painchaud *et al.* 1993). En France, elle se développe dans le sillage de préoccupations au sujet du taux d'analphabétisme de la population, notamment exprimées par l'intermédiaire de l'Unesco (Barré-De Miniac 2003a). À la suite des vifs débats qui ont lieu dans les années 1960-1980 à propos de l'illettrisme et des méthodes d'apprentissage de la lecture, l'usage du terme traduit un changement de paradigme (Barré-De Miniac 2003a). Il s'agit dès lors d'appréhender le rapport à la culture écrite dans des termes positifs, offrant « un point de vue généreux et dynamique sur l'humain » (Rispail 2011 : 2) et faisant l'hypothèse que tout individu, enfant comme adulte, chemine vers une appropriation toujours plus pointue de compétences en littératie. En bref, la littératie s'intéresse aux usages variés de l'écrit, qu'ils soient individuels ou sociaux, quotidiens ou exceptionnels, scolaires ou professionnels.

Deux « lignes de tension » se dégagent des définitions actuelles de la littératie (Dezutter et Lépine 2020 : 36). La première se situe dans l'articulation de la dimension cognitive, d'une part, et des

[71] Le terme anglais *literacy*, issu du latin *litteratus*, désigne « une personne instruite, qui a des lettres » (Dupont 2020 : 10).

dimensions sociale, historique et politique, d'autre part (Dezutter et Lépine 2020 : 36). Sa prise en compte invite à établir des liens entre les « compétences cognitives » et les « conditions sociales et culturelles de leur développement et de leur mise en œuvre » (Barré-De Miniac 2003b : 118) et à considérer la littératie comme intimement liée aux structures de pouvoir (Barton et Hamilton 2010 ; Bihl 2020 ; Fraenkel et Mbodj-Pouye 2010). Dans la mesure où « certaines littératies sont plus dominantes, plus visibles et plus influentes que d'autres » (Barton et Hamilton 2010), on peut se demander, avec Dagenais (2012), quelles pratiques valoriser dans quels contextes.

La seconde ligne de tension a trait au « degré d'extension des savoir-faire ou compétences visés » (Dezutter et Lépine 2020 : 37). Tandis qu'une définition étroite de la littératie comprend uniquement les compétences de lecture et d'écriture, une acception plus large intègre d'autres formes de langage, telles que la multimodalité (Dezutter et Lépine 2020 : 37). Chiss s'inscrit dans la seconde perspective, estimant que l'intégration dans l'enseignement de différents supports de communication, formes d'organisation de l'information et espaces graphiques joue un rôle constituant sur le plan cognitif (2004 : 47).

Quelle que soit la définition adoptée, l'entrée par la littératie propose aux enseignant·es de français un « élargissement » du savoir lire-écrire, qui a un impact sur les conceptions et représentations liés à la durée de l'apprentissage, aux contextes et environnements d'apprentissage, aux acteur·rices de l'apprentissage et aux objets d'apprentissage (Dezutter et Lépine 2020 : 38). En ce qui concerne la durée, les contextes et les acteur·rices de l'apprentissage, la notion de littératie vise à ne pas limiter la conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à la sphère scolaire (Dezutter et Lépine 2020 : 38). Elle renvoie à « toutes les nouvelles situations de contact avec l'écrit » situées avant, pendant ou après la scolarité (Dezutter et Lépine 2020 : 38). Dans cette optique, la littératie est considérée comme un ensemble de pratiques sociales, notamment employées dans la vie courante (Barton et Hamilton 2010 : 45-46 ; Street 1997). Les enseignant·es ne sont pas les uniques acteur·rices de changement dans le domaine de la littératie : le cercle familial, l'entourage et le cadre professionnel sont autant de milieux susceptibles de jouer un rôle dans le développement de compétences en littératie (Dezutter et Lépine 2020 : 41).

Parmi les différents enjeux liés à l'extension des objets d'apprentissage en classe de français, deux m'apparaissent particulièrement

intéressants. D'une part, et ceci fait écho à la deuxième ligne de tension, l'élargissement invite à prendre en compte de « nouveaux » types d'écrits, comme d'autres « genres de textes » (Dezutter et Lépine 2020 : 40, en référence à Jaubert et Rebière 2011). De l'autre, l'extension concerne, au-delà des objets d'apprentissage eux-mêmes, le *rapport à* ceux-ci, qui peut être traité « de manière explicite au sein des classes » (Dezutter et Lépine 2020 : 40).

En plus de s'intéresser au rapport à l'écrit des élèves, on peut explorer celui des enseignant·es. Dans ce sens, tout en considérant le « rapport à » comme l'un des aspects de la littératie (Dezutter et Lépine 2020), j'aborde l'approche par la littératie médiatique multimodale comme une forme de rapport à la bande dessinée possible.

2.3 Bande dessinée et littératie médiatique multimodale

Bien qu'on constate en didactique, depuis une dizaine d'années, un intérêt particulier pour la multimodalité, celui-ci n'est pas nouveau. Dans le contexte francophone, dans les années 1970, Guy Gauthier publiait un ouvrage intitulé *Initiation à la sémiologie de l'image*, où il était question de « message scripto-visuel » (et notamment de bande dessinée) (1973, 1979). La décennie suivante, dans un dossier intitulé *Images et langages*, Yziquel et le groupe Sémiotiques parlaient de « messages mixtes – dits encore messages pluricodés ou MPC », en citant la télévision, le théâtre, les affiches, etc. (1988).

C'est cependant dans le contexte anglo-saxon que le terme « multimodalité » prend ses racines, à partir des notions de *multiliteracies* et de *multimodality* développées au Royaume-Uni dans les années 1990. Proposant une lecture critique de Goody, Brian Street est à l'origine du courant des *New Literacy Studies*. Il souligne la dimension sociale de ce qu'il nomme des *literacy practices* (Dupont 2020). En parallèle, le New London Group propose de mettre en évidence la multiplicité des littératies en introduisant le concept de *multiliteracies*, qui doit prendre en compte d'une part la diversité culturelle et linguistique et d'autre part la variété de formes que peuvent prendre les textes avec le développement des nouvelles technologies (Cazden *et al.* 1996). Partant du présupposé que tout texte écrit est aussi conçu de manière visuelle (*all meaning-making is multimodal*), le New London Group établit un rapport entre *multiliteracies* et *multimodality*, mettant en

avant l'importance de la dimension visuelle inhérente aux textes écrits (Cazden *et al.* 1996 : 81).

La notion de « multimodalité » renvoie aujourd'hui à une « conception fortement remaniée de la nature même des messages et de leur diffusion » (Jewitt 2009 et Kress 2009, 2010, cités par Lebrun *et al.* 2012b : 2). Le sens peut être représenté par l'image, l'écriture, le son, la gestuelle, le regard, etc. (Jewitt 2009, cité par Lebrun *et al.* 2012b : 3). Chacun de ces modes, « socialement transmis et culturellement transmis », est un moyen de « faire du sens » (Lebrun *et al.* 2012b : 3, s'appuyant sur Kress 2009).

Dans le cadre scolaire, Dagenais estime qu'il est nécessaire de soutenir l'apprentissage de la lecture en élargissant le répertoire des pratiques textuelles à des pratiques multimodales (2012). Étant donné « l'actuelle (r)évolution médiatique qui bouleverse notre civilisation » (Lebrun *et al.* 2012a : 1), l'école doit fournir aux élèves des outils adaptés pour pouvoir interagir avec la réalité qui les entoure, c'est-à-dire les accompagner dans le développement d'« habiletés complémentaires à celles de la littératie classique » (Lebrun *et al.* 2012a : 5) :

> Il faut former des (multi)lecteurs, participants actifs de la médiation, qui refusent de recevoir passivement les (multi)textes et qui, au contraire, les analysent, les questionnent et même débattent de leur sujet ainsi que de leur contexte de production, et encore plus (Lebrun *et al.* 2012a : 4, en référence à McLaughlin et DeVoogd 2004).

Selon Lebrun et ses collègues, les enseignant·es doivent être en mesure d'intégrer des activités portant sur des supports multimodaux, tels que la bande dessinée et d'autres médias « alternatifs », afin de favoriser le développement de compétences en littératie médiatique multimodale de leurs élèves (2012a : 5). De telles compétences devraient aller de pair avec une « posture médiatique critique, c'est-à-dire socialement responsable » (Lebrun *et al.* 2012a : 4, en référence à Anstey et Bull 2006).

La nécessité de développer de nouvelles compétences est aussi relevée par Missiou :

> 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 (Missiou 2012 : 81).

Avec l'évolution actuelle des supports d'information, de nouveaux modes de lecture émergent. La notion de lecteur·rice devient « polyvalente » : lire ne signifie plus uniquement décoder un système linguistique mais aussi « pouvoir choisir entre les différents modes disponibles, [...] les décoder et les utiliser selon ses propres besoins, pour construire le sens » (Missiou 2012 : 81 et 82). La personne qui lit devient alors « lect[rice]-spectat[rice]-audit[rice]-utilisat[rice] » et son rôle dans la création de sens s'avère essentiel (Missiou 2012 : 82). Or, dans le cadre scolaire, cette transformation de la lecture peut être travaillée, selon Missiou (2012), par le biais de la bande dessinée.

Les visions de Lebrun et ses collègues (2012b) et de Missiou (2012) rejoignent la conception de bédéistes qui invitent à renouveler le regard sur (ou « rapport à ») la bande dessinée. Plutôt que d'être considérée comme une « menace pour la littératie » (*a threat to literacy*), comme l'ont toujours été les *comics*, selon Eisner (2008 : 3), ou comme une « icône de l'illettrisme » (*icon of illiteracy*), elle pourrait plutôt être vue comme un « bastion de la littératie » (*bastions of literacy*) (Spiegelman 1995, cité par Chute 2008 : 460), ou encore un comme un emblème d'une nouvelle forme de littératie.

Cette nouvelle forme de littératie se concrétise aujourd'hui dans l'éducation aux médias, par ailleurs déjà préconisée il y a plus d'un demi-siècle lorsque Roux recommandait l'usage de la bande dessinée en classe dans le but d'exercer l'esprit critique vis-à-vis de stéréotypes véhiculés relativement à ses héros et à ses thèmes (Roux 1970 : 26 et 93). Plus récemment, Novak propose de transférer les compétences acquises par la lecture de la bande dessinée à l'appréhension de la publicité :

> En apprenant avec la littérature graphique, les étudiants non seulement apprennent à interpréter comment l'art enrichit le niveau de narration, mais leur capacité à interpréter les messages transmis par diverses formes d'art et de médias visuels quotidiens s'en trouve renforcée. Cette prise de conscience s'accompagne d'une capacité à être

> plus perspicace et même sceptique envers toutes les formes de médias visuels. Être capable d'interpréter le lien entre les éléments visuels, les textes et les réponses émotionnelles que les deux peuvent susciter rendra les étudiants plus informés et moins susceptibles d'être manipulés par la publicité (Novak 2014 : 6, je traduis).

Selon le chercheur, la capacité à interpréter la relation texte-image et la réponse émotionnelle que cette relation peut susciter permet de rester attentif·ve aux effets manipulatoires de la publicité. L'enseignement de ce qu'il nomme la *graphic literature* permettrait ainsi de prendre conscience du caractère construit et fabriqué d'une création artistique. Il pourrait ainsi viser à décortiquer les mécanismes conduisant à la construction du pathos, faisant un pas en direction de la variété des formes médiatiques rencontrées au quotidien par les élèves.

Seulement, l'intégration de compétences spécifiques à la lecture de la bande dessinée peut requérir de faire appel à d'autres compétences que celles qui sont communément mobilisées en classe de français, qu'il s'agisse de lecture ou de « littérature ». C'est ce que montre notamment le 5e numéro de la revue *Transpositio* (Baroni *et al.* 2022), consacré à la bande dessinée *Le Long Voyage de Léna*, d'André Juillard et Pierre Christin. Les « regards croisés » et pluridisciplinaires qui y sont proposés appréhendent l'œuvre par le prisme d'outils qui prolongent les compétences « littéraires », tout en s'en écartant à l'occasion. On pense à l'article de Chaperon (2022) sur les « confins » de la narrativité, qui propose de recourir aux études théâtrales pour décrire la bande dessinée et à celui de Boillat (2022) qui traite de la notion de point de vue et se réfère à plusieurs champs disciplinaires prenant pour objets d'études des représentations visuelles et des dispositifs médiatiques. On songe aussi à l'article de Baroni (2022) sur l'architecture des planches et leur dimension tabulaire et à celui de Corbellari (2022) consacré aux spécificités graphiques, entre caricature et réalisme. Ce dernier, par exemple, utilise la notion de « champ-contrechamp », dans la lignée de Peeters, qui emprunte lui-même celle de « champ » aux domaines du cinéma et de la photographie (2003).

Ainsi, pour enseigner des compétences relatives à la multimodalité et aux multilittératies et assurer aux élèves la compréhension d'une variété émergente de formes de textes, les enseignant·es doivent, selon Ajayi (2010), acquérir de nouvelles connaissances, notamment liées

aux « formes textuelles hybrides » (*hybrid textual forms*) (2010 : 7). Le chercheur se demande dès lors si les enseignant·es en formation sont suffisamment préparé·es pour un tel enseignement. Par le biais d'une étude quantitative et qualitative effectuée dans le sud de la Californie avec une cinquantaine d'enseignant·es en formation, il découvre que ceux-ci·celles-ci sont conscient·es de la nature changeante des pratiques de littératie liées aux nouvelles technologies. Toutefois, ils·elles expriment leur désaccord sur le fait d'avoir acquis, durant leur formation, des stratégies aptes à enseigner les multilittératies et l'analyse d'images (Ajayi 2010 : 20).

L'étude d'Ajayi (2010), qui met en exergue le rôle de la formation des enseignant·es dans l'appréhension de nouveaux supports, rappelle aussi la nécessité de construire avec les compétences multimodales qui sont déjà en leur possession et, par conséquent, de récolter de l'information auprès d'eux·elles.

3 Du « rapport à » au rapport à la bande dessinée

La récolte d'informations auprès des participant·es de cette recherche a été guidée par la notion de « rapport à la bande dessinée », que j'ai élaborée en m'appuyant sur deux concepts : celui de « rapport à l'écrit », forgé par Chartrand et Blaser (2008a) à partir des travaux de Barré-De Miniac (2000) puis reconfiguré par Blaser et ses collaboratrices (2015), et celui de « rapport à la lecture littéraire », proposé par Émery-Bruneau (2010).

Comme nous l'avons vu (I, 1), la bande dessinée peut être considérée à la fois en tant qu'*écrit* multimodal et en tant que support d'une *lecture littéraire* (Dufays *et al.* 2005). Je prends ainsi le parti de m'inspirer des définitions et dimensions proposées par les cadres conceptuels du rapport à l'écrit et du rapport à la lecture littéraire.

Après avoir brièvement décrit le concept de « rapport à », je présenterai les concepts de rapport à l'écrit et de rapport à la lecture littéraire, ainsi que leurs différentes dimensions. Il s'agira ensuite de proposer une formalisation du rapport à la bande dessinée, qui sera envisagée selon deux plans et cinq dimensions.

3.1 Le « rapport à »

Le concept[72] de « rapport à » a été formalisé à de nombreuses reprises, pour différents objets et dans le cadre de différentes disciplines (Émery-Bruneau 2014b). De manière générale, il vise à examiner la « disposition » (Barré-De Miniac 2000 ; Beillerot *et al.* 1989) d'un individu envers un savoir, ainsi que les significations qui sont octroyées à ce savoir. Le « rapport à » est constitué à partir d'une « somme d'expériences dans un domaine donné » (Schneuwly 2008a : 136).

L'expression « rapport au savoir », initialement élaborée dans le domaine de la psychanalyse (Beillerot *et al.* 1989 ; Beillerot *et al.* 1996), a été spécifiquement mise en relation avec le contexte scolaire par Charlot, qui s'inscrit au croisement de la sociologie, de l'anthropologie et des sciences de l'éducation. Charlot (1997) explore le concept de rapport au savoir – qu'il définit comme « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir » (1997 : 94) – dans le but de proposer une nouvelle manière d'aborder la question de l'échec scolaire. Dans l'optique d'une « lecture "optimiste" de la réalité » (1997 : 33), Charlot déconstruit le mythe selon lequel l'origine sociale serait la cause de l'échec scolaire. Il soutient au contraire qu'il n'existe pas de relation simple entre l'appartenance sociale et les résultats scolaires et qu'il est nécessaire d'analyser les situations particulières, en s'écartant du présupposé que l'individu intériorise son milieu social.

Dans le domaine de l'éducation, le concept de « rapport à » a été utilisé pour analyser le rapport au savoir d'enseignant·es et d'élèves dans différents contextes (scolaires et extrascolaires) et selon plusieurs dimensions. Il a été adapté à divers types de savoirs, parmi lesquels : le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac 2000 ; Lafont-Terranova *et al.* 2016 ; Lafont-Terranova et Niwese 2016), à la lecture (Bucheton 2000), au langage (Bautier 2002), à l'écrit (Blaser *et al.* 2015 ; Chartrand et

[72] Les études oscillent entre le recours au terme « notion » ou « concept » pour définir le « rapport à » et ses déclinaisons. Chartrand et Blaser suggèrent deux critères permettant d'opter pour l'un ou pour l'autre : d'une part l'usage qui en est fait par les didacticien·nes et d'autre part son emploi en tant qu'outil de « théorisation de la pratique de recherche » (2008a : 109). En bref, un concept est davantage précis et opérationnel qu'une notion, ce qui invite les chercheuses, à ce stade, à parler de « notion » de rapport à l'écrit. À la suite de Charlot (1997), Blaser et ses collaboratrices (2015) et Reuter et ses collègues (2013a), j'adopte, pour ma part, le terme de « concept » quand je me réfère au « rapport à », au « rapport à l'écrit » ou au « rapport à la lecture littéraire » et celui de notion en ce qui concerne le rapport à la bande dessinée.

Blaser 2008b ; Guernier et Barré-De Miniac 2009 ; Mercier et Dezutter 2012), à la culture (Falardeau et Simard 2007), à la lecture littéraire et à la littérature (Émery-Bruneau 2011b, 2014a).

3.2 Le rapport à l'écrit

Forgé par Chartrand et Blaser (2008a), le concept de rapport à l'écrit prend largement ses racines dans les travaux dédiés au rapport à l'écriture de Barré-De Miniac (2000) et plus largement à l'écriture elle-même (Dabène 1987), qui mettent tous deux en lumière l'importance de la prise en compte des représentations liées à l'écriture dans la compétence scripturale (aux côtés des savoirs et des savoir-faire, selon la tripartition de Dabène). Le concept de rapport à l'écrit, qui permet d'inclure les pratiques de lecture et celles d'écriture, est défini comme « une relation de sens et de signification (au sens vygotskien du terme[73]) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produit) dans toutes ses dimensions » (Chartrand et Blaser 2008a : 111). Le fait d'employer les termes « sens » et « signification » permet d'inclure dans la définition à la fois les aspects subjectifs et sociaux dans la construction du rapport.

Les deux chercheuses regroupent les actions mises en œuvre dans les activités de lecture ou d'écriture en deux ensembles. Le premier est constitué du rapport à l'écriture ou à la lecture à proprement parler. Il englobe trois sphères : la sphère affective, la sphère axiologique et la sphère conceptuelle (qui sont autant de dimensions du rapport à l'écrit, comme nous allons le voir). Ces sphères ont un impact sur la motivation à lire ou à écrire, qui agit comme un levier de transformation du rapport à l'écrit, induisant en retour un engagement accru du sujet qui lit ou écrit (Chartrand et Blaser 2008a : 125). Le second ensemble regroupe les outils sémiotiques et matériels nécessaires aux activités de lecture et d'écriture. Ces outils se divisent en trois groupes : 1. les

73 Chartrand et Blaser expliquent ainsi cette précision entre parenthèses : « Signification et sens se distinguent chez Vygotski (1997) en ceci : un mot a une ou plusieurs significations sur lesquelles les individus d'une même communauté linguistique s'entendent ; les dictionnaires donnent la signification des mots. Le sens, c'est l'ensemble des faits psychologiques qu'un mot fait apparaître dans notre conscience (p. 480), il varie d'un individu à l'autre étant le fruit d'un ensemble d'expériences de tous ordres. Par exemple, le mot Marrakech désigne une ville du Maroc, c'est sa signification. L'évocation de ce même mot prend un sens particulier pour qui connaît de près ou de loin la ville de Marrakech et la seule sonorité de ce mot peut faire surgir mille et une impressions : couleur, odeur, lumière, saveur, bruit, etc. » (2008a : 111).

connaissances (notamment sur la langue comme système) ; 2. les savoir-faire, habiletés et stratégies ; 3. les outils matériels que nécessitent les activités de lecture et d'écriture (Chartrand et Blaser 2008a : 126). Il s'agit donc d'instruments qui permettent d'entrer en contact avec l'écrit de manière pratique.

Les deux ensembles (incluant les trois sphères et les outils sémiotiques et matériels) permettent à Chartrand et Blaser d'organiser le rapport à l'écrit en quatre dimensions – qui vont être reprises dans la présente étude :

- affective (concernant les sentiments et émotions)
- axiologique (liée aux valeurs que le sujet attribue à l'écrit)
- conceptuelle (renvoyant aux conceptions et aux idées du sujet à propos de la nature de l'écrit)
- praxéologique (ayant trait aux activités des sujets en matière d'écriture et de lecture) (Chartrand et Blaser 2008a : 111).

Ces quatre dimensions, dont les trois premières ne se situent pas sur le même pied que la quatrième, ont permis aux deux chercheuses de rendre le rapport à l'écrit opérationnel dans le cadre de leur récolte et analyse de données.

Une autre conceptualisation, basée sur la première, est proposée par Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015) dans le contexte de la formation des enseignant·es. Si les quatre dimensions d'origine sont présentes, elles sont reconfigurées et leurs interrelations sont mises en relief, comme le montre la figure 5.

Plusieurs différences entre ces deux propositions de conceptualisation du rapport à l'écrit peuvent être relevées. Tout d'abord, alors que le premier propose quatre dimensions en interaction les unes avec les autres, façonnant et déterminant les pratiques, le second « sépare clairement les discours sur les pratiques d'écriture et les pratiques elles-mêmes » (Blaser *et al.* 2015 : 52). Pour ce faire, les trois chercheuses proposent une mise en relief des dimensions conceptuelle (discours sur les pratiques) et praxéologique (pratiques elles-mêmes) ainsi qu'un déplacement au second plan des dimensions axiologique et affective sur lesquelles, selon les chercheuses, « il est plus difficile d'agir explicitement » en contexte de formation des enseignant·es (Blaser *et al.* 2015 : 56).

Dans la proposition de Blaser et de ses collègues (2015), il est question d'une dimension praxéologique qui se construit en relation avec la dimension conceptuelle, faisant évoluer le rapport à l'écrit « selon le

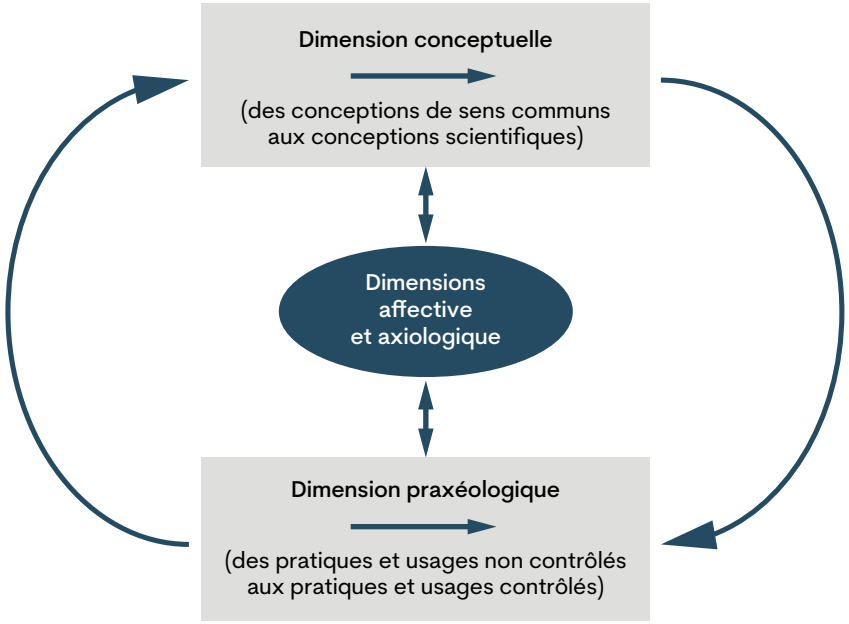


FIGURE 5 Schéma du rapport à l'écrit d'enseignant·es ou de futur·es enseignant·es (Blaser et al. 2015 : 55).

développement de chacune de ces deux dimensions » (2015 : 56). Si on se réfère aux études antérieures, toutes les recherches ne s'accordent pas quant à l'inclusion de la dimension praxéologique dans le concept de « rapport à ». Tandis que, dans le domaine du rapport à l'écriture, Barré-De Miniac n'inclut pas les pratiques d'écriture dans le rapport à l'écriture (celles-ci se situant en amont et en aval de celui-ci), Chartrand et Blaser les englobent dans le rapport à l'écrit en précisant qu'elles s'entrecoupent parfois avec d'autres dimensions. Selon elles, « les activités de lecture et d'écriture des individus [...] contribuent à [forger le rapport à l'écrit] » (Chartrand et Blaser 2008a : 113), mais elles ne se situent pas dans le même ensemble que les trois autres dimensions, ayant davantage trait à des outils matériels qu'au « rapport à » en tant que tel.

Ensuite, Blaser et ses collaboratrices introduisent dans leur schématisation deux continuums (du sens commun aux conceptions scientifiques et des pratiques et usages non contrôlés aux pratiques et usages contrôlés) afin de montrer les possibilités évolutives des conceptions et des pratiques. Elles reprennent ainsi la distinction de

Vygotski, selon laquelle les concepts spontanés « ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite », tandis que les concepts non spontanés se développent « dans le contexte d'un processus éducatif, avec la collaboration d'un plus expérimenté que soi » (Blaser *et al.* 2015 : 56, en référence à Vygotski 1997 : 274). Elles passent en revue plusieurs conceptions vis-à-vis de l'écriture formulées par des étudiant·es qui se destinent à l'enseignement, qu'elles considèrent comme relevant du « sens commun ». Par exemple, certaines personnes interrogées estiment que « bien écrire, c'est ne pas faire d'erreurs » ou encore que l'utilisation d'un correcteur orthographique entrave l'apprentissage de l'écriture. À la suite de Barré-De Miniac (2000), les chercheuses estiment que ces conceptions peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage mais qu'elles peuvent aussi évoluer – notamment durant le parcours universitaire – vers une conscience plus grande de la fonction épistémique et heuristique de l'écriture, qui aide à réfléchir ou encore à analyser (Blaser *et al.* 2015 : 57).

Finalement, tandis que Blaser et ses collaboratrices (2015) intègrent la « fonction heuristique et épistémique de l'écriture » dans la dimension conceptuelle, cette fonction n'est pas rattachée à une dimension en particulier chez Chartrand et Blaser. Dans les deux cas cependant, le choix du terme « fonction » se réfère au potentiel épistémique de l'écriture, qui joue un rôle dans l'appropriation des savoirs. À ce titre, les chercheuses se placent dans le sillage de chercheur·ses qui, déjà depuis Goody (1979), montrent que l'écriture permet d'élaborer et de structurer sa pensée (Blaser *et al.* 2015, en référence à Barré-De Miniac et Reuter 2006 ; Chabanne et Bucheton 2002 ; Schneuwly 1995). On peut se demander pourquoi l'aspect épistémique ne constitue pas une dimension en soi, contrairement à la conceptualisation d'autres chercheur·ses (Émery-Bruneau 2010 ; Falardeau et Simard 2007). Pour comprendre ce choix, il me semble important de distinguer la *fonction* épistémique de l'écrit et sa *dimension* épistémique. En effet, « fonction » et « dimension » permettent de porter un regard sur deux aspects différents. D'un côté, la fonction épistémique discutée par Blaser et ses collaboratrices (2015) est inhérente aux pratiques de l'écrit, et elle opère sans qu'une conscience du processus soit nécessaire. De l'autre, la dimension épistémique permet de mettre en lumière les liens qu'un individu tisse entre le(s) savoir(s) et l'écrit.

L'évolution de la conceptualisation du rapport à l'écrit que l'on peut entrevoir à travers ces articles de 2008 et de 2015 montre à quel point le

concept est adaptable à différents contextes. Les données récoltées par Blaser et ses collaboratrices (2015), par leurs spécificités, invitent les chercheuses à modifier la proposition conceptuelle sur laquelle elles se basent initialement.

3.3 Le rapport à la lecture littéraire

Judith Émery-Bruneau façonne le concept de rapport à la lecture littéraire en prenant appui d'une part sur les travaux relatifs à la lecture littéraire et d'autre part sur les travaux consacrés au rapport au savoir (Charlot 1997), au rapport à la culture (Falardeau et Simard 2007) et au rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser 2008b). Bien qu'elle se réfère au concept de lecture littéraire forgé par Dufays, Gemenne et Ledur (2005) (voir II, 1.1.3), son emploi de l'expression a davantage trait à un corpus de textes qu'à un mode de lecture. La lecture littéraire renvoie en effet chez elle aux textes définis comme de la « littérature », c'est-à-dire pourvus de certains critères internes et externes de « littérarité » (Émery-Bruneau 2010 : 37-38).

Elle définit le rapport à la lecture littéraire comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques qu'un sujet lecteur situé entretient avec la lecture littéraire » (Émery-Bruneau 2010 : 57), cette dernière étant considérée comme une « pratique culturelle d'un lecteur en relation avec la littérature » (Émery-Bruneau 2010 : 38). Elle s'intéresse au rapport à la lecture littéraire d'enseignant·es en formation et à la façon dont se forment les « sujets-lecteurs-enseignants ». Pour elle, il est fondamental que les enseignant·es se comprennent comme sujets-lecteur·rices « pour leur permettre de transformer » leur rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau 2011b : 14). Avec la réflexion qu'elle leur propose par le biais de son étude empirique, elle souhaite les amener vers une certaine conscience de leur manière de procéder à la lecture littéraire (entre émotions et réflexions), afin d'être capables de transmettre cette expérience particulière à leurs élèves (Émery-Bruneau 2010 : 2).

La chercheuse subdivise le rapport à la lecture littéraire en quatre dimensions. Les trois premières sont reprises de la formalisation du rapport à la culture de Falardeau et Simard (2007), tandis que la quatrième se nourrit des travaux de Chartrand et Blaser (2008a) :

- subjective (les représentations, aspects psychoaffectifs et axiologiques)

- sociale (le rôle des autres dans la création du rapport)
- épistémique (le rôle de la lecture littéraire dans la construction de savoirs et savoir-faire)
- praxéologique (les pratiques concrètes de lecture littéraire) (Émery-Bruneau 2010).

Émery-Bruneau utilise également ces quatre dimensions pour son développement ultérieur du concept de « rapport à la littérature » (2014a). Cette nouvelle conceptualisation déplace la focale, considérant la « lecture littéraire » comme l'une des pratiques liées à la « littérature ». Considérée dans un sens très large, la « littérature » intègre, selon la chercheuse, un certain nombre de pratiques scolaires, qui englobent non seulement la lecture, mais aussi l'écriture et l'oralité.

Bien que seule la dimension praxéologique soit présente à la fois chez Chartrand et Blaser (2008a), Blaser et ses collaboratrices (2015) et Émery-Bruneau (2010) (quoique pas sur le même pied que les autres dimensions chez les premières), leurs différentes formalisations du « rapport à » se recoupent néanmoins. Prenons par exemple les dimensions subjective et sociale d'Émery-Bruneau. Celles-ci sont partiellement présentes dans d'autres dimensions définies par Chartrand et Blaser (axiologique et affective notamment), mais elles sont également présentes dans leur définition générale du rapport à l'écrit, où il est question d'un « sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social » (2008a : 111).

La dimension épistémique proposée par Émery-Bruneau (2010) correspond à une fonction de l'écrit chez Chartrand et Blaser (2008a) et elle est incluse dans la dimension conceptuelle chez Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015). Au-delà de la fonction épistémique inhérente à l'écrit, les cinq chercheuses s'interrogent, dans les différents contextes, sur les fonctions épistémiques *attribuées* par les personnes interrogées. Leurs études montrent que les savoirs et savoir-faire attribués à l'écrit peuvent être extrêmement variés selon les individus, mais aussi en fonction des activités (écriture ou lecture), des types d'écrits (écrit scolaire/universitaire ou texte littéraire) et des contextes (notamment plan didactique ou personnel). Par exemple, l'intérêt d'un·e enseignant·e pour les écrits intermédiaires de ses élèves témoigne d'une compréhension de l'écrit dans sa fonction épistémique (Chartrand et Blaser 2008a). Dans un autre ordre d'idées, la prise en compte du contexte sociohistorique d'une œuvre littéraire favorise

sa compréhension, contribuant à transformer le rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau 2010). La dimension épistémique peut donc inclure les savoirs et savoir-faire auxquels on recourt pour lire et écrire, ceux qu'on construit soi-même en écrivant, ceux qui sont véhiculés par le texte qu'on lit, etc.

À l'instar de Falardeau et Simard (2007), qui distinguent le plan individuel et le plan pédagogique du rapport à la culture des enseignant·es, Émery-Bruneau conçoit le rapport à la lecture littéraire sur deux plans, nécessairement intriqués : le plan personnel et le plan didactique (2010 : 59). Le premier est relatif à « la façon dont un sujet-lecteur pratique ou donne sens à la lecture littéraire, à un texte littéraire en particulier, à la littérature ou même à l'activité du sujet-lecteur » ; le second traite de « la façon dont l'étudiant en formation initiale à l'enseignement (ou l'enseignant en pratique), sujet-lecteur, conçoit ou interprète le rapport à la lecture littéraire de l'élève, sujet-lecteur, et la façon dont il entend le former » (Émery-Bruneau

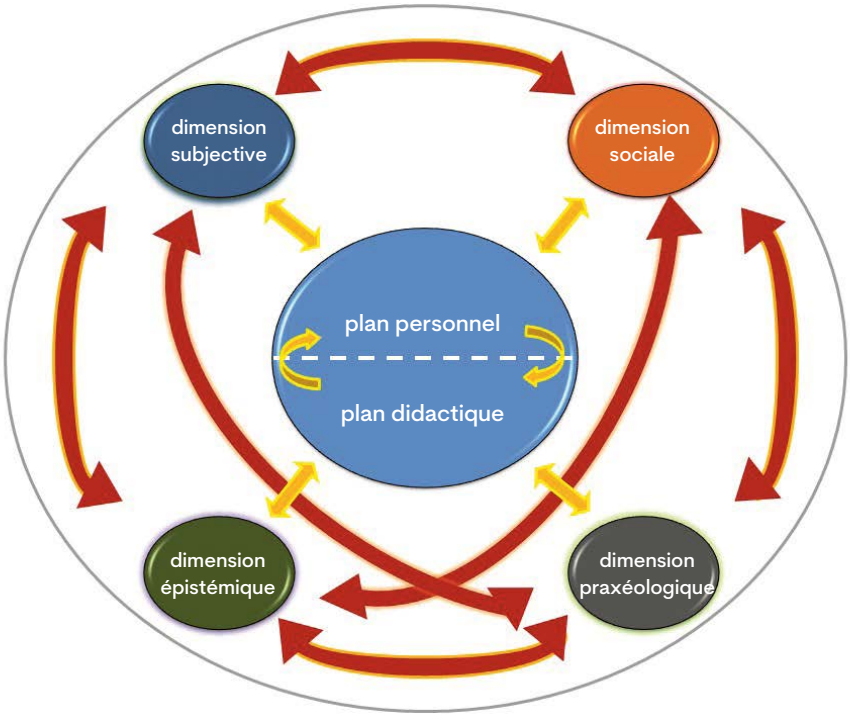


FIGURE 6 Relations dynamiques qui composent le rapport à la lecture ittéraire (Émery-Bruneau 2010 : 63).

2010 : 59). Chacun des plans décrits est composé des quatre dimensions retenues par Émery-Bruneau. À l'aide d'un schéma (fig. 6), la chercheuse met l'accent sur les « relations dynamiques qui composent le rapport à la lecture littéraire », et spécifiquement sur « l'interaction et l'interrelation » entre les plans personnel et didactique (Émery-Bruneau 2010 : 63-64).

Au terme de la présentation des propositions conceptuelles de Chartrand et Blaser (2008a), Blaser et ses collègues (2015) et Émery-Bruneau (2010), je retiens les cinq dimensions suivantes, qui constitueront un guide pour l'analyse du rapport à la bande dessinée des enseignant·es : la dimension conceptuelle, la dimension praxéologique, la dimension affective, la dimension axiologique et la dimension épistémique. À la suite de Chartrand et Blaser, je ne considère pas la subjectivité et l'aspect social comme des dimensions, mais plutôt comme des fondements du concept de « rapport à », celui-ci ne pouvant exister en dehors d'un sujet inextricablement lié au social (Lahire 2013).

3.4 Le rapport à la bande dessinée

Ma définition du rapport à la bande dessinée se base sur celle qu'élaborent Chartrand et Blaser pour définir le rapport à l'écrit. Le rapport à la bande dessinée est une relation de sens (construite de manière individuelle) et de significations (partagées) entre un·e sujet didactique (singulier·ère, mais aussi nécessairement culturel·le et social·e) et la bande dessinée en tant qu'écrit multimodal. Ce rapport concerne non seulement les pratiques de lecture de bandes dessinées et les bandes dessinées elles-mêmes, mais aussi *la* bande dessinée, saisie dans une perspective plus générale qui renvoie aux représentations que l'on peut se faire de ce média et aux idées reçues le concernant.

La bande dessinée ayant été définie comme un écrit multimodal, on peut se demander quel est le rôle de l'image dans la notion de rapport à la bande dessinée. Celui-ci ne se situe pas exactement au croisement du rapport à l'écrit et du rapport à l'image dans la mesure où le tout est à la fois plus et moins que la somme des parties : tandis que « l'écrit » et « l'image » sont presque indéfinissables en raison de l'extension de ces notions, la bande dessinée met en dialogue les deux modes, renvoyant à un corpus d'œuvres dotées de certaines spécificités. Bien que la didactique du français n'ait pas, à ce jour, investi le

champ du rapport aux images[74], il est nécessaire d'inclure cet aspect dans ma conception du rapport à la bande dessinée. Les spécificités de l'image seront abordées par le biais des cinq dimensions constitutives du rapport à la bande dessinée.

Avec Émery-Bruneau (2010) et Falardeau et Simard (2007)[75], je distingue deux plans du rapport à la bande dessinée : le plan personnel et le plan didactique. Il est important d'opérer cette distinction car la prise en compte du plan où on se situe peut entraîner une appréhension fort différente du rapport à la bande dessinée. Par exemple, les valeurs liées à la bande dessinée ne sont pas nécessairement les mêmes lorsqu'on l'appréhende sur le plan personnel (dans le cadre de ses propres lectures) et didactique (en tant qu'objet d'enseignement). La mise au jour de « discordances » entre les plans (Falardeau et Simard 2007) permet de rendre d'autant plus visible la complexité du « rapport à ».

3.4.1 La dimension conceptuelle

J'emprunte la notion de « dimension conceptuelle » à Chartrand et Blaser, qui l'empruntent elles-mêmes à Barré-De Miniac[76] (2000). Les deux chercheuses la définissent comme renvoyant « aux conceptions, aux idées, aux représentations du sujet à propos de la nature de l'écrit, de sa place dans la société » (Chartrand et Blaser 2008a : 111). Selon ma conception, cette dimension renvoie à la façon dont les enseignant·es définissent la bande dessinée, ainsi qu'aux idées et représentations attachées à cet objet. Ces idées peuvent concerner la bande dessinée de manière générale et/ou une œuvre singulière. Elle permet notamment de s'intéresser aux spécificités attribuées au média, à la manière dont celui-ci est différencié des autres textes lus en classe (par exemple

[74] En revanche, la psychanalyse et la psychologie se sont intéressées au rapport aux images, sans pour autant s'inscrire dans le sillage des études dédiées au rapport au savoir (Beillerot *et al.* 1989 ; Beillerot *et al.* 1996 ; Charlot 1997). Serge Tisseron, par exemple, lui-même scénariste et dessinateur – il a réalisé sa thèse de médecine sous forme de bande dessinée –, a écrit plusieurs ouvrages dédiés à l'image (Tisseron 2002, 2010). La psychologue Claire Bélisle a, pour sa part, écrit un livre intitulé *Comprendre notre rapport à l'image* (Bélisle 2020).

[75] Falardeau et Simard différencient, quant à eux, le plan individuel et le plan pédagogique du rapport à la culture (2007).

[76] Barré-De Miniac parle plus précisément de « conceptions de l'écriture et de son apprentissage », alternant l'usage des termes « conception » et « représentation » (2000).

des textes réputés littéraires), au rôle des images et au lien qu'elles entretiennent avec le texte.

3.4.2 La dimension praxéologique

Selon Émery-Bruneau, la dimension praxéologique « concerne directement les pratiques de lecture littéraire du sujet-lecteur qui orientent ses conceptions, sa réflexion, son activité (*quoi ? où ? quand ? pourquoi ? comment ? combien ?*), ainsi que les moyens didactiques mis en œuvre par l'enseignant ou l'étudiant en enseignement » (2010 : 62). Je me réfère à la définition d'Émery-Bruneau parce qu'elle accorde la même importance aux pratiques de lecture et d'enseignement, contrairement à Chartrand et Blaser, qui centrent davantage la leur sur les pratiques de lecture, soit sur ce que les sujets « lisent et écrivent », sur « le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces activités » (2008a : 111).

Afin d'étudier autant les premières que les secondes, je propose une division de cette dimension en deux facettes. La première facette prend en compte tout ce qui concerne les pratiques de lecture. Elle s'intéresse, par exemple, aux modes de lecture qui sont déclarés par les participant·es, qu'il s'agisse de lecture participative ou de lecture analytique (Dufays *et al.* 2005 ; Bemporad 2014), ou encore de la combinaison des deux. Elle invite à se demander si la lecture de la bande dessinée comprend des spécificités et si elle est décrite de manière contrastée par rapport à la lecture de textes monomodaux, étant donné qu'elle inclut l'appréhension d'images. Avec cette facette, on peut aussi explorer « l'activité fictionnalisante » du·de la lecteur·rice et « la manière dont il[·elle] parle de sa lecture » et dont il·elle construit « son texte singulier » (Émery-Bruneau 2010 : 62, en référence à Langlade 2008).

La seconde facette, qui se situe davantage sur le plan didactique, est à son tour composée de deux aspects relatifs à deux temporalités différentes : *avant* la mise en œuvre d'une séquence, ainsi que *pendant* et *après* celle-ci. Le premier de ces aspects est programmatique : il a trait à ce que l'enseignant·e prévoit d'enseigner, aux choix opérés en vue de la mise en œuvre. Dans ce cas, l'accès du·de la chercheur·se, à ces prévisions peut se faire par le biais de déclarations. Le second aspect est relatif aux pratiques d'enseignement effectives ou déclarées, celles qui ont « eu lieu ». Notons que les pratiques déclarées (qu'on s'intéresse à l'aspect programmatique ou à la mise en œuvre) sont inextricablement

liées aux conceptions, mais elles s'en distinguent dans la mesure où elles ont été (ou prévoient d'être) concrétisées par des actions de l'enseignant·e.

Dans sa globalité, la dimension praxéologique invite à tisser des liens entre ces différentes facettes et à poser les questions suivantes : les pratiques de lecture personnelles ont-elles un impact sur les apprentissages et l'enseignement ? ; les personnes qui ont une forme de « pratique » de l'image se considèrent-elles outillées pour enseigner la bande dessinée ? ; les pratiques d'enseignement de la bande dessinée ont-elles à leur tour un impact sur les pratiques de lecture personnelles des enseignant·es ?

Dans la mesure où Émery-Bruneau conceptualise d'abord le rapport à la lecture littéraire (2010) puis le rapport à la littérature (2014a), on pourrait s'interroger sur la place à accorder à la *lecture* de la bande dessinée, par rapport au média lui-même. Deux raisons m'incitent à parler de rapport à la bande dessinée (et non uniquement à sa lecture). Au-delà de la lecture qu'on peut en faire, la bande dessinée en tant qu'objet véhicule des idées et des représentations qu'il est nécessaire de prendre en considération. Par exemple, l'idée reçue selon laquelle la bande dessinée est destinée aux enfants relève non seulement d'un préjugé concernant sa lecture, mais aussi, de manière plus générale, concernant sa nature. De plus, la dimension praxéologique du rapport à la bande dessinée inclut déjà le rapport à la lecture de celle-ci.

Les dimensions conceptuelle et praxéologique sont en forte interrelation. Certains de leurs aspects se chevauchent à tel point qu'il est difficile de choisir dans quelle dimension les placer. Les aspects métacognitifs, par exemple, relèvent de conceptions, tout en ayant un impact sur les pratiques de lecture. Les deux dimensions sont également en étroite interrelation avec les trois autres : la dimension conceptuelle invite par exemple à s'interroger sur la valeur (dimension axiologique) qui est attribuée à la bande dessinée et sur le type de savoirs (dimension épistémique) qu'elle véhicule, ainsi que sur les liens qui existent entre ces deux dimensions ; la dimension praxéologique est influencée par les émotions (dimension affective), qui peuvent elles-mêmes être liées à la valeur accordée à la bande dessinée ou au type de savoirs et savoir-faire véhiculés.

3.4.3 La dimension affective

En ce qui concerne la dimension affective du rapport à la bande dessinée, je me base sur « l'aspect psycho-affectif » qu'Émery-Bruneau place au sein de la dimension subjective du rapport à la lecture littéraire. Cette dimension peut mettre en lumière « des émotions, des sentiments, des comportements » (Émery-Bruneau 2010 : 60) suscités par le média, que ce soit dans le cas de la lecture d'une œuvre en particulier ou des conceptions qui entourent le média de manière plus générale.

La lecture comprend une forte dimension affective (Ipsos 2024). À titre d'exemple, le plaisir est la première motivation déclarée pour les lectures de loisirs. On peut ajouter que la famille joue, selon les personnes interrogées, un rôle important dans les recommandations de lecture aux enfants (Ipsos 2024). Cette relation entre un enfant, sa famille et la lecture s'inscrit dans la dimension affective. On constate par ailleurs un lien entre l'affectivité et la multimodalité chez les plus jeunes dans la mesure où l'étude menée par Ipsos montre que les enfants du primaire français déclarent préférer les livres multimodaux (bandes dessinées, livres illustrés et livres d'activité) (Ipsos 2024), ce qui laisse supposer que la présence d'images favorise le contact avec la lecture et le goût pour cette activité.

Dans la bande dessinée, les lieux, les personnages et les actions ne sont pas uniquement décrits, mais également montrés et articulés graphiquement au sein de l'espace de la planche. On peut alors se demander dans quelle mesure les spécificités visuelles de la bande dessinée sont particulièrement susceptibles de provoquer l'apparition d'émotions chez le lectorat. L'implication psychoaffective du lecteur ou de la lectrice – qui donne une place aux émotions, à l'imagination, à la passion et à la subjectivité – renvoie à la lecture participative (Dufays *et al.* 2005 : 92-93) ou encore à la notion de « sujet lecteur » (Rouxel 2013). Cette dernière notion s'écarte d'une conception « normative » en invitant, par le biais de la lecture, à devenir créatif·ve, mais aussi à s'identifier et à ressentir de l'empathie (Rouxel 2013). Les émotions éprouvées peuvent provoquer l'adhésion ou le rejet du média, de même qu'elles peuvent être associées à du plaisir ou à du déplaisir à sa lecture.

3.4.4 La dimension axiologique

Pour évoquer la dimension axiologique du rapport à la bande dessinée, je m'inspire de la définition de Chartrand et Blaser, qui la formulent ainsi : elle « concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école comme dans chaque discipline » (2008a). Bien entendu, la bande dessinée, contrairement à « l'écrit » considéré de manière large, n'est pas présente dans chaque discipline (bien que d'autres formes de multimodalité le soient). Ce qui mérite une attention particulière cependant, ce sont les enjeux de sa transposition d'un contexte à l'autre : la définition de Chartrand et Blaser souligne la présence de contextes distincts (le « milieu », l'école). Elle fait écho aux questionnements de Bucheton relatifs à la rencontre entre les pratiques sociales des élèves et leurs pratiques scolaires (2000). L'étude de la dimension axiologique pourrait être une piste pour expliquer certains rendez-vous manqués entre les élèves et les œuvres – j'ajouterais entre les enseignant·es et les œuvres. Étant donné que la lecture de la bande dessinée est souvent associée à une pratique personnelle, on peut se demander quels sont les enjeux liés à sa valorisation et de quelle valeur il s'agit dans le contexte scolaire.

3.4.5 La dimension épistémique

La dimension épistémique du rapport à la bande dessinée peut être rapprochée de celle du rapport à la lecture littéraire, décrite par Émery-Bruneau en ces termes :

> La dimension épistémique [...] renvoie à la nature des savoirs et des savoir-faire, aux rôles donnés aux savoirs et aux savoir-faire, aux conceptions du savoir et du savoir-faire qui structurent et conditionnent le rapport à la lecture littéraire du sujet-lecteur ainsi qu'au rôle que joue la lecture littéraire dans le développement de savoirs et de savoir-faire (Émery-Bruneau 2010 : 61).

Il s'avère que les savoirs et savoir-faire liés à l'écrit (dont parlent Chartrand et Blaser 2008a), à la lecture littéraire (dont parle Émery-Bruneau), et à la bande dessinée sont de natures très différentes, notamment parce que l'écrit englobe, selon ma conception, les textes réputés littéraires et la bande dessinée. Tandis qu'il tient une place

prédominante dans la société et que ses fonctions dans l'apprentissage (notamment scolaire) sont centrales, les deux autres ensembles ne possèdent pas ces caractéristiques.

Cette dimension permet de mettre en lumière un aspect qui, étant donné les relations historiques compliquées entre la bande dessinée et l'éducation (voir I, 2), ne va pas de soi : elle invite à s'interroger sur le lien entre la bande dessinée et les savoirs et savoir-faire. Ces derniers sont liés aux pratiques de lecture de la bande dessinée (par exemple développer des stratégies de lecture du rapport texte-image), tandis que les savoirs sont généralement véhiculés par l'objet lui-même, dans le texte et/ou dans l'image. Ainsi, la bande dessinée peut-elle être considérée comme un objet d'enseignement/apprentissage ? Quels types de savoirs véhicule-t-elle ? Nécessite-t-elle des savoir-faire spécifiques ? En fin de compte, a-t-elle sa place à l'école ?

Troisième partie

Cadre méthodologique

Afin d'explorer la place de la bande dessinée dans le milieu scolaire, et les enjeux de sa potentielle intégration, il m'a semblé important de travailler avec des acteur·ices du terrain. J'ai ainsi mis en place une recherche collaborative avec quatre enseignant·es de français du secondaire suisse romand. Cette partie vise à en présenter la méthodologie.

Après avoir explicité les fondements épistémologiques qui sous-tendent le choix d'une recherche collaborative et les différentes postures endossées (chapitre 1), je m'attache à présenter, au chapitre 2, les choix méthodologiques qui ont présidé à la collaboration (population, types de collaboration et enjeux éthiques). Le chapitre 3, consacré à la construction du matériel empirique, détaille les choix relatifs aux types d'entretiens, aux observations en classe et à des données secondaires coconstruites avec les élèves. Il permet aussi d'aborder le calendrier et les fonctions des différentes rencontres avec les participant·es. Le chapitre 4 explicite la manière dont a été choisi le corpus enseigné puis présente l'intégralité de la planification de la séquence dédiée aux élèves du secondaire I. Pour finir, le chapitre 5 décrit les choix opérés en ce qui concerne le traitement et l'analyse du matériel empirique.

1 Fondements épistémologiques et méthodologiques

Le présent chapitre vise à expliciter les fondements épistémologiques et méthodologiques qui sous-tendent ce travail. Ayant inscrit celui-ci dans un paradigme compréhensif, il s'agira tout d'abord d'expliquer ce choix. J'exposerai ensuite les tenants et aboutissants de la recherche collaborative telle que définie par Desgagné (1997), mettant en avant ses similitudes et ses différences avec la recherche-action. Finalement, je donnerai quelques indications qui permettront de situer mon propos et le contexte dans lequel prennent place mes actes de compréhension et d'interprétation.

1.1 Un paradigme compréhensif

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif, visant à saisir en profondeur la complexité du rapport à la bande dessinée de quatre enseignant·es, ainsi que la manière dont celui-ci se construit, sur les plans personnel et didactique. Charmillot, précisant que ce paradigme trouve son origine dans la sociologie compréhensive de Max Weber, le définit dans ces termes :

> Ce qui fonde le paradigme compréhensif, c'est la recherche des significations que les acteurs sociaux et les actrices sociales attribuent à leurs actions, aux événements et aux phénomènes auxquels ils et elles sont

> confronté-e-s. Cette démarche s'intéresse à la compréhension des expériences des personnes situées dans un contexte socio-historique, dans une « logique de la découverte » (Charmillot 2021 : § 12).

L'approche met ainsi l'accent sur la construction de significations que les participant·es attribuent eux·elles-mêmes à leurs actions. La logique de la découverte vise, en tant que chercheuse, à se laisser surprendre par ce qui émerge de l'expérience, tout comme de l'interaction entre les participant·es et soi-même, sans chercher à confirmer ses *a priori*.

Paillé définit la compréhension comme « une construction symbolique qui fait sens dans la mesure où elle répond à un certain nombre de conditions de vérités pour l'individu ou le groupe et pour la situation concernée » (2006 : 100). La compréhension advient « lorsque des liens entre les choses ou les événements deviennent visibles et/ou familiers, et/ou prévisibles, et/ou logiques, et/ou plausibles, et/ou fonctionnels » (Paillé 2006 : 100). Selon Paillé et Mucchielli, l'approche compréhensive « comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs » (2021 : 54).

J'ai choisi d'adopter une posture de recherche compréhensive pour étudier le rapport à la bande dessinée, car la notion même de « rapport à » incite à s'intéresser au sens qu'un sujet attribue à un objet culturel. Ce rapprochement entre une certaine posture épistémique et la notion de « rapport à » est déjà effectué par Bautier : pour travailler sur le « rapport au langage » (2002), la chercheuse invite à adopter une posture de recherche qui permet de « comprendre ce que produit, effectue, mobilise le sujet » (2002 : 43). Dans la veine de la notion de rapport au savoir (Charlot 1997), il ne s'agit plus de s'intéresser aux manques et déficits des élèves mais, notamment, de « questionner les façons de faire » des élèves, en l'occurrence, et de prendre en compte leurs processus subjectifs et la manière dont est appréhendée l'expérience scolaire (Bautier 2002 : 43).

1.2 Une recherche collaborative

La mise en place d'une recherche collaborative s'est avérée le meilleur moyen de travailler sur la construction du rapport à la bande dessinée des enseignant·es pour deux raisons. D'une part, les recherches

participatives (qui englobent les recherches collaboratives) sont en cohérence avec le paradigme compréhensif, dans la mesure où elles visent à travailler « avec » plutôt que « sur » les enseignant·es (Desgagné 2001 : 51). En effet, elles invitent à adopter un « rapport plus symétrique entre chercheurs et praticiens » et à nourrir un intérêt pour le développement professionnel des deuxièmes (Morrissette 2013 : 35). D'autre part, elles permettent d'ouvrir un espace de réflexion commun et de créer une situation de construction du rapport à la bande dessinée. Plusieurs types de recherches participatives, parmi lesquelles la recherche collaborative et la recherche-action, peuvent être vues comme « susceptibles de contribuer au questionnement des pratiques et d'amener les personnes concernées à effectuer une transformation » (Savoie-Sajc 2001 : 16).

La recherche collaborative et la recherche-action « ont beaucoup en commun » (Morrissette 2013). Toutes deux impliquent une relative symétrie des positions de chercheur·se et de praticien·ne, rompant avec la recherche traditionnelle (Morrissette 2013). Elles se fondent sur une « conception du rapport aux savoirs et à la production de savoirs » qui opte pour une vision ascendante, plaçant l'expérience au premier plan (Morrissette 2013 : 47). Elles mettent « en interaction potentiellement féconde théorie et pratique, action et réflexion » (Morrissette 2013 : 47). Elles diffèrent cependant sur certains points :

> La recherche-action consiste en une stratégie de changement planifié s'exerçant au cœur d'un processus de résolution de problèmes (Savoie-Zajc 2001), alors que la recherche collaborative renvoie plutôt à une démarche d'exploration d'un objet qui conduit à la coconstruction de savoirs autour d'une pratique professionnelle (Desgagné 1998) (Morrissette 2013 : 36-37).

Ces deux types de recherche se fondent ainsi sur des objectifs différents : on vise un changement planifié dans le premier cas ; on explore puis on construit conjointement avec les participant·es dans le second.

Le but de cette recherche étant de comprendre la manière dont le rapport à la bande dessinée peut évoluer, j'ai opté pour la recherche collaborative, qui met l'accent sur « la compréhension en profondeur de l'objet de préoccupation mutuelle » qui mobilise les partenaires (Morrissette 2013 : 41). Le développement professionnel ne constitue pas l'objectif premier (comme cela aurait pu être le

cas avec une recherche-action), mais plutôt comme un « avantage collatéral » (Morrissette 2013 : 41). Il est vu dans son interrelation avec la transformation du rapport à la bande dessinée : « vouloir comprendre comment se transforment les pratiques d'enseignement [...] renvoie dans une certaine mesure à comprendre le rapport que [les enseignant·es] instaurent avec l'objet d'enseignement » (Wirthner 2008 : 87).

Les bases conceptuelles de la recherche collaborative dans le domaine de l'éducation ont été établies par Desgagné (1997). Selon sa conceptualisation, la recherche collaborative repose sur trois fondements. Premièrement, elle suppose une démarche de coconstruction entre les chercheur·ses et les praticien·nes. Desgagné parle de « coconstructeurs » et non de « cochercheur » parce que les praticien·nes ne participent pas à la recherche au même titre que le·la chercheur·se. En effet, ils·elles apportent « leur compréhension en contexte du phénomène exploré (et investigué) » (Desgagné 1997). Deuxièmement, elle s'ancre dans les deux « registres » que sont la production de connaissances et le développement professionnel des praticien·nes. Finalement, elle permet un rapprochement, voire une médiation entre la communauté de recherche et la communauté de pratique (Desgagné 1997). En bref, l'hypothèse qui sous-tend la recherche collaborative est que « le croisement des logiques favorise l'expression d'une réflexivité critique et l'entrée dans la complexité de la pratique par la mise en relief des enjeux, des problématiques et des tensions qui y sont associées » (Morrissette 2013 : 43).

Par le biais de cette recherche, il s'est agi d'éclairer le contexte suisse romand et plus spécifiquement le contexte de chaque enseignant·e, d'« entrer dans l'univers de cette pratique » en tenant compte « du point de vue de celui[·celle] qui en vit les événements de l'intérieur, [...] qui la définit en l'exerçant » (Desgagné 2001 : 54). J'ai ainsi proposé à quatre enseignant·es de planifier et de mettre en œuvre des séquences didactiques dédiées à la bande dessinée. Le choix d'une recherche collaborative visait à créer un cadre de travail agréable, où la chercheuse peut constituer une ressource, selon les besoins des participant·es. En effet, Raux constate que les enseignant·es de français qui intègrent la bande dessinée à leurs cours collaborent volontiers avec des partenaires spécialisé·es (2023 : 154). Cela dit, l'exemple que donne la chercheuse met en avant un autre type d'expertise que la sienne puisqu'elle parle notamment d'une collaboration effectuée avec un artiste en résidence.

On peut néanmoins penser qu'une collaboration avec une chercheuse pourrait être appréciée en Suisse romande puisque l'enseignement de la bande dessinée n'est pas une pratique courante dans ce contexte (Soussi *et al.* 2008). Dans l'optique de permettre la cohabitation de plusieurs « logiques d'agir et de penser » (Biao *et al.* 2021 : § 1), j'ai cherché à faire dialoguer deux types d'expertise : celle des enseignant·es, en tant que professionnel·les de l'enseignement du français, et la mienne, en tant que chercheuse en didactique du français et en études littéraires, dont l'objet d'étude est la bande dessinée.

1.3 Qui suis-je pour collaborer et pour interpréter ?

Les fondements épistémiques de ma recherche ayant été posés, il me semble essentiel de donner à voir quelques autres éléments qui définissent plus amplement « [m]a posture, [m]es repères, [m]es méthodes, les contextes de [m]on travail, [m]es observations et [m]es interprétations » (Paillé 2006 : 121). En effet, avant d'être une chercheuse, je suis un être humain ; je suis « socialis[ée], éduqu[ée], "encultur[ée]" » (Blanchet 2011 : 11). Par exemple, mes conceptions du rapport à la bande dessinée, de la bande dessinée elle-même ou encore de la littérature, ainsi que mon propre rapport à la bande dessinée, construisent en partie la chercheuse que je suis aujourd'hui. Ainsi, je propose de donner quelques éléments de réponse à la question que Paillé lance aux chercheur·ses : « Qui suis-je pour interpréter ? » (2006). Si cette question repose – selon le contexte de la recherche – sur des questions d'identité, de légitimité, d'éthique, etc. (Paillé 2006), je souhaite avant tout amener des éléments de mon parcours privé et professionnel qui peuvent aider à cerner le contexte de mes actes de compréhension et d'interprétation. Me situant dans le cadre d'une recherche collaborative (et ma posture ayant un impact sur ma manière de collaborer), j'élargis cependant la question de Paillé : qui suis-je pour collaborer et pour interpréter ?

Ma posture professionnelle comporte plusieurs facettes. Tout d'abord, il y a celle de la chercheuse. La chercheuse qui a été formée en littératures comparées et qui a commencé un parcours doctoral dans cette discipline, avant de se réorienter vers la bande dessinée et la didactique du français ; la chercheuse qui a suivi un parcours académique fondé sur l'étude des littératures (notamment française et italienne) et pour qui le rattachement de la bande dessinée à la

discipline de la littérature sonnait comme une évidence ; la chercheuse qui, en entrant en contact avec le terrain, dispose d'un savoir théorique sur l'enseignement de la bande dessinée et qui ne peut faire totalement abstraction de ce savoir ; la chercheuse qui pose des questions aux participant·es en ayant à l'esprit un objectif de recherche, mais aussi certains présupposés sur la lecture et l'enseignement de la bande dessinée ; la chercheuse qui arrive avec des idées didactiques potentiellement éloignées de ce qui se fait habituellement et qui propose aux enseignant·es de mettre ses idées en pratique ; celle qui observe ce qui se passe en classe, prend des notes, qui coconstruit une recherche mais qui, par le biais de la rédaction, a tout de même le « pouvoir » de « proposer un montage inédit d'éléments de langage » (Paillé 2006 : 106, 109) ; celle qui a effectué ce montage lors d'un séjour de mobilité au Québec, s'inspirant de manières de procéder qui l'entouraient dans ce contexte académique.

La deuxième facette est celle de la collaboratrice ; celle qui fait appel à sa créativité et à ses représentations de l'enseignement pour préparer des activités didactiques ; celle qui se remémore ses quelques expériences d'enseignement au secondaire (remplacements, enseignement de l'italien, du français et de l'allemand) ; la collaboratrice qui propose des idées, écoute celles des autres, s'adapte en tentant de cerner d'une part les besoins et les difficultés, afin de les prévenir, et d'autre part les façons de faire et les compétences, afin de s'appuyer dessus.

La troisième posture professionnelle, qui comprend néanmoins une dimension personnelle, est celle de la lectrice de bande dessinée ; celle qui s'intéresse au rapport à la bande dessinée d'autres personnes tout en composant avec son propre rapport à la bande dessinée ; celle dont ce rapport a brièvement été présenté en introduction de cet ouvrage.

2 La collaboration

Les profils des participant·es, les contextes d'enseignement et les différentes manières de collaborer ont nécessairement exercé une influence sur les résultats de cette étude. Il importe de les présenter de manière à permettre au·à la lecteur·ice de comprendre les dynamiques en jeu et d'évaluer la pertinence et la validité des conclusions tirées.

Après avoir présenté les quatre enseignant·es ainsi que leurs contextes de travail respectifs, je détaillerai les types de collaboration mis en place, dont l'intensité n'est pas équivalente dans toutes les situations. Je terminerai en abordant des questions éthiques.

2.1 Population et contexte d'enseignement

Cette recherche a été menée avec la participation de quatre enseignant·es travaillant dans deux établissements différents : Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas. Les enseignant·es exercent dans différents degrés du secondaire suisse romand. Eleftheria et Cécile enseignent au secondaire I, c'est-à-dire à des classes de 9e, 10e et 11e année[77]. Les classes avec lesquelles elles ont choisi de participer étaient deux classes de 9e année (élèves d'environ 12-13 ans), en voie prégymnasiale. Camille et Nicolas enseignent au secondaire II. La classe de Nicolas était une

[77] Le système scolaire suisse est décrit au chapitre 5 de la première partie.

classe de 1re année de culture générale (élèves d'environ 15-16 ans), tandis que celle de Camille était une classe de 3e année de la même filière (élèves d'environ 17-18 ans). Étant donné que les enseignant·es suivent généralement leurs élèves sur une durée de trois ans, la construction de la relation entre les élèves et les enseignant·es était de nature différente dans les classes d'Eleftheria, Cécile et Nicolas et dans la classe de Camille. En effet, tandis que les trois premier·ères suivaient leurs élèves depuis quatre à six mois, cette dernière les suivait depuis deux ans et demi (tableau 4).

TABLEAU 4 Population ayant pris part à la recherche.

	Degré	Année de scolarité et filière	Nombre d'élèves
Eleftheria	Secondaire I	9e année, voie prégymnasiale	20
Cécile			19
Camille	Secondaire II	3e année, école de culture générale	18
Nicolas		1re année, école de culture générale	20

La taille de l'échantillon (quatre participant·es) a été déterminée afin de pouvoir appréhender de manière qualitative le rapport à la bande dessinée et de collaborer étroitement avec chacun·e. Dans cette optique, l'objectif de représentativité propre à la culture positiviste fait place au concept de transférabilité : il n'est pas possible de généraliser mes interprétations à l'ensemble des enseignant·es de Suisse romande, cependant, il est possible d'inférer leur transférabilité à des situations empiriques semblables (Gaudet et Robert 2018).

Le choix du secondaire (par opposition au primaire) repose sur l'importance d'éclairer, à mon sens, les liens entre ce degré en particulier et l'enseignement de la bande dessinée. Tandis que les différents plans d'études en vigueur dans le canton de Vaud associent la bande dessinée au primaire, un certain nombre de recherches en didactique soutiennent l'importance d'aborder la bande dessinée en cours de français, sans nécessairement se limiter au primaire. L'inclusion de participant·es issus de différents degrés du secondaire s'explique par la recherche d'une « diversité de situations à analyser », préconisée par Gaudet et Robert (2018 : 87). Il m'importait effectivement de porter mon

attention sur le secondaire I et sur le secondaire II, dont les manières de fonctionner et les plans d'études sont relativement différents.

La sélection des participant·es a été opérée de manière orientée et non aléatoire, comme cela est souvent le cas en recherche qualitative (Miles et Huberman 2003). Dans la mesure où la recherche collaborative requiert un investissement important de la part des participant·es (notamment en termes de temps), il était nécessaire qu'ils·elles soient d'emblée motivé·es par le projet d'enseigner la bande dessinée. J'ai donc contacté deux enseignantes avec qui j'avais fait mes études, l'une enseignante au secondaire I (Eleftheria) et l'autre au secondaire II (Camille). Elles m'ont mise en contact avec deux de leurs collègues (Cécile et Nicolas). Les deux établissements dans lesquels cette recherche a été menée se situent dans la région lausannoise. À ma connaissance (et à défaut d'informations statistiques), la fréquentation socioculturelle de ces établissements est relativement hétérogène.

L'échantillon retenu se construit sur des similarités et des différences. Eleftheria et Cécile ont choisi d'enseigner la bande dessinée dans deux classes de la même année (9e) et de la même filière (VP), ce qui leur a permis de collaborer étroitement – un souhait de leur part – et ce qui m'a permis d'obtenir deux points de vue sur une situation relativement similaire. Nicolas et Camille ont opté pour deux classes de l'école de culture générale qui en sont à des stades différents de leur cursus (1re et 3e année), ce qui a donné lieu à une collaboration moins étroite que celle d'Eleftheria et de Cécile. En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience des participant·es, nous sommes face à diverses situations. Si l'ensemble des enseignant·es se situe en première moitié de carrière, le nombre d'années d'expérience en enseignement du français se situe entre quatre et quinze. L'ensemble des enseignant·es ont suivi une formation littéraire (master ou licence) à la Faculté des lettres de l'université de Lausanne ainsi qu'une formation pédagogique d'un à deux ans à la haute école pédagogique du canton de Vaud.

2.2 Types de collaboration

De manière générale, la collaboration visait à construire du « matériel empirique » (des « données ») permettant de comprendre la construction du rapport à la bande dessinée des quatre participant·es, et à planifier puis enseigner des séquences portant sur la bande dessinée. J'entends par « collaboration » toute la période où j'ai travaillé avec les

enseignant·es depuis le premier contact, qui a permis de poser les bases de nos manières de travailler, jusqu'au moment où nous avons clos le processus par un débriefing ou un entretien postséquence. La description des types de collaboration est particulièrement importante parce qu'il a été nécessaire de s'adapter à la manière de travailler de chaque enseignant·e.

> Sur le terrain, comme hors terrain, les rôles ne sont pas assignés une fois pour toutes : à travers l'avancée progressive de l'enquête, ce sont des degrés d'implication, d'intimité et de proximité différents qui se mettent en place. Un travail de redistribution et de redéfinition des places est toujours en cours, corrélativement à la pénétration des réseaux de relations ou à la familiarisation aux coordonnées des situations, et aux transformations qui s'ensuivent dans la configuration des perceptions mutuelles et des attentes normatives des « enquêteurs » et des « enquêtés » (Cefaï 2006 : 50).

La citation de Cefaï met le doigt sur le caractère dynamique et évolutif des rôles de chacun·e, tout au long d'une enquête de terrain, ainsi que sur l'importance de rester à l'écoute des besoins et d'adapter sa posture selon la manière dont la situation est perçue. Le souci de répondre aux besoins du terrain a été privilégié par rapport à la standardisation des manières de collaborer. Les types de collaboration qui se sont construits au secondaire I et au secondaire II ont suivi des chemins différents, pour des questions de besoins des participant·es et de calendrier. Même à l'intérieur des degrés, les types de collaboration ont différé, en particulier au secondaire I, où la collaboration avec Eleftheria s'est étendue bien au-delà de la planification et de l'enseignement de la séquence.

Je qualifierais d'intense la collaboration qui s'est développée avec Eleftheria. D'une durée d'un an et demi (juillet 2021-décembre 2022), elle est celle qui a commencé en premier et qui s'est terminée en dernier (certaines périodes ayant été plus soutenues que d'autres). Cette collaboration s'est divisée en quatre étapes : choix du corpus (quatre mois), planification de la séquence et création d'un dossier pour les élèves et l'enseignante (environ un mois), enseignement (deux semaines), remaniement des dossiers d'enseignement (presque un an). La première séance de collaboration m'a permis de comprendre qu'Eleftheria éprouvait le besoin de planifier de manière très détaillée les séances d'enseignement, ce qui nous a menées à collaborer étroitement et à

concevoir un dossier dédié aux élèves, ainsi qu'un dossier d'accompagnement dédié à l'enseignant·e. Ceux-ci, créés de toutes pièces, comptent 12 séances, qui se déroulent sur une douzaine de périodes de 45 minutes. Les séances sont décrites à la section 4.3 de la troisième partie et le dossier complet, dans sa version remaniée avec Eleftheria, et comptant désormais 15 séances, se trouve en annexe, au point 3.

La collaboration avec Cécile s'est révélée moins intense que celle avec Eleftheria. Ceci s'explique d'une part par le souhait de Cécile de limiter le temps de travail supplémentaire par rapport au temps habituel et d'autre part par une question de calendrier. En effet, j'ai rencontré Cécile en novembre 2021, soit un peu plus d'un mois avant le début de la séquence – alors que je réfléchissais à la séquence depuis plusieurs mois avec Eleftheria. Ces éléments ont eu pour conséquence une participation de Cécile à l'élaboration du dossier moins importante que celle d'Eleftheria. Précisons que malgré les différents degrés d'intensité dans la collaboration, nous avons organisé un certain nombre de rencontres où nous étions toutes présentes, où nous avons travaillé ensemble et où Eleftheria et Cécile ont participé aux discussions avec beaucoup d'enthousiasme.

Concernant la collaboration avec Nicolas et Camille, je serais tentée de parler d'un seul type de collaboration dans la mesure où les relations de travail qui se sont créées entre Camille et moi et entre Nicolas et moi sont relativement semblables. Un nombre égal de rencontres avec les deux enseignant·es a été organisé (ce qui n'était pas le cas pour Eleftheria et Cécile). Le niveau d'intensité de cette collaboration se rapproche plutôt de la collaboration que j'ai construite avec Cécile que de celle construite avec Eleftheria. Par ailleurs, les deux enseignant·es ont exprimé le besoin d'obtenir des outils spécifiques pour l'analyse de la bande dessinée, sans chercher à ce que la planification soit commune, ni à ce qu'elle soit effectuée dans son intégralité. Tandis que le dossier d'enseignement créé pour le secondaire I a réellement pris forme à travers nos échanges, une grande partie de la planification de Nicolas et de Cécile s'est déroulée de manière individuelle.

Deux différences importantes entre la collaboration avec Eleftheria et Cécile et celle avec Camille et Nicolas doivent être soulignées. Tout d'abord, l'ordre d'intervention dans les classes dans lesquelles les séquences ont été enseignées (d'abord secondaire I puis secondaire II) a nécessairement eu un impact sur le déroulement des séquences. En effet, les expériences vécues au secondaire I m'ont permis d'anticiper

certains obstacles qui auraient pu surgir au secondaire II et de proposer à Nicolas et Camille de reprendre certains éléments qui m'avaient semblé bénéfiques (par exemple la séance sur l'*eye tracking*, planifiée par Eleftheria, a été transposée pour la classe de Nicolas).

La seconde différence relève des types d'accès aux ressources d'enseignement. Au secondaire I, les ressources provenaient principalement de nos échanges. La création du dossier d'enseignement pour le secondaire I a nécessité quatre séances de collaboration – en plus de moments de travail individuel – (contre deux séances de collaboration pour Camille et Nicolas, qui ont davantage travaillé individuellement). Au secondaire II, les ressources provenaient en partie d'éléments extérieurs à nos échanges. Camille et Nicolas ont manifesté de l'intérêt pour des sources d'information complémentaires. Par exemple, au tout début de notre collaboration, Nicolas m'a demandé de lui fournir une bibliographie d'études portant sur la bande dessinée. Les deux enseignant·es ont laissé entrevoir, de manière générale, un certain besoin d'autonomie dans la planification, probablement lié d'une part à la différence d'année scolaire de leurs classes et d'autre part à l'habitude de travailler de manière individuelle, plus prégnante au secondaire II. Cependant, Camille et Nicolas ont bénéficié de deux autres types d'accès à des ressources. La première ressource est un cours d'une durée de trois heures sur la bande dessinée, dispensé par un professeur spécialiste de la bande dessinée, Raphaël Baroni. Ce cours, auquel j'étais également présente, a notamment permis d'aborder la dimension visuelle de la bande dessinée de manière approfondie. Par exemple, les typologies de mises en pages proposées par Groensteen (1999) et Peeters (1991) ont été présentées, commentées et critiquées. Raphaël Baroni a également invité les enseignant·es à considérer les phénomènes de narrativité comme transversaux entre les médias. Ce cours n'a pas été proposé aux enseignant·es du secondaire I. La seconde ressource est constituée d'un cours d'une heure et demie que j'ai donné aux classes de Camille et Nicolas, riche en informations factuelles et en présentation de bandes dessinées qui ont marqué le « tournant autobiographique » aux États-Unis et dans le monde francophone. Ce cours a offert aux deux enseignant·es une opportunité précieuse pour approfondir leurs connaissances sur l'histoire de la bande dessinée et explorer son lien avec l'autobiographie (bien que la séance ait été pensée en premier lieu pour les élèves et non pas comme une formation pour les enseignant·es).

2.3 Enjeux éthiques

Conformément à la Décision n° 190 du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud relative à la conduite de recherches menées dans les écoles publiques du canton, j'ai soumis une demande d'autorisation d'accès au terrain en mai 2021. Celle-ci a été examinée puis approuvée par le Comité de coordination de la recherche en éducation et par la Direction générale. J'ai obtenu cette autorisation durant l'été 2021, avant le début de la partie empirique de ma recherche.

Gaudet et Robert montrent que les recherches participatives reposent sur des enjeux éthiques spécifiques, liés aux manières de travailler ensemble et de produire de la connaissance avec les personnes participantes. Il est particulièrement important pour le·la chercheur·se, en particulier dans le cas de recherches qui s'inscrivent dans le paradigme compréhensif, de développer « le souci d'autrui », c'est-à-dire un questionnement constant sur les effets des actions qui jalonnent la recherche (Charmillot 2021). Gaudet et Robert parlent d'un « souci éthique », qu'elles définissent comme la « capacité de comprendre les valeurs et les enjeux en cause et d'agir en conséquence » (2018 : 134). Elles proposent une manière d'aborder l'aspect éthique en recherche-action et en recherche collaborative en s'interrogeant sur le « clivage épistémologique » qui existe entre les participant·es et les chercheur·ses, la manière de restituer le matériel empirique et la combinaison d'une diversité de points de vue (Gaudet et Robert 2018 : 134).

L'un des enjeux éthiques auxquels j'ai été confrontée relève de l'équilibre à trouver entre le respect de la confidentialité du matériel empirique et la reconnaissance que méritent, à mon sens, l'énergie employée et le travail fourni par les quatre enseignant·es. Après discussion, les quatre enseignant·es et moi-même avons opté pour une mention de leurs vrais prénoms dans cet ouvrage.

3 Construction du matériel empirique

Dans cette recherche, plusieurs outils ont été employés afin de construire le matériel empirique permettant de comprendre la manière dont le rapport à la bande dessinée des enseignant·es se construit. Avant de les présenter, notons que le choix de l'expression « construction du matériel empirique » relève d'une posture constructiviste (Gaudet et Robert 2018 : 81), qui renvoie aux fondements épistémiques dont il a été question plus haut. Cette posture, qui se fonde sur une relativité des points de vue, invite à articuler la compréhension à une autre activité inhérente à la recherche qualitative : l'interprétation, définie comme « une attribution de sens » fortement en lien avec la compréhension (Paillé 2006 : 100). Avec Paillé, j'estime que « l'ajout de nouveaux horizons de compréhension se fait par et dans l'interprétation » et que « l'interprétation est au cœur de la plus grande partie des actes posés dans l'enquête qualitative » (2006 : 100-101).

Le « rapport à » ne se laisse pas « toucher en tant que tel, par voie directe », il est nécessairement médiatisé (Wirthner 2008). Lorsqu'on tente d'avoir accès au « rapport à » par le biais de verbalisations, on a affaire à « des reconstructions que le sujet effectue et qui sont contingentes à la situation d'énonciation » (Bemporad et Ristea 2014 : 266). Or le traitement et la restitution de ces verbalisations par le·la chercheur·se procèdent également d'un acte de construction. De même, lorsqu'on observe et décrit le terrain, on effectue une série de

choix qui nous sont propres et qui teintent inévitablement le matériel empirique. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de « récolter » des données à propos d'un rapport à la bande dessinée existant et figé – si c'était le cas, je m'appuierais alors plutôt sur un « bagage postpositiviste et réaliste » (Gaudet et Robert 2018 : 81) –, mais plutôt de le construire, à partir de plusieurs types de données, participant, en tant que chercheuse, à cette construction interprétative.

Les outils de construction du matériel empirique sont des entretiens qui se sont tenus avec les quatre enseignant·es (différents types d'entretiens qui seront abordés par la suite) et l'observation (avec prise de notes de terrain). En suivant Cicurel dans son invitation à combiner différentes approches – dans son cas, comme dans le mien, l'entretien et les observations en classe – pour étudier l'enseignement des langues (2011), j'ai souhaité développer une compréhension nuancée du phénomène qui nous intéresse. Les différents éclairages qu'offrent les outils que je m'apprête à présenter ont pour but de créer une triangulation susceptible de renforcer la validité de cette recherche.

Les outils complémentaires – qui ne visent pas à construire le matériel empirique mais à saisir le contexte dans son ensemble – comprennent des entretiens avec vingt élèves, les documents élaborés en collaboration (dossier d'enseignement au secondaire I et documents distribués par Camille et Nicolas au secondaire II) et le journal de bord de la chercheuse.

3.1 Les entretiens avec les enseignant·es

Les moments d'échange qui se sont tenus avec Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas constituent le fil rouge de ce travail. Ils ont été privilégiés parce que le rapport à la bande dessinée se rapproche du rapport à l'écrit dans la mesure où il peut être considéré comme « le fruit de négociations » (Wirthner 2008 : 88). Effectivement, il s'élabore dans le dialogue, à commencer par le dialogue entre plusieurs personnes, ce qui invite à le considérer comme « une construction dynamique » (Wirthner 2008 : 88). De plus, l'entretien semble particulièrement recommandé dans le cas d'une recherche collaborative (et plus largement dans le cas de recherches participatives) puisqu'il permet d'activer la réflexion, comme le constatent Bemporad et Ristea :

> […] dans nos recherches, nous avons constaté que le fait d'interroger une personne sur son rapport à la lecture ou à l'écriture mobilise chez elle des pratiques réflexives. De telles pratiques favorisent une conscientisation quant à son rapport à et quant aux ressources mobilisables selon les contextes. Cette dynamique qui se met en place, une fois consciente et volontaire pour le sujet, lui permettra d'aborder l'appropriation des littératies d'une manière plus réfléchie (Bemporad et Ristea 2014 : 266).

Ainsi, dans le but d'accompagner les participant·es dans la conscientisation de leur rapport à la bande dessinée, ainsi que de produire du matériel empirique destiné à comprendre et à décrire leur rapport à la bande dessinée, j'ai eu recours, selon les contextes, à l'entretien dirigé, à l'entretien semi-dirigé (dans lequel j'ai inclus des entretiens d'explicitation) et à l'entretien non dirigé. Le calendrier et les fonctions des différents types d'entretien seront abordés à la section 3.4 de cette partie.

L'entretien dirigé a été employé lors de l'entretien diagnostique, au cours duquel il s'agissait de poser les mêmes questions aux quatre participant·es (le guide d'entretien se trouve en annexe, au point 1.1). Ce type d'entretien se fonde sur une série de questions ouvertes qui ont été préparées avant l'entretien (Gaudet et Robert 2018). Si toutes les questions prévues ont été posées, j'ai laissé la place à une certaine liberté dans les interactions et à quelques questions de relance. À titre d'exemple, il m'a semblé intéressant de poser quelques questions supplémentaires à Cécile, qui avait opté pour la restitution des réponses par écrit.

L'entretien semi-dirigé se fonde sur une consigne de départ générale et une liste de thèmes établis auparavant (Gaudet et Robert 2018). Avec les enseignant·es, j'ai eu recours à ce type d'entretien lors des entretiens de mi-séquence et de l'entretien postséquence. Quand bien même une série de questions identiques avaient été préparées avant l'entretien de mi-séquence de Camille et Nicolas et l'entretien postséquence d'Eleftheria et Cécile (ces questions se trouvent en annexe, au point 1.2), celles-ci étaient verbalisées, laissées de côté, ou encore complétées par d'autres en fonction de la situation du moment. Il s'agissait en effet d'accorder une certaine marge de manœuvre aux participant·es.

Certaines parties d'entretiens se sont rapprochées de l'entretien d'explicitation. Ce dernier, visant à générer une description détaillée

d'un événement vécu (Vermersch 2019), a permis de verbaliser les expériences vécues en classe lors des séances d'enseignement auxquelles je n'avais pas assisté. Mes interventions ont permis de guider les déclarations dans la perspective proposée notamment par Vermersch : il s'agissait de favoriser l'accès aux souvenirs en privilégiant la dimension factuelle, sans encourager, à ce moment précis, les commentaires sur le vécu – Vermersch parle de « métaverbalisation » (2019).

On pourrait considérer la plus grande partie des interactions que j'ai eues avec les participant·es comme relevant de l'entretien non dirigé. Ce type d'entretien, qui est généralement guidé par une consigne générale au début de l'entretien (Gaudet et Robert 2018), a ainsi prévalu lors des séances de préparation, de collaboration et lors des entretiens de débriefing, dans la mesure où j'ai cherché à avoir accès à ce que les participant·es jugaient nécessaire ou pertinent d'exprimer, en tant qu'expert·es sur le terrain. Il s'agissait ainsi de les laisser « définir leur champ d'expression » (Gaudet et Robert 2018 : 98-99).

Les différents types d'entretien qui ont guidé mes interactions avec les participant·es ont donné lieu à plusieurs postures de ma part, selon les contextes et l'objectif recherché (faire émerger le vécu, encourager le *feedback*, etc.). Certains moments d'interaction laissaient occasionnellement s'exprimer une posture « surplombante » (davantage présente lors de l'entretien dirigé, par exemple), tandis que d'autres laissent plutôt s'exprimer une posture de collaboratrice qui valorise l'expertise de ses interlocuteur·rices, ainsi que leur expérience vécue. C'est cette seconde posture qui a été endossée plus largement au fil de la collaboration. Tous les types d'échanges ont permis de se situer sur les deux registres de la recherche collaborative : produire des connaissances et, accessoirement, encourager le développement professionnel des praticien·nes (Desgagné 1997).

3.2 L'observation en classe

Si l'usage de différents types d'entretiens a permis de générer du matériel sur lequel baser une certaine compréhension du rapport à la bande dessinée, l'observation de séquences d'enseignement constitue un autre moyen d'avoir accès à des « signes » de ce rapport (Wirthner 2008 : 87). Wirthner insiste sur la complémentarité des entretiens et de l'observation :

> Même s'il est possible de récolter des informations intéressantes par le biais d'entretiens par exemple, ce qui touche aux modalités, aux choix caractérisant l'action de la personne ouvre l'accès à des particularités de ce rapport à l'écrit que ne révèle pas forcément ou de la même manière le discours (Wirthner 2008 : 90).

L'avantage de recourir à l'observation réside dans l'accès qu'elle donne à certains aspects du rapport à la bande dessinée (des propos, des actions de l'enseignant·e) qu'on ne peut pas obtenir par le biais des verbalisations, par exemple parce qu'ils ne sont pas jugés importants à transmettre au·à la chercheur·se.

L'observation relève d'une démarche de type ethnographique. L'ethnographie, issue à l'origine de l'anthropologie, est « un moyen de décrire systématiquement des cultures », basé sur l'immersion (Gaudet et Robert 2018 : 65). En tant qu'outil permettant de générer du matériel empirique, l'observation a pour but de porter attention aux activités effectives. Celle qui prend place dans cette recherche ne peut cependant pas être considérée comme une « observation ethnographique » au sens fort du terme, dans la mesure où je ne me base pas sur ce que Cicurel nomme des « données naturelles » (2011 : 243). Une recherche effectuée à partir de données naturelles prend pour objet des données « non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête » (Cicurel 2011 : 243). La bande dessinée étant introduite dans la classe en tant que nouvel objet d'apprentissage dans cette recherche, les observations que j'ai effectuées n'avaient pas pour but d'observer le déroulement habituel d'un cours de français mais bien de s'intéresser à un environnement que je pourrais qualifier de « modifié ».

L'expression « observation participante », en revanche, est plus adéquate dans le cadre d'une recherche collaborative. C'est d'ailleurs une des méthodes préconisées par Mercier et Dezutter pour étudier le rapport à l'écrit. L'expression permet de prendre en compte l'impact que l'observateur·rice a nécessairement sur le terrain, considéré·e dans un « double mouvement de distanciation (l'observation) et d'implication auprès des personnes observées (la participation) » (Mercier et Dezutter 2012 : 73).

La méthode de construction du matériel empirique choisie dans le cadre de cette recherche a consisté à se rendre régulièrement dans les classes des quatre participant·es. Cette présence au quotidien dans la

classe m'a permis d'obtenir un autre regard sur leur rapport à la bande dessinée, tout comme d'évaluer la pertinence des outils créés. J'ai également pu développer un contact avec les élèves, ce qui m'a permis d'avoir accès à leurs points de vue et réactions. Afin d'en garder des traces et de favoriser l'analyse, mes observations se sont matérialisées sous la forme de notes de terrain, ainsi que par la conservation du dossier d'enseignement élaboré pour le secondaire I et des documents distribués au secondaire II.

3.3 Les questionnaires et les entretiens destinés aux élèves

Deux questionnaires[78] ont été remplis par l'ensemble des élèves. Le premier, de type diagnostique, a été complété en classe, durant le premier jour de la séquence dédiée à la bande dessinée. Il a été soumis aux enseignant·es en amont et adapté légèrement par Eleftheria, Cécile et Camille. Le second, relativement semblable au premier, a été soumis aux élèves une fois la séquence terminée. Les questionnaires diagnostiques ont eu trois fonctions principales. Tout d'abord, ils ont permis aux enseignant·es et à moi-même d'obtenir des informations sur le rapport à la bande dessinée des élèves, dans le but de leur proposer un enseignement cohérent avec leurs connaissances et lectures préalables. Ensuite, ils m'ont donné l'occasion d'élargir ma connaissance générale du terrain, dans la mesure où je n'avais jamais rencontré les élèves auparavant. Finalement, ils ont visé à repérer des profils d'élèves variés (de grand·es lecteur·rices de bande dessinée ou de manga à non-lecteur·rices), afin de choisir quelques élèves avec lesquel·les mener les entretiens. Ceux-ci, d'une durée de cinq à dix minutes, ont été menés durant les pauses, avant ou après les séances observées. Certains se sont déroulés de manière individuelle, d'autres en groupes de deux ou trois élèves. Ils ont eu pour fonction principale, à nouveau, de m'offrir une compréhension plus profonde du terrain auquel j'avais affaire, ainsi que de créer un contact avec élèves, de prendre en compte leur perspective et la manière dont l'enseignement de la bande dessinée était vécu.

[78] Ils figurent en annexe (au point 3), dans la version remaniée du dossier didactique (séance introductive et séance conclusive).

Les questionnaires et les entretiens n'ont pas eu pour finalité de participer à l'élaboration du matériel empirique dans la mesure où ils ne permettent pas de répondre aux objectifs de ma recherche, uniquement centrés sur le rapport à la bande dessinée des enseignant·es.

3.4 Calendrier et fonctions des rencontres

Cette section s'attache à détailler les étapes de la collaboration et à expliciter les fonctions de chaque rencontre. Les types d'entretiens décrits précédemment (dirigé, semi-dirigé et non dirigé) seront mis en relation avec les fonctions des différents moments d'échanges.

3.4.1 Secondaire I

Au secondaire I, la séquence d'enseignement a été mise en œuvre du lundi 13 décembre au jeudi 23 décembre 2021. La collaboration avec Eleftheria a commencé en juillet 2021 et s'est terminée en décembre 2022, tandis que celle avec Cécile a débuté en novembre 2021 et s'est terminée en décembre 2021. Le tableau 5 retrace l'ensemble des rencontres, qui ont majoritairement été des rencontres de groupe.

TABLEAU 5 Ensemble des rencontres avec Cécile et Eleftheria.

Fonction de la rencontre	Personnes présentes avec la chercheuse	Date
Séance de préparation	Eleftheria	29 juillet 2021
Entretien diagnostique	Eleftheria	25 octobre 2021
Entretien diagnostique + séance de collaboration 1	Cécile et Eleftheria	11 novembre 2021
Séance de collaboration 2	Eleftheria et Cécile	25 novembre 2021
Séance de collaboration 3	Eleftheria et Cécile	2 décembre 2021
Séance de collaboration 4	Eleftheria et Cécile	9 décembre 2021
Début de la séquence (13 décembre 2021)		
Entretien de mi-séquence	Eleftheria	16 décembre 2021
Fin de la séquence (23 décembre 2021)		
Entretien postséquence	Eleftheria et Cécile	23 décembre 2021
Entretien de débriefing	Eleftheria	2 février 2022

D'une durée d'environ une heure et demie, la séance de préparation a eu pour objectif de se mettre d'accord sur plusieurs éléments pragmatiques liés à l'enseignement de la séquence : fixer le moment de l'année et la durée de la séquence, aborder la question de l'acquisition des bandes dessinées (nécessairement plus chères que des livres de poche), commencer à réfléchir au corpus à enseigner. Il a aussi permis de mettre des mots sur ce que nous attendions de la collaboration. Cette séance a précédé l'entretien diagnostique d'Eleftheria parce qu'il m'a semblé nécessaire d'établir un premier contact de manière relativement « informelle » – cette séance a pourtant fait l'objet d'un enregistrement – afin de savoir si Eleftheria trouvait le projet de collaboration pertinent.

Les entretiens diagnostiques, d'une durée d'environ trente minutes, ont pris la forme d'entretiens dirigés. J'ai ainsi posé les mêmes questions aux deux enseignantes dans le but de comprendre quel était leur rapport à la bande dessinée avant le début de la planification. Envoyées en amont de l'entretien par e-mail, les questions n'ont pas été modifiées d'un entretien à l'autre. J'ai cependant laissé le choix aux participantes de répondre aux questions par oral ou par écrit. Eleftheria a préféré l'oral, tandis que Cécile a opté pour l'écrit. L'entretien diagnostique du 11 novembre m'a permis de poser quelques questions supplémentaires à Cécile, sur la base de ses réponses écrites.

Les séances de collaboration se sont tenues en la présence d'Eleftheria, de Cécile et de moi-même, la plupart du temps dans l'établissement scolaire. D'une durée d'environ une heure trente, ces séances se sont déroulées de manière très spontanée (aucune question liée au rapport à la bande dessinée n'avait été préparée). Il s'est donc agi d'entretiens non dirigés. Nous alternions plusieurs types d'activités collaboratives, dont voici quelques exemples : formuler des objectifs d'apprentissage, créer des activités, ou encore commenter les activités destinées aux élèves (préparées antérieurement par chacune de nous). Voici un exemple de tentative conjointe de formulation d'un objectif d'apprentissage :

> Eleftheria : Être capable d'identifier une case dans laquelle texte et image…
> Cécile : Ou identifier le lien entre texte et image ?
> Eleftheria : … quel lien… de quelle nature est ce lien… non.
> […]

Cécile : La dépendance… ou je ne sais pas comment…
Chercheuse : Le dialogue entre les deux…
[Cécile et Eleftheria acquiescent.]
Eleftheria : Ou alors, ce serait identifier une case où la correspondance texte-images n'est pas purement descriptive, mais… complémentaire.
Cécile : Mais quand tu dis identifier, ça veut dire ? La définir ?
Eleftheria : Ils doivent en trouver une.
[…]
Eleftheria : Identifier une case dans laquelle image et texte sont indissociables.
Cécile : Oui, interdépendants.
[…]
Eleftheria : Identifier une case où texte et image sont interdépendants.
Chercheuse : Ou créent du sens ensemble peut-être…
Eleftheria : Ah oui, où texte et images créent du sens ensemble. Entre parenthèses, je mets interdépendance.

Cette partie de transcription montre que je laisse les deux enseignantes s'exprimer, proposer des formulations et que j'interviens de temps en temps pour participer à l'élaboration de la séquence. Les séances de collaboration étaient également destinées à se répartir le travail à effectuer pour la séance suivante, ainsi qu'à accueillir nos impressions de lecture plus personnelles (Qu'est-ce que l'autobiographie ? Pourquoi ce livre nous touche-t-il ?).

L'entretien de mi-séquence a eu deux fonctions principales : revenir sur le déroulement de la première partie de la séquence et planifier la suite. Pour des questions d'horaire, Cécile n'a pas pu être présente lors de cette séance. J'ai demandé à Eleftheria de revenir sur certains moments de la séquence que je n'étais pas allée observer, en ayant recours à l'entretien d'explicitation. J'ai également proposé à Eleftheria de poser un regard auto-évaluateur (« Es-tu satisfaite de ces deux périodes ? ») et de commenter certains éléments qu'elle m'avait racontés ou que j'avais observés (« Pourquoi les deux premières périodes étaient-elles flottantes ? »). J'ai interrogé Eleftheria sur les potentielles difficultés qu'elle pourrait anticiper pour les séances d'enseignement à venir.

L'entretien postséquence a duré environ une heure et demie et s'est déroulé en deux parties. La première est relativement similaire à l'entretien de mi-séquence : il s'est agi de revenir sur les séances auxquelles je n'avais pas assisté par le biais de l'entretien d'explicitation. La seconde a pris la forme d'un entretien semi-dirigé : j'ai posé des

questions préparées, tout en les adaptant à ce qui venait d'être dit et en laissant une large place aux interventions spontanées. Cet entretien a permis de faire le bilan du déroulement de la séquence.

Deux mois après la séquence, j'ai proposé à Eleftheria un entretien de débriefing, qui a pris la forme d'un entretien non dirigé. Il s'agissait de revenir, avec un peu de distance, sur les impressions liées à la séquence. J'ai laissé Eleftheria s'exprimer, posant peu de questions. Ayant compris que Cécile considérait notre collaboration comme terminée à la fin décembre, je ne lui ai pas proposé de passer ce type d'entretien.

3.4.2 Secondaire II

La collaboration avec Camille et Nicolas a commencé en octobre 2021 et s'est terminée en mars 2022. Bien que la séquence ne se soit pas déroulée simultanément dans les deux classes (notamment parce que la collection de bandes dessinées achetée par le gymnase devait se passer d'une classe à l'autre), le tableau 6 montre que la majorité des rencontres s'est également effectuée en groupe.

La séance de préparation s'est déroulée sous la forme d'un entretien non dirigé et a duré environ une heure trente. Elle a donné l'occasion de se mettre d'accord sur le moment de l'année et la durée de la séquence, ainsi que de réfléchir à l'acquisition des bandes dessinées. Le type de collaboration et les attentes de chacun·e ont pu être abordés. Pour les guider dans le choix du corpus, j'ai prêté à Camille et Nicolas quelques bandes dessinées. Ce dernier m'a demandé de lui fournir une bibliographie d'études sur la bande dessinée, ce que j'ai fait par la suite, en incluant Camille dans les destinataires.

Les entretiens diagnostiques, selon la formule de l'entretien dirigé, se sont fondés sur le même questionnaire que ceux qui se sont déroulés avec Eleftheria et Cécile. Ils ont également eu pour objectif de cerner le rapport à la bande dessinée en amont de la séquence. Camille et Nicolas ont tous deux opté pour un entretien oral. Comme je l'avais fait avec Eleftheria, je leur ai envoyé mes questions à l'avance. Le fait d'avoir transmis une bibliographie à Nicolas a eu un impact sur ses réponses, puisque celui-ci aborde certains ouvrages cités en bibliographie lors de l'entretien.

La première séance de collaboration m'a permis de fournir un *feedback* à Camille et Nicolas sur la manière dont la séquence s'était

TABLEAU 6 Ensemble des rencontres avec Camille et Nicolas.

Fonction de la rencontre	Personnes présentes avec la chercheuse	Date
Séance de préparation 1	Camille et Nicolas	13 octobre 2021
Entretien diagnostique 2	Camille	8 novembre 2021
Entretien diagnostique 3	Nicolas	24 novembre 2021
Séance de collaboration 1	Camille et Nicolas	21 décembre 2021
Séance de collaboration 2	Camille et Nicolas	5 janvier 2022
Cours sur la BD donné par le Prof. R. Baroni (12 janvier 2022)		
Début de la séquence pour Camille (12 janvier 2022)		
Début de la séquence pour Nicolas (31 janvier 2022)		
Cours sur le récit de soi en BD donné aux deux classes par C. Schaer (28 janvier et 7 février 2022)		
Entretien de mi-séquence	Camille et Nicolas	11 février 2022
Fin de la séquence pour Camille (18 février 2022)		
Fin de la séquence pour Nicolas (4 mars 2022)		
Entretien de débriefing	Nicolas	7 mars 2022
Entretien de débriefing	Camille	29 mars 2022

déroulée au secondaire I (défis, réussites). Elle a aussi donné l'occasion de poser les bases pour la collaboration à venir et la planification de la séquence. Ensemble, nous avons défini l'objectif final de la séquence (une analyse semblable aux analyses de texte enseignées et évaluées habituellement). La seconde séance de collaboration a consisté à nous entretenir sur la manière donc nous comprenions et interprétions certains passages de l'œuvre choisie, *Wonderland* de Tom Tirabosco. Nous nous sommes par exemple arrêtés sur les trois premières planches de l'œuvre, qui mettent en scène le protagoniste enfant, dessinant au milieu d'une forêt, puis le protagoniste adulte, dessinant dans un bureau, tous deux observés par une sorte de fantôme inquiétant. Nous avons également abordé les manières de présenter l'œuvre aux élèves et les liens qui pouvaient être faits avec d'autres œuvres (et avec d'autres médias).

L'entretien de mi-séquence a eu lieu alors que la séquence était déjà bien entamée dans la classe de Camille, et qu'elle en était plutôt

à ses débuts dans la classe de Nicolas. Il s'est agi d'un entretien semi-dirigé : j'ai posé globalement les mêmes questions que j'avais posées à Eleftheria et Cécile, tout en les adaptant au contexte et en laissant une large place aux interventions spontanées. Cet entretien a permis de faire le bilan du déroulement de la séquence, abordant longuement l'apport des images dans un enseignement de la bande dessinée.

Les deux entretiens de débriefing ont eu lieu durant mon séjour de mobilité au Québec. Ainsi, ils ont pris des formes différentes des entretiens menés jusqu'alors. Nicolas a choisi la restitution par écrit, tandis que Camille a opté pour la restitution par oral, sous la forme d'un fichier audio enregistré. Ces deux types de restitution ont été construits en réponse à des questions générales qui laissaient aux enseignant·es la liberté d'aborder les points qui leur semblaient pertinents.

4 Planification des séquences

Il s'agit à présent de décrire certains aspects de la planification des séquences. J'emploie l'expression « séquence d'enseignement » au sens d'une « suite de dispositifs didactiques structurés dans le temps et hiérarchisés », qui est « chapeautée par un objet d'enseignement qui fait son unité » (Schneuwly et Ronveaux 2021 : § 11). Dans le cas présent, c'est la bande dessinée, en tant que nouvel objet d'enseignement, en tant qu'œuvre étudiée durant un certain laps de temps, qui « fait la cohérence de la séquence d'enseignement » (Schneuwly et Ronveaux 2021 : 11). Elle est à la fois une unité cohérente pour l'enseignant·e (qui en « marque plus ou moins les contours ») et une « unité d'observation privilégiée pour saisir ce qui s'enseigne » (Schneuwly et Ronveaux 2021 : § 12).

La première section du chapitre présente deux outils qui viseront à guider l'analyse du rapport à la bande dessinée, depuis la planification jusqu'à la mise en œuvre des séquences. La deuxième traite du choix du corpus de bandes dessinées au secondaire I et au secondaire II. La troisième section décrit la séquence dédiée à *Persepolis* telle qu'elle a été planifiée. Elle se réfère uniquement au secondaire I, parce que je ne suis pas en possession d'une planification aussi détaillée et structurée concernant le secondaire II.

4.1 De la planification à la mise en œuvre : deux outils d'analyse

4.1.1 L'agir professoral

Développée par Cicurel (2011, 2013), la notion d'« agir professoral » vise à étudier la manière dont les enseignant·es donnent sens à leur action. Elle prend racine dans les théories de l'action – notamment avec les travaux d'Habermas (1993) – et repose sur l'attribution du sens de l'action à son auteur (Cicurel 2011 : 116).

> Lorsqu'on parle d'*agir*, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but général, avec une certaine intentionnalité (Cicurel 2011 : 119).

On compte parmi les caractéristiques de l'agir professoral notamment le fait que les actions soient planifiées, qu'elles se fondent sur des buts, qu'elles comportent des obstacles et une part d'incertitude (Cicurel 2013 : 22). Au-delà de l'action elle-même, la notion englobe autant les moments de projection et d'anticipation (ce que j'ai appelé la planification, qui renvoie à l'aspect programmatique de la dimension praxéologique) que les moments d'évocation des expériences passées (le retour sur l'action enseignante, qui a trait aux pratiques effectives ou déclarées) (Cicurel 2011 : 120-121).

L'agir professoral peut se concrétiser de plusieurs manières, « selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics » (Cicurel 2011 : 119). Cicurel (2013) montre à quel point l'enseignant·e (de langue, en l'occurrence) se situe à l'intersection de plusieurs enjeux, entre « genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi" » (partie du titre de son article). On doit considérer l'enseignant·e à la fois comme un sujet singulier, « qui agit dans un certain but et qui n'est pas coupé de son expérience personnelle, de ce qu'il a engrangé en mémoire » et comme un sujet déterminé par une « culture d'enseignement » propre à sa discipline et plus largement par un agir professoral qui sous-tend les actions de tout type d'enseignement (Cicurel 2013 : 22).

Dans cette recherche, toutes les actions effectuées par les enseignant·es en vue d'enseigner la bande dessinée relèvent de l'agir professoral, qu'elles aient fait l'objet d'une verbalisation ou pas. Ces

actions peuvent être relatives, par exemple, au choix du corpus, des objectifs, des activités, ou encore aux modalités de travail proposées aux élèves (travail individuel ou en groupes). Elles constituent autant d'indices qui permettent de mieux cerner leur rapport à la bande dessinée.

4.1.2 La situation didactique

Initialement forgée par Brousseau, la notion didactique de « situation » renvoie à la description des situations d'enseignement et à la classification des échanges entre les élèves, l'enseignant·e et le « milieu », ce dernier étant constitué des éléments qui agissent sur l'élève ou sur lesquels l'élève agit (1998 : 25 et 32). Elle comprend par exemple une phase de communication des consignes, ainsi qu'une phase de « situation d'action » où les élèves prennent une décision – individuellement ou ensemble (Brousseau 1998 : 32). La situation didactique doit conduire les élèves « à évoluer, à réviser leur opinion, à remplacer leur théorie fausse par une théorie vraie » (Brousseau 1998 : 42).

Selon l'acception de Reuter et ses collègues, la situation didactique est une « coupe dans la réalité » opérée par la chercheuse, qui peut rassembler plusieurs séances d'enseignement (Reuter *et al.* 2013b : 197). Elle « se caractérise par l'émergence, dans le temps et l'espace de la classe, d'un élément ou d'une configuration d'éléments (relation, projet, objet de savoir, documents…) nouveaux » (2013b : 197). Elle renvoie « au moment de la mise en œuvre », c'est-à-dire à « ce qui est effectivement réalisé […], ce qui est vécu par les protagonistes de la relation éducative, ici et maintenant », se distinguant du « dispositif » qui correspond au « résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie » (Weisser 2010 : 292 et 294). Son étude « est intéressant[e] parce qu'on suppose que des rapports nouveaux aux objets de savoir vont apparaître, se former et prendre sens dans des situations » (Reuter *et al.* 2013b : 198) ; ainsi la situation didactique constitue un outil d'analyse du rapport à la bande dessinée.

Les éléments de la situation didactique qui seront abordés dans ce travail sont constitués non seulement d'échanges verbaux, mais aussi d'aspects temporels ou spatiaux. Sur le plan temporel, les éléments dépendent du moment de l'année (relatif au calendrier scolaire) et de la durée de la séquence. Sur le plan spatial, l'aménagement de la classe (la disposition des tables) est un élément central. Si la situation est construite par moi-même, dans la mesure où je sélectionne les

éléments à observer, ceux-ci sont généralement le fruit d'une collaboration avec les enseignant·es, dans le but de répondre à la situation de manière pertinente.

4.2 Choix du corpus de bandes dessinées

Au secondaire I, la bande dessinée qui a été retenue est le tome 1 de *Persepolis* de Marjane Satrapi. Au secondaire II, le choix s'est porté sur *Wonderland*, de Tom Tirabosco. Une collection d'environ 25 exemplaires de chaque œuvre a été acquise par les deux établissements où se sont déroulées les séquences.

Persepolis a été choisie par Eleftheria et moi-même au terme d'un long processus de lectures et de réflexion. Cette étape a duré plusieurs mois et a impliqué des échanges de messages écrits, ainsi que la sollicitation d'avis de libraires et de bibliothécaires. Cécile n'a pas été incluse dans ce processus parce que nous nous sommes rencontrées seulement un mois avant le début de la séquence ; l'œuvre avait déjà été choisie. Au secondaire II, le choix de *Wonderland*, de Tom Tirabosco, a été opéré par une élève de la classe de Camille. En effet, alors que nous avions opté pour un récit d'enfance en bande dessinée, Camille a rendu compte de notre processus de réflexion à sa classe. Une élève, grande lectrice de bandes dessinées, a proposé à son enseignante l'œuvre *Wonderland*. Ce choix a convenu autant à Camille et à Nicolas qu'à moi, par conséquent nous l'avons adopté. Avant de revenir sur les critères et les étapes de sélection qui ont abouti à ces choix, je vais décrire brièvement ces deux œuvres.

Publiée en quatre volumes entre 2000 et 2003, *Persepolis* est la première bande dessinée de Marjane Satrapi. *Wonderland*, publié en 2015, succède à une longue série de publications de Tom Tirabosco dont un certain nombre sont dites de littérature de jeunesse (notamment publiées à La Joie de lire). Les tomes 1 de *Persepolis* et *Wonderland* sont des œuvres de type autobiographique, centrées sur l'enfance et la jeunesse de Satrapi et de Tirabosco. Elles sont toutes deux publiées dans des maisons d'édition indépendantes : respectivement L'Association (Paris) et Atrabile (Genève).

Persepolis – vendu à plusieurs millions d'exemplaires à travers le monde (Satrapi 2020) – raconte la révolution iranienne depuis la perspective d'une enfant en entremêlant la narration du vécu de Satrapi et d'événements historiques majeurs, dont certains ont pris place

avant sa naissance (par exemple l'accession du chah au pouvoir). Elle raconte également les conséquences inattendues de la révolution et les répressions violentes du régime, jusqu'au début de la guerre Iran-Irak. *Wonderland*, pour sa part, narre la rencontre des parents de Tirabosco en Italie, la naissance de celui-ci et de ses frères, en particulier celle de Michel, qui vient au monde avec un handicap physique, incitant la famille à déménager à Genève. L'auteur revient sur les relations familiales parfois tumultueuses, sur sa passion pour les livres, ainsi que sur les diverses influences artistiques qui ont marqué son imaginaire d'enfant, puis de bédéiste.

Dans une optique collaborative, les processus de réflexion qui ont présidé au choix de ces deux œuvres se sont construits sur la base de discussions et de négociations. Deux critères ont cependant été formulés par mes soins avant le début de la collaboration, sans avoir été soumis à débat. Le premier était d'ordre générique : je proposais que la bande dessinée soit un récit d'enfance de type autobiographique. L'importance de ce critère repose sur plusieurs raisons. Tout d'abord, un tel critère permettait d'obtenir une forme d'homogénéité thématique entre les œuvres étudiées au secondaire I et au secondaire II, ce qui permettait une mise en relation plus aisée. De plus, mon intérêt pour les textes autobiographiques me permettait de soutenir les enseignant·es dans leur planification avec ce type d'œuvre. Ensuite, ce type de récit m'apparaissait plus susceptible de faire évoluer le rapport à la bande dessinée des élèves, dans la mesure où il permettait de faire découvrir non seulement un nouveau rapport au « réel », mais aussi un nouveau format, celui de la bande dessinée dite alternative, parfois aussi appelée roman graphique. En effet, je partais du présupposé que la majorité d'entre eux·elles avaient plutôt été en contact avec des bandes dessinées de type fictionnel, avant le début de la séquence. Finalement, je m'appuyais sur les recherches de Mitrovic qui suggère un lien entre le récit de soi et « l'importance [au sein de la communauté adolescente] d'une forme d'esthétisation du vécu par l'image et l'écriture » et qui propose d'employer le roman graphique pour « confronter les pratiques de mise en scène de soi », tenues par exemple sur des réseaux sociaux comme *Instagram* et *Snapchat* (Mitrovic 2019 : 68).

Le deuxième critère se fondait sur la lecture d'une œuvre intégrale et non pas d'extraits, ainsi que sur le choix d'une bande dessinée narrative (dont l'histoire se déroule du début à la fin) et non pas d'une série de gags. Ce critère est sous-tendu par un constat qui apparaît

dans plusieurs recherches : bien qu'un « mouvement d'intégration de la bande dessinée aux œuvres intégrales [soit] bien en cours » (Raux 2019), la bande dessinée est rarement enseignée comme une œuvre intégrale (Depaire 2019 ; Missiou 2012 ; Rouvière 2012 ; Tabuce 2012). Étant donné que les enseignant·es de français déclarent travailler le plus souvent à partir de textes intégraux (Soussi *et al.* 2008, cités par Thévenaz-Christen 2014 : 46), la prise en compte de ce critère permettait de créer une situation d'enseignement globalement similaire à celles qui sont mises en place pour les textes lus habituellement en cours de français au secondaire. Cette similarité pouvait être un moyen d'inviter l'enseignant·e à s'interroger sur la place de la bande dessinée parmi les œuvres enseignées.

D'autres critères ont ensuite émergé au fil des discussions avec les enseignant·es. Certains avaient trait à des aspects formels. À titre d'exemple, on peut noter qu'Eleftheria est sensible, tout comme moi (en tant que chercheuse et en tant que lectrice) aux mises en pages variées, ce qui a orienté nos recherches. D'autres critères se basaient sur des aspects thématiques. Eleftheria et Camille étaient intéressées, par exemple, par la thématique de l'interculturalité, ce qui a également donné une direction à nos explorations. En revanche, certaines thématiques se sont révélées *a priori* particulièrement délicates à proposer aux élèves. Eleftheria et Nicolas trouvaient que la bande dessinée *Couleur de peau : miel*, de Jung, comportait une difficulté d'enseignement particulière (tant au secondaire I qu'en première année du secondaire II) parce qu'elle aborde de manière non équivoque les premiers émois sexuels de l'auteur. Nous avons donc écarté cette bande dessinée. Des critères organisationnels ont aussi été invoqués, au secondaire II : le fait de choisir une œuvre d'un bédéiste suisse romand comme Tirabosco permettait une potentielle rencontre[79] avec les élèves. Finalement, un critère relevait de l'aspect didactique en particulier pour Eleftheria, qui estimait important que l'œuvre ne soit pas trop longue, pour qu'elle puisse être lue dans son intégralité (ce qui rejoignait l'un de mes deux critères de départ).

[79] Celle-ci n'a finalement pas eu lieu, mais il a été proposé aux élèves d'assister à une performance musicale et visuelle intitulée « Dessine-moi un concert », réalisée par Michel Tirabosco (à la flûte de Pan) et Tom Tirabosco (au dessin), accompagnés d'un ensemble de cuivres. Pour finir, les élèves ont décliné l'invitation et seul·es Camille, Nicolas et moi-même avons assisté à ce spectacle, qui prenait place à l'écart de la capitale vaudoise (à Cossonay-Ville).

L'un des questionnements qui ont sous-tendu le choix de la bande dessinée, en particulier au secondaire I, avait trait à l'objectif général de la séquence : s'agissait-il de choisir une bande dessinée potentiellement proche des lectures réelles des jeunes ou de leur faire découvrir un nouveau type de bande dessinée ? Les différents critères et questionnements ont suscité de longues conversations. Celles qui ont eu lieu entre Eleftheria et moi seront présentées à la sous-section 1.1.1 de la quatrième partie.

4.3 La séquence enseignée au secondaire I

La séquence dédiée aux élèves d'Eleftheria et de Cécile s'est matérialisée dans un dossier destiné aux élèves, accompagné d'un dossier destiné à l'enseignante. Ces deux dossiers ne font pas partie du matériel empirique analysé. Ils constituent le référent à partir duquel s'est élaborée une partie de celui-ci, c'est pourquoi j'y fais allusion plusieurs fois dans les quatrième et cinquième parties, favorisant ainsi la compréhension des contextes d'enseignement dans lesquels la construction du rapport à la bande dessinée a eu lieu.

Le dossier est composé de 12 séances. D'une durée inférieure à 45 minutes, les séances introductive (le questionnaire diagnostique) et conclusive (le questionnaire final) ont eu pour but principal de récolter des données sur les conceptions des élèves concernant la bande dessinée. Chaque séance vise un ou plusieurs objectifs d'enseignement ou d'apprentissage. En ce qui concerne la planification de l'objectif final, il a été décidé que la séquence mènerait à la création d'une planche de bande dessinée, lors de la séance 10 (« Créer sa propre planche à partir d'un souvenir »). La création d'une planche était une activité que les deux enseignantes n'avaient jamais enseignée.

Une seconde version du dossier didactique, qui se trouve en annexe (point 3), a été élaborée dans la foulée de cette recherche. En effet, la mise en œuvre de la séquence et les moments d'échanges avec Eleftheria et Cécile ont permis de mettre au jour ce que nous avons considéré comme des pistes d'amélioration. Ainsi, après l'entretien de débriefing, la collaboration s'est poursuivie entre Eleftheria et moi durant plusieurs mois, dans le but de remanier le dossier et de le rendre partageable avec d'autres enseignant·es. Celui-ci, augmenté de trois séances et dont l'ordre des séances a été revu, se veut un ensemble de pistes

pour l'étude de la bande dessinée en classe de français, et notamment de l'œuvre de Satrapi.

J'ai choisi de ne pas prendre en compte comme révélateur du rapport à la bande dessinée ce travail de modification. Cependant, quelques remarques en notes de bas de page signalent les obstacles auxquels nous avons été confrontées et les activités que nous avons jugées insatisfaisantes.

Le tableau 7 présente les intitulés ainsi que les objectifs d'enseignement/apprentissage de l'ensemble des séances qui ont été enseignées. La formulation des objectifs spécifiques de la séquence a été la source de nombreux échanges, d'abord avec Eleftheria puis avec les deux enseignantes. Il était question de prendre en compte les différentes perspectives sur la bande dessinée et les compétences de chacune. À titre d'exemple, Eleftheria, intéressée par le rapport texte-image et l'*eye tracking*, a élaboré les séances 2 (« Découverte de Persepolis, dialogue texte-images ») et 7 (« Façons de lire la BD, *eye tracking* ») ; Cécile, appréciant la réflexion sur les manières d'apprendre que pouvait susciter la bande dessinée, a conçu la séance 4 (« Compréhension d'éléments du contexte iranien ») dans cette optique. Quant à moi, j'ai planifié les séances 8 (« La structure d'une planche ») et 9 (« Échelle des plans et angles de vue »), qui étaient particulièrement centrées sur l'analyse d'image. Toutes ces séances ont été discutées en commun.

Une précision s'impose à ce stade. En créant des ressources didactiques, il m'importait de trouver un équilibre entre plusieurs pôles. Il s'agissait de travailler, par le biais de la séquence, à la fois sur les spécificités de la bande dessinée en tant que média et sur l'œuvre *Persepolis* en particulier. Ce double objectif me semblait important dans le but, d'une part, de proposer des outils qui puissent être transposés à d'autres bandes dessinées que celle de Satrapi, voire à d'autres médias, et, d'autre part, de travailler sur une œuvre intégrale, porteuse de sens en elle-même. Ainsi, les objectifs qui sous-tendent la séquence tentent d'articuler ces deux approches. Par exemple, plusieurs séances invitent à travailler de manière conjointe sur l'œuvre de Satrapi et sur « la bande dessinée » au sens plus large, comme la séance 2 (« Découverte de Persepolis, dialogue texte-images »), le début de la séance 7 (« Façons de lire la BD, *eye tracking* »), toutes deux planifiées par Eleftheria, la séance 4 (« Compréhension d'éléments du contexte iranien »), planifiée par Cécile, ou encore la séance 9 (« Échelle des plans et angles de vue »), planifiée par moi-même.

TABLEAU 7 Intitulés et objectifs de la séquence didactique.

Séances	Intitulés	Objectifs d'enseignement / apprentissage	Timing
Introductive	Questionnaire diagnostique (I)	*Objectif d'enseignement :* Se renseigner sur le rapport des EEs à la BD et sur leurs connaissances préalables	15′
1	La BD, c'est quoi ?	*Objectifs d'apprentissage :* Découvrir des bandes dessinées et discuter de définitions de la BD	45′
2	Découverte de Persepolis, dialogue texte-images	Identifier une case où texte et image créent du sens ensemble (interdépendance)	45′
3	Lecture en classe et discussion « à chaud »	Effectuer une synthèse des questions et des remarques soulevées lors de la séance	45′
4	Compréhension d'éléments du contexte iranien	Confronter deux sources différentes liées au contexte dans lequel *Persepolis* prend place	45′
5	Récit d'enfance autobiographique	Expliciter sa position de lecteur·rice face à un récit d'autobiographie d'enfance	45′
6	Le lexique pour parler de la BD	Utiliser des termes précis et spécifiques pour parler de la bande dessinée	45′
7	Façons de lire la BD, eye tracking	Prendre conscience des spécificités de la lecture de la bande dessinée et les expliciter (trajectoire des yeux, traitement des différentes informations)	45′
8	La structure d'une planche	– Distinguer une mise en pages régulière d'une mise en pages irrégulière – Identifier les liens visuels créés d'une case à l'autre – Repérer des indices de la temporalité du récit au sein d'une planche – Identifier des cases à fort impact émotionnel et expliquer ce qui procure ces émotions	45′
9	Échelle des plans et angles de vue	– Identifier le type de plan d'une case (plan rapproché, gros plan, etc.) – Associer les différents plans à des fonctions (narrative, descriptive, dramatique, etc.) – Identifier certains angles de vue (plongée, contre-plongée)	45′
10	Travail final : créer sa propre planche à partir d'un souvenir	Créer un récit de soi au passé, en composant à partir d'un texte rédigé et d'images (photo, dessin ou croquis)	–
11	Clôture et questionnaire final (II)	*Objectif d'enseignement :* Se renseigner sur le rapport des EEs à la BD et sur leurs connaissances acquises *Objectifs d'apprentissage :* Prendre conscience de l'évolution de son rapport à la BD/ses connaissances sur la BD	15′

Le deuxième équilibre à trouver visait à concilier une approche de l'œuvre qui prend en compte d'une part une approche distanciée, de type plutôt analytique, et d'autre part une approche davantage participative, liée aux émotions du lectorat. Cette double approche se retrouve par exemple dans les séances 8 (« La structure d'une planche ») et 9 (« Échelle des plans et angles de vue »), planifiées par moi-même. Il serait tentant d'associer l'analyse des spécificités de « la bande dessinée » avec l'approche plutôt distanciée, et l'analyse de l'œuvre *Persepolis* avec l'approche participative. Mon approche de la bande dessinée suppose cependant un dialogue entre ces différents pôles, dans la mesure où l'analyse des spécificités médiatiques permet d'aider à la compréhension et à l'interprétation de *Persepolis* en tant qu'œuvre.

Le processus de formulation des objectifs, qui s'est déployé tout au long de la planification, constitue un élément clé de la collaboration. J'ai montré (III, 3.4.1) un exemple d'interaction entre les deux enseignantes et moi-même qui retrace les étapes de la formulation commune d'un objectif d'apprentissage. On y voit qu'Eleftheria propose une formulation (« Être capable d'identifier une case dans laquelle texte et image… »), que celle-ci est discutée à trois, avant d'aboutir à une formulation légèrement différente (« où texte et images créent du sens ensemble. Entre parenthèses, je mets interdépendance »). Cet exemple donne un aperçu de la manière dont la réflexion est coconstruite. En tant que personne relativement extérieure au terrain, je considère mes interlocutrices comme des expertes, les légitimant dans leur pratique et dans leur identité professionnelle. Cependant, ma posture de chercheuse m'invite aussi à leur proposer des objectifs spécifiquement liés à la bande dessinée comme média, qui s'éloignent potentiellement de leurs pratiques – et à planifier les séances correspondantes –, tout en laissant de la place au *feedback* des enseignant·es, durant les séances de planification.

Nous avons éprouvé de la difficulté à intégrer l'ensemble des activités et des objectifs qui nous semblaient pertinents dans le temps imparti de 12 périodes. Nous n'avons pas planifié 12 séances complètes, sur le conseil de Cécile, qui a judicieusement rappelé que les activités prennent toujours plus de temps que prévu. Durant la planification, nous avons donc dû renoncer à certaines activités, comme celle du visionnage du film d'animation tiré de la bande dessinée (*Persepolis*, 2007, Vincent Paronnaud et Marjane Satrapi). Malgré les précautions prises, aucune des deux enseignantes n'a pu enseigner tout ce qui avait

été prévu durant la planification, comme le pressentait Cécile. Nous avions l'ambition d'embrasser trop de matière; la planche de bande dessinée n'a ainsi jamais été créée par les élèves, ce qui a suscité un sentiment d'inachèvement, notamment auprès d'Eleftheria.

4.3.1 Séance introductive

La séance introductive a pour but de récolter des informations sur le rapport à la bande dessinée des élèves et sur leurs connaissances préalables par le biais d'un questionnaire diagnostique écrit. Durant quelques minutes, les élèves répondent individuellement à huit questions. La première invite à écrire ou à dessiner ce qu'est la bande dessinée, selon l'élève. Les questions 2 et 3 visent à demander à l'élève s'il·elle se considère comme un·e lecteur·rice de bande dessinée et à l'interroger sur ses lectures en la matière, ainsi que sur ses appréciations des livres lus. D'autres questions mettent en lien la bande dessinée et l'école : « Te rappelles-tu avoir déjà étudié une BD (ou une partie de BD) à l'école ? », « Dans quelle branche as-tu étudié cette BD ? », « Qu'aimerais-tu apprendre sur la bande dessinée durant les deux prochaines semaines ? », etc. La dernière partie du questionnaire vise à évaluer les connaissances préalables des élèves relatives au lexique de la bande dessinée. Les élèves sont invité·es à relier certains mots (« planche », « gouttière », « case », « strip » et « onomatopée ») avec des éléments d'une planche tirée de l'œuvre de Vincent Dugomier et Benoît Ers, *Les Enfants de la résistance* (2015). Les réponses au questionnaire permettent non seulement d'ajuster les contenus de la séquence, mais aussi de fournir de la matière pour la séance 1, où un retour sur les résultats du questionnaire diagnostique est prévu.

4.3.2 Séance 1 : La BD, c'est quoi ?

La séance 1 vise à faire découvrir des bandes dessinées aux élèves et à discuter de définitions de la bande dessinée. L'amorce consiste à revenir sur le questionnaire diagnostique qui a été rempli précédemment par les élèves, en leur montrant les réponses de la classe et en donnant quelques exemples de notions qui vont être apprises (notamment à partir de ce que les élèves aimeraient apprendre). En amont, il a été demandé aux élèves d'apporter, selon leur souhait, des bandes dessinées qu'ils·elles possèdent. Les enseignantes amènent également

quelques ouvrages. Les trois activités proposées permettent aux élèves de feuilleter leurs propres livres et ceux de leurs camarades. En prenant connaissance de ceux-ci, ils·elles notent sur leur fiche des éléments qui leur semblent caractéristiques de la bande dessinée. La séance se termine par une activité où des artefacts proches de la bande dessinée (manga, album, etc.) sont montrés au projecteur et où les élèves doivent s'exprimer sur leur appartenance (ou pas) à « la bande dessinée ». Il s'agit ainsi de dégager de manière inductive certains traits « typiques » (par exemple la présence de cases) plutôt que de catégoriser d'emblée les artefacts présentés.

4.3.3 Séance 2 : Découverte de *Persepolis*, dialogue texte-images

La séance 2 dévoile progressivement plusieurs éléments de *Persepolis* : son titre, sa page de couverture, et finalement une case tirée du premier chapitre. La première activité propose un *brainstorming* de toute la classe, écrit et dessiné, sur la signification du titre de l'œuvre. Le dévoilement de la première de couverture du tome 1 (représentant un guerrier perse à cheval) donne un nouvel indice relatif au contenu de l'œuvre, invitant les élèves à repenser les mots et dessins proposés dans la première activité. Par la suite, une case, dont le contenu de la bulle a été effacé, est montrée aux élèves. On y voit la protagoniste, Marji, face à sa maîtresse d'école. Par groupes de trois, il s'agit de deviner ce que la protagoniste dit à son interlocutrice. En révélant le contenu de la bulle (« Je serai prophète »), on cherche à montrer que l'image et le texte n'ont pas la même signification[80] quand ils sont lus séparément et quand ils sont lus ensemble et que la lecture de la bande dessinée s'opère à la fois sur le plan visuel et le plan verbal. La séance se termine avec la distribution d'un exemplaire de *Persepolis* à chaque élève et une activité de lecture rapide : durant quelques minutes, les élèves feuillètent la bande dessinée, tentant de découvrir qui en sera la protagoniste et d'anticiper trois thèmes qui pourraient y être traités.

[80] Lors de l'enseignement de la séquence, nous nous sommes rendu compte qu'il était problématique de parler de « signification » alors que l'activité portant sur la bulle est décontextualisée, dans la mesure où les élèves n'ont pas eu accès aux autres cases de la planche. Il est impossible de comprendre l'effet de la réponse surprenante de Marji. Dans la version modifiée du dossier, nous avons abandonné cette activité, au profit d'un renforcement du contexte géographique et culturel par le biais du visionnage d'un documentaire portant sur la ville antique de Persépolis.

4.3.4 Séance 3 : Lecture en classe et discussion « à chaud »

La séance commence par environ 15-20 minutes de lecture individuelle. Elle est volontairement composée d'un nombre restreint d'activités pour avoir l'espace d'accueillir les réactions des élèves. En effet, le chapitre 2, intitulé « La bicyclette », représente une scène violente faisant référence à l'incendie volontaire du cinéma Rex, survenu le 19 août 1978 à Abadan, où ont péri des centaines de personnes. Le personnage de Marji apprend le terrible événement en écoutant ses parents parler à travers le mur qui la sépare de leur chambre. Les élèves sont invité·es à noter des mots-clés pour rendre compte d'une lecture attentive aux effets de lecture, aux émotions de lecture et au degré d'identification avec le personnage de Marji : « Quels sont les passages qui t'ont le plus marqué·e ou qui t'ont procuré des émotions ? », « À quel(s) moment(s) t'es-tu senti·e proche de Marji ou d'un autre personnage de la BD ? », « As-tu été interpellé·e par un événement décrit/dessiné dans le récit ? Le(s)quel(s) ? », etc. Il s'agit ensuite de partager ses réflexions, d'abord avec son·sa voisin·e de table, puis, si cela est souhaité, avec la classe. Les élèves notent alors trois éléments qui sont ressortis de la mise en commun. Le reste de la période est consacré à la suite de la lecture, tout en invitant les élèves à rester attentif·ves aux questions posées antérieurement et à noter leurs réflexions dans un carnet de lecture ou sur une feuille.

4.3.5 Séance 4 : Compréhension d'éléments du contexte iranien

La classe est divisée en deux groupes[81]. Un groupe est chargé de lire quelques extraits choisis de *Persepolis*. L'autre groupe est chargé de lire un « texte pédagogique », selon l'expression de Cécile – à l'origine de cette planification ensuite retravaillée en collaboration. Le texte en question a été choisi par l'enseignante pour sa ressemblance avec le genre de textes avec lesquels les élèves sont habitué·es de travailler. Librement tiré d'un dossier pédagogique préparé par l'académie

[81] Cécile a opté pour une autre formule lors de la mise en œuvre. Toute la classe a d'abord lu le « texte pédagogique » puis les vignettes avant de répondre aux questions. L'enseignante souhaitait que chaque élève puisse comparer sa manière d'appréhender les deux « sources » différentes.

de Reims[82], il aborde des aspects du contexte iranien présentés dans *Persepolis*. L'ensemble de la classe est invité à répondre à un questionnaire commun, les uns en se basant sur *Persepolis* et les autres sur le texte pédagogique. Voici quelques exemples de questions : « Pourquoi, en 1979, le peuple iranien est-il en colère ? », « Plusieurs mesures radicales sont mises en place en Iran suite au changement de gouvernement. Peux-tu en citer deux ? », « Quel événement marquant suit tous ces bouleversements ? », etc. Toutes les questions trouvent réponse à la fois dans le texte pédagogique et dans la bande dessinée. À la suite de la correction des réponses des élèves et d'une rapide évaluation du nombre de réponses justes pour chacun des deux groupes, une discussion commune est ouverte, visant à aborder les questions suivantes : « Quels constats pouvons-nous faire suite à ces résultats ? », « Quels constats pour les élèves qui ont lu le texte ? », « Quels constats pour les élèves qui ont lu les extraits de la bande dessinée ? » Il s'agit de voir si les élèves retiennent mieux les informations par le biais d'un texte ou d'une bande dessinée. Étant donné le statut générique différent des deux « sources » qui relatent des événements réellement advenus, le dossier prévoit d'aborder la question de la fiabilité de celles-ci, pour éviter que les élèves ne la prennent pour acquise.

4.3.6 Séance 5 : Récit d'enfance autobiographique

La séance a pour but de construire un pacte autobiographique (Lejeune 1996) entre le lectorat et l'autrice de *Persepolis*, ainsi que d'inviter les élèves à prendre conscience de la façon dont ce pacte produit un impact sur leur lecture. En guise d'amorce, l'enseignante demande aux élèves si, à leur avis, la protagoniste Marji a existé. Cette question vise à prendre connaissance – à ce moment précis – de l'état de la construction d'un pacte autobiographique par les élèves[83]. La première activité requiert une observation attentive de deux planches de *Persepolis* : la première et la quatrième du premier chapitre. Elle vise à classer des éléments

[82] Ce texte a été librement tiré du « Dossier pédagogique de l'académie de Reims » (https://www.ac-reims.fr). Il a été choisi pour sa ressemblance avec le genre de textes avec lesquels les élèves sont habitué·es à travailler. Cécile le qualifie de *texte [pédagogique] très traditionnel pas très intéressant*.

[83] Dans le dossier retravaillé, les liens entre l'œuvre et le « réel » sont abordés déjà durant la séance 3, où un documentaire sur la ville antique de Persépolis est présenté aux élèves. Ainsi la question sur l'existence de Marji est évincée et fait place à une brève présentation de Marjane Satrapi.

(verbaux et visuels) en deux colonnes : d'un côté, les scènes qui sont « probablement représentées telles quelles » et, de l'autre, celles qui sont « probablement reconstituées à partir de souvenirs ». Dans le même temps, une « carte d'identité » de Marjane Satrapi (prénom, nom, pays et ville d'origine, année de naissance, photographie) est montrée au projecteur. L'activité débouche sur une discussion relative au rapport entre les faits et la fiction. Cette discussion peut traiter du lien entre le prénom Marji et le nom complet de l'autrice, de la mention d'une photo de classe (qui en réalité est un dessin) et de celle de dates faisant référence à des événements historiques, ou encore de la probable reconstitution des souvenirs qui permet de créer, notamment, le contenu des bulles. Après avoir encouragé les élèves à imaginer différentes raisons possibles de raconter sa vie, on leur fait écouter un bref passage issu d'un entretien de Marjane Satrapi réalisé par Virginie Bloch-Lainé, pour France Culture (Satrapi 2020). Trois questions sont alors posées aux élèves : « Qu'est-ce qu'une autobiographie pour Marjane Satrapi ? », « Pourquoi sa bande dessinée s'éloigne-t-elle du genre autobiographique, selon Satrapi ? » et « Dans quel but raconte-t-elle quand même sa vie ? ». Une discussion par groupes vise alors à permettre aux élèves de se positionner face au genre autobiographique. Les questions suivantes leur sont posées : « Comment le fait de savoir que Marji a vraiment existé modifie-t-il ta façon de lire ? », « Si cette bande dessinée était pure fiction, penses-tu que tu la lirais différemment ? Explique pourquoi » et « Quelles différences et ressemblances vois-tu entre cette enfant et toi ? ». La séance se termine par la lecture d'un petit texte sur les « caractéristiques de l'écriture autobiographique », tiré du manuel de français destiné à des élèves de 11e année, le *Livre unique* (Potelet 2011) et par l'invitation à considérer *Persepolis* comme un récit de type autobiographique, tout en admettant que certains souvenirs personnels puissent potentiellement s'éloigner de la réalité.

4.3.7 Séance 6 : Le lexique pour parler de la BD

Lors de la séance 6, les élèves sont invité·es à s'approprier les termes précis et spécifiques pour parler de la bande dessinée (par exemple « cadre », « marge », « planche », « récitatif », « bulle de pensée », « emanata », etc.). Il s'agit tout d'abord de prendre connaissance d'une liste de 24 mots dont les moins courants sont accompagnés d'une courte définition. On transmet ensuite aux élèves, par groupes de trois, trois planches de

bande dessinée (tirées de différentes œuvres, dont *Persepolis*) et les 24 mêmes mots, découpés et plastifiés. L'activité consiste à placer les étiquettes à côté de ce qu'elles désignent. Une fois que l'enseignante est passée auprès des groupes pour corriger les travaux, chacun·e effectue à nouveau l'exercice, mais, cette fois, de manière individuelle, en écrivant les mots sur les planches reproduites dans le dossier.

4.3.8 Séance 7 : Façons de lire la BD, *eye tracking*

Cette séance, qui a aussi été enseignée au secondaire II moyennant quelques modifications, a pour but de faire prendre conscience aux élèves des spécificités de la lecture de la bande dessinée et de les expliciter. L'amorce consiste à montrer de courtes vidéos qui retracent le regard d'une personne lisant une bande dessinée : on y voit une planche des *Schtroumpfs*, par exemple, dont la lecture est représentée, en temps réel, par des points rouges reliés entre eux (fig. 7).

Le visionnage des vidéos vise à montrer que la lecture d'une bande dessinée peut sortir de la progression linéaire et inclure de fréquents allers-retours sur la planche, ainsi qu'à susciter la curiosité des élèves par rapport à leur propre manière de lire la bande dessinée.

La partie centrale de la séance cherche à créer des conditions favorables à la traque du regard des élèves par eux·elles-mêmes dans le but de reproduire, avec les moyens du bord, une expérience d'*eye tracking*. Tout d'abord, la première planche de *Coquelicots d'Irak* (Brigitte Findakly et Lewis Trondheim) est distribuée à chaque élève, face retournée, de manière à empêcher sa lecture. À plusieurs reprises, l'enseignante demande aux élèves de retourner la feuille durant quelques secondes, puis de noter ou de dessiner au verso ce qui a été aperçu dans le court laps de temps. Ils·elles sont ensuite amené·es à répondre à quelques questions qui permettent de « tresser » des liens de « solidarité iconique » (Groensteen 1999) entre les différents éléments visuels de la planche. La seconde partie de la séance propose une autre activité d'*eye tracking*, effectuée sur une planche de *Persepolis* photocopiée. Les élèves sont invités à lire cette planche avec un crayon à la main et à tenter de tracer le chemin de leur regard en faisant courir celui-ci à la surface de la planche, avant de comparer leur trajet de lecture avec celui de leur voisin·e. Cette séance tente donc, dans la mesure des moyens disponibles, d'« ouvrir la boîte noire des modalités de lecture de bande dessinée » (Raux 2021 : 3).

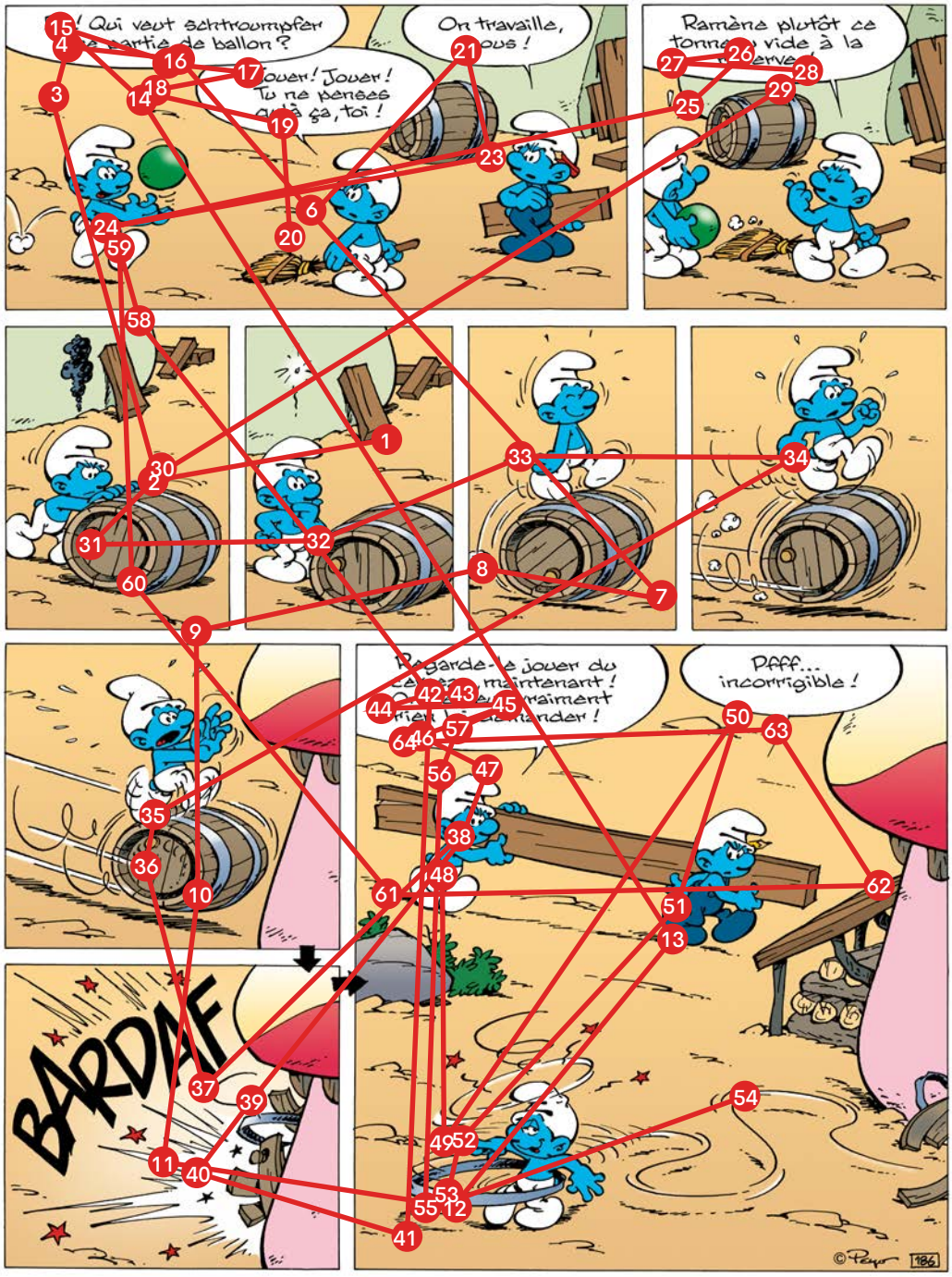


FIGURE 7 Données recueillies par Bahar Aydemir dans le cadre d'un projet Sinergia (Baroni et Aydemir 2022 ; Peyo 1996 : 24).

4.3.9 Séance 8 : La structure d'une planche

Cette séance et la suivante ont pour but de donner aux élèves des outils spécifiques à l'analyse de la planche, et plus globalement de l'image, tels que ceux cités par Missiou (2012) dont il a été question à la section 3.3 de la première partie de cet ouvrage.

La séance 8 vise plusieurs objectifs, qui touchent à la mise en pages (régulière ou irrégulière), au tressage iconique, à la temporalité du récit et à l'impact émotionnel des cases. L'amorce de cette séance, qui se fonde sur une activité déjà proposée par Roux dans son manuel *La bande dessinée peut être éducative* (1970 : 83), consiste à demander aux élèves de recomposer une planche dont les cases ont été découpées et mélangées. Les élèves effectuent cette activité par groupes de trois sur une planche tirée de l'œuvre *Les Enfants de la Résistance* (Dugomier et Ers). Plusieurs éléments sont susceptibles d'aider les élèves : la forme, la taille et le contenu des cases. Par la recherche d'une justification de l'ordre des cases (« Qu'est-ce qui nous montre que la vignette 2 vient avant la 3 ? »), la correction en commun permet de mettre en relief la manière dont la temporalité du récit se déroule. Les élèves lisent ensuite une seconde planche, tirée de la bande dessinée *Marzi, une enfance polonaise 1984-1989* (Savoia et Sowa) qui se différencie de la première planche par sa mise en pages et qu'on peut qualifier de « gaufrier », c'est-à-dire une mise en pages quadrillée régulière, relativement « conventionnelle ». Les élèves sont invité·es à comparer ces deux planches. Par la suite, la notion de « tressage » est expliquée : il s'agit, selon les termes retenus dans le dossier, d'une « mise en relation des vignettes » créée par des éléments visuels. L'activité vise alors à repérer ces éléments et à les noter. La question de la temporalité est à nouveau abordée, mais cette fois de manière comparative, pour mettre en relief les différences observables entre les deux planches. La dernière activité propose à l'élève de choisir une planche entre celles qui ont été travaillées et une troisième, tirée de *Persepolis*. Il faut alors répondre, en 5-10 lignes, aux questions suivantes : « À ton avis, quelle est la case (ou quelles sont les cases) qui procure(nt) le plus d'émotions ? Pourquoi ? Quelles émotions sont en jeu ? Quels sont les éléments visuels et/ou textuels qui provoquent cet effet ? ».

4.3.10 Séance 9 : Échelle des plans et angles de vue

Cette séance a pour but d'introduire les différents plans (plan rapproché, gros plan, etc.), leurs valeurs (descriptive, narrative, etc.), ainsi que les notions de plongée et de contre-plongée. Le prérequis de cette séance, formulé dans le dossier, consiste à avoir lu le tome 1 de *Persepolis* presque jusqu'à la fin (au minimum jusqu'à la page 69). La première activité cherche à familiariser les élèves avec l'échelle des plans de manière intuitive. À la suite de l'observation de deux strips de la page 69 de *Persepolis*, la question suivante est posée oralement : « Si c'était une caméra qui nous montrait ces images, quels mouvements ferait-elle d'une image à l'autre ? » Il est question de s'interroger, avec les élèves, sur l'effet que produit un « zoom avant » sur la lecture et sur la raison d'avoir recours à différents plans. Les mêmes questions se posent ensuite pour d'autres planches tirées de *Persepolis*, par groupes de trois élèves. L'avant-dernière activité vise à familiariser les élèves avec le vocabulaire spécifique de l'échelle des plans, en leur proposant de relier, sur une fiche, le nom des plans, leur valeur et une case d'exemple. La dernière activité permet de revenir sur les planches de *Persepolis* et de les aborder, cette fois, par le biais des termes relatifs à l'échelle des plans.

Une fiche supplémentaire, qui pourrait être faite en devoirs, traite des angles de vue. Les effets de plongée et de contre-plongée y sont expliqués et il est demandé aux élèves de les retrouver dans quelques pages tirées de la bande dessinée *Les Carnets de Cerise* (Chamblain et Neyret). Il est également demandé d'expliciter, en s'appuyant sur une case de cette dernière œuvre représentant une image en contre-plongée, « pourquoi les artistes choisissent parfois de représenter les personnages, les objets ou les décors en plongée/contre-plongée et ce que ce choix peut impliquer chez le·la lecteur·rice (impressions, émotions, compréhension…) ».

4.3.11 Séance 10 : Créer sa propre planche à partir d'un souvenir

Lors de la séance finale, l'élève s'essaie à créer sa propre planche, à partir d'une photo de lui·elle plus jeune. Il s'agit de repartir de l'exploration de la manière dont le texte et les images « interagissent et s'enrichissent mutuellement » pour mener vers une création personnelle. Les consignes abordent notamment le choix des temps verbaux,

l'intégration d'au moins une case, la cohérence et la complémentarité entre le contenu dessiné (ou esquissé) et le contenu verbal. L'élève est incité·e à rédiger un brouillon avant de mettre son travail au propre. La mise en pages est laissée libre et on encourage à faire appel à la créativité. Le dossier de l'enseignante propose de démarrer la création en classe et de la terminer à la maison.

4.3.12 Séance 11 : Clôture et questionnaire final

Le questionnaire final ambitionne d'une part, pour l'enseignante, de faire le point sur la manière dont s'est construit le rapport à la bande dessinée des élèves, en particulier sur le plan didactique, et sur l'acquisition de certaines connaissances (en l'occurrence liées au lexique de la bande dessinée) et d'autre part, pour l'élève, de prendre conscience de ses apprentissages. La première question, qui propose aux élèves de décrire ou de dessiner, de manière personnelle, ce qu'est la bande dessinée, est similaire à celle qui ouvre le questionnaire diagnostique. Plusieurs questions reviennent ensuite sur le lien entre la bande dessinée et la séquence didactique. Il est demandé aux élèves de citer trois éléments qui ont été appris durant la séquence et de donner leur appréciation de ceux-ci, de manière générale, puis d'en citer un positif et un négatif. L'une des questions suggère de décrire ou de dessiner l'image qui a été la plus marquante durant la séquence. Une autre vise à demander à l'élève s'il·elle lit la bande dessinée différemment des textes habituellement lus en classe et de justifier sa réponse. On s'intéresse aussi à l'envie de l'élève de lire davantage de bandes dessinées à l'avenir, que ce soit à l'école ou pour le plaisir. Une dernière tâche, faisant de nouveau écho au questionnaire diagnostique, invite les élèves à relier des mots de lexique à diverses composantes d'une planche tirée des *Carnets de Cerise*.

5 Le traitement et l'analyse du matériel empirique

Ce travail a permis de capturer non seulement les paroles des participant·es, mais aussi, par le biais de notes de terrain, des expériences vécues en classe, qui apportent des éléments contextuels supplémentaires. La description des étapes d'annotation, d'enregistrement, de transcription et d'analyse de ce matériel, ainsi que de la manière dont les choix interprétatifs ont été effectués, vise à accroître la validité de la méthode et à faire valoir la pertinence des résultats obtenus (Hillion 2021 et Forget 2021).

Le présent chapitre a donc pour but de décrire, dans un premier temps, la « récolte » des données et, dans un second temps, les différentes phases d'analyse de ce matériel empirique – effectuée à l'aide de « l'analyse en mode écriture » (Paillé et Mucchielli 2021) – jusqu'à la mise en texte des résultats.

5.1 Enregistrement et transcription

La majorité des moments d'échange avec les participant·es ont été enregistrés puis transcrits, dans un premier temps à l'aide du logiciel *Trint*. Dans un second temps, les transcriptions ont été vérifiées et corrigées manuellement. Ce travail a engendré une série de choix et de gestes interprétatifs. Sur le plan non verbal, j'ai choisi de transcrire les intonations et les pauses par le biais de certains signes de ponctuation. Par

exemple, les pauses brèves sont marquées par des virgules, les pauses plus longues par des points, et les hésitations ou les phrases qui restent suspendues par des points de suspension. Ce choix m'apparaît en cohérence avec ma posture d'interprète, qui reste présente tout au long des étapes de construction et de traitement du matériel. Sur le plan verbal, j'ai cherché un équilibre entre la proximité avec les verbalisations des participant·es et la fluidité de la restitution des propos. Dans la mesure où les verbalisations sont restituées par écrit, j'ai adopté certains gestes qui « textualisent » les verbalisations. À titre d'exemple, on peut citer les « pis » qui deviennent « puis » et le rajout de certaines négations évincées à l'oral (quand cela sert la fluidité du propos).

Concernant les notes de terrain, mes observations en classe m'ont permis de prendre note autant d'éléments observés que de propos entendus. Certaines verbalisations transcrites au cœur de l'action seront restituées dans les résultats. Dans la mesure où je ne possède pas d'enregistrement des moments en classe, ces transcriptions sont nécessairement moins précises que celles issues des verbalisations. D'ailleurs, il n'a pas été possible, lorsque j'ai pris note de verbalisations d'élèves, de préciser si la personne était un garçon ou une fille. Ainsi, l'usage du féminin et du masculin dans la présentation des résultats est aléatoire.

5.2 L'analyse en mode écriture

Le matériel qui a été construit tout au long de la collaboration se compose principalement de transcriptions de verbalisations (séances de préparation, de collaboration, de débriefing, etc.) et de notes de terrain issues de mes observations en classe. Ce matériel a été analysé à l'aide de ce que Paillé et Mucchielli ont nommé « l'analyse en mode écriture » (2021).

L'écriture peut tenir lieu de « stratégie d'analyse suffisante en soi », et ce tout au long du processus d'analyse, selon Paillé et Mucchielli (2021 : 221). Dans ce type d'analyse, l'écriture fonctionne comme un moyen analytique qui tient lieu « de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation » du matériel empirique (Paillé et Mucchielli 2021 : 222). Elle est dotée de certaines particularités qui font d'elle un outil d'analyse efficace, notamment parce qu'elle permet « de développer et tout à la fois d'exposer une pensée » (Paillé et Mucchielli 2021 : 228). Elle joue un double rôle : elle constitue « le moyen et le

compte rendu de cette analyse », incarnant ainsi » l'exercice analytique en action » (Paillé et Mucchielli 2021 : 222). Cette manière de voir l'écriture se rapproche de celle de Chartrand, Blaser et leurs collègues, qui lui attribuent une « fonction heuristique » (Blaser *et al.* 2015 ; Chartrand et Blaser 2008a) (voir II, 3.2) – ainsi que de celle d'Hillion, pour qui l'écriture « restitue le mouvement intérieur d'une pensée analytique souterraine » (2021 : 283).

L'étape centrale de l'analyse en mode écriture, qui est aussi la plus délicate, est nommée « étape de transposition » par Paillé et Mucchielli (2021 : 224). Elle se divise en trois phases qui peuvent toutes s'effectuer par l'entremise de l'écriture : l'appropriation, la déconstruction et la reconstruction (Paillé et Mucchielli 2021 : 22). L'appropriation a pour but de « parvenir à un horizon de compréhension des phénomènes étudiés » notamment par le biais de l'examen du matériel et de l'articulation des « données » entre elles (Paillé et Mucchielli 2021 : 224). Elle demande d'accorder davantage de valeur analytique à certaines parties du matériel qu'à d'autres, selon les objectifs de la recherche. La deuxième phase, celle de la déconstruction, nécessite de sélectionner des informations pertinentes et de les décontextualiser, c'est-à-dire de les « sorti[r] momentanément de [leur] contexte » (Paillé et Mucchielli 2021 : 225). Cet acte permet de confronter une information considérée comme significative avec le reste du matériel (Paillé et Mucchielli 2021 : 225). Enfin, la phase de la reconstruction (qui va mener vers la recontextualistation) nécessite de rassembler des informations portant sur un même phénomène, cet effort de synthétisation pouvant prendre des formes telles que la typologie, les regroupements thématiques, la modélisation, etc. (Paillé et Mucchielli 2021 : 225).

L'analyse en mode écriture a été retenue pour le traitement du matériel empirique de cette recherche parce qu'elle est particulièrement adaptée à un paradigme compréhensif. Selon Paillé et Mucchielli, l'écriture donne l'occasion de « faire émerger directement le sens » et de le « déplier » (2021 : 225 et 228). Sa fluidité et sa flexibilité « permettent d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité », de décrire avec précision, complexité et accessibilité (Paillé et Mucchielli 2021 : 226 et 228). Elle apparaît appropriée dans le cadre de cette recherche parce qu'elle est particulièrement apte à restituer la complexité qui émerge du matériel (rendant ainsi justice aux propos des participant·es). Comme le formule Hillion, « la précision de l'écriture porte la finesse de l'analyse » (2021 : 278). L'analyse en mode écriture incite à progresser vers

« une compréhension intuitionnée puis validée, plutôt que postulée et vérifiée » (Paillé et Mucchielli 2021 : 228). Une autre raison de recourir à l'analyse en mode écriture se situe dans sa validité : la méthode a l'avantage de décrire les phénomènes observés « pratiquement termes à termes », ce qui constitue, selon Paillé et Mucchielli, une « excellente définition de la notion de validité » (2021 : 185).

Cependant, une pleine validité de la méthode ne va pas nécessairement de soi. Comme le précise Hillion, « la validité de l'analyse est enrichie par la capacité de l'analyste à en retracer les étapes » (2021 : 285). Dans la même optique, Forget estime qu'il est nécessaire de décrire finement les démarches effectives d'analyse « pour faire valoir le bienfondé des résultats » qui découlent de celle-ci (2021 : 90). Ainsi, bien qu'il soit difficile de décortiquer les différentes phases qui constituent mon analyse du matériel empirique, étant donné qu'elles « se déroulent dans un continuum d'écriture » (Hillion 2021 : 287), je vais tenter d'en dégager les étapes principales, qui sont au nombre de cinq.

La première étape s'est effectuée en combinaison avec l'analyse thématique décrite par Paillé et Mucchielli (2021). Elle a consisté à lire l'ensemble du matériel et à l'annoter en ayant recours à des thèmes. Les thèmes permettent de cerner l'essentiel du propos « par une série de courtes expressions » (Paillé et Mucchielli 2021 : 273). Dans le cadre de cette recherche, j'ai formulé des thèmes comme « Difficultés rencontrées par les enseignant·es » ou encore « Expérience négative d'enseignement de la bande dessinée ». À chaque thème a été attribué un acronyme (par exemple DIFFENS ou EXPENS). L'annotation a été effectuée directement dans les documents informatiques, sans recours à un logiciel. Tous les acronymes ont ensuite été reliés aux différentes parties du matériel à l'aide d'un tableau. La liste de thèmes ainsi dressée m'a permis d'avoir une vision globale des thématiques abordées, tandis que le tableau facilitait mon repérage dans le matériel. Étant donné que les moments d'échange constituent le fil rouge de ce travail, j'ai tout d'abord lu et analysé ceux-ci, avant de procéder avec les notes de terrain et autres documents issus de mes observations en classe.

La deuxième étape a consisté à réaliser un portrait écrit de chaque enseignant·e, en me basant sur les quatre entretiens diagnostiques. Pour ce faire, j'ai sélectionné les informations qui étaient susceptibles de constituer des pistes de compréhension de leur rapport à la bande dessinée, à l'aide de critères cernant l'aspect évolutif du rapport à la

bande dessinée, les interrelations entre ses dimensions, ou encore la création de liens entre les participant·es.

Lors de la troisième étape, j'ai procédé par regroupement de personnes (Eleftheria et Cécile, Camille et Nicolas). Il s'est agi de décrire les moments de planification puis les verbalisations de l'entretien de mi-séquence et de postséquence. Il s'est avéré que certains thèmes qui avaient été attribués lors de la première lecture prenaient une importance considérable dans les moments d'échanges (qu'il s'agisse de planification ou d'entretiens ultérieurs). Souvent, ces thèmes étaient en lien avec des conceptions de la bande dessinée et de son enseignement. Par exemple, la collaboration avec Eleftheria et Cécile a été marquée par de nombreuses conversations sur l'autobiographie et sur les émotions (éprouvées par les personnages ou par le lectorat), mais également sur les liens entre l'autobiographie et la bande dessinée, entre les émotions et la bande dessinée. Les thèmes saillants dans chacun des groupes n'étaient pas les mêmes.

Les trois premières étapes décrites m'ont ainsi permis d'obtenir une première version de ma présentation des résultats, qu'on pourrait rapprocher de ce que Paillé et Mucchielli nomment « un horizon de compréhension des phénomènes étudiés » (2021 : 224). Cette version se présentait en trois parties : un portrait de chaque enseignant·e (Temps 1), une partie dédiée à la planification (Temps 2) et une partie relative à l'enseignement de la séquence (Temps 3) (les deux derniers « temps » regroupant les enseignant·es par deux). Cette tripartition est due à l'importance que j'ai accordée à la chronologie des verbalisations et des observations. L'aspect chronologique, qui me semblait primordial pour rendre compte d'une construction, a donc fortement guidé l'analyse en mode écriture, non seulement pour cette organisation tripartite, mais aussi à l'intérieur des trois chapitres.

Les trois premières étapes m'ont enjoint à effectuer des inférences, dans le but de comprendre les verbalisations des enseignant·es. Par exemple, lors de l'entretien postséquence, Eleftheria dit qu'elle apprécie les dessins de la bande dessinée, mais qu'ils l'empêchent d'entrer dans un *flow* de lecture parce qu'elle n'est pas aussi impliquée au niveau de ses représentations mentales. Elle dit être dérangée parce qu'il *y a tout qui est fourni*. L'inférence que j'opère ici me permet de comprendre que « tout » signifie le texte et les images de la bande dessinée.

Dans une quatrième étape, la première version a été réécrite et réagencée un certain nombre de fois, suivant un développement itératif

décrit par Hillion (2021). Ce processus d'écriture itératif – qui comprend sa série de fausses routes[84] – a permis de se rapprocher progressivement de l'acte d'analyse : il s'agit toujours de décrire, mais au fur et à mesure, on analyse davantage (Hillion 2021). Il a notamment été question de procéder à des ajouts, des remplacements, des déplacements (Hillion 2021). Ces actions ont permis de diviser le matériel en unités (par exemple marquées par des paragraphes), de donner des titres à ces unités (provisoirement empruntés aux thématiques qui avaient émergé), d'établir des liens entre les informations et de les regrouper. Ces regroupements procèdent autant de l'analyse « verticale » (qui consiste à prendre le matériel dans son ensemble, chaque information étant à comprendre dans son contexte) que de l'analyse « horizonale » (au cours de laquelle les verbalisations et les observations sont comparées) (Gaudet et Robert 2018). La réécriture allait plus loin que la simple reformulation, elle « génér[ait] une vue différente » et « ouvr[rait] sur une nouvelle articulation des résultats » (Hillion 2021 : 280). S'il est resté prégnant pour la présentation tripartite des résultats, l'aspect chronologique s'est atténué petit à petit à l'intérieur des sections, notamment par la création de liens entre les différentes parties de matériel empirique. Par exemple, lors de l'entretien diagnostique, Camille donne trois raisons pour lesquelles elle aimerait suivre une formation continue sur la bande dessinée. Lors de la quatrième étape, je m'autorise à aller chercher des exemples qui étayent ces trois raisons, mentionnés à d'autres moments de l'entretien (notamment en amont).

La quatrième étape ayant abouti à un texte aux proportions inégales, qui restait très proche des verbalisations d'enseignantes et de ma vision de la collaboration, la cinquième étape a consisté à prendre de la distance par rapport aux résultats. Cette prise de distance s'est notamment effectuée par la production d'une succession de représentations visuelles des résultats (tableaux, *mind maps*). La réécriture qui en a découlé s'est organisée en « rubriques », au sens où Paillé et Mucchielli (2021) emploient ce terme : plus englobantes que

[84] À la suite de la première phase, par exemple, j'ai réécrit une version des portraits d'enseignant·es en mettant le matériel empirique en lien, directement dans le texte, avec des concepts théoriques. Lors d'une étape successive, j'ai opté pour la séparation entre la présentation des résultats et la discussion. Cette séparation permet d'obtenir un fil directeur plus clair dans la présentation des résultats et une vue d'ensemble de l'évolution du rapport à la bande dessinée, avant d'en tirer des conclusions ou des hypothèses.

les thèmes qui avaient émergé initialement du matériel, les rubriques ont permis de créer des liens entre le secondaire I et le secondaire II.

De manière générale, ma façon de procéder à l'analyse en mode écriture a accordé beaucoup d'attention aux termes employés par les participant·es. En décrivant les résultats, j'ai tenté d'éviter de « plaquer un concept théorique sur un témoignage » (Paillé et Mucchielli 2021 : 288), c'est-à-dire de ne pas attribuer, à ce stade, une thématisation conceptuelle aux verbalisations (par exemple en reliant celles-ci aux différentes dimensions du rapport à la bande dessinée). Cette démarche abductive m'a incitée à revenir très régulièrement non seulement aux transcriptions des verbalisations, mais également aux enregistrements de celles-ci, afin d'avoir une meilleure compréhension de certains éléments de contexte (par exemple, une intonation ironique). Dans ce sens, j'ai cherché à rédiger des textes qui « épous[aient] les contours » (Paillé et Mucchielli 2021 : 226) des différentes manières de collaborer et d'échanger, d'effectuer une analyse « à dominante inductive » (Gaudet et Robert 2018 : 143), c'est-à-dire de manière émergente. Ce choix, guidé par le paradigme compréhensif, a impliqué d'assumer une part de subjectivité – une subjectivité « inéluctable » (Forget 2021 : 89) – dans les éléments mis en relief, qui sont en partie déterminés par mes deux postures principales : celle de chercheuse et celle de collaboratrice.

Les résultats présentés dans la partie suivante sont donc le fruit d'un long processus de coconstruction du matériel empirique, puis d'écriture et de réécritures, lui-même issu d'un certain nombre de choix qui ont présidé à cette coconstruction. Le paradigme compréhensif, qui sous-tend les choix méthodologiques de ce travail, constitue un élément clé, qu'il concerne le type de recherche, les entretiens à privilégier ou encore la méthode d'analyse et de restitution. Il invite à saisir en profondeur la construction du rapport à la bande dessinée d'Eleftheria, de Cécile, de Camille et de Nicolas.

Quatrième partie

Présentation des résultats

Cette partie, qui présente les résultats des analyses effectuées sur le matériel empirique coconstruit avec les quatre enseignant·es (les « données récoltées »), est composée de trois chapitres correspondant à trois « Temps ». Elle se fonde sur des verbalisations et sur des observations menées en classe. Le premier chapitre expose le matériel coconstruit lors de la prise de contact avec les participant·es (séances de préparation) et des quatre entretiens diagnostiques. Il a pour but d'établir un portrait de chaque enseignant·e. Le matériel présenté au chapitre 2 se fonde sur les séances de collaboration qui ont servi à planifier les séquences. Le chapitre 3 renvoie au temps de la mise en œuvre de la séquence et au temps qui a succédé à celle-ci, incluant des rencontres tenues pendant et après l'enseignement des séquences (entretiens de mi-séquence, entretien postséquence et entretiens débriefing). Les Temps 2 et 3 regroupent les enseignant·es par deux puisque les moments d'échanges sont basés sur des collaborations entre collègues. Ces deux chapitres sont organisés selon des thématiques qui se retrouvent, la plupart du temps, autant chez Eleftheria et Cécile, que chez Camille et Nicolas. Le tableau 8 permet de mettre en lien chacun des trois Temps avec les moments d'échanges qui ont servi de fil rouge à la construction des résultats.

Lorsque je cite tels quels les propos des enseignant·es, des élèves ou les miens, j'utilise l'italique ou la citation bloc. Je conserve l'usage des guillemets pour montrer une prise de distance de ma part par rapport à certains termes spécifiques. Par exemple, lorsque j'emploie le terme « littérature » entre guillemets, je me distancie d'une vision essentialisante de la littérature et je me place dans le sillage de Ronveaux, Schneuwly et du groupe GRAFElitt, qui considèrent que « la littérature et la lecture sont des constructions historiques » (2019 : § 6). En revanche, lorsque je cite les propos d'un·e participant·e qui emploie le terme *littérature*, je place celui-ci en italique.

TABLEAU 8 Mise en relation des trois « Temps » et des différentes rencontres.

Présentation des résultats	Secondaire I		Secondaire II	
Temps 1	Séance de préparation (Eleftheria)		Séance de préparation (Camille et Nicolas)	
	Entretien diagnostique (Eleftheria)	Entretien diagnostique (Cécile)	Entretien diagnostique (Camille)	Entretien diagnostique (Nicolas)
Temps 2	Quatre séances de collaboration (Eleftheria et Cécile)		Deux séances de collaboration (Camille et Nicolas)	
Temps 3	Entretien de mi-séquence (Eleftheria)		Entretien de mi-séquence (Camille et Nicolas)	
	Entretien postséquence (Eleftheria et Cécile)			
	Entretien de débriefing (Eleftheria)		Entretiens de débriefing (Camille et Nicolas)	

1 Temps 1 : amont de la planification

Cette première partie de présentation des résultats vise à décrire le rapport à la bande dessinée d'Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas avant la planification de la séquence. Le matériel présenté est tiré principalement des quatre entretiens diagnostiques (menés au début de notre processus de collaboration), dont le guide d'entretien figure en annexe. Trois des quatre entretiens se sont tenus oralement, selon le choix des participant·es. L'entretien de Cécile s'est déroulé de manière mixte, car elle a préféré répondre à mes questions par écrit dans un premier temps. Pour compléter les informations issues des entretiens diagnostiques, je fais aussi appel à l'une des séances de préparation (celle qui a permis de discuter du choix du corpus avec Eleftheria).

1.1 Eleftheria : des images inspirantes

Eleftheria est une enseignante d'une trentaine d'années, ayant suivi une formation littéraire dans plusieurs langues à l'université de Lausanne et une formation pédagogique à la haute école pédagogique du canton de Vaud pour l'enseignement de l'italien et de l'anglais. Lors de notre collaboration, elle accomplit sa quatrième année d'enseignement dans un établissement de la région lausannoise, où elle enseigne le français et l'anglais au cycle 3 (élèves de 12-16 ans). Cette année-là est la première où elle enseigne le français en voie prégymnasiale – la

voie qui mène prioritairement au gymnase – et non en voie générale. Le français ne faisant pas partie des disciplines pour lesquelles elle a été formée, elle dira, lors de l'entretien postséquence, avoir *un peu un problème de légitimité* par rapport à l'enseignement de cette discipline. La classe qui fait l'objet de cette étude est une classe de 9e, composée de 20 élèves.

Cette section se base principalement sur deux rencontres : la séance de préparation, qui a permis de poser les bases de notre collaboration et d'aborder la question du corpus à enseigner, et l'entretien diagnostique qui a eu lieu quatre mois plus tard, pour lequel Eleftheria a reçu les questions à l'avance, selon son souhait. La section intègre aussi ponctuellement des informations tirées de l'entretien diagnostique de Cécile, auquel Eleftheria a pris part, de messages échangés, d'observations en classe, de la séance de collaboration 2 et de l'entretien postséquence.

1.1.1 Calendrier et choix du corpus

Lors de la séance de préparation, Eleftheria et moi élaborons le calendrier d'enseignement de la séquence, tentant de composer avec les différentes contraintes temporelles liées aux professions d'enseignante et de chercheuse. Je propose d'enseigner la séquence au mois de novembre ou décembre. Eleftheria choisit le mois de décembre, en argumentant que *c'est pas mal parce que ça permet de faire une activité assez sympa à un moment assez chargé de manière générale.* Elle ajoute qu'elle pourra tenter de clore les évaluations avant la séquence. Je propose deux durées possibles de séquence : une séquence condensée sur deux semaines ou alors une séquence étendue sur un mois et demi. Eleftheria opte pour l'option condensée, parce que *ça fait plus de sens*. Trois mois plus tard, Eleftheria me dira par message qu'elle est *disposée à consacrer jusqu'à 12 périodes à la séquence sur la BD* (ce qui équivaut à deux semaines composées chacune de six périodes d'enseignement du français). Notons que cette formule brève et condensée contraste avec les habitudes d'enseignement de la lecture d'Eleftheria et de Cécile, ce qui révèle un traitement particulier de la bande dessinée.

Les discussions qui ont abouti au choix de l'œuvre *Persepolis*, de Marjane Satrapi, offrent des pistes de compréhension du rapport à la bande dessinée d'Eleftheria. Plusieurs éléments liés au choix du corpus ont déjà été abordés (III, 4.2), dont quelques-uns méritent d'être rappelés. La bande dessinée *Persepolis* a été choisie par Eleftheria et

moi-même, Cécile ayant rejoint le projet plus tardivement. La phase de sélection du corpus a été longue et les critères de sélection multiples. Certains n'ont pas été soumis à débat (le genre du récit d'enfance autobiographique et le fait que l'œuvre soit narrative et suivie), tandis que d'autres critères ont émergé au fil de la collaboration et ont été discutés.

L'un des dilemmes relatifs au choix d'une bande dessinée concernait la potentielle proximité de l'œuvre choisie avec les « lectures réelles » des élèves. Cette proximité est difficile à évaluer, dans la mesure où nous ne savions pas, en amont de la séquence, quelles étaient ces lectures réelles. Étant donné l'âge des élèves (12-13 ans), nous avons présupposé que si certain·es d'entre eux·elles lisaient des bandes dessinées, celles-ci devraient probablement être destinées à un lectorat adolescent plutôt qu'adulte.

Lors de la séance de préparation, toutes les œuvres que je présente à Eleftheria sont non seulement plutôt adressées à un lectorat adulte mais elles abordent souvent des sujets complexes. J'effectue, lors de cette séance, un lien entre la complexité et le genre choisi (le récit d'enfance autobiographique) : *je me suis rendu compte qu'en fait le récit autobiographique, c'est pas évident pour les enfants*. Cette complexité fait référence à plusieurs éléments qui sont discutés avec Eleftheria, alors que je lui présente des bandes dessinées. Citons à titre d'exemple la violence liée à des contextes historiques et sociaux particuliers (*Coquelicots d'Irak*, de Brigitte Findakly et Lewis Trondheim, qui aborde entre autres la guerre Iran-Irak du point de vue d'une enfant irakienne, ou encore *La Petite Dernière*, de Susie Morgenstern, qui évoque l'antisémitisme dans les années 1950 aux États-Unis), ainsi que des thématiques liées à la sexualité (*Couleur de peau : miel*, une série de Jung, qui donne à voir notamment la découverte de la sexualité par un adolescent). Après avoir constaté cette complexité, nous poursuivons nos recherches chacune de notre côté, en nous orientant notamment du côté des œuvres plus spécifiquement destinées aux enfants. Certaines des bandes dessinées, repérées à l'aide de conseils de bibliothécaires, sont *Les Carnets de Cerise* (2012), de Joris Chamblain et Aurélie Neyret, le premier tome du *Train des orphelins* (2012), de Xavier Fourquemin et Philippe Charlot, et le premier tome des *Enfants de la Résistance* (2015), de Vincent Dugomier et Benoît Ers. Une partie de ces œuvres traite également de sujets « difficiles ».

Dès le début de l'exploration, Eleftheria exprime une sensibilité concernant les aspects visuels. Par exemple, lorsque je lui présente

l'œuvre de Sylvain Savoia et Marzena Sowa intitulée *Marzi, une enfance polonaise 1984-1989* (2019), elle exprime un jugement négatif par rapport au graphisme et à la régularité des mises en pages : *c'est dommage cette régularité comme ça, parce que les BD, je trouve que c'est ça aussi qui est intéressant, quand tu tournes une page que tu fais « han*[85] *! »*. On peut déduire de ces propos qu'Eleftheria apprécie les bandes dessinées dont la mise en pages surprend et contraste avec les mises en pages précédentes. Sa réaction, qui montre l'importance du graphisme et de l'effet produit par le fait de feuilleter, aura un impact sur la suite de nos explorations puisque, dès lors, Eleftheria et moi-même nous accordons sur le fait de choisir des bandes dessinées dont la mise en pages propose des contrastes qui tranchent avec une certaine régularité.

Après quelques mois de recherches, je demande à Eleftheria par message si, selon elle, l'œuvre de Marjane Satrapi *Persepolis* pourrait aussi éventuellement être choisie, ajoutant qu'il m'est difficile d'évaluer son accessibilité pour des élèves de 12 ans, mais que l'existence d'un film d'animation tiré de la bande dessinée serait susceptible d'aider à la compréhension. Sa réponse est la suivante : *je l'ai à la maison donc on pourra en discuter. Je trouverais assez intéressant de l'aborder en classe, on choisirait quels éléments du contexte politique mettre en avant, mais ça pourrait vraiment être chouette*. L'œuvre de Satrapi, avec laquelle Eleftheria entretient un rapport personnel (elle la possède et elle l'a lue) est soudain appréhendée sur le plan didactique. Dans les messages suivants, elle propose d'autres titres de bandes dessinées, dont certaines qui présentent, selon elle, des *mise[s] en page[s] intéressante[s]*. Elle revient à *Persepolis* en employant ces termes : *je suis assez tentée par* Persepolis. C'est finalement sur cette œuvre que notre choix s'arrêtera, à la fin du mois d'octobre 2021, se tournant donc vers une bande dessinée qui n'est pas spécifiquement destinée aux enfants, qui revêt une certaine complexité dont nous sommes toutes deux conscientes, et dont les mises en pages sont relativement variées.

1.1.2 La bande dessinée, une narration par les images

Trois mois après la séance de préparation, j'interroge Eleftheria sur sa manière de définir la bande dessinée, guidée par le protocole de mon

[85] Pour ce choix de transcription (« han ! »), qui traduit une expression de surprise, je m'inspire d'une manière de transcrire les interjections du bédéiste Riad Sattouf.

entretien diagnostique. Eleftheria me dit qu'elle *ne sai[t] pas ce qu'est le genre de la BD*, mais qu'elle a l'impression que *Tintin* est une œuvre *assez typique*. Elle cite ensuite l'exemple d'une bande dessinée qui ne comporte pas de texte, *Là où vont nos pères* de Shaun Tan. Elle s'interroge sur la possible inclusion d'œuvres sans texte dans ce qu'on nomme « bande dessinée ». À la suite de cette réflexion, elle formule sa définition de la manière suivante : *c'est peut-être la narration par les images, en premier lieu pour moi, et ensuite des informations textuelles qui accompagnent ces images*. Cette acception initiale, basée sur la narration par les images, ne spécifie pas exactement quelle différence Eleftheria fait entre la bande dessinée et l'album.

La bande dessinée « muette » *Là où vont nos pères* sera convoquée en classe, mettant « en pratique » la définition d'Eleftheria. Lors de la séance 6 (« Le lexique pour parler de la BD »), que j'ai pu observer, Eleftheria présentera cette œuvre à ses élèves, en mettant en avant le fait que l'action est transmise par les images. Elle dira que cette bande dessinée est belle et impressionnante, notamment par son format et ses couleurs un peu sombres. Les élèves demanderont si c'est une belle histoire et Eleftheria répondra affirmativement. Nous verrons dans la suite de cette partie que la définition d'Eleftheria prend sens à travers un mode de lecture particulier, associé à la présence d'images.

1.1.3 Devenir lectrice de bandes dessinées

Suivant mon guide d'entretien, je demande à Eleftheria si elle se considère comme une lectrice de bande dessinée. Elle répond par l'affirmative, précisant que c'est le cas depuis un ou deux ans. Ce rapport à la bande dessinée correspond au critère qu'elle propose elle-même pour caractériser une lectrice de bande dessinée : lire autant de bandes dessinées[86] que d'autres livres. Dans son enfance, elle *adorai[t]* Tintin et lisait *Garfield* avec son frère, mais elle a cessé *assez rapidement* ce genre de lectures. Elle explique cette interruption par sa vision d'alors de la bande dessinée : une *vision stéréotypée* qui considère la bande dessinée

[86] Elle mentionne notamment *Les Cahiers d'Esther* de Riad Sattouf, *Persepolis* de Marjane Satrapi, *Simone de Beauvoir. Une jeune fille qui dérange* de Sophie Carquain et Olivier Grojnowski, *Peau d'homme* de Hubert et Zanzim, *Anaïs Nin. Sur la mer des mensonges* de Léonie Bischoff, *Sacrées sorcières* de Pénélope Bagieu, *Grand Silence* de Théa Rojzman et Sandrine Revel, *L'Origine du monde* de Liv Strömquist, *Le Siècle d'Emma* d'Éric Burnand et Fanny Vaucher.

comme un *genre peu profond*. *L'Arabe du futur* de Riad Sattouf est l'œuvre qui lui a fait redécouvrir le monde de la bande dessinée. Pourtant, son passage de non-lectrice à lectrice a nécessité *un petit temps d'adaptation*. Au début, elle *aurai[t] aimé avoir la liberté d'imaginer ce qui était en train d'être raconté*. Pour cette raison, elle considère le rapport qu'elle entretenait alors avec le média comme *ambigu*. Elle ajoute qu'encore aujourd'hui, *parfois, quand le contenu est vraiment très dense, il peut arriver [qu'elle] soi[t] un petit peu en surcharge d'informations*.

Eleftheria apprécie le mode de lecture qu'offre la bande dessinée. Selon elle, *on peut lire une bande dessinée rapidement tout en prenant le temps d'apprécier les dessins et la page*. Elle associe spontanément les images aux émotions de lecture. Elle affirme en effet que *la combinaison du texte et de l'image peut vraiment transmettre des émotions de lecture fortes*. Lors d'un entretien ultérieur cependant (entretien postséquence), auquel participe également sa collègue Cécile, Eleftheria dit qu'en comparaison avec d'autres types de texte, la bande dessinée lui procure moins d'émotions :

> Eleftheria : Moi, j'ai l'impression que quand je lis la BD, c'est quand même tellement différent comme activité que quand je lis un texte où il n'y a pas d'image.
> [...]
> Cécile : C'est fou parce que finalement la BD, elle me... procure moins d'émotions.
> Eleftheria : Moi aussi. [...] J'apprécie les dessins mais c'est vrai qu'en fait je ne rentre pas dans un *flow* de lecture, tu sais ? Comme quand tu bouffes un livre parce que tu es tellement dedans... Ça ne m'arrive jamais, avec la BD, d'être dans le même degré d'implication parce que... je suis pas aussi engagée au niveau de mes représentations mentales, en fait. Parce qu'il y a tout qui est fourni et parfois ça [m'embête].

Ces propos, malgré la présence d'un potentiel biais social[87], montrent que la présence d'images produit une ambivalence sur le plan émotionnel. Elle engendre non seulement du plaisir lié à la contemplation, mais aussi de la frustration, dans la mesure où elle entrave la fluidité

[87] On pourrait suspecter l'existence d'un biais social dans la mesure où les propos d'Eleftheria se rallient à ceux de Cécile. Ce potentiel biais, partant d'un biais méthodologique, est dû au fait que les deux enseignantes ont été interrogées en même temps. Cependant, les explications d'Eleftheria qui suivent montrent que ses propos sont sous-tendus par une réflexion personnelle.

de la lecture. La lecture de la bande dessinée, par comparaison avec celle d'autres textes, rendrait ainsi plus difficile l'implication et l'engagement cognitif d'Eleftheria. Son discours rapproche ce manque d'engagement du fait que *tout [soit] fourni*. J'interprète ce « tout » comme étant relatif, globalement, à la présence d'images[88]. Cette présence, qui ennuie Eleftheria, fait écho à la *surcharge d'informations* qu'elle identifie en évoquant sa redécouverte de la bande dessinée. Les images fournies semblent ainsi susceptibles d'entrer en « conflit » avec l'imagination de la lectrice. Notons cependant que la première affirmation d'Eleftheria met en avant un dispositif (la *combinaison texte-image*), tandis que la seconde met en avant le média (la bande dessinée), ce qui pourrait résoudre en partie l'ambiguïté.

1.1.4 Pourquoi enseigner la bande dessinée ?

Sur la base d'une de mes questions envoyées à l'avance[89], Eleftheria est allée voir si le PER mentionnait la bande dessinée. Elle dit avoir constaté son absence. Elle évoque cependant la mention du texte narratif et tisse un lien avec l'enseignement de la bande dessinée : *une BD, elle peut être un texte narratif, donc en soi il n'est écrit nulle part qu'on ne peut pas [l'enseigner]*. Lorsque je lui demande ce que l'enseignement de la bande dessinée pourrait apporter à ses élèves, Eleftheria mentionne plusieurs éléments. Tout d'abord, un tel enseignement *entraîne des compétences transversales fondamentales* – sur lesquelles je reviendrai. De plus, il permet de *faire de la différenciation*, c'est-à-dire de prendre en compte la diversité des élèves et de leurs besoins pédagogiques afin de les amener vers la réussite. Eleftheria précise en effet que le recours à la bande dessinée répond à des *besoins plus étendus qu'un texte écrit uniquement* (notamment les besoins d'élèves *plus visuels*). Elle a aussi l'impression que son enseignement permettrait d'aérer un peu la partie des cours de français dédiée à la lecture, de faire des activités *un peu plus fun*. À son avis, la bande dessinée permettrait peut-être d'entrer *dans les textes avec moins d'appréhension*. L'enseignante précise que la bande dessinée n'est pas *plus facile à lire qu'un texte suivi*, mais qu'étant

[88] On pourrait aussi penser à la présence d'onomatopées, ou d'autres indications textuelles présentes dans l'image. Cet exemple a été mobilisé dans la partie méthodologique pour montrer que des inférences sous-tendent nécessairement mes interprétations (III,).

[89] La question était formulée ainsi : « Le plan d'étude que tu suis t'invite-t-il à travailler avec la bande dessinée en classe ? Pourquoi ? »

donné les *idées reçues autour des différents genres de textes, ça permettrait peut-être à certains d'aborder avec plus de sérénité un texte.* Eleftheria dit encore avoir l'impression qu'avec les images, *on ouvre les activités qu'on peut faire*. Finalement, elle voit la bande dessinée comme une clé du décloisonnement disciplinaire, c'est-à-dire comme une invitation à réaliser des activités communes à plusieurs branches (notamment le dessin), même si elle ne se sent pas prête à cela actuellement.

Je demande à Eleftheria si, selon elle, les compétences transversales sont liées à ce décloisonnement. Elle acquiesce, précisant qu'elle pense par exemple à l'analyse de l'image, *qui n'est pas spécifique au français* et qui se retrouve notamment en histoire et géographie. Ces compétences permettent d'*être critiques [...] dans la vie quotidienne*, selon Eleftheria, face aux *campagnes de votation par exemple ou [aux] séries qu'ils regardent*. Selon elle, *la BD se rapproche beaucoup plus [d'activités] qu'on fait au quotidien, dans la vie de tous les jours, que la lecture [du dernier texte qui a été lu par sa classe]*. Le quotidien étant fait du décodage de ce type d'informations, la bande dessinée mériterait ainsi une place dans les cours de français. Lors de la séance de préparation, Eleftheria explicitait par ailleurs sa conception de la lecture :

> Lire, c'est aussi regarder des images. Enfin, c'est comme on disait la question de la littératie en fait. Parce que là, on est face à un médium combiné dont on extrait des informations... Et puis, c'est super intéressant parce que du coup ce matin, j'ai lu des articles sur le carnet de lecture. Tout cet exercice de travail autour de la lecture inférentielle. Tu entraînes énormément ça avec la BD.

En employant des termes techniques (*littératie*, *médium combiné*), Eleftheria montre qu'elle se réfère au champ de recherche de la littératie et qu'elle mobilise certains concepts didactiques. Précisons que j'ai employé et expliqué le terme « littératie » lors d'une conversation antérieure (qui ne fait pas partie du matériel analysé). Il est par ailleurs possible que la notion ait été mentionnée durant sa formation à l'enseignement. Son utilisation montre le lien qu'Eleftheria établit entre ses connaissances antérieures et la situation présente. Dans ses propos, qui traduisent une conception multimodale de la lecture, elle mentionne à la fois la spécificité de la lecture de la bande dessinée (liée à la présence d'images) et les similitudes qu'elle peut entretenir avec d'autres types de lecture (lecture inférentielle).

1.1.5 Première expérience d'enseignement de la bande dessinée peu concluante

Eleftheria avait déjà enseigné une fois la bande dessinée deux ans avant notre collaboration, dans une classe de 10e, en voie générale. Elle raconte que c'était la fin de l'année scolaire ; le programme était déjà clos. Elle avait pris des extraits de *Culottées. Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent* de Pénélope Bagieu, une bande dessinée mettant en scène des récits biographiques de femmes ayant dû contourner les normes sociales de leur temps pour tracer leur propre chemin de vie. Elle estime que *ça n'avait pas très bien passé dans la classe*. Certains garçons, qu'elle qualifie de *très masculins*, n'auraient pas compris pourquoi on abordait ces extraits et auraient été déstabilisés, notamment à la lecture du chapitre « La femme à barbe ». Ils auraient montré beaucoup d'agressivité. Eleftheria avait prévu de lire plusieurs histoires de femmes, correspondant à plusieurs chapitres, mais, vu les réactions des élèves, elle avait abandonné et n'avait pas terminé la séquence prévue.

> Chercheuse : Tu as l'impression que c'était que le contenu ou aussi le fait que ce soit de la bande dessinée qui ne passait pas très bien ?
> Eleftheria : C'est possible, parce que je crois que les élèves du coup percevaient que ça ne faisait pas partie du « programme officiel » entre guillemets. Et donc, d'autant plus, je crois qu'ils identifiaient ça comme un choix très personnel de ma part et du coup, ils se permettaient d'exprimer beaucoup plus leur jugement parce que ce n'était pas quelque chose qu'ils devaient faire mais que je voulais qu'ils fassent. Est-ce que c'était lié au fait que ce soit de la bande dessinée ? Je pense que peut-être, effectivement, le fait qu'il y ait des images et que le contenu ait été rendu très très explicite, ça a peut-être contribué à l'agressivité, à la réaction forte de leur part. Oui… je pense que les images ont contribué à cristalliser des réactions.

Eleftheria met ainsi en avant plusieurs éléments : l'espace-temps dans lequel s'inscrit la séquence (hors programme), l'une des particularités médiatiques de l'objet d'enseignement (la présence d'images) et son contenu (la thématique abordée ayant été rendue explicite justement par la présence des images). Cette première expérience d'enseignement de la bande dessinée n'a pas pour autant dissuadé Eleftheria d'introduire ce média dans sa classe à l'occasion de notre collaboration.

Lors de la séance de préparation (juillet 2021), Eleftheria ne connaît pas encore les élèves qu'elle aura à la rentrée prochaine. Elle ne peut que spéculer sur la manière dont la séquence va être reçue et sur les pratiques de lecture effectives.

> Je ne sais pas à quel point, justement… Je pense qu'ils vont mélanger un peu BD, manga… Je crois qu'ils lisent énormément de mangas, je ne sais pas trop s'ils lisent encore des BD. Je ne me rends pas compte.

On peut se demander si l'adverbe « encore » place ces propos dans une perspective historique (les élèves d'autrefois versus les élèves d'aujourd'hui) ou dans une perspective temporelle personnelle (l'enfance versus l'adolescence). J'opte pour la deuxième interprétation étant donné que ces propos succèdent à ceux qui concernent les futur·es élèves d'Eleftheria (*je pense qu'ils vont*), ce qui leur donne une portée moins générale. Si effectivement Eleftheria place son discours dans une perspective temporelle personnelle, nous voyons que l'usage de l'adverbe « encore » présuppose que ses futur·es élèves ont arrêté (ou vont arrêter), comme elle, de lire de la bande dessinée à un moment donné.

1.1.6 Aisance à l'idée d'enseigner la bande dessinée

Eleftheria n'a jamais étudié la bande dessinée dans son cursus scolaire, ni au gymnase, ni à l'université. Le média a été évoqué lors de sa formation pédagogique, *de façon secondaire*. Lorsque je lui demande si elle se sent préparée adéquatement à enseigner la bande dessinée, elle répond :

> Je ne me sens pas préparée, ce qui ne veut pas dire que je ne me sens pas à l'aise à l'idée de le faire. Je pense que j'aurais beaucoup plus d'inspiration à enseigner la BD qu'à enseigner un texte en prose. Je crois que les images m'inspireraient plus d'activités. Oui, je serais plus inspirée de manière générale. Mais il me manque le bagage théorique […] Ça me prendrait beaucoup de temps dans le sens où il faudrait que je dédie beaucoup de temps à la réflexion, à l'élaboration d'activités, parce que ça n'a pas été abordé dans le parcours de formation.

Les propos d'Eleftheria distinguent donc la *préparation* de *l'aisance à l'idée de le faire*. D'un côté, son manque de préparation implique

possiblement un investissement plus élevé que d'ordinaire pour qu'elle puisse inclure le média en cours de français. Ce manque a d'ailleurs été exprimé lors de l'entretien préparatoire, quelques mois auparavant, quand Eleftheria fait état d'un besoin de métalangage (*je n'ai pas les bons mots*) et d'une difficulté à circonscrire la bande dessinée par rapport à d'autres types de textes (roman graphique, manga)[90]. De l'autre côté, Eleftheria pense que la présence d'images pourrait être un facteur inspirant (et donc encourageant) pour introduire la bande dessinée dans sa pratique. Si, à ce stade, elle ne peut pas mobiliser des savoirs institués, elle peut mobiliser un bagage personnel. Eleftheria pourrait ainsi transformer ses incertitudes liées au manque de formation préalable en autant d'occasions d'expérimenter de nouvelles pratiques. Prête à questionner ses pratiques et à les renouveler, elle se dit intéressée à suivre une formation continue sur la didactique de la bande dessinée.

Lors de la séance de collaboration 2, je comprends que rares sont ses collègues qui enseignent la bande dessinée ; dans ce sens, Eleftheria fait figure de précurseure. Selon elle, il est grand temps d'introduire la bande dessinée à l'école (*ici [dans son établissement], il faut qu'on y aille*) et elle se réjouit de pouvoir partager le matériel que nous élaborons avec ses collègues. Il semble que l'enseignement de la bande dessinée constitue un défi motivant pour Eleftheria, où elle pourrait se sentir pleinement à sa place d'enseignante de français.

1.2 Cécile : un moyen pour rendre des thématiques plus abordables

Cécile enseigne le français et l'allemand depuis une quinzaine d'années au secondaire I, dans le même établissement de la région lausannoise qu'Eleftheria. Elle a une formation en lettres de l'université de Lausanne. Elle est titulaire d'une licence dans trois disciplines dont le français moderne et a effectué un diplôme d'études approfondies[91] en langues et littératures comparées, avant de suivre une formation pédagogique à la haute école pédagogique du canton de Vaud. La classe qui fait l'objet de cette étude, composée de 19 élèves, est en 9e, en voie

[90] Dans l'optique d'une forme de « classification » générique, elle demande quelle est la différence entre une bande dessinée et un roman graphique et elle s'interroge sur ce qui différencie fondamentalement un manga d'une bande dessinée, au-delà du sens de lecture.

[91] Aussi abrégé DEA, il s'agit d'un ancien diplôme universitaire, qui correspondrait aujourd'hui à un *master of advanced studies*.

prégymnasiale. Cécile y enseigne le français et l'allemand. Elle estime que c'est la classe la plus agréable qu'elle ait eue de toute sa carrière. Elle ne doit pratiquement jamais faire de discipline. Cécile et Eleftheria ont peu collaboré jusqu'à présent : cette séquence constitue donc une occasion de travailler ensemble.

Étant donné que Cécile a préféré répondre par écrit à mes questions dans le cadre de l'entretien diagnostique, une partie de ses propos seront cités tels qu'ils m'ont été transmis. D'autres proviennent de questions supplémentaires qui ont été posées oralement sur la base des réponses écrites. Des propos extraits de la séance de collaboration 3 viennent compléter ces deux sources principales.

1.2.1 Un art pour aborder des thématiques

Selon le dispositif de ma recherche, je demande à Cécile ce qu'est la bande dessinée pour elle. Elle écrit : *Un excellent moyen pour rendre des thématiques plus abordables au public. Un genre qui met en avant l'art, le dessin*. Cécile propose ainsi deux définitions distinctes.

La première définition montre que la bande dessinée est d'emblée perçue en tant que trait d'union entre des contenus et un lectorat, plus précisément en tant qu'objet facilitateur de cette relation. Cécile attribue ainsi un rôle de médiation à la bande dessinée. Cependant, on ne peut pas déterminer avec certitude si elle se situe plutôt sur un plan didactique ou personnel lorsqu'elle définit la fonction médiatrice de cet objet. L'enseignante s'inclut-elle dans la notion de *public ?* A-t-elle plutôt en tête une multiplicité de lecteur·rices qui pourraient rappeler le groupe classe ? La seconde définition (*un genre qui met en avant l'art, le dessin*) accorde une place prévalente à la dimension visuelle et renvoie à la bande dessinée en tant que neuvième art. Le terme *genre* pourrait suggérer qu'elle considère la bande dessinée comme l'un des types de textes susceptibles d'être enseignés à l'école, au même titre qu'un récit d'aventures ou qu'un récit policier (je tire l'exemple de ces deux genres du PER et non des propos de Cécile).

Cécile écrit qu'elle *ne li[t] pas de BD*. Elle en a cependant déjà lu. Elle écrit avoir lu *avec plaisir* deux œuvres de Pénélope Bagieu (*La Page blanche* – dont le scénario est réalisé par Boulet – et *Culottées*) et avoir beaucoup ri avec les bandes dessinées d'Hélène Bruller. Ce qu'elle aime de Pénélope Bagieu, ce sont les dessins et *bien sûr les thématiques abordées*. L'œuvre *Culottées* lui semble essentielle dans la mesure où la

bédéiste aborde *par le biais de la BD […] les questions féministes de base*. Il est certain que Cécile a écrit sa définition de la bande dessinée en ayant à l'esprit ses propres lectures. Les questions abordées par Bagieu, dont la visée est ouvertement féministe (Bagieu 2020), peuvent figurer parmi les thématiques rendues plus abordables au public.

1.2.2 Lire une bande dessinée, c'est aussi lire

Cécile n'a jamais enseigné la bande dessinée. N'ayant jamais étudié ce média, et n'ayant pas été formée à son enseignement, elle ne se sent *pas très préparée* à son inclusion au sein de ses enseignements. Lorsque je lui demande s'il y a des outils qu'elle pourrait recycler pour travailler la bande dessinée, elle répond par l'affirmative, mentionnant à titre d'exemple le schéma narratif. Selon elle, la bande dessinée pourrait également servir à engager des activités d'expression écrite ou orale. Mais ce n'est pas ce qui l'intéresse le plus, car elle souhaite adopter une approche différente, par le biais de nouveaux outils :

> Mais moi, ce qui m'intéresse au niveau de la BD c'est justement d'avoir une autre approche que l'approche qu'on a, purement narrative. Il me manque des outils esthétiques, si on peut dire ça. Comment la BD est créée, ce qu'elle amène. […] De la prendre en tant que telle, de l'enseigner en tant que telle, là il me manque des outils.

Ce manque d'*outils esthétiques* a de l'importance à ses yeux dans la mesure où, pour Cécile, l'inclusion de la bande dessinée *est désormais indispensable*. Lorsque je lui demande si le PER l'invite à travailler avec la bande dessinée, elle répond par écrit : *OUI, à nous d'adapter le plan, au cas où*. Selon elle, la bande dessinée *devrait vraiment faire partie d'un corpus établi*. Elle explique cette nécessité d'une part par l'importance de *relativiser le concept de bonne littérature, totalement obsolète à [s]es yeux* et d'autre part par la nature du *public de nos élèves qui sont de plus en plus attirés par le visuel*, et de citer les réseaux sociaux. Cécile a intégré récemment à son enseignement de la lecture le média de la vidéo. Or cette intégration a fait l'objet, deux jours avant notre première rencontre, d'une discussion entre elle et ses élèves. Cécile raconte qu'elle leur a demandé si le visuel constituait plutôt un obstacle ou une aide à la lecture. Tandis que certain·es ont répondu se sentir plutôt aidé·es par les images, d'autres – en particulier les bon·nes lecteur·rices – préféraient

lire avant qu'on leur présente un contenu visuel, qui était plutôt considéré comme *la cerise sur le gâteau*. Le récit de cette interaction démontre l'intérêt de Cécile à comprendre le lien que ses élèves entretiennent avec différents médias et de prendre en compte la pluralité des manières d'apprendre. Cependant, le fait de passer d'un travail dédié à une vidéo à une restitution par écrit des élèves suscite des questionnements chez l'enseignante :

> Ce qui reste problématique, c'est en fait « quel est ton objectif ». Ça veut dire que le rapport à l'image, comme tu dis, ça aère l'enseignement, ça permet l'expression orale. Maintenant, qu'est-ce qu'on fait au niveau de l'écrit ? Comment ils s'approprient l'image, comment ils s'approprient un film, une BD, si on veut passer à l'écrit ?

Cécile distingue deux types de lecture : les *lectures plaisir* et *la lecture littéraire*. À ce titre, elle mentionne un débat qui prend place actuellement dans l'établissement où elle enseigne. Elle explique que les avis à propos du corpus à enseigner sont partagés : *Tu en as qui prônent la lecture littéraire, très scolaire, et d'autres qui disent « non mais il faut qu'on ouvre la lecture aux lectures plaisir, aux lectures de ce qu'ils lisent ». Là, il y a déjà le pour et le contre*. Dans le contexte de leur énonciation, les propos de Cécile semblent indiquer que la bande dessinée se situe du côté des « lectures plaisir » et non de la « lecture littéraire ».

Au-delà du débat qui prend place dans son établissement, Cécile s'interroge sur les pratiques de lecture de ses élèves. Elle déclare ne pas savoir s'ils·elles lisent de la bande dessinée mais être au courant que certain·es sont fans de mangas. Selon elle, la lecture de la bande dessinée peut amener les élèves à lire davantage :

> Ce qui m'intéresse, c'est que ça va toucher des élèves, la BD, qui ne sont pas lecteurs, qui sont mauvais lecteurs. Maintenant, nous, on veut aussi les amener, ces élèves-là, à ce qu'ils lisent un peu plus. La BD c'est un objectif final, c'est sûr. Mais ça doit aussi être un tremplin à dire « Mais tu vois, tu lis finalement quand tu lis une BD ».

Notons que les propos de Cécile dévoilent certains éléments de son propre rapport à la bande dessinée ainsi que de celui qu'elle attribue à ses élèves, qui sont placés en opposition. Tandis que pour elle, lire de la bande dessinée, c'est aussi « lire » de manière générale (*Mais tu vois, tu lis finalement quand tu lis une BD*), pour ses élèves, présuppose-t-elle, cette

équivalence n'est pas une évidence. La conception de Cécile explique la volonté d'élargir le corpus de textes enseignés habituellement à la bande dessinée : il s'agirait de montrer aux élèves qui éprouvent des difficultés qu'ils·elles sont capables de lire. L'enseignante semble considérer que la lecture de la bande dessinée pourrait faire oublier à l'élève qu'il·elle est en train de lire. Dans cette perspective, le média constituerait un tremplin non plus uniquement vers des thématiques, mais plus largement vers des compétences de lecture, vues dans leur proximité avec les compétences de lecture de textes dits littéraires (et non pas comme des compétences multimodales).

1.2.3 Lire de *« vrais livres »*

Cécile se considère comme une grande lectrice (elle me dit oralement *j'aime énormément lire et j'en ai besoin*). Elle lit notamment *pour [s]'imaginer* – ce que la bande dessinée ne lui permet pas. En effet, elle a *souvent l'impression que le dessin entrave [s]on imagination*.

> J'ai l'impression qu'avec la BD, je regarde l'image mais je ne vais pas plus loin que l'image. Les personnages, je ne les prends pas avec moi. Quand je lis, par exemple, *La Page blanche*[92] de Pénélope, j'ai ce personnage-là, mais elle est sur un banc, elle reste sur un banc. Elle ne vit pas hors du cadre du dessin.

Cécile décrit la lecture de la bande dessinée comme un processus qui ne permet pas d'animer les personnages par l'imagination. Elle dit également qu'elle *[s']approprie moins l'histoire* et qu'elle *[s']identifie moins*. Tandis que la lecture de textes monomodaux lui permet de se les approprier, l'aspect visuel de la bande dessinée semble créer une barrière entre le monde de l'histoire et le monde de la lecture, réduisant peut-être les possibilités d'immersion. Les propos de Cécile permettent de mettre en opposition son propre mode de lecture et celui de son fils, qu'elle donne en exemple. À 8 ans, celui-ci est un grand lecteur de mangas, notamment de *Naruto* et de *Dragon Ball*. Cécile déclare : *ça lui crée une imagination incroyable ces mangas. Il finit un manga et il est dans son monde.* La lecture d'images n'a pas le même effet chez Cécile que chez son fils, selon les propos de celle-ci : tandis que

[92] Le scénario de *La Page blanche* (2012) a été réalisé par Boulet. Les dessins sont de Pénélope Bagieu.

l'imagination de la première est entravée par leur présence (*[le personnage] ne vit pas hors du cadre du dessin*), l'imagination du second semble se nourrir d'elles.

La passion de son fils est problématique pour Cécile, qui craint qu'il ne puisse plus se passer d'images pour nourrir son imaginaire : *il a besoin de l'image, pour se créer son monde. Moi, j'aimerais qu'il n'ait pas besoin de l'image*. Cette crainte la conduit à vouloir freiner ses lectures, comme elle le raconte lors de notre séance de collaboration 3 (*tu vois, nous, on doit déjà stopper avec [mon fils] qui a 8 ans*). Il résulte des propos de Cécile qu'elle valorise davantage la création d'un imaginaire uniquement à partir de texte, plutôt qu'à partir de texte et d'images. La lecture de bandes dessinées et de mangas pourrait alors être vue – et c'est peut-être la vision de Cécile – comme une étape intermédiaire conduisant vers une lecture littéraire qui ne nécessiterait plus d'aide extérieure pour stimuler l'imagination.

Un second élément préoccupe Cécile. Bien qu'elle estime que son fils *s'approprie un vocabulaire par ces mangas*, elle a pourtant l'impression que le vocabulaire et la syntaxe sont *moins riches*. L'enseignante, qui définit la richesse linguistique comme le *fait [de pouvoir] analyser*, considère cette possibilité d'analyse comme étant moins présente *avec un roman policier ou peut-être avec une BD*.

> De nouveau là, moi, je me bats avec mon fils, alors [il] est plus petit, mais c'est le début. C'est un enfant qui est extrêmement manga, mais moi, ça ne me va pas. Après [il y a] plein de stéréotypes [rires]… « Mais il faut que tu lises, puis je te mets trois guillemets, mais c'est ce qu'on dit, "des vrais livres" ».

Quand bien même Cécile démontre, par l'usage verbal de guillemets, une prise de distance par rapport à sa perception des mangas, l'affirmation selon laquelle *[il faut que tu lises] des vrais livres* est tout de même verbalisée quand elle s'adresse à son fils. Il semble que la présence d'images éloigne les mangas – et potentiellement la bande dessinée – des « vrais livres » et que cette présence aille de pair, selon les critères de Cécile, avec de moins grandes possibilités analytiques.

Cependant, mise à part la crainte que son enfant ne puisse plus se passer d'images, Cécile estime que le manga offre quelque chose qu'on ne trouve pas dans la *littérature classique :* le *monde de fantasy*. Elle n'émet pas de jugement concernant les thématiques abordées ou les univers

mis en scène dans *Naruto* ou *Dragon Ball*, regrettant au contraire que la « littérature » n'aborde pas ces thématiques-là : *on cherche un bouquin qui traite de ça, eh bien, il n'y a pas*. Cette supposée non-existence d'une littérature de *fantasy* traduit une certaine représentation de ce que Cécile considère comme de la littérature, résonnant comme un frein supplémentaire à la découverte par son fils de la *littérature [...] traditionnelle* (Cécile semble chercher l'adjectif adéquat).

En bref, selon le contexte dans lequel Cécile pense la bande dessinée, ses propos révèlent plusieurs conceptions de celle-ci, associés à différents buts de lecture. La bande dessinée joue un rôle de médiation dans plusieurs cas : quand elle est pensée en tant que tremplin vers des thématiques ou vers la lecture. Le *public* dont parle Cécile semble inclure à la fois elle-même (qui s'intéresse à certaines thématiques par la lecture de bandes dessinées) et des potentiel·les élèves qui nécessiteraient un accès facilité à certains savoirs et savoir-faire. Cependant, lorsqu'elle se situe sur le plan personnel, sa manière de parler de la lecture, des livres et de la littérature traduit des conceptions plutôt traditionnelles (pour reprendre son terme), développées probablement en partie durant son parcours de lectrice et d'étudiante en lettres. Dans la mesure où elle craint que la lecture de mangas entrave le développement d'une imagination qui peut se passer d'images, il semble que la bande dessinée ait davantage sa place dans le contexte scolaire, pour Cécile, que dans les lectures personnelles de son fils.

1.3 Camille : une transition entre l'école et la vie réelle

Comme Eleftheria, Camille est une enseignante d'une trentaine d'années. Elle a fait ses études dans deux disciplines littéraires (dont le français moderne) et en histoire des religions à l'université de Lausanne. Elle a ensuite effectué un remplacement d'une année dans le domaine de l'enseignement, avant d'entrer à la haute école pédagogique du canton de Vaud avec la discipline « français ». Lors de notre collaboration, elle enseigne le français depuis sept ans dans un gymnase lausannois, en école de maturité et de culture générale. Camille décrit son profil d'enseignante de la manière suivante : *chaque fois qu'il y a quelque chose de spécial, je suis partante*. Elle déclare qu'avant d'être intéressante pour ses élèves, la séquence dédiée à la bande dessinée constitue avant tout *une expérience intéressante pour [elle]*.

La classe qui a participé à cette étude est une classe de 3e année de culture générale, composée de 18 élèves, que Camille suit depuis deux ans et demi. L'enseignante dira lors de l'entretien de mi-séquence que cette classe demande de faire des choses nouvelles. Elle rapporte ce discours de ses élèves : *Mais pourquoi on lit toujours des trucs sombres ? On ne pourrait pas faire un peu autre chose ?* Avec cette séquence, elle tente de répondre à cette demande. Les propos qui sont rapportés dans cette section se basent sur l'entretien diagnostique et sont complétés par une citation tirée de l'entretien de mi-séquence.

1.3.1 La bande dessinée, entre définition formelle et personnelle

Quand je lui demande comment elle définit la bande dessinée, Camille demande quel type de définition je souhaite : faut-il qu'elle parle de ce qu'est la bande dessinée de manière personnelle ou alors plus générale ? Ayant répondu que les deux types de définition m'intéressent, elle répond :

> Du coup ce serait un… livre dans lequel le texte occupe une place moindre par rapport à l'image, narratif… [hésitations] à la fois parfois tu as un format très court où il y a juste un double strip et puis ça suffit et puis au contraire ça pourra être tout un texte. Et là, je ne sais pas s'il y a des terminologies spécifiques pour… en gros, un peu les BD à sketch et puis les BD avec une histoire d'un bout à l'autre, je ne sais pas. Et c'est quand même un genre que j'associe un peu plus à l'enfance, même si je sais que certaines œuvres ne sont pas du tout adaptées à… faites pour des enfants et adaptées à des enfants […]. J'ai aussi la représentation que c'est une lecture plus facile parce qu'il y a moins à déchiffrer.

Le discours de Camille se développe en partant d'une définition plutôt formelle pour aller progressivement vers une définition plus personnelle (*j'associe, j'ai la représentation*). Dans la première partie de sa définition, elle propose une définition qui met en avant la prédominance d'images par rapport au texte. Elle attribue une fonction narrative à la bande dessinée, tout en mettant en avant la multiplicité des formats possibles.

Dans la seconde partie de sa définition, ses précautions verbales montrent qu'elle conserve un regard critique par rapport à ses

propres représentations. Camille associe le média à un jeune lectorat, tout en étant consciente de l'aspect réducteur de cette association. Cette dernière peut s'expliquer en partie par la faible quantité de déchiffrage inhérente à la lecture de la bande dessinée, corroborant la prédominance de l'image par rapport au texte mise en avant dans la première partie de sa définition. Ces éléments sont vus par Camille comme facilitant la lecture. Cependant, celle-ci n'est pas exempte de difficultés. En effet, plus tard dans l'entretien, l'enseignante parle de *faire quelque chose d'exigeant* et de *faire des trucs difficiles*, à propos des compétences requises pour l'analyse. Cette ambivalence entre facilité et difficulté se traduit sous la forme d'une question qu'elle choisit d'ajouter au questionnaire diagnostique destiné aux élèves, préparé par mes soins et adapté par elle : *Pensez-vous que travailler sur la BD sera plus ou moins intéressant/plus ou moins facile que travailler sur un texte littéraire classique ?*

1.3.2 Pratiques de lecture immersives

Camille affirme spontanément qu'elle ne lit pas de bande dessinée. Elle en a juste lu quelques-unes récemment, sur la base d'impulsions extérieures, citant *Coquelicots d'Irak*, de Brigitte Findakly et Lewis Trondheim, et *Anaïs Nin. Sur la mer des mensonges*, de Léonie Bischoff.

Étant petite, elle lisait *Gaston Lagaffe*. Elle partageait cette lecture avec son père, qu'elle décrit comme quelqu'un qui *ne lit pas*. Camille cite aussi *Astérix* et *Tintin*, mais aujourd'hui, elle n'est plus vraiment sûre qu'il s'agissait véritablement de bandes dessinées et non de dessins animés – cette confusion révélant une certaine porosité entre les médias dans ses représentations. Ayant très peu lu de bandes dessinées à l'âge adulte, Camille associe spontanément ce média à l'enfance. Les quelques bandes dessinées qu'elle a lues reflètent sa vision plurielle des formes que peut prendre la bande dessinée : quand *Gaston Lagaffe* s'inscrit dans un format de type « gag en une page » (*les BD à sketch*), *Coquelicots d'Irak* ou *Anaïs Nin* illustrent le format long (*les BD avec une histoire d'un bout à l'autre)*.

Les images semblent permettre à Camille de s'immerger dans la lecture. C'est du moins ce qui ressort de son appréciation de la bande dessinée *Anaïs Nin. Sur la mer des mensonges* de Léonie Bischoff. La façon dont elle en parle donne un aperçu de l'expérience esthétique engendrée par cette œuvre lors de sa lecture privée :

> J'ai trouvé que l'image permettait de… rentrer hyper vite dans le monde qui était offert, parce que c'était très beau visuellement. Que l'intensité de la beauté visuelle correspondait assez bien avec l'intensité… de la vie de cette femme. Et du coup, c'était une expérience hyper cool.

Camille décrit sa propre lecture comme une expérience immersive (*rentrer hyper vite dans*). Selon elle, la présence d'images permet, dans le cas mentionné, d'établir une correspondance entre une intensité associée au contenu de l'histoire (*de la vie de cette femme*) et l'intensité visuelle du récit graphique, menant à un ressenti positif.

1.3.3 Ne pas être illettrée en images

Lorsque je demande à Camille quel rapport elle entretient avec la bande dessinée, Camille affirme :

> Camille : Ce n'est pas du tout une forme d'expression avec laquelle je me sens familière. Et vu que je n'ai pas de repères, eh bien… c'est aussi pour ça que je ne m'y aventure pas.
> Chercheuse : Et en même temps, tu t'y aventures finalement quand même…
> Camille : Oui, puis en fait, je sais que je suis tout à fait capable d'apprécier […] parce qu'en soi, j'aime la peinture, [hésitations] enfin je ne me sens pas… illettrée en images, en gros [rires]. Du coup, j'ai l'impression d'avoir les outils qu'il faut mais de ne pas avoir la… la culture qui fait que je me dirais « ah tiens, j'ai envie de lire ça ». C'est un peu ce truc où tu vois qu'il y a plein de choses et puis tu ne sais pas par où commencer. […] En gros, avec la littérature romanesque, j'ai en tête des noms de classiques où je peux me dire « ah oui, j'aimerais lire ça parce que j'en ai entendu parler, ou au contraire pas » […]. En gros, la culture dans laquelle je baigne me guide, alors que pour la BD, je n'ai pas ces références culturelles.

Les propos de Camille montrent qu'elle nourrit une conception des images comme un langage, pour lequel elle estime posséder une forme de littératie, vraisemblablement acquise par une consommation médiatique plus large. Pour enseigner la bande dessinée, elle peut ainsi s'appuyer sur des compétences de lecture d'image. Cependant, cette compétence est contrebalancée par un manque de repères : elle ne sait pas *par où commencer* pour se familiariser avec la bande dessinée.

Cette dernière n'a jamais été abordée dans son cursus, que ce soit durant sa scolarité ou ses études. Elle mentionne cependant l'existence d'un fascicule créé par quelques enseignant·es de français d'un gymnase vaudois, dont elle a pris connaissance par le biais de collègues. Elle précise que durant ses études pédagogiques, la bande dessinée n'a pas été abordée comme une œuvre, mais qu'elle pourrait l'avoir été éventuellement comme outil pour développer d'autres compétences – elle ne s'en souvient pas.

Si Camille n'a jamais enseigné la bande dessinée, elle apprécierait le fait de suivre une formation continue sur le sujet, et ceci pour trois raisons. Premièrement, elle souhaite acquérir des outils didactiques qu'elle pourrait utiliser tels quels dans son enseignement : le vocabulaire spécifique de la bande dessinée, des idées d'œuvres et d'activités. Une telle formation lui permettrait de savoir *par où commencer* pour enseigner la bande dessinée.

Deuxièmement, il plairait à Camille de mener une réflexion sur les *enjeux [...] éthiques et sociaux de ré... d'habiliter un genre considéré comme mineur*. Au contact de ses collègues, Camille a pu prendre acte à la fois d'a priori sur la bande dessinée et de pratiques innovantes (et inspirantes). Lors de l'entretien de mi-séquence, elle rapportera un échange qu'elle a eu avec un enseignant de langue de son établissement :

> Il m'a dit « Ah mais tu fais ça [enseigner une bande dessinée], mais... », parce que lui, apparemment, il avait aussi travaillé une BD, mais il n'osait pas la prendre aux examens, parce qu'on lui avait dit que ça ne se faisait pas. En fait, c'est marqué nulle part, mais il n'osait pas. Il m'a dit « C'est cool que tu fasses ça parce que... ». Il est aussi prof d'histoire de l'art, donc c'est peut-être doublement pertinent. Il m'avait dit « Peut-être que la prochaine fois j'oserai dire au niveau de la file[93] que je le fais et je n'aurai pas peur ». Je crois qu'on ne lui avait même pas dit que ça ne se faisait pas, mais il s'était un peu inhibé tout seul.

Ce récit aborde certains enjeux éthiques et sociaux liés au choix du corpus d'examen. Si le regard des collègues peut engendrer de l'inhibition, leurs pratiques innovantes peuvent aussi faire office de modèle. Ces deux directions possibles semblent exacerbées lorsque les pratiques

[93] Une file est l'ensemble des personnes qui enseignent une discipline dans un cycle ou dans un établissement. Chaque file est dirigée par un·e chef·fe de file, qui est chargé·e de faire le lien entre le plan d'études et l'enseignement de la discipline.

certifient l'ensemble du parcours gymnasial. De la même manière que son collègue est encouragé par le choix de Camille, cette dernière a pris exemple sur une autre collègue, par ailleurs cheffe de file. En endossant le rôle d'experte[94] aux examens de diplôme de culture générale dans un autre établissement, elle a ainsi pu constater que le corpus d'examen comportait une bande dessinée.

Troisièmement, une formation continue sur la bande dessinée serait l'occasion d'aborder, selon Camille, le potentiel hiatus que l'intégration de la bande dessinée peut engendrer entre les attentes des élèves et celles de l'enseignante. Camille estime que les *a priori* des élèves sur la bande dessinée peuvent autant entraver les apprentissages que constituer un *levier*. En effet, leur enthousiasme face à la nouveauté du support, de même que leur *curiosité* et leur *motivation* pourraient entrer en conflit avec les exigences de l'enseignement. L'équilibre à trouver entre aspect ludique et exigences invite Camille à anticiper une réaction émotionnelle de ses élèves : il ne faudrait pas qu'ils soient *un peu outrés de devoir faire un truc exigeant alors qu'en fait c'était une BD et que ça devait être cool*. Camille parle d'amener les élèves à avoir un *rapport juste avec le texte*.

En plus de constituer un potentiel *vecteur de motivation*, dans la mesure où le support de lecture est *moins attendu*, une séquence dédiée à la bande dessinée permet de montrer aux élèves que *les habitudes de lecture ou de pensée qu'on leur demande d'appliquer à des classiques littéraires sont aussi applicables à d'autres types de support*. Dans cette optique, le travail sur la bande dessinée peut *aider à faire la transition entre ce qu'on étudie à l'école et ce qu'on fait dans la vie réelle*, ce deuxième type d'activité se réalisant sur des *supports qui sont très éloignés de… de la littérature [Camille hésite par rapport à l'emploi du terme « littérature »]*. L'enseignante mentionne à titre d'exemple le fait qu'on soit *bombardé de pubs un peu tout le temps*, et qu'il s'agisse *souvent [de] messages qui passent par l'image*.

Lorsque je lui demande si le plan d'études l'invite à travailler avec la bande dessinée, Camille répond spontanément par la négative. Elle revient pourtant partiellement sur sa réponse après coup. En école de culture générale, elle dit qu'il est question de lecture d'images et d'approche comparative de plusieurs types de supports et médium[95].

[94] Les examens oraux de fin de parcours gymnasial s'effectuent en la présence d'un·e expert·e de la discipline, personne extérieure à l'établissement.

[95] Dans la discipline « français », parmi les objectifs spécifiques du plan d'études figure : « Savoir exploiter l'image et le film ». De plus, il est question de travailler en comparaison sur des genres différents (incluant le film) (DGEP 2020b).

1.4 Nicolas : un terrain à découvrir

Nicolas a suivi un cursus universitaire en lettres à l'université de Lausanne. Il a d'abord travaillé dans le domaine culturel avant de se diriger progressivement vers l'enseignement. Il a enseigné en école privée durant une dizaine d'années avant d'effectuer une formation d'un an à la haute école pédagogique du canton de Vaud. Il a ensuite commencé à enseigner dans des gymnases vaudois. Au moment où nous démarrons notre collaboration au sujet de la bande dessinée, il enseigne le français depuis quelques années dans le même gymnase lausannois que Camille, à l'école de culture générale et à l'école de maturité.

La classe dans laquelle il introduit la bande dessinée est une classe de culture générale, composée de 20 élèves. Il a choisi cette classe d'une part parce qu'il s'agit d'une classe de 1re année (ce choix sera expliqué plus bas) et d'autre part parce qu'au moment de l'entretien diagnostique, il est en train d'y réaliser un projet alliant poésie et musique. Il souhaite intégrer une autre dimension médiatique avec l'enseignement de la bande dessinée. Lors de la séance de collaboration 1, il déclare qu'il s'agit d'une classe qui *réagit assez peu* et qui *n'est pas très branchée sur le côté théorique*. Il espère que *la BD les inspirera plus que ce [qui a été] fait jusqu'à présent*. Il dit également de ses élèves qu'ils·elles *n'aiment pas lire, qu'ils ne lisent pas*. Les propos qui sont rapportés dans cette section, basés sur l'entretien diagnostique, sont mis en lien, de manière occasionnelle, avec du matériel tiré de la séance de collaboration 1, de l'entretien de mi-séquence et des observations en classe.

1.4.1 La grande liberté d'expression de la bande dessinée

Interrogé sur sa définition de la bande dessinée, Nicolas met en avant l'interdépendance du texte et de l'image dans la formation du récit :

> C'est une forme narrative (là, je suis un peu dans le technique déjà) minimalement qui lie le texte à l'image, ce qui est assez large et ce qui permet aussi plein de… une grande liberté d'expression. J'ai pu constater en lisant des BD justement un peu plus travaillées ou un peu plus adultes que… le strip avec les cases, qui étaient un petit peu les premières BD que j'ai lues, ça peut être complètement éclaté, on peut jouer avec, etc.

La grande liberté d'expression que pointe Nicolas est liée à la mise en espace : il a constaté que certaines bandes dessinées découvertes à l'âge adulte jouent avec la mise en pages « classique » des bandes dessinées de son enfance. Nicolas expliquera la notion de gaufrier (qu'il aura lui-même apprise par le biais de notre collaboration) à ses élèves notamment en leur montrant une mise en pages *éclatée* de *Wonderland*. À la suite de cette première définition, qu'il qualifie de technique, Nicolas ajoute un élément plus subjectif : la bande dessinée, c'est aussi *un terrain qu['il] aimerai[t] plus connaître*. En effet, il estime qu'il y *a beaucoup de choses à chercher là-dedans*, citant par ailleurs le manga et l'*univers américain*, ce qui témoigne d'une vision de la bande dessinée comme incluant plusieurs « traditions » culturelles.

1.4.2 Aller au-delà du texte littéraire

Nicolas ne se considère pas comme un lecteur de bande dessinée. Il dit n'être *pas un expert*, exemplifiant cette affirmation par l'impossibilité de différencier la bande dessinée d'autres genres proches, comme le roman graphique. La non-expertise ressentie de Nicolas peut être rapprochée de sa demande, lors de la séance de préparation 1, d'obtenir une bibliographie d'études sur la bande dessinée. Étant donné que je lui transmets le document demandé avant l'entretien diagnostique, ce geste teinte, comme nous allons le voir, les propos qui seront rapportés.

Nicolas me parle de deux types de rapport qu'il entretient avec la bande dessinée. D'une part, il y a les œuvres de son enfance, qu'il relit *avec beaucoup de plaisir*, notamment quand il rend visite à ses parents. *Au-delà du rapport nostalgique*, il y voit un réel *intérêt*. Il estime avoir une connaissance très extensive d'*Astérix*, ainsi qu'une bonne connaissance de *Lucky Luke* et de *Tintin*. Il affirme notamment qu'il apprécie les blagues qu'il n'avait pas comprises étant enfant. D'autre part, il a aussi lu des bandes dessinées comme *Maus*, d'Art Spiegelman, et *Persepolis*, de Marjane Satrapi. Certaines lui ont été conseillées par des connaissances, tandis que c'est le film de *Persepolis* qui l'a amené à lire la bande dessinée. Dans les bandes dessinées que je lui ai prêtées en vue de notre collaboration, il dit avoir vu *des choses très belles, très insoupçonnées*. La relation qu'il entretient avec la bande dessinée se joue ainsi sur deux plans : d'une part son rapport avec ses lectures d'enfance, et d'autre part la relation esthétique actuelle qui lui procure du plaisir.

Si Nicolas lit peu de bandes dessinées, il précise que ce n'est pas par *mépris*, c'est juste qu'il *n'y pense pas*. La précision traduit une conscience de la déconsidération qui peut entourer la bande dessinée, en plus de donner un indice de la valeur qu'il lui attribue (peut-être égale en ce sens à celle qu'il attribue à la « littérature »). Ces propos font écho à d'autres, que Nicolas tiendra lors de l'entretien de mi-séquence. Après que Camille a raconté que son collègue n'osait pas dire qu'il enseignait la bande dessinée (voir IV, 1.3.3), Nicolas l'interroge : a-t-elle demandé l'autorisation de travailler sur la bande dessinée dans leur file ? Je comprends que Camille aurait pu demander cette autorisation également pour lui, probablement parce qu'elle est la première à s'être engagée dans le projet, et potentiellement aussi parce qu'elle possède plus d'années d'expérience que Nicolas dans ce gymnase. Cette interrogation est révélatrice de la faible légitimité du média dans leur contexte institutionnel.

Lorsque je demande à Nicolas si le plan d'études de l'école de culture générale l'invite à travailler sur la bande dessinée, sa réponse est la suivante :

> Nicolas : Oui, le plan d'études est assez vaste, assez large. Il y a un nouveau plan d'études en école de culture générale pour cette classe, qui là aussi invite un peu à aller au-delà du texte littéraire pur.
> Chercheuse : Sans être très explicite ?
> Nicolas : Ils disent… Alors, c'est un peu vexant d'un côté parce qu'ils disent qu'il faut familiariser les élèves à l'écrit, au texte, notamment les textes littéraires, ils parlent de textes médiatiques. Mais je pense qu'on peut utiliser ce côté un peu… frustrant parce qu'évidemment les profs de français, on aime bien travailler avec les textes littéraires, c'est pour cela qu'on fait [ce métier], ce n'est pas, en principe, pour lire les journaux. Mais donc, c'est bien si on a aussi cette liberté d'aller voir un petit peu ailleurs.

Nicolas oppose, à travers son discours sur le plan d'études, le *texte littéraire* et ce qui va *au-delà*, qui peut être mis en relation avec les *textes médiatiques*. Il emploie des adjectifs négatifs (*vexant*, *frustrant*) pour signifier sa préférence et celle de ses collègues à enseigner les *textes littéraires* ainsi que sa vision de ce qu'est un·e enseignant·e de français. On perçoit une forme d'ambivalence dans les propos de Nicolas, qui pourrait s'expliquer par une discordance entre le plan personnel et le plan didactique : d'un côté, il déclare que ce n'est pas par mépris qu'il

lit peu de bandes dessinées ; de l'autre, il considère l'invitation du plan d'études à inclure des *textes médiatiques* comme *vexant*. Malgré sa préférence pour les textes qu'il qualifie de *littéraires*, il apprécie la liberté que propose le plan d'études.

1.4.3 La bande dessinée, entre accessibilité et complexité

Nicolas n'a jamais enseigné la bande dessinée. Il ne l'a d'ailleurs jamais étudiée, ni à l'école (où le genre était *considéré comme pas sérieux*), ni à l'université (où il lui semble qu'il n'y avait aucun cours à ce sujet), ni à la haute école pédagogique. Il sait cependant qu'il existe une formation continue à la HEP sur la bande dessinée et il serait intéressé par une telle formation, qui lui permettrait, à son avis, d'acquérir des compétences en analyse d'image. Dans la mesure où il aborde d'habitude en classe des contenus qu'il connaît très bien, l'enseignement de la bande dessinée le place dans *un domaine un peu plus fragile*. Cette position de fragilité constitue cependant aussi un intérêt pour Nicolas. Il s'agit notamment d'une *bonne occasion de [s]'appuyer sur les connaissances des élèves*. Il sait en effet que ses élèves sont *passionnés par le manga*. Ajoutons que lorsque je demande à Nicolas quelles modalités de travail il met en place habituellement, il me dit que pour l'occasion, il va essayer de favoriser davantage l'interaction avec les élèves.

Des quatre séances observées dans la classe de Nicolas, l'une d'elles permettra plus particulièrement de s'appuyer sur les connaissances antérieures, ou plutôt sur les façons de lire des élèves. Lors de la séance consacrée à l'*eye tracking*, en effet, Nicolas demandera à la classe, en guise d'amorce : *comment lit-on une BD ?* Il précisera sa question : *comment lit-on et non comment devrait-on lire ?* Après avoir demandé à quelques élèves comment ils·elles lisent la bande dessinée, il dira à la classe qu'il va être question de ce qui est fait *concrètement* à la lecture. S'ensuivra l'expérience de l'*eye tracking* (voir III, 4.3.8), qui débouchera sur une discussion relative aux différentes manières de lire la planche de *Wonderland* qui aura été choisie pour réaliser l'activité.

S'il ne se sent *pas adéquatement préparé* à enseigner la bande dessinée, Nicolas s'apprête à le faire *volontiers*. Pour lui, un tel enseignement peut apporter deux choses à ses élèves : l'exploration d'un monde et une meilleure inclusion de certain·es élèves. Il souhaite montrer qu'*au-delà de ce qu'ils lisent sûrement déjà, il y a plein de choses à explorer dans ce médium*. La découverte de ce monde se joue autant sur le plan

personnel (de Nicolas, qui souhaite *élargir un peu [s]a culture bédéphile*, et de ses élèves, qui pourraient repartir de leurs lectures privées) que sur le plan didactique, visant peut-être à se baser sur le premier afin d'amener de la nouveauté dans le second.

Dans une classe où les élèves sont peu motivés, comme la classe en question, Nicolas imagine qu'une lecture moins *littéraire* et plus *accessible* permettra peut-être de capter plus aisément leur attention.

> Assez généralement, je pense que ça peut avoir un intérêt, j'ai envie de dire, pour capter certains élèves qui ne sont peut-être pas littéraires, que ça fatigue de lire des romans ou ce genre de choses. On peut aller les chercher sur des domaines où ils sont peut-être plus… directement accessibles, tout en restant évidemment complexes et intéressants.

Nicolas estime qu'un travail sur la bande dessinée pourrait permettre d'inclure une partie des élèves, d'une part en les amenant vers la lecture de manière générale et d'autre part en les aidant à comprendre ce qu'est une analyse de texte. Il considère la bande dessinée comme *une façon d'envisager les mêmes thèmes par un autre axe*. Il souhaite par exemple travailler des concepts de narratologie, notamment en se basant sur l'un des ouvrages suggérés dans la bibliographie que je lui ai transmise : *Bande dessinée. Apprendre et comprendre*, de Trondheim et García (2006). Il qualifie cette bande dessinée (qui offre des outils pour pratiquer et/ou comprendre le langage de la bande dessinée) de *très didactique, très claire*. Il exprimera d'ailleurs son intention, lors de la séance de collaboration 1, de faire lire une partie de l'ouvrage à ses élèves. Il semble évident que cette lecture, en amont de l'entretien diagnostique, a eu un impact sur le rapport à la bande dessinée de Nicolas.

L'enseignant se demande si le fait d'ajouter des images constituera *une difficulté supplémentaire ou une aide*, puisqu'il y aura *plus de choses à dire*. Une fois en classe, il demandera d'ailleurs aux élèves s'il est plus facile ou plus difficile d'analyser une bande dessinée par rapport aux textes lus habituellement. Selon un élève, il s'agit d'une lecture plus facile parce qu'il y a moins de texte et que c'est *plus facile à comprendre*. Nicolas rebondira en disant qu'il s'agit certes d'un genre populaire, avec un vocabulaire souvent plus simple et une proportion de texte moindre, mais qu'il y a plus d'images, ce qui est potentiellement plus difficile à analyser. Cette interaction en classe rejoint la vision que

Nicolas me présente en entretien : l'accessibilité constitue peut-être le pendant de la complexité. On peut se demander si cette complémentarité est considérée par l'enseignant comme inhérente au média (notamment à la présence d'images), si elle est à chercher dans le choix du corpus ou encore dans les gestes interprétatifs.

Lorsque je demande à Nicolas s'il estime que ses élèves pourront transposer les compétences qu'ils·elles auront acquises sur la bande dessinée à des activités quotidiennes, celui-ci répond affirmativement.

> Nicolas : On vit tous dans un monde très dominé par l'image donc, c'est vrai que si on s'intéresse un petit peu à ces questions de présentation visuelle des choses… ils le font en arts visuels, j'imagine, mais c'est vrai que ça peut être… Si tout à coup en voyant des pubs, des films, etc., ils s'intéressent aussi à… je ne sais pas, des questions d'axes, enfin de… comment on dit, de focalisation ?
> Chercheuse : Focalisation oui, cadrage…
> Nicolas : Cadrage, voilà, c'est ce que je cherchais, premier plan, arrière-plan, etc., je pense que ça peut les aider dans d'autres domaines, au-delà du cours de français.

La lecture d'images est présente dans le quotidien des élèves, selon Nicolas, et les similarités entre la bande dessinée et d'autres médias peuvent leur permettre d'établir des liens. L'enseignement de la focalisation et du cadrage ne devrait par ailleurs pas se limiter à des élèves en 1re année : il a l'impression que la séquence qu'il enseignera deux mois plus tard pourra être *exploit[ée] dans le futur, suivant comment ça se passe, y compris avec des gens un peu plus âgés*. Notre collaboration ouvre ainsi de nouvelles perspectives pédagogiques.

2 Temps 2: planification de la séquence

Comment planifier cette séquence ? La réflexion qui suit est élaborée à partir des quatre séances de collaboration avec Eleftheria et Cécile, ainsi que des deux séances de collaboration avec Camille et Nicolas. Certaines informations proviennent également de notes de terrain. Je me réfère brièvement à l'entretien de débriefing d'Eleftheria de manière complémentaire.

2.1 Eleftheria et Cécile

2.1.1 Objectif final et évaluation

Initialement, l'objectif final de la séquence mis au point par Eleftheria et moi-même prévoyait une activité inédite autant pour elle que pour Cécile : la création d'une planche de bande dessinée. Cette activité n'a pas été pensée dans le cadre d'une évaluation sommative. Eleftheria ne savait pas si elle souhaitait évaluer ses élèves à l'issue de la séquence, en janvier. Cette question est restée en suspens durant toute la planification et durant une partie de l'enseignement de la séquence. Lorsque la question de l'évaluation était abordée entre nous, Eleftheria déclarait préférer demander à ses élèves l'analyse d'un passage que la création d'une planche. Cette hésitation par rapport à l'objectif initial témoigne d'une volonté de résoudre un manque de cohérence entre les neuf premières séances (qui enseignent davantage des compétences de lecture

que de production) et la dixième (qui invite à créer sa propre planche). Nous verrons au Temps 3 que la planche n'a finalement pas été créée et que la séquence n'a pas été évaluée, pour différentes raisons sur lesquelles je reviendrai (voir V, 3.2).

2.1.2 Agencement spatial de la salle de classe

Lors de la séance de collaboration 4, Cécile émet l'idée de modifier l'agencement des tables de sa classe, placées habituellement en lignes et en colonnes. L'enseignante évoque plusieurs raisons : donner *une certaine reconnaissance à l'activité*, permettre *plus de discussions* et ne pas *être tout le temps dans le frontal*. Les deux dernières raisons s'expliquent notamment par les modalités de travail prévues pour les séances qui ont déjà été planifiées. Dans le dossier destiné à l'enseignant·e, en effet, plusieurs activités didactiques sont proposées sous la forme de travaux de groupes. Par exemple, les activités 6 et 7 de la séance 2 (« Découverte de Persepolis, dialogue texte-image ») proposent d'émettre des hypothèses en groupes de trois sur le contenu d'une bulle (effacé pour l'exercice) et l'activité 4 de la séance 5 (« Récit d'enfance autobiographique ») invite les élèves à discuter de l'éventuel impact sur la lecture que pourrait avoir la prise de conscience de la dimension autobiographique de l'œuvre.

Les deux enseignantes évoquent plusieurs types d'aménagement des tables (ilots, rangées de tables rapprochées) qui se distinguent de l'aménagement « classique » de leur salle de classe. Elles émettent d'abord l'idée de maintenir la disposition particulière durant les deux semaines que durera la séquence sur la bande dessinée, puis l'abandonnent, de peur de déranger les collègues qui enseignent dans les deux salles de classe en question. Cécile suggère alors de demander aux élèves de rapprocher les tables par deux, et ceci juste pour le cours de français. Nous verrons que Cécile renoncera finalement à cet aménagement, tandis qu'Eleftheria l'adoptera durant plusieurs périodes, avant d'y renoncer à son tour.

2.1.3 Accompagnement dans la lecture

Bien que la lecture intégrale de *Persepolis* ait été prévue initialement, elle n'a pas été effectuée par une majorité d'élèves d'Eleftheria et de Cécile. Cette section présente les réflexions relatives à l'accompagnement dans la lecture qui ont eu lieu durant la planification.

Les entretiens diagnostiques ont montré que le côté « peu littéraire » de la bande dessinée peut constituer, selon certain·es enseignant·es, à la fois un levier d'apprentissage et un obstacle à la lecture. Cette ambivalence se retrouve dans les propos de Cécile, qui anticipe, lors de la séance de collaboration 2, plusieurs réactions possibles de ses élèves, une fois qu'ils·elles auront le livre entre les mains. D'une part, elle pense aux lecteur·rices qui auront de la difficulté à entrer dans la lecture (*ce n'est pas une BD facile donc il ne faut pas qu'ils nous échappent, certains, [il faut] leur donner envie*) et d'autre part à ceux·celles qui ne pourront plus s'arrêter de lire (*il y a [des élèves], quand ils auront la BD, ils vont dire « oui, oui, on écoute » et j'en vois déjà qui vont partir dans la lecture*). Cette dernière réaction, imaginée par Cécile, peut être vue comme le signe d'une réelle motivation et en même temps comme un potentiel obstacle à l'attention en classe. L'ambivalence liée à ces deux types de réactions est à nouveau évoquée lors de la séance de collaboration 3. Cécile fait alors une nouvelle prédiction, semi-ironique. Elle s'attend à ce qu'un de ses élèves demande, lors de l'annonce du sujet de la séquence, si *on peut lire des mangas pendant deux semaines.* Rappelons que Cécile sait que plusieurs de ses élèves sont des lecteur·rices de mangas. Elle affirme qu'*ils défendent leurs mangas* et qu'il faut *[avoir] quand même des arguments* pour lire une bande dessinée en classe. Le recours à des textes différents de ceux qui sont lus habituellement (et potentiellement plus proches des pratiques des élèves) susciterait ainsi chez les élèves des demandes de justification.

Au vu des prédictions de Cécile, les séances de collaboration nous offrent l'espace pour réfléchir à la manière dont l'entrée dans la lecture peut être accompagnée. Il est prévu que la majorité de l'œuvre soit lue à la maison, durant les deux semaines que dure la séquence. Cécile estime cependant qu'il est important de proposer du temps de lecture en classe, pour *les lancer*, selon ses termes. La planification prévoit ainsi une première activité de pré-lecture, à la fin de la séance 2 (« Découverte de *Persepolis*, dialogue texte-images »), où il s'agit de feuilleter l'œuvre pendant deux minutes puis de répondre aux questions suivantes :

1. Selon toi, qui sera le·la protagoniste de cette BD ?
2. À partir de tes observations, note trois thèmes qui pourraient être traités dans cette BD. Pour chaque thème, note deux éléments/indices qui te mènent à penser que ce thème fera partie du récit.

Après le premier contact avec l'œuvre lors de la séance 2, la séance 3 (« Lecture en classe et discussion "à chaud" ») prévoit une quinzaine de minutes de lecture individuelle durant laquelle les élèves doivent noter, par mots-clés, entre autres, quels passages les ont le plus marqué·es ou leur ont procuré le plus d'émotions. Elle prévoit encore une dizaine de minutes de lecture individuelle en fin de séance.

Au-delà de la mise à disposition de temps de lecture et d'un espace propice aux premières réactions, Eleftheria, Cécile et moi nous préoccupons de l'accompagnement de la lecture de *Persepolis* en tant que récit autobiographique. Lors de la séance de collaboration 3, je présente l'activité introductive que je propose pour la séance 5 (« Récit d'enfance autobiographique »). Celle-ci consiste à lire les quatre premières planches de l'œuvre et à distinguer d'un côté les éléments (visuels et textuels) qui, selon l'élève, « se sont réellement passés » et, de l'autre, les éléments qui, selon l'élève, « ne se sont pas passés exactement comme cela ». L'activité a pour but d'amorcer une discussion sur le rapport entre les faits (historiques et personnels) et la reconstitution de ces faits par la bande dessinée.

Cécile exprime deux inquiétudes par rapport à cette activité. Tout d'abord, elle pointe le fait que les élèves ignorent le contexte de l'œuvre :

> Cécile : Mais moi, ce qui m'inquiète un petit peu, c'est que… ils ne savent rien du contexte. Tu vois, ça veut dire qu'ils vont dire « oui », « non », tu vois, ils peuvent se référer à quoi ? Ils vont me dire oui, ça s'est passé, mais comment poursuivre la discussion ?
> Chercheuse : Eh bien, je pense que déjà, le fait qu'il y ait des dates, que ce soit des dates historiques ou pas, les dates, ça crée un lien. Par exemple, la photo de classe. Elle dit « Ça, c'est une photo », mais en même temps, ce n'est pas une vraie photo, donc on se dit « Tiens, là, je me demande si ça s'est passé parce qu'elle nous parle d'une photo mais en même temps, il n'y a pas de vraie photo ».
> Cécile : En fait, c'est plutôt par rapport au dessin, par rapport aux vignettes, c'est parce que moi, je suis beaucoup dans le truc « contexte », enfin j'oublie un peu la BD dans ces histoires d'autobiographie, de me dire voilà, est-ce qu'elle relate… est-ce que c'est vrai ou pas ? Donc, tu vois, on est sur deux plans, c'est… Est-ce que le visuel… il y a un truc en plus que le contenu…
> Chercheuse : Oui, oui. Pour moi, l'idée, là, c'était vraiment d'observer très précisément les pages 5 et 8.

> Cécile : D'accord, donc, moi, il faut que je me mette un peu plus dans le visuel.

La question de l'ancrage référentiel est soulevée. Les propos de Cécile invitent à se poser une multitude de questions. À quel moment de la séquence faut-il construire un « pacte autobiographique » (Lejeune 1996) ? Faut-il le construire avec les élèves ou le poser d'emblée comme un cadrage interprétatif ? Ce dernier est-il nécessaire ? La réaction de Cécile montre que le rapport de l'œuvre à la réalité n'est pas nécessairement fondamental pour elle (elle dira par ailleurs lors de la séance de collaboration 4 qu'*on n'a pas tous le même besoin de savoir que c'est fictionnel*). L'enseignante explique nos manières d'appréhender l'œuvre par des approches qui se situent sur deux plans différents : l'une se trouve plus dans *le contexte* et l'autre plus dans *le visuel*. Je reviendrai sur cette distinction à la section 2.1.4 de cette partie.

La seconde inquiétude de Cécile a trait au besoin de réponse qu'elle constate chez certain·es de ses élèves, faisant écho à mes propos (*il n'y a pas vraiment de réponse juste ou fausse*) :

> Là où j'ai un peu la trouille, c'est qu'ils sont à un âge où ils ont besoin de réponses. Tu vois, on les teste beaucoup, on leur demande beaucoup « qu'est-ce que tu penses ? » etc. Mais moi, j'ai une catégorie d'élèves qui ont besoin de savoir. Et puis, je pense que dans des trucs comme ça, il faudra qu'on soit un peu explicite en disant « oui, ça s'est vraiment passé parce que, etc. ».

Cécile soulève les fréquentes réflexions qui sont proposées aux élèves tout au long de la séquence. Dans nombre d'activités, nous tentons effectivement d'éviter la simplification des concepts et de procéder de manière inductive. À titre d'exemple, dans la séance 1 (« La BD, c'est quoi ? »), nous planifions de montrer aux élèves plusieurs artefacts qui se rapprochent de la bande dessinée et de leur demander si, selon eux·elles, il s'agit de bande dessinée ou pas. Il s'agit de dégager, avec les élèves, certains traits « typiques » de la bande dessinée (par exemple la présence de cases) plutôt que de catégoriser d'emblée les artefacts présentés.

Lors de la séance de collaboration 4, Eleftheria revient sur la question de la reconstitution et de la nécessité de maintenir une certaine complexité, avec une proposition nuancée :

> Eleftheria : On peut être attentif à cette complexité sans pour autant pouvoir savoir ce qui est reconstitué ou pas. [...]
> Cécile : Oui, mais ils n'ont pas le bagage. Ils vont prendre *Persepolis* de A à Z puis, si tu leur dis ça, il y aura des réactions. Je trouve assez intéressant de les entendre avant de leur dire « attention, ne croyez pas tout ». J'ai peur que ça les bloque un peu dans la lecture. Ils ont ce besoin d'identification assez fort, je crois.
> [...]
> Chercheuse : OK, donc je comprends la peur que les élèves soient moins engagés dans la lecture si on commence à démanteler.
> Cécile : Oui, je pense qu'il ne faut pas démanteler trop vite.
> Eleftheria : Oui, il faut construire la discussion avec eux et voir ce qu'il en ressort.
> Cécile : Oui parce qu'on sera peut-être aussi étonnées de ce qui ressort. [...] C'est aussi voir quel angle ils vont aborder.

Cécile pense que les élèves réagiront si l'enseignante met le doigt sur le fait que les souvenirs de Satrapi sont reconfigurés par la bande dessinée. Craignant que le fait de parler trop tôt de la reconstitution des souvenirs les empêche de s'identifier, Eleftheria va dans le même sens que sa collègue, parlant de la nécessité de prendre en compte l'avis des élèves et de se laisser surprendre, potentiellement, par leur lecture. Elle propose de les laisser s'exprimer avant de les rendre attentif·ves à la complexité du lien entre le « réel » et l'œuvre.

Une réflexion sur la question de l'identification est proposée par Cécile lors de notre deuxième séance de collaboration, par l'ajout d'une question dans la fiche de la séance 5 (« Récit d'enfance autobiographique »). À l'origine, la fiche pose les questions suivantes aux élèves :

- Comment perçois-tu la bande dessinée *Persepolis*, en sachant qu'il s'agit d'une autobiographie ?
- Si cette bande dessinée était pure fiction, penses-tu que tu la lirais différemment ? Explique pourquoi.

Par rapport aux deux premières questions, Eleftheria dit : *vu qu'ils sont jeunes, ils sont plus proches de son âge que nous, ils auront probablement des réponses différentes de celles qu'on donnerait*. Cécile ajoute que malgré l'âge de la protagoniste, on constate *des marques, des traces de femme adulte*. Le fait que *Persepolis* soit un récit d'enfance (et non pas une autobiographie « ordinaire ») implique une dimension que

l'enseignante trouverait pertinent de mettre en valeur. Elle propose d'ajouter les questions suivantes : *est-ce que cette enfant est différente de toi ? Est-ce que cette enfant te semble vraiment enfant ?* Selon elle, de telles questions permettent de toucher les élèves. Eleftheria approuve.

Lors de l'entretien postséquence, je reviendrai sur cette discussion en demandant à Cécile ce qu'il en est de sa crainte que ses élèves soient moins engagés s'ils·elles se rendaient compte de l'aspect recomposé des souvenirs. L'enseignante répondra qu'elle aurait *eu besoin avec eux·elles d'aller plus dans la BD, pour faire ressortir ça*, qu'il a fallu passer à autre chose trop rapidement.

2.1.4 Intégration de l'aspect visuel

Il m'apparaît nécessaire de revenir sur la distinction que Cécile opère entre *le contexte* et *le visuel*. Selon elle, dans *le visuel*, il y aurait davantage que dans le contenu (*un truc en plus*). Dans le but de lire d'une manière similaire à la mienne, Cécile dit qu'elle doit *[s]e mettre un peu plus dans le visuel*. Elle distingue d'ailleurs ces deux manières de lire également chez ses élèves. Elle estime que les élèves *aiment discuter quand même sur le contenu*. Elle s'attend à ce que des élèves soient *très dans le visuel* et que d'autres soient plus axés sur *l'histoire, le contexte*. Son emploi des termes « contexte » (probablement employé au sens du contexte historique) et « contenu » semble associer fortement les deux notions. Ces deux termes apparaissent complémentaires et en même temps en déficit par rapport à l'aspect visuel qui serait considéré comme le moyen d'expression. On peut établir un lien entre la « complémentarité » perçue par Cécile et les deux manières de lire qu'elle évoquait lors de l'entretien diagnostique : tandis que la lecture de textes sans images fait vivre les personnages dans son imagination, la lecture de la bande dessinée ne leur donne pas vie. Selon mon interprétation de la conception de Cécile (que j'assume comme une simplification d'un processus cognitif très complexe), ce qui se passe dans l'imagination relèverait alors du contenu et ce qui se passe sur la planche de l'expression. L'échange rapporté plus haut ferait état d'une prise de conscience relative à un autre mode de lecture de la bande dessinée, accordant plus d'importance à l'aspect visuel.

Eleftheria, pour sa part, a déjà une forte conscience de la dimension visuelle de la bande dessinée au début de notre collaboration. L'entretien diagnostique a montré qu'elle appréciait certains éléments

graphiques et qu'elle aimait être surprise par ce qui était révélé au moment de tourner la page. Alors que je lui parle de la notion d'*eye tracking* et des études qui sont dédiées à l'oculométrie[96], elle se montre intéressée à intégrer certains éléments dans son enseignement dans le but d'aider les élèves à prendre conscience de leur mode de lecture de la bande dessinée. Après une discussion sur les manières dont nous pourrions tenter de traquer le regard des élèves sans outils techniques, elle planifie une activité de la séance 7 (« Façons de lire la BD, *eye tracking* »), s'appropriant ainsi la notion d'*eye tracking* et son potentiel métacognitif.

2.1.5 Apprendre par la bande dessinée

La planification de la séance 4 (« Compréhension d'éléments du contexte iranien ») et 5 (« Récit d'enfance autobiographique ») a suscité de nombreuses discussions. Cette séance répond à l'objectif suivant : « confronter deux sources différentes liées au contexte dans lequel *Persepolis* prend place ». Selon la planification finale de Cécile, les élèves devront successivement : 1. lire un texte tiré du site internet de l'académie de Reims sur la révolution iranienne ; 2. répondre à des questions portant sur ce texte ; 3. lire certaines vignettes choisies de *Persepolis* ; 4. répondre aux mêmes questions. À la suite de ce travail individuel, l'enseignante prévoit d'animer une discussion commune qui permettra de comparer l'apport des deux sources d'informations (le texte tiré d'internet et la bande dessinée).

Cette séance est planifiée par Cécile qui, lors de la séance de collaboration 2, fait part de sa conception de *Persepolis* comme d'un moyen de prendre connaissance de différents éléments historiques liés à la révolution iranienne. Elle s'exprime en ces termes :

> Moi, j'ai trouvé que la force de ça… C'était la première fois que j'ai… en fait, j'ai appris tellement grâce à une BD. [En comparaison avec le texte documentaire], ça déconstruit l'image de la BD qu'on a. Ça veut dire que par la BD, vous pouvez aussi apprendre plein de trucs. Une autre approche…

[96] L'oculométrie est une technologie qui permet de suivre les mouvements oculaires d'une personne à l'aide de micro-caméras. Celles-ci enregistrent les mouvements de la pupille et identifient les points précis où le regard se fixe, renseignant ainsi sur la manière dont une information visuelle ou textuelle est traitée.

La formulation de Cécile met en lumière sa vision d'un a priori des élèves : la bande dessinée n'est pas faite pour apprendre. Pour la séance 4, elle souhaite proposer des activités qui offrent *une autre approche* de la bande dessinée. Après avoir confronté les élèves aux deux sources d'information, il s'agit de leur demander : *Qu'est-ce que vous avez retiré de ça ? Qu'avez-vous appris ? Puis, à partir de là, [quel média] vous a été le plus utile ?* Cécile pense que les élèves répondront à la troisième question en mentionnant la bande dessinée. Elle anticipe le fait qu'en lisant ce qu'elle nomme le *texte pédagogique* (tiré de l'académie de Reims), les élèves ne parviendront à *répondre [qu']à une question sur deux*.

Lorsque je lui demande, lors de la séance de collaboration 3, si elle ne souhaite pas choisir un texte *plus authentique* que le *texte pédagogique*, donnant quelques idées d'écrits multimodaux, Cécile explique son choix :

> J'ai réfléchi par rapport à ces histoires de sources. Moi, ce que j'aimais bien dans l'histoire d'un texte écrit, c'est qu'en fait ils ont douze ans d'école où il y a de l'écrit. Et leur montrer qu'une BD peut complètement enlever tes stéréotypes et que tu peux peut-être mieux apprendre par la BD que par un texte. Ce type de textes, ils y travaillent depuis qu'ils ont 6 ans. Donc, c'est quand même le texte qui leur est le plus proche.

Le choix du *texte écrit* relève de la proximité avec les habitudes scolaires des élèves et celui de la bande dessinée relève de la volonté de les confronter à un support inhabituel, parce que multimodal. Il est intéressant de noter que Cécile inscrit sa réflexion exclusivement dans le contexte scolaire, sans établir de lien avec les potentielles pratiques privées des élèves, qui pourraient leur être « proches » d'une autre manière. La confrontation des deux sources, notamment parce que les élèves les approchent de façon contrastée, semble pouvoir faire évoluer, selon Cécile, le rapport à la bande dessinée et au *texte écrit* des élèves.

Les propos de Cécile montrent une modification de sa pensée au fil de la collaboration (*j'ai réfléchi par rapport à ces histoires de sources*). Lors de l'entretien diagnostique, la bande dessinée est présentée comme pouvant *rendre des thématiques plus abordables*. Lors de la séance de collaboration 2, elle est présentée comme un support d'apprentissage et un moyen de déconstruire l'image qu'on s'en fait. Lors de la séance de collaboration 3, il s'agit d'un moyen de déconstruire des stéréotypes liés aux types de textes, mais aussi de faire évoluer le rapport à l'apprentissage des élèves.

2.2 Camille et Nicolas

2.2.1 Objectif général et évaluation

Lors de la séance de collaboration 1, j'aborde la question de l'objectif final de la séquence, évoquant la possibilité d'une analyse de texte et celle d'une production multimodale des élèves. Nicolas et Camille choisissent la première option. Rappelons que l'analyse de texte est la tâche demandée dans le cadre de l'examen oral du certificat de l'école de culture générale et que cette tâche correspond aussi à l'une des visées principales du français[97]. Selon les explications que Camille me donne, l'exercice consiste à mettre en lien le fond et la forme de l'œuvre et à comprendre par quels procédés narratifs et littéraires le sens est créé. Il s'agit de trouver un axe d'analyse et de le développer en recourant à des aspects techniques. Avec l'étude de *Wonderland*, il s'agira donc pour les élèves de produire une analyse similaire à celles qui sont demandées habituellement. Nicolas, qui projette de clore la séquence avec une évaluation sommative, fait ce choix parce qu'il ne se sent *vraiment pas compétent* pour évaluer la production d'une planche. Camille prend cette décision parce qu'elle prépare ses élèves à l'examen de fin d'année, qui aura lieu cinq mois plus tard. Elle estime cependant que la création d'une planche de bande dessinée pourrait être une étape vers l'objectif final. Dans ce cas, il serait possible de demander aux élèves *une explicitation de leur projet esthétique* et de leurs *choix techniques*. Pour éviter que ceux-ci doivent dessiner, Camille propose qu'il soit possible de faire des collages. Selon elle, une telle activité créative peut donner *l'occasion d'avoir une réflexion assez subtile sans qu'ils s'en rendent compte, ou alors […] de faire n'importe quoi.* Camille semble concevoir cette activité comme une sorte de pari.

2.2.2 Articulation de l'aspect visuel et de notions connues

Lors de la séance de collaboration 1, je donne quelques idées d'activités et de thématiques qui pourraient prendre en compte les spécificités de la bande dessinée (un bref historique du récit de soi en bande dessinée, le pacte autobiographique en bande dessinée, les mises en

[97] Le français a pour but de faire découvrir des « œuvres marquantes de la littérature de langue française » et de sensibiliser les élèves aux « moyens techniques et esthétiques qui y sont mis en œuvre, notamment par la pratique de l'analyse de texte » (DGEP 2022a : 14).

pages, l'*eye tracking*, le point de vue et l'expression de la subjectivité, entre autres). Camille et Nicolas commentent ces idées et expriment ce qui leur semble pertinent pour leurs élèves. Nicolas rebondit sur la proposition de travailler sur le point de vue et la subjectivité. Selon lui, ce type de travail revient à faire *de la narratologie*. Camille acquiesce et va plus loin en parlant de *narratologie imagée*. Nicolas est intéressé aussi par l'idée de l'*eye tracking*, qui a été expérimentée au secondaire I et qui, selon mes dires, a bien fonctionné. Camille est réticente parce qu'elle préfère les activités qui sont *au service de l'œuvre*. Elle dit cependant que si on peut articuler cette activité avec une analyse, alors elle trouve cela intéressant. Il lui importe de *donner du sens* à cette activité, de proposer une réflexion sur les façons de lire des élèves. Camille tient à *lier certains aspects plus techniques avec certains aspects thématiques*. Par exemple, elle pense que l'expression de la subjectivité pourrait être reliée avec la thématique du handicap.

Les deux enseignant·es souhaitent travailler sur le pacte autobiographique. Nicolas, avec sa classe de 1re année, abordera le pacte autobiographique de manière générale et non pas spécifique à la bande dessinée, dans le but de gagner du temps. Camille, avec sa classe de 3e année, a déjà travaillé cette notion pour d'autres types de texte (notamment de Romain Gary et de Marguerite Duras). Selon elle, il sera *intéressant de faire des liens*. Elle prévoit de débuter la séquence par une séance en classe avec les livres. Elle évoque le tout début de l'œuvre, un *incipit*, comme elle l'appelle, composé de trois planches avec lequel elle dit qu'elle *ne sai[t] pas trop comment commencer*. Elle projette de donner une semaine aux élèves pour lire la bande dessinée à la maison, puis d'entamer la séquence en abordant le pacte autobiographique *parce que c'est clair que ça modalise toute l'approche de l'œuvre*. Nous décidons que j'enseignerai une séance d'une heure et demie dans chacune de leurs classes, consacrée au tournant autobiographique des années 1970 (aux États-Unis) et 1980 (en France) et aux récits d'enfance en bande dessinée.

3 Temps 3 : enseignement de la séquence

Après son élaboration théorique, comment s'est déroulée la séquence sur le terrain ? Ce chapitre est élaboré à partir des moments d'échanges qui se sont tenus pendant et après l'enseignement de la séquence, soit les entretiens de mi-séquence, l'entretien postséquence et les entretiens de débriefing. Certaines informations proviennent également de notes de terrain.

3.1 Eleftheria et Cécile

3.1.1 Déroulement général de la séquence

Par le biais de mes observations en classe, j'ai pu constater que la séquence ne s'était pas déroulée telle qu'elle avait été planifiée. Tout d'abord, la séquence n'a pas pu être terminée pour plusieurs raisons sur lesquelles je reviendrai (voir V, 3.2). Par conséquent, les élèves n'ont pas eu l'occasion de produire une planche de bande dessinée. De plus, j'ai constaté une excitation particulière chez les élèves d'Eleftheria durant les premières périodes. J'avais l'impression que les élèves ne savaient pas très bien pourquoi ils·elles travaillaient sur la bande dessinée. Cette incompréhension reflétait le flou qui entourait les attentes de l'enseignante (et peut-être les miennes) et les hésitations quant à la possibilité d'une évaluation en fin de séquence. Ainsi, trois jours après

le début de la séquence, nous avons procédé à un recadrage en expliquant aux élèves – comme nous l'avions brièvement fait le premier jour – pourquoi j'étais présente, mais aussi en abordant ce qu'il était attendu d'eux·elles. Il semble que cette clarification ait été utile aux élèves tout comme à Eleftheria et à moi.

Le même jour, lors de l'entretien de mi-séquence, Eleftheria s'interroge sur les raisons pour lesquelles les élèves ne considèrent pas les séances consacrées à la bande dessinée *comme du vrai travail* :

> Je me demande… pourquoi les élèves ne perçoivent pas ça comme du vrai travail, si c'est vraiment en lien… J'ai l'impression qu'ils le perçoivent comme un moment parenthèse. Et je ne sais pas pourquoi. Si c'est en lien vraiment avec le fait que c'est de la BD. Est-ce que j'aurais dû mieux introduire le genre de la BD ? Je ne sais pas si ce serait intéressant d'intégrer par exemple une séance sur « déconstruisons le mythe de la BD ».

Les propos d'Eleftheria témoignent d'un décalage entre sa perception et celle qu'elle attribue à ses élèves. Estimant que la bande dessinée est entourée de mythes, elle souhaite les amener à avoir une perception plus proche de la sienne. La bande dessinée pourrait alors être lue dans des conditions davantage semblables à celles des autres types de textes lus en classe. Notons que les propos d'Eleftheria traduisent une modification de ses conceptions, étant donné que lors de l'entretien diagnostique, elle souhaitait intégrer la bande dessinée à son enseignement dans le but de proposer des activités *un peu plus fun*.

Lors de l'entretien postséquence, Eleftheria estime que durant la deuxième semaine d'enseignement, les élèves *ont accepté que la BD, c'était un texte comme d'autres*. Cette formulation semble se référer davantage à une manière de présenter *Persepolis* plutôt qu'à ses caractéristiques. En effet, Eleftheria ajoute qu'elle n'a *pas assez pris le temps d'introduire, d'en parler, de dire que c'est un travail sérieux*. On constate l'ambiguïté dans laquelle se trouve le nouvel objet d'enseignement, pris entre un rattachement aux habitudes scolaires (au domaine littéraire) et à la nouveauté (au domaine médiatique, considérant la bande dessinée comme un type d'écrit différent, entre le *vrai travail* et le côté ludique). Il semble qu'il soit nécessaire d'introduire le nouvel objet d'une manière spécifique pour qu'il soit finalement considéré comme un *texte comme d'autres*.

3.1.2 Corpus et degré visé

Lors de l'entretien de mi-séquence Eleftheria remarque que certains éléments de la séquence semblent plutôt faciles pour les élèves :

> Eleftheria : Ce que je constate, c'est que dans la construction des séances, on les amène à des conclusions intermédiaires. Ces conclusions sont déjà bien formulées assez rapidement. […]
> Chercheuse : Il faudrait aller un peu plus loin ? Nos conclusions seraient le point de départ ?
> Eleftheria : Non… je ne crois pas. J'ai de la peine à dire maintenant. Je suis tellement attentive à ce que je dois faire que j'ai de la peine à dégager une impression globale.

Eleftheria a du mal à évaluer le niveau de difficulté de la séquence, mais elle sent probablement qu'elle pourrait amener ses élèves plus loin. La question se pose à nouveau lors de l'entretien postséquence, mais de manière un peu différente puisqu'il est question de l'adéquation entre l'âge des élèves et le choix de *Persepolis*. Le discours de l'enseignante change. Au niveau du bagage de culture générale, Eleftheria estime qu'il serait préférable d'aborder *Persepolis* avec une classe de 10e ou de 11e année, qui ont un bagage de culture générale un peu plus conséquent que les 9e année. Les élèves de 9e année n'ont pas encore étudié les deux guerres mondiales (ces événements sont abordés en 11e année en histoire) ; or Eleftheria pense qu'une fois qu'on a pris connaissance des horreurs de l'Holocauste, on voit les choses différemment. Si elle enseignait la séquence à nouveau, elle choisirait de le faire en 11e année. Selon elle, on pourrait enseigner le même contenu, c'est-à-dire reprendre les dossiers conçus pour les 9e année, mais en accélérant un peu le rythme et en demandant aux élèves d'effectuer des recherches sur le contexte lié à l'œuvre. Cécile estime aussi que la séquence correspondrait mieux à des élèves en 11e année, disant pourtant que *c'était quand même high level*. Eleftheria ajoute un peu plus loin dans l'entretien que selon elle, les élèves *sont passés à côté de certains éléments de l'histoire par manque de connaissances*, qu'*ils ne se rendaient pas très bien compte des implications de certaines choses*… À titre d'exemple, elle cite l'intervention d'un élève, qui a été le seul de la classe à demander si le cinéma (dont il est question au premier chapitre de *Persepolis*) avait réellement été brûlé avec des gens à l'intérieur.

Selon les propos d'Eleftheria récoltés lors de l'entretien postséquence, la séquence ne fonctionne qu'en voie prégymnasiale,

notamment parce qu'il lui semble impossible de faire travailler en groupes des élèves en voie générale. Lors de l'entretien de débriefing, elle dit avoir constaté en enseignant en voie générale que les travaux de groupe sont difficiles dans cette voie à cause des rapports conflictuels entre les élèves et de la difficulté à les mettre en activité. Elle considère toutefois, lors de l'entretien postséquence, que la séquence propose des activités dont la nature et les modalités varient fortement, ce qui lui semble favorable à l'apprentissage en voie générale.

3.1.3 Quelques éléments de la situation didactique

Il s'agit à présent de s'intéresser à la place de la séquence dans le calendrier scolaire (qui a un impact sur la relation entre l'enseignante et les élèves), à sa durée, à l'aménagement spatial des salles de classe et aux modalités de travail employées.

Lors de l'entretien postséquence, nous revenons sur la place de la séquence dans le calendrier scolaire. Tandis que la période de l'Avant avait été choisie délibérément, Eleftheria estime finalement que cela n'a finalement pas été *le meilleur choix*. Selon elle, la période est *assez exigeante au niveau de la charge mentale* qu'elle requiert. Elle affirme qu'elle placerait la séquence à un autre moment si cela devait se reproduire. En effet, le choix du moment, associé à ma présence, a renforcé l'idée que *c'était un moment hors programme*. Lors de l'entretien de débriefing, Eleftheria continue de penser que la séquence a été perçue par les élèves comme *une parenthèse dans le programme*. Elle revient sur la période de l'année choisie. Outre la surcharge liée à cette période particulière, elle évoque l'évolution de la relation avec ses élèves qui s'est opérée au cours de l'année. Jusqu'à Noël, elle *marchai[t] sur des œufs* parce qu'elle ne se sentait pas très légitime en tant qu'enseignante de français. Ce ressenti a évolué après Noël : la lecture choisie en début d'année suivante s'est bien passée et elle estime avoir dorénavant une meilleure relation avec ses élèves. Elle répète sa décision de ne plus enseigner ce type de séquence avant Noël.

Concernant la durée de la séquence, je demande aux enseignantes, lors de l'entretien postséquence, combien de temps il faudrait consacrer à l'enseignement de *Persepolis* idéalement. Cécile répond que quatre à cinq semaines seraient nécessaires et Eleftheria se rallie à cet avis – elle précise d'ailleurs qu'elle consacre généralement cinq à six semaines à chaque lecture. Lors de l'entretien de débriefing, Eleftheria

dit que si elle devait enseigner celle-ci à nouveau, elle prévoirait *le double du temps en tout cas*. Elle évaluerait la séquence et elle serait très claire dès le départ sur la présence d'une évaluation sommative. Elle éviterait le *moment de flottement* qui a eu lieu concernant cet aspect.

Mes observations m'ont permis de constater que seule Eleftheria avait testé le réaménagement spatial de sa classe, bien que ce soit Cécile qui ait été à l'origine de l'idée. Il aurait été judicieux d'interroger Cécile sur ce changement d'avis. Dans la classe d'Eleftheria, les tables ont été regroupées avant la première séance, de manière à obtenir trois longues rangées de tables. Ce réaménagement n'a pas été propice aux apprentissages, selon Eleftheria, qui a décidé de replacer les tables à leur place habituelle dès la troisième période. Si l'aménagement choisi a peut-être permis de donner une forme de reconnaissance à l'activité (dans la mesure où il a rompu avec les habitudes), mes observations tendent à considérer qu'il n'était propice ni à la discussion ni à un enseignement moins frontal, puisque tous les élèves étaient dirigés dans la même direction. Par ailleurs, la première séance ne proposait pas de travaux de groupes (mais des déplacements fluides dans la classe), ce qui peut avoir joué un rôle dans le manque de compréhension de la modification de l'aménagement par les élèves.

Lors de l'entretien postséquence, Cécile relève que la séquence encourageait la discussion, ce qui change de certaines autres activités qui se déroulent en français.

> J'ai trouvé, de manière générale, que ces activités avaient quand même permis aux élèves de s'exprimer et qu'ils l'ont bien fait. [...] Ça encourageait la discussion. Donc très bien. Parce que ce n'est pas ce qu'on vit en orthographe, conjugaison.

Il ressort de ces propos que Cécile a été satisfaite des discussions rendues possibles par cette séquence. Bien qu'Eleftheria approuve, elle a noté la nécessité de proposer des modalités de travail qui permettent d'alterner ces moments avec des moments plus « traditionnels ».

Au moment de l'entretien de débriefing, Eleftheria estime en effet que ce qui a manqué, durant l'enseignement de la séquence, ce sont des modalités de travail *traditionnelles*, c'est-à-dire des moments où les élèves travaillent individuellement, avec *papier-crayon*. Selon elle, il y a eu trop de travaux de groupes et trop de moments où la concentration des élèves pouvait être moindre. Elle trouve qu'il y avait beaucoup

d'interactions et de bruit. Elle précise que c'était la première fois de l'année qu'elle mettait en place des travaux de groupes dans cette classe. Les modalités de travail avaient déjà été abordées par Eleftheria lors de l'entretien de mi-séquence. Le jour même, un élève avait pris la parole en classe pour dire qu'il avait l'impression qu'ils·elles n'avaient pas fait grand-chose ce jour-là, durant les deux périodes dédiées à *Persepolis*. Eleftheria avait été surprise par cette intervention, car elle estimait qu'ils·elles avaient *pas mal écrit*. Selon elle, les élèves *ont peut-être besoin de se sentir un petit peu plus en action*. Eleftheria estime qu'on les *fait beaucoup réfléchir* mais que les moments de discussion ne semblent pas être vraiment perçus comme des moments d'activité.

3.1.4 Accompagnement dans la lecture

À l'issue de l'enseignement de la séquence, je demande à Eleftheria et Cécile si leurs élèves ont lu *Persepolis* dans son intégralité. Les deux enseignantes me répondent par la négative. Je leur demande alors si elles ont demandé à leurs élèves de lire la bande dessinée. Ce n'est pas le cas, bien que nous ayons parlé à plusieurs reprises, durant les séances de collaboration, de la lecture que les élèves auraient à faire à la maison. Mes observations dans les deux classes ont montré que les activités qui avaient trait à l'accompagnement des élèves dans la lecture (voir IV, 2.1.3) ont effectivement eu lieu. J'ai également pu voir que juste avant de démarrer le moment de lecture individuelle, Eleftheria a abordé la structure du livre avec ses élèves. Elle leur a notamment demandé comment on identifiait le début d'un chapitre dans *Persepolis*, question à laquelle les élèves ont répondu correctement, identifiant la bande noire (support d'un titre et d'une image) qui fait office d'amorce de chapitre.

On peut donc se demander pourquoi, au-delà de ces activités introductives, les deux enseignantes n'ont pas jugé utile d'inciter leurs élèves à lire l'œuvre qui faisait l'objet de leur enseignement. Lorsque je les interroge à ce propos, les réponses d'Eleftheria et de Cécile se rejoignent globalement, passant d'une première explication (oubli) à une seconde explication (pertinence de la lecture). Eleftheria dit tout d'abord qu'avec la *charge mentale* qu'elle a eue, elle n'y a *pas pensé*. Cécile donne la même explication puis ajoute *si je leur avais demandé ça, je prenais en tout cas 20-30 minutes pour parler de ce qu'ils avaient lu*. Elle dit également : *je pense qu'avec des élèves de cet âge-là, si on leur demande quelque*

chose, il faut qu'on puisse en faire quelque chose après. Selon les dires de Cécile, l'enseignement sur les particularités de la bande dessinée et le travail plus spécifique sur *Persepolis* sont *presque deux séquences* distinctes. Effectivement, ces deux directions possibles reposent sur des objectifs différents et l'empan de l'objet travaillé n'est pas le même. Si elle s'était écartée de la planification, elle se serait d'abord *emparé[e] de la matière, enfin de l'histoire*, et elle aurait injecté dans un second temps des éléments techniques, ce qui l'aurait inscrite dans une démarche inductive. Elle fait un lien avec l'enseignement de la grammaire :

> Pour moi, c'est le gros problème. Je n'ai pas assez de recul pour enseigner la grammaire de façon à ce qu'elle prenne sens dans un texte, tu vois j'ai l'impression que c'est décontextualisé. Mais ça, c'est tout le challenge de l'enseignement.

La séquence enseignée semble donc avoir mis au jour des défis qui se posent de manière générale dans l'enseignement du français, entre approche déductive et inductive, contextualisée et décontextualisée. On note ici un conflit entre le fait d'enseigner en même temps l'œuvre *Persepolis* et le langage de la bande dessinée. Il est vrai que si les séances 2, 3, 4, 5 et 9[98] étaient fortement basées sur la bande dessinée de Satrapi, en revanche les séances 1, 6, 7, 8 et 10[99] ne prenaient cette bande dessinée qu'en exemple (parmi d'autres). Cette alternance de séances dédiées à *Persepolis* et à « la bande dessinée » de manière générale pourrait constituer une piste d'explication. Cécile dira également plus tard qu'*on perd la moitié des élèves [si on fait] lire à des enfants de douze ans sans contexte et sans explications*.

La discussion se poursuit de la manière suivante :

> Cécile : Si on refaisait ça, il faudrait définir plus à la base quels sont les objectifs qu'on veut. Il y a un objectif technique, le vocabulaire, il y a un objectif « l'approche de la BD » et puis il y a aussi l'objectif de cette histoire-là. Ça m'a manqué. Mais on n'avait pas le temps. Ça m'a manqué de ne pas pouvoir approfondir *Persepolis*, en fait.

98 2. « Découverte de Persepolis, dialogue texte-images » ; 3. « Lecture en classe et discussion "à chaud" » ; 4. « Compréhension d'éléments du contexte iranien » ; 5. « Récit d'enfance autobiographique » ; 9. « Échelle des plans et angles de vue ».

99 1. « La BD, c'est quoi ? » ; 6. « Le lexique pour parler de la BD » ; 7. « Façons de lire la BD, *eye tracking* » ; 8. « La structure d'une planche » 10. « Travail final : créer sa propre planche à partir d'un souvenir ».

> Chercheuse : Tu aurais par exemple approfondi quoi exactement, dans cette BD-là ?
> Cécile : L'histoire. Pas en tant que prof d'histoire, mais il y aurait eu l'histoire de cette fille, qu'est-ce qu'elle traverse, qui est-elle ?
> Chercheuse : Avec un petit h et un grand H en même temps ?
> Cécile : Exactement. Ou alors… Il y aurait eu cet aspect-là, et puis l'autre. [*Persepolis*] c'est un tremplin pour nous pour aborder autre chose. Pas que ce ne soit qu'une finalité. […] Qu'est-ce que ça veut dire quand on lit un livre ? Tu vois, d'englober la BD dans… oui, de pouvoir ouvrir d'autres portes.

Cécile aurait donc souhaité fonder la séquence sur d'autres objectifs que ceux qui avaient été formulés. Cependant, le temps a manqué, selon elle, pour pouvoir aborder l'histoire de Marjane ainsi que le contexte historique. Elle pense par ailleurs qu'elle aurait été *plus crédible en connaissant mieux* Persepolis. Elle poursuit en disant qu'elle n'arrivait pas à *tisser le fil rouge*. Dans le même ordre d'idées, Eleftheria déclare que le fait de dédier beaucoup plus de temps à l'œuvre *Persepolis* aurait pu *renforcer la ligne directrice* des séances.

Plus tard dans l'entretien, Eleftheria dit également : *c'est significatif de cette déconnexion entre la BD et la séquence, le fait que je n'aie même pas pensé à dire « lisez* Persepolis *pendant les vacances ». J'avais l'impression que c'était une séquence sur la BD, mais pas sur* Persepolis. Bien qu'une lecture intégrale de *Persepolis* n'ait pas été effectuée par l'ensemble des élèves, certain·es d'entre eux·elles ont montré un intérêt pour cette œuvre. Tandis qu'Eleftheria me dit, le 16 décembre, que certains élèves *arrivent gentiment à la fin de la lecture*, d'autres demandent à Cécile s'ils·elles peuvent emprunter le livre pendant les vacances de Noël.

Je demande à Cécile et à Eleftheria si elles ont observé des *a priori* concernant la bande dessinée chez leurs élèves. Tandis que la première répond par la négative, la seconde formule l'*a priori* de ses élèves sous forme de question : *« Pourquoi est-ce qu'on fait de la BD ? »* Elle déclare également que l'état d'esprit de ses élèves était particulier en raison de la période de l'année et de ma présence en classe. Lors de l'entretien de débriefing, Eleftheria dira que durant la séquence, il n'y a pas eu d'investissement de la part des élèves.

3.1.5 Réflexion sur les émotions

Lors de l'entretien mi-séquence, deux difficultés sont exprimées par Eleftheria. La première, concernant un point précis de la planification, l'invitera à parler de la seconde, qui concerne non seulement la bande dessinée, mais aussi l'enseignement du français de manière plus générale. La première difficulté est exprimée par rapport à un exercice de rédaction de quelques lignes, préparé par mes soins, qui a pour but de mettre en lien les émotions de lecture et des éléments visuels et/ou textuels. Cette activité est la dernière de la séance 8 (« La structure d'une planche »), qui repose sur les objectifs suivants :

- Distinguer une mise en pages régulière d'une mise en pages irrégulière.
- Identifier les liens visuels créés d'une case à l'autre.
- Repérer des indices de la temporalité du récit au sein d'une planche.
- Identifier des cases à fort impact émotionnel et expliquer ce qui procure ces émotions.

La consigne de l'activité, qui se réfère à des mises en pages de planches lues et travaillées durant la séance, est formulée de la manière suivante :

> Choisis une planche entre celles de *Marzi*, des *Enfants de la Résistance* et de *Persepolis*. À ton avis, quelle est la case (ou quelles sont les cases) qui procure(nt) le plus d'émotions ? Pourquoi ? Quelles émotions sont en jeu ? Quels sont les éléments visuels et/ou textuels qui provoquent cet effet ?

Selon Eleftheria, l'exercice ne va *pas être tout simple* pour les élèves. Elle ajoute qu'elle a de la peine à voir quelles questions elle pourrait leur poser pour les aider.

> J'ai l'impression qu'une émotion de lecture, c'est quelque chose de très spontané, qui t'arrive au moment de la lecture, et du coup, plus tu le travailles par des questions, plus tu perds l'émotion, enfin… l'authenticité de l'émotion.

Cette affirmation mène Eleftheria à transposer cette difficulté à d'autres contextes. Elle dit sentir qu'il lui *manque un peu un bagage* sur la bande dessinée et de manière générale par rapport à l'enseignement

du français. Elle revient sur le sentiment d'une lacune professionnelle, étant donné qu'elle n'a pas suivi de formation littéraire universitaire en français. Elle évoque une lacune concernant les approches en narratologie. Face aux activités où les élèves peinent à donner une réponse, elle dit ne pas trouver facilement des questions de relance sur le moment.

S'ensuit une discussion sur ce que j'entends par « émotions ». Je distingue les émotions éprouvées par le·la lecteur·rices des émotions qu'a potentiellement souhaité susciter l'auteur·rice. Je dis que les secondes peuvent être intéressantes à analyser. Je donne deux exemples, issus d'autres médias : les affiches des campagnes de votations, dont certaines cherchent manifestement à susciter la peur, et les films, dont la musique peut susciter des émotions. Il serait favorable à l'apprentissage de la lecture, selon ma conception – notamment inspirée de la lecture littéraire (Dufays *et al.* 2005) –, que les élèves parviennent d'une part à identifier leurs propres émotions et d'autre part à les décoder, les analyser. Cela leur permettrait d'adopter une distance critique par rapport aux émotions que pourrait vouloir susciter le·la créateur·rice. Les deux exemples semblent parler à Eleftheria puisqu'elle estime utile de les aborder en classe. Elle évoque notamment les films d'horreur, dont la musique joue un rôle particulier dans la transmission d'émotions.

La discussion se poursuit sur une idée de relance que je propose, dans le cas où un·e élève dit ne rien ressentir face à une planche. On doit respecter cette absence d'émotions et on peut demander à l'élève s'il a l'impression que le·la créateur·rice a cherché à susciter des émotions : à ton avis, quelles émotions cherche-t-on à transmettre ? Je donne à Eleftheria un exemple tiré de *Persepolis*. Lorsque Marji apprend que son oncle tant aimé Anouche est « retourné à Moscou » – parfaitement consciente que cette annonce dissimule une vérité bien plus atroce –, la mise en pages souligne l'étonnement mêlé d'horreur que ressent la protagoniste (et qui cherche peut-être à être transmis à la lecture) : la case en question est la plus grande de la planche et elle montre le visage de Marji en gros plan. Je reviens finalement à la consigne en expliquant que je propose de laisser aux élèves le choix entre trois planches issues d'œuvres différentes pour laisser la place à plusieurs sensibilités. Je termine en disant que suivant les réponses qui seront obtenues, nous pourrons modifier la formulation des consignes pour le dossier d'enseignement final.

Lors de l'entretien postséquence, Eleftheria raconte le déroulement de la séance en question, à laquelle je n'ai pas assisté. Elle explique s'être écartée légèrement de la planification originale concernant les modalités de travail. Tandis que la planification prévoyait d'alterner des moments de travail individuel, de travail en groupes (de trois puis de deux personnes) et des moments de mise en commun collective, l'enseignante dit n'avoir rien fait en groupes et avoir opté pour du travail en collectif, expliquant son choix par la fatigue des élèves due à l'approche de Noël. Cette modalité de travail a porté ses fruits, selon elle.

Concernant la dernière activité, destinée à rédiger quelques lignes sur les émotions qui sont en jeu lors de la lecture, la rédaction a été remplacée par une discussion commune sur *les émotions qu'on essaie de nous transmettre*. Elle a montré des affiches d'un parti d'extrême droite et rapporte ainsi les propos qu'elle a tenus en classe : *On est tous et toutes des individus différents, avec des bagages, des expériences différentes et du coup, en fonction de notre expérience de vie, on va recevoir ça différemment. Mais quelle est l'intention ?* Eleftheria distingue donc une lecture orientée vers la subjectivité et une lecture orientée vers les intentions de l'auteur·rice. En classe, elle a également parlé des films d'horreur. Elle raconte qu'ensuite la discussion a *dévié pendant un long moment* sur la question de la naturalisation en Suisse, ce qui semble avoir suscité l'intérêt des élèves. Elle dit être revenue aux planches de *Persepolis* pour en dégager les différents plans qui transmettent des émotions (ou du moins des intentions). Elle leur a demandé *quelles étaient les cases à charge émotionnelle forte*. À son avis, les élèves ont *tout repéré*. Elle estime, bien que la séance ait été *hyper simplifiée par rapport à la planification* initiale, que celle-ci a permis d'atteindre l'objectif prévu, ajoutant :

> J'adore ces moments justement où on sort un petit peu du cadre du cours parce que j'ai l'impression que c'est là aussi qu'il y a un réel lien qui se construit entre l'enseignante et les élèves […] Je me suis dit « OK, je crois que je suis bien avec cette classe » […]. On peut entrer dans des discussions profondes et se révéler un petit peu.

Ces propos montrent que notre discussion sur les émotions semble avoir porté ses fruits dans la mesure où l'enseignante ne s'est pas retrouvée démunie face à l'activité initialement vue comme *pas toute simple*. Eleftheria a établi un lien entre différents médias et les émotions qu'ils

peuvent susciter. Elle semble satisfaite de la séance, qui a permis non seulement d'atteindre l'objectif initialement formulé, mais également de renforcer la relation qu'elle entretient avec ses élèves.

À la suite de ce récit, Cécile raconte à son tour le déroulement d'une séance : celle qui s'intitule « Récit d'enfance autobiographique » (séance 5), à laquelle je n'ai pu assister que partiellement. Elle embraie directement sur des éléments affectifs :

> [On est revenus] sur cette histoire du vrai, de l'autobiographie. Là, tu sens que… ça les touche assez cette histoire de « est-ce que c'est vrai, est-ce que c'est pas vrai ? » Qu'est-ce qui fait que si tu regardes ça et que tu sais que c'est vrai, tu n'as pas la même perception ?

Cécile aborde le cadrage interprétatif suscité par le genre autobiographique. Ses déclarations, à propos de la place des émotions dans la séquence, sont relativement ambiguës. Lorsqu'elle aborde la séance 8 (« La structure d'une planche »), elle dit que le fait de parler de leurs émotions était un exercice nouveau pour ses élèves et, en même temps, elle ajoute qu'elle les a trouvé·es *un peu las[ses] par rapport à ça* et que le fait de les interroger sur leur ressenti était un peu redondant. Ces deux informations semblent contradictoires. La lassitude était-elle due à la redondance, à un ennui profond ou à l'incompréhension liée au sens des activités qui visent à parler d'émotions ?

Cette ambivalence se retrouve dans la manière dont Cécile décrit les réactions d'élèves lorsqu'on les interroge sur leurs émotions. Tout d'abord, elle dit que lorsqu'il en a été question, durant la séance 8, les élèves étaient *assez vite preneurs*. Selon elle, *c'est impressionnant que sur six cases ils soient d'accord de parler des émotions*. Elle est surprise par leur *maturité émotionnelle,* mais également *un peu frustrée* de n'avoir pas eu le temps d'aller plus loin. Cependant, son discours change lorsque, au sein du même entretien, je lui demande si elle aurait intégré la question des émotions dans le cas où elle aurait eu plus de temps pour approfondir l'œuvre.

> Chercheuse : Quand tu dis que tu aimerais plus parler de l'histoire avec eux, tu poserais la question « Qu'est-ce que vous ressentez » ?
> Cécile : Oui, mais je la pose moins. D'ailleurs, parfois, je les voyais un petit peu se questionner. Je ne sais pas si c'est l'école vaudoise, si c'est moi, etc., mais je ne consacre pas beaucoup de temps au ressenti des élèves […] Je ne les trouve pas très preneurs.

Cécile aborde peu les questions d'émotion de lecture, de manière générale. La contradiction apparente (élèves preneur·ses et pas très preneur·ses) m'invite à élaborer trois hypothèses pour expliquer ce phénomène. La première hypothèse, qui se fonde sur le propos de Cécile elle-même, stipulerait qu'il y a une forme d'hétérogénéité dans les réactions des élèves face aux activités liées aux émotions. Cécile déclare en effet que si certain·es élèves étaient *prêts à donner, à écrire*, d'autres l'étaient moins. Elle aurait souhaité que ces derniers soient capables d'aller un peu plus loin. La seconde hypothèse se base sur une modification de la pensée de Cécile, au fil du temps. Il se pourrait que jusqu'alors, elle n'ait pas intégré d'activités sur les émotions, partant du présupposé que ses élèves n'étaient pas très preneur·ses. Elle se serait rendu compte lors de la séquence dédiée à la bande dessinée qu'ils·elles étaient intéressé·es, en réalité, par la question. La troisième hypothèse expliquerait la contradiction par le biais du type d'émotions en jeu. Il est possible que, dans le premier cas (élèves preneur·ses), Cécile fasse référence au travail sur les émotions de la protagoniste (Marji) et, dans le second cas (élèves pas très preneur·ses), aux émotions du lectorat. Cette hypothèse peut être étayée par les propos suivants (qui font suite presque immédiatement aux précédents propos rapportés) :

> Chercheuse : Toi, par exemple, pour le côté émotionnel des élèves, il y a des activités que tu trouves intéressantes et que tu fais ?
> Cécile : Ce que je trouve intéressant dans ce qu'ils relevaient de l'émotionnel, c'est par exemple le vocabulaire, ou de pouvoir exprimer une émotion… On est quand même en train de réaliser qu'il y a de moins en moins de vocabulaire chez nos élèves. Donc de pouvoir travailler par exemple le personnage de Marji et puis de tourner autour pour parler des émotions, oui, mais…
> Chercheuse : Mais les émotions de Marji, pas les émotions du lecteur…
> Cécile : Non, je ne consacrerais pas autant de temps à leurs émotions. Parce que je les trouve moins généreux. Je les trouve plus généreux quand il s'agit de parler d'autrui.

Cette conversation montre que Cécile préfère travailler sur les émotions représentées dans l'œuvre, par le biais des personnages, que sur les émotions ressenties à la lecture. Pour elle, le travail sur les émotions sert avant tout à acquérir du vocabulaire. On pourrait s'interroger sur le fait qu'elle soit surprise de la maturité émotionnelle de ses élèves,

tandis qu'elle estime qu'un travail sur le vocabulaire lié aux émotions pourrait être nécessaire.

L'âge des élèves est un facteur important concernant l'habileté à parler d'émotions, selon les deux enseignantes. Eleftheria dit, à la suite des propos de Cécile, qu'elle a aussi perçu de la lassitude chez ses élèves et elle ajoute qu'ils·elles étaient intéressé·es par *les intentions émotives de l'autrice* mais beaucoup moins enclin·es à parler de leurs propres émotions. Elle déclare :

> J'ai l'impression que les émotions des élèves, c'est plus facile de les traiter justement en moments de parenthèse, si tu as un élève qui te dit « mais ils ont vraiment tué toutes ces personnes dans le cinéma ? ». Bon alors ça veut dire que tu as une émotion et on peut en parler. […] Parce que justement une émotion, à leur âge, j'ai l'impression que c'est quelque chose de spontané et l'exercice méta sur les émotions, c'est un peu difficile.

Malgré la difficulté à traiter les émotions des élèves, Eleftheria fait un constat similaire à celui de sa collègue : elle dit avoir été surprise par les *compétences de perception [et] l'intelligence émotionnelle* de ses élèves. Cécile oriente ses propos dans la même direction :

> Chercheuse : Mais c'est quelque chose [leur ressenti] que tu aimerais travailler avec eux ?
> Cécile : Je trouve qu'il y a aussi une histoire d'âge. Tu vois ces synthèses… où il en est ressorti qu'il y en a qui aiment ci ou ça… j'ai l'impression que c'était surtout un peu intéressant pour nous… mais eux, je ne vois pas ce qu'ils peuvent en faire.

Il est possible que ces propos fassent référence à la séance 4 (« Compréhension d'éléments du contexte iranien »), où les élèves ont exprimé leur préférence pour l'apprentissage par la bande dessinée ou par le *texte pédagogique*. J'interprète la réponse de Cécile comme un malentendu relatif à mon usage du terme « ressenti ». La réponse de l'enseignante déplace en effet la focale du ressenti des élèves face à l'histoire de Marji, à leur préférence pour tel ou tel support. Ce glissement n'est pas très étonnant : comment parler des émotions de Marji et compatir avec celle-ci lorsqu'on n'a pas lu intégralement *Persepolis* ?

Il aurait été intéressant de souligner ce malentendu durant l'entretien et, plus largement, de pointer les ambiguïtés inhérentes aux

verbalisations de Cécile et d'Eleftheria. Sans ces éclairages supplémentaires, je ne peux que formuler des hypothèses et constater que la question des émotions dans l'enseignement de *Persepolis* a suscité des discussions intenses et un peu décousues, ce qui constitue en soi une information à prendre en compte.

3.1.6 Compétences développées par les élèves selon les enseignantes

Lorsque je demande à Eleftheria et Cécile quels éléments ont été les plus retenus et les plus appréciés par les élèves, les réponses diffèrent. Pour répondre à ma question, Eleftheria essaie d'adopter le point de vue des élèves. Elle a entendu certaines bribes d'entretiens que j'ai menés auprès d'eux·elles et dit se baser sur cela pour répondre. Selon elle, la réponse la plus simple à donner, pour les élèves, est de dire qu'ils ont retenu le vocabulaire de la bande dessinée. Elle dit que pour eux·elles, il n'est pas évident *de dire « j'ai appris à penser de manière complexe »*, notamment parce qu'ils·elles n'en sont *pas forcément conscient[·e]s*. Selon Cécile, c'est *l'histoire de l'autobiographie* qui a le plus marqué et *peut-être un peu le contexte historique parce [qu'il a été question] de méthodes de travail*. Elle trouve également ses élèves intéressé·es par le *côté très technique*, mentionnant la séance 9 (« Échelle des plans et angles de vue »).

La séance en question est effectivement basée sur des objectifs *techniques*, comme le formule Cécile :

- Identifier le type de plan d'une case (plan rapproché, gros plan, etc.).
- Associer les différents plans à des fonctions (narrative, descriptive, dramatique, etc.).
- Identifier certains angles de vue (plongée, contre-plongée).

On peut toutefois noter que la progression des activités articule le côté technique avec un côté moins technique (plus en lien avec « l'histoire », pour reprendre le terme employé par Cécile). À titre d'exemple, la lecture intégrale de *Persepolis* (jusqu'à la page 69) est considérée comme un prérequis et la séance invite les enseignant·es à revenir sur certains éléments clés de l'histoire (par exemple le personnage d'Anouche, fondamental pour ce passage). On peut également constater que la séance aborde les échelles de plan tout d'abord de manière

inductive (activités 1 à 4), avant de procéder de manière déductive (activités 5 et 6). Précisons par ailleurs que l'activité 1 prend pour exemple la page 69 de l'œuvre, qui est déjà connue des élèves dans la mesure où elle a servi de support à la séance 7 dédiée à l'*eye tracking*. Notons finalement que la planification de la séance s'intéresse aux effets et émotions ressentis par le lectorat, en plus de développer certaines notions techniques. Il est révélateur que Cécile retienne en premier lieu le *côté très technique*.

Je demande ensuite si *les élèves qui ont habituellement le plus de facilité* dans leurs cours ont *aussi eu de la facilité dans cette séquence*. Les deux enseignantes estiment que c'est le cas. Eleftheria ajoute qu'elle a l'impression que *ça a même renforcé l'écart*, parce qu'il leur était demandé *un degré d'analyse plus complexe*. Cécile acquiesce.

Nous abordons également les connaissances que les élèves pourraient transposer. Pour Eleftheria, il s'agit plutôt de savoir-faire que de connaissances. Elle cite *l'observation plus attentive… et un recul critique*. Notons qu'elle aborde ce point avec ses élèves lors de la séance 6, consacrée au lexique de la bande dessinée. Elle leur demande à quoi sert l'apprentissage du lexique de la bande dessinée. Certain·es répondent que cela permet de devenir dessinateur, tandis que d'autres évoquent la culture générale. Eleftheria donne son point de vue : cet apprentissage permet une lecture plus attentive et détaillée de la bande dessinée, peut-être une lecture plus lente, qui invite à extraire plus de sens. Par ailleurs, lorsque l'enseignante raconte la séance 8 (« La structure d'une planche »), à laquelle je n'ai pas assisté, elle dit que l'exercice du puzzle, qui consistait à reconstituer une planche de bande dessinée découpée en cases, était intéressant et qu'elle a l'impression que ses élèves *étaient très perceptifs au niveau visuel*. Pour Cécile, les connaissances que les élèves pourraient transposer sont en réalité des *approches à approfondir par la suite : l'histoire du vrai, de l'autobiographie, de bandes dessinées […] qui ne sont pas sur le même plan que Titeuf*. Selon elle, les élèves ont pris connaissance d'un type de bande dessinée qui leur était inconnu jusqu'alors.

> Je pense qu'il y a eu ça aussi chez eux, en fait, ils ont pris connaissance d'un genre BD qui dépassait leur *Titeuf*. Et d'ailleurs, je trouvais intéressant parce que j'ai une ou deux bonnes lectrices, à la base, ce ne sont pas des lectrices de BD, eh bien là, elles demandent *Persepolis* pour les vacances.

Les propos de Cécile invitent à considérer *Persepolis* comme un pont potentiel entre *Titeuf* et les lectures des lectrices mentionnées. L'œuvre pourrait ainsi permettre de rejoindre des intérêts de lecture particulièrement larges.

3.1.7 Bilan et perspectives

L'observation du quotidien des enseignantes m'a permis de constater que la séquence demandait un très grand investissement de leur part. Par exemple, bien que Cécile retienne de l'enseignement de la séance 4 (« Compréhension d'éléments du contexte iranien ») qu'on peut aborder des sujets par le biais d'autres sources que des *textes pédagogiques*, comme elle les nomme, et que l'inclusion *d'autres apports, d'autres sources, c'est assez génial*, elle dit aussi que selon elle, *ce travail de sources et d'approches différentes, […] c'est presque un travail [d'enseignant·e] de gymnase*. Dans la mesure où elle *n'enseigne pas avec cette qualité-là le restant de l'année*, elle dit qu'elle peut se permettre de travailler ainsi uniquement de manière occasionnelle. Ces propos montrent que la charge de travail était supérieure à la charge habituelle. De plus, à cette charge se rajoutait celle liée à la période intense qui précède les fêtes (selon Eleftheria) et aux implications de notre collaboration (*intense en matière de temps*, selon Cécile).

La séquence a invité à adopter de nouvelles approches dans la salle de classe. Cécile compare sa manière d'enseigner habituelle et l'enseignement de *Persepolis* qui a eu lieu : *j'aime bien avoir un truc et je tournique autour pendant 15-20 minutes. Là, d'avoir cinq activités, j'ai l'impression que je maîtrise moins.* Cécile aime prendre le temps d'approfondir les activités. Selon elle, la séquence requérait trop de changements d'activités. Cette opinion ainsi que le sentiment de manque de maîtrise pourraient être liés à la pluralité des objectifs d'apprentissage de certaines séances (jusqu'à quatre objectifs, pour la séance 8).

Lorsqu'Eleftheria revient sur le déroulement général de la séquence, elle ne met pas explicitement en avant des questions liées à ses propres compétences. Cependant, lors de l'entretien de débriefing, elle dit ne pas avoir voulu faire d'évaluation sommative car elle *ne la sentai[t] pas*. Elle exprime une frustration liée à la séquence, principalement due à la relation qu'elle avait avec ses élèves avant Noël, qui a évolué depuis. Elle dit avoir *un peu bâclé le truc sur la fin*. Pour elle, plusieurs facteurs sont responsables du mauvais déroulement de certaines séances. Outre sa

relation avec ses élèves, elle évoque aussi plusieurs éléments déjà abordés précédemment, comme leur âge, la période de l'année ou encore un cadrage inadéquat de la séquence (*je n'ai pas assez pris le temps d'introduire* et *on aurait dû présenter autrement la séquence*).

Lors de l'entretien postséquence, elle mentionne l'impact de ma présence en tant qu'observatrice en classe (qui a suscité du stress de sa part et, selon elle, de l'incompréhension de la part des élèves). Elle parle également des modifications qu'elle apporterait à la séquence si elle l'enseignait à nouveau. Elle intégrerait beaucoup plus de moments d'analyse de *Persepolis*. De plus, elle ajouterait le visionnage du film d'animation tiré de la bande dessinée – idée qui avait été mentionnée lors du choix du corpus – et de documentaires sur le contexte iranien.

Cécile et Eleftheria constatent, de manière positive, que la bande dessinée n'a pas été présentée comme *un prétexte* ou *pour autre chose*. En effet, la bande dessinée n'a pas fait office de marchepied vers d'autres apprentissages, c'est-à-dire qu'elle a été enseignée comme un objet d'apprentissage en soi :

> Cécile : Sans *Persepolis*, je n'aurais jamais parlé de… je trouve qu'il y a une ouverture… après, qu'est-ce qu'ils vont en retenir, c'est autre chose. Mais il n'empêche que la BD a été enseignée de manière, je mets des guillemets, « sérieuse », tu vois ? […] Elle n'a pas été présentée comme…
> Eleftheria : … un prétexte…
> Cécile : Non, non…
> Eleftheria : … pour autre chose. Oui, elle a été l'objet d'étude…
> Cécile : Un genre. Et puis je pense que là, ils le relevaient assez bien, ils disent quand même « Ah non, mais c'est sérieux, c'est pas comme *Titeuf* ». Ils ont pris *Persepolis* au sérieux.

Cécile associe la bande dessinée à un genre, tout comme elle l'avait fait lorsqu'elle m'avait communiqué par écrit sa définition de la bande dessinée, ce qui semble être un moyen de légitimer son usage dans l'enseignement du français. Elle emploie ainsi l'une des notions centrales du PER, rapprochant potentiellement la bande dessinée d'un genre littéraire.

Cependant, lors de l'entretien postséquence, Cécile exprime son avis quant aux compétences requises pour l'enseignement de la séquence sur *Persepolis*, en mentionnant des compétences proches de celles d'un·e enseignant·e de dessin. La séance 9 (« Échelle des plans et angles

de vue »), par exemple, ne lui permettait parfois pas de *se reconnaître en tant que prof de français* :

> Cette activité-là, c'est aussi en fonction de la nature du prof, de ce qu'on est nous en tant qu'enseignant. [Un] prof de dessin pourrait le faire. Et il aurait beaucoup plus accentué l'histoire des plans, etc. Je pense que si c'est un prof de français qui fait ça, il faut redéfinir un ou deux objectifs parce que… J'ai eu l'impression parfois de ne pas me reconnaître en tant que prof de français. Je transmettais ces objectifs de BD, mais j'étais un peu… tu vois, par exemple, l'histoire des plans, je l'aurais pris dans les histoires d'émotions. J'aurais tourné le truc. J'aurais dit : « on va travailler sur le personnage de Marji et puis autour du personnage de Marji, on va aborder quelques problématiques dont celle qu'on a travaillée aujourd'hui avec les gros plans, les petits plans et ce que ça rend ». Tu vois… moins technique, parce que voilà, je suis prof de français [et] que je ne maîtrise pas la technique de la BD.

Cécile interroge la compatibilité des aspects graphiques du langage de la bande dessinée avec les enjeux disciplinaires d'un enseignement du français. Si elle s'était plus conformée à sa manière habituelle d'enseigner, elle aurait abordé l'échelle des plans en partant d'un élément interne à l'histoire (le personnage de Marji). C'est ainsi qu'elle aurait pu mettre ses compétences d'enseignante de français au service de l'enseignement de la bande dessinée. Précisons que j'ai enseigné deux séances avec lesquelles Cécile était moins à l'aise (la séance 6 consacrée au lexique pour parler de la bande dessinée et la séance 7 dédiée à l'*eye tracking*).

Je demande à Eleftheria et Cécile ce qu'elles diraient à leurs collègues si elles leur donnaient le dossier que nous avons constitué.

> Cécile : Je dirais que le dossier est de très grande qualité, mais octroyez-vous le droit de ne pas tout prendre.
> Eleftheria : Et de l'étaler.
> Cécile : Et de l'étaler. Ou de dire « OK, je prends ça, quels sont mes objectifs ? » Pas besoin d'avoir huit [séances]. Choisissez où vous êtes le plus… enfin c'est terrible… où vous êtes à l'aise et où vous pouvez faire des liens, soit avec d'autres BD, soit avec une problématique politique, etc.
> Eleftheria : Mais moi, je dirais, prenez deux semaines avant d'aborder le texte, où vous passez du temps à vous informer aussi. Parce que je m'en

> suis un petit peu voulu, par exemple pour les podcasts de Satrapi[100], je les ai écoutés, je crois, au milieu de la première semaine et je me suis dit « ah mais ça, j'aurais dû écouter avant ». En ayant écouté ça, j'aurais été plus à l'aise, j'aurais été capable de faire plus de liens.

De cette discussion ressort l'importance, d'une part, pour Cécile, de partir de ses compétences personnelles et d'autre part, pour Eleftheria, d'appréhender l'œuvre en relation avec son contexte d'émergence, et potentiellement avec les intentions de son autrice. De telles démarches pourraient légitimer davantage le recours à la bande dessinée au sein d'un enseignement du français. Cécile rebondit sur les propos d'Eleftheria en ajoutant qu'elle encouragerait la collaboration avec un·e enseignant·e d'histoire ou de dessin. Selon elle, cette séquence *offre des pistes* interdisciplinaires. Eleftheria ajoute qu'elle connaît justement une enseignante de géographie qui travaille sur le film *Persepolis*.

Malgré les réels défis rencontrés, lorsque je demande à Cécile si l'enseignement de la séquence a changé quelque chose dans sa conception de la bande dessinée, elle répond :

> Totalement. Je n'étais pas du tout intéressée par la BD [rires]… Tandis que là… Par exemple, on va travailler le roman policier, je me dis qu'il faut absolument qu'on se chope cette BD, tu vois ? L'intégrer petit à petit… personnellement, j'intègre de plus en plus la vidéo et ça m'a permis de me dire « c'est un outil que je vais utiliser par la suite ».

Cécile ajoute que la bande dessinée va lui servir pour enseigner la *narratologie, le narrateur, le rythme du récit, etc.*, justifiant ce recours par le fait que ses élèves sont *assez preneurs de l'image*. D'ailleurs, elle reprendrait volontiers *Persepolis* avec une autre classe, par exemple dans le cas où elle travaillerait sur les émotions. Eleftheria, quant à elle, affirme qu'elle serait prête à enseigner une autre bande dessinée avec la même classe. Elle estime que sa conception de la bande dessinée n'a pas changé avec l'enseignement de la séquence, ajoutant que celle-ci *avait déjà changé depuis un petit moment* (au moment où, à l'âge adulte, elle est redevenue une lectrice de bandes dessinées).

[100] Eleftheria fait référence à l'entretien de Marjane Satrapi réalisé par Virginie Bloch-Lainé, pour France Culture (Satrapi 2020).

3.2 Camille et Nicolas

3.2.1 Degré scolaire visé

L'expérience de Camille comme experte aux examens de diplôme de culture générale pour la classe d'une collègue a orienté son choix pour un enseignement de la bande dessinée en troisième année. Lors de l'examen en question, les élèves devaient analyser et présenter oralement leur analyse d'un double strip. Camille dit que selon sa collègue, *les élèves avaient plutôt trouvé plus difficile d'analyser la BD*. Elle-même, en tant qu'experte, avait été frappée par la difficulté qu'avaient les élèves *à prendre l'image en compte dans leur analyse*. À la suite de cette expérience, Camille a changé d'avis concernant le degré scolaire visé par une séquence de bande dessinée :

> Je m'étais dit « c'est intéressant de le faire en troisième année », alors que spontanément je me serais aussi dit « c'est cool de le faire en première parce que ce sera plus facile d'analyser l'image, qui a un côté un peu immédiat, et après de passer au texte ». Or il semblerait que c'est plus facile d'avoir déjà compris le principe d'analyse de texte pour ensuite appliquer ce principe d'analyse à l'image, ou à l'association image-texte dans l'idéal, ce qui a l'air d'être encore difficile pour les élèves.

Nicolas rebondit sur ces propos en disant qu'il ne sait pas s'il s'en *sortirai[t] bien avec un examen de maturité de BD*, probablement dans le sens où ce ne serait pas évident pour lui de l'évaluer. L'enseignant choisit de travailler la bande dessinée avec une classe de première année, notamment pour garantir la cohérence de l'enseignement (l'engagement de cette classe dans des projets multimédias en poésie et en musique) et pour prendre en compte des contraintes matérielles (les révisions des examens nécessitent, par exemple, de prêter les bandes dessinées – qui sont la propriété du gymnase).

L'enseignant a pu constater certaines difficultés auxquelles sa classe de 1re année a été confrontée. Lors de l'entretien de débriefing, il revient par écrit, avec un peu plus de distance, sur l'ensemble de la séquence :

> Tout au long de la séquence, comme dans le reste de l'année scolaire, j'ai trouvé les élèves assez réceptifs aux notions théoriques, mais je trouve qu'ils peinent encore à saisir ce qui leur est demandé dans l'analyse à proprement parler, à dépasser la paraphrase pour approfondir un peu l'analyse des effets. C'est un phénomène courant chez des élèves

> en début de parcours gymnasial, mais que je trouve encore plus prégnant dans cette classe [...] Je m'apprête à reprendre *Wonderland* avec une classe de 2M[101], où je pense approfondir un peu les notions théoriques (je suis un peu resté sur ma faim avec les 1C...).

Ces propos rejoignent les observations de Camille, lorsqu'elle constate la difficulté des élèves face à l'analyse d'une bande dessinée, qui semble être considérée comme déployant au moins autant de complexité que les textes lus habituellement.

3.2.2 Accompagnement dans la lecture

Lorsque je demande à Camille et Nicolas si leurs élèves apprécient le travail sur la bande dessinée et sur *Wonderland* en particulier, la réponse est positive, bien qu'il leur soit difficile de savoir s'ils·elles l'apprécient en tant que tel ou davantage pour le fait de ne pas travailler sur d'autres supports. J'interviens à ce stade en disant que la majorité des élèves que j'ai interrogé·es apprécie travailler sur *Wonderland*. J'ajoute que certain·es ont cependant révélé avoir eu *de la peine à rentrer dedans*.

Avant de revenir à cette conversation, je propose de décrire, à partir de mes notes de terrain, les deux amorces observées, en tout début de séquence, afin de donner un éventuel éclairage à cette difficulté qu'éprouvent les élèves à *rentrer dedans*. Rappelons que, tout comme pour les classes d'Eleftheria et de Cécile, les exemplaires de *Wonderland* ont été acquis par les établissements et prêtés aux élèves. Nicolas démarre la séquence par la distribution d'un ouvrage à chaque élève et leur annonce qu'ils·elles ont une semaine pour le lire. Il fait passer le questionnaire diagnostique puis discute des réponses que ses élèves ont inscrites à la question 3 (« Pouvez-vous donner quelques titres de bandes dessinées que vous avez lues et en faire un bref commentaire ? »). Il projette au tableau une définition de la bande dessinée puis revient sur la dernière partie du questionnaire, où les élèves doivent repérer certains éléments dans une planche de bande dessinée (par exemple une gouttière ou un récitatif). Ensuite, Nicolas distribue trois planches non consécutives de *Wonderland* qui ont été préparées par mes soins et qui sont destinées à enseigner le vocabulaire de la bande dessinée, dont un extrait est présenté dans la figure 8.

[101] Nicolas parle d'une classe de 2e année d'école de maturité, puis d'une classe de 1re année de culture générale.



FIGURE 8 Tirabosco (2015 : 26).

Nicolas passe en revue avec la classe le lexique de la bande dessinée, s'arrêtant spécifiquement sur deux termes : « gaufrier » (qu'il illustre par le biais de contre-exemples tirés de planches de Tirabosco) et « emanata ».

L'amorce de Camille débute de manière relativement similaire puis se différencie de celle de Nicolas. Elle commence par demander aux élèves de remplir le questionnaire diagnostique puis elle distribue un exemplaire de *Wonderland* à chaque élève. Comme Nicolas, elle parle brièvement des réponses de ses élèves à la question 3, en distinguant les élèves qui apprécient plutôt les bandes dessinées comme *Astérix* et *Titeuf* et ceux·celles qui préfèrent les mangas. Elle précise que Tirabosco, *c'est autre chose*, puis elle présente brièvement le parcours artistique de l'auteur. Après une courte présentation de la structure de *Wonderland*, elle cherche à réactiver les connaissances des élèves sur l'incipit littéraire, en les interrogeant notamment sur la fonction de ce dernier. Elle demande ensuite aux élèves de lire les trois premières planches, qu'elle considère comme l'incipit. Ces planches s'ouvrent sur un dessin de forêt en pleine page, auquel succèdent deux planches composées de trois cases-strips chacune, placées en regard. Sur la première de ces deux planches, on voit un enfant attelé à son bureau dans la forêt, un crayon à la maison, observé par un personnage en longue cape noire représentant peut-être la mort ou le temps. La deuxième planche montre un adulte qui s'adonne à la même tâche, mais cette fois dans un atelier, « observé » par une tête de mort attachée au mur.

Camille ouvre la discussion avec la classe en formulant une série de questions : *Pourquoi feuilletez-vous la suite ? À quoi vous fait penser ce fantôme ? Quel rapport entre ville et forêt ? Qu'est-ce qui montre que cet incipit n'est pas si fictif ?*

La description de ces deux amorces montre deux approches différentes de l'œuvre de Tirabosco. Nicolas met très rapidement en avant les spécificités médiatiques (le lexique de la bande dessinée), tandis que Camille rattache le début de la séquence à une notion déjà connue des élèves (l'incipit littéraire). La façon de procéder de Nicolas implique, d'une part, de divulguer une partie du contenu de l'histoire (notamment le handicap de Michel) et, d'autre part, de travailler le lexique avec une planche qui montre un moment fort du récit sans réellement aborder, à ce stade, le contenu des planches (une des cases montre par exemple l'enfant handicapé qui se bat contre un groupe d'enfants). Camille aborde le récit dans une dimension davantage linéaire, démarrant la séquence de manière probablement habituelle, tout en prenant en compte les informations visuelles des trois premières pages.

Lorsque je leur transmets que certains élèves ont éprouvé de la peine à entrer dans l'histoire, Camille et Nicolas tentent d'émettre des hypothèses qui permettraient d'expliquer cette difficulté. Camille évoque le début de l'œuvre, qui n'est pas très narratif : *peut-être que c'est à partir du moment où on suit vraiment [Tom] avec Michel, où c'est un peu plus suivi […] que c'est plus facile*. Nicolas évoque également la difficulté de ces premières planches :

> Je pense que je n'aurais pas dû… J'ai commencé, mais toi aussi je crois, par les premières planches, mais je pense que je n'aurais pas dû faire ça en fait… ça les a peut-être un peu… c'est vrai que c'est assez compliqué quand même ce début… même moi, je ne sais pas exactement ce qu'il veut dire. J'aurais peut-être dû commencer par l'histoire, surtout avec des plus jeunes.

Lorsque Nicolas parle de commencement, il se réfère ici non pas au début de la séquence, mais à celui de la lecture de *Wonderland* – probablement comme les élèves interrogé·es –, c'est pourquoi il n'aborde pas les éléments que j'ai décrits comme une amorce (le travail initial sur le lexique notamment). L'enseignant voit différentes manières de démarrer la lecture : commencer par le début du livre (« l'incipit »), comme il l'a fait, ou commencer par ce qu'il appelle « l'histoire », c'est-à-dire le

récit de la rencontre des parents de l'auteur-protagoniste, qui succède à l'incipit et à quelques pages abordant des questions existentielles que se pose le protagoniste. Camille rebondit sur les propos de son collègue, montrant une sensibilité différente à la linéarité du récit :

> Quand tu commences, tu ne peux pas commencer au milieu, donc peut-être qu'on aurait dû leur donner les BD pour qu'ils les lisent en entier avant de se lancer dedans [...] Il y a toujours cette question : comment tu commences ?

Dans la mesure où elle estime que le récit doit être découvert tel que cela a été prévu par l'auteur, Camille conçoit deux façons de procéder : lire le début du livre collectivement en classe ou alors donner toute l'œuvre à lire à la maison avant de commencer l'analyse en commun. Les propos de Camille et Nicolas esquissent une diversité de points de vue et de manières de démarrer la lecture, relatives à différentes temporalités (de l'enseignement de la séquence et de l'intrigue mise en place dans *Wonderland*).

3.2.3 Avoir conscience de différentes manières de lire

Lorsque je demande quels sont les objectifs les plus importants qui sous-tendent leurs cours, Nicolas, puis Camille, évoquent leur intention de montrer aux élèves qu'il existe plusieurs manières de lire. Nicolas dit qu'il souhaite *montrer qu'à côté de la lecture naïve, tu peux t'arrêter [...] et voir comment c'est construit*. Il précise que c'est valable aussi pour d'autres types de texte, comme le roman. Il donne un exemple : *tu regardes le spectacle de marionnettes et puis c'est chouette, mais en fait, tu vas derrière et puis tu regardes les ficelles*. Avec l'enseignement de la bande dessinée, il espère montrer aux élèves qu'il y a *un continent qui existe et qui est sérieux* et qu'ainsi ils·elles pourront *comprendre un petit peu mieux ce qu'on atten[d] dans l'analyse proprement littéraire*. Il pense notamment pouvoir travailler sur *l'organisation du récit* par le biais de la bande dessinée.

Camille rejoint la vision de Nicolas, en ajoutant explicitement la dimension visuelle. Selon elle, le détour par l'image permet de *conscientiser qu'il y a différentes manières de lire*, invitant à *étendre la réflexion sur les effets esthétiques aussi à l'image*. La lecture de l'image a des similarités avec la lecture d'un texte monomodal : *en tout cas, je remarque que c'est exactement les mêmes processus mentaux d'organisation de l'information,*

de réflexion sur les effets. Toutes les mêmes questions se posent, simplement, le médium est un peu différent. Les parallèles qu'elle constate l'incitent à s'interroger sur les objectifs d'apprentissage :

> Je ne me suis pas posé la question « est-ce que le but était qu'ils comprennent mieux les effets dans le texte parce qu'ils ont compris les effets dans l'image ? est-ce que c'était qu'ils comprennent qu'il y a aussi des effets dans l'image ? » Je n'ai pas du tout réfléchi à ça à l'avance.

Cette citation offre un exemple intéressant de pratique réflexive. Camille se pose des questions qu'elle ne s'est pas posées lors de la planification. Elle s'interroge sur le but d'enseigner un texte avec des images : les images constituent-elles un détour pour donner un nouvel éclairage au texte ou leur analyse constitue-t-elle un but en soi ? Au-delà des questions liées à la place de l'image, Camille poursuit un autre objectif en intégrant *Wonderland* dans son enseignement :

> C'est de dire « c'est une œuvre » et du coup, on va réfléchir au sens de cette œuvre à part entière, ce qui est parfois un petit peu contradictoire avec le fait d'approcher la BD dans son ensemble. Je pense que c'est aussi la perspective des examens : ils vont devoir parler de *Wonderland*, ça sera un objet en soi et il faut réfléchir au sens de cette œuvre spécifiquement.

La perspective des examens contribue à accorder un statut d'œuvre à *Wonderland*. On se rappelle que Camille se déclarait intéressée, lors de l'entretien diagnostique, par une formation dédiée à la bande dessinée, d'autant plus si celle-ci problématisait les enjeux éthiques et sociaux liés à l'inclusion dans l'enseignement de la bande dessinée, en tant que genre mineur. Ce questionnement est *récurrent* pour Camille, qui l'aborde donc à plusieurs reprises lors de notre collaboration. Dans la même optique, l'enseignante mentionne qu'un autre objectif consiste à *profiter de l'enrichissement que la culture t'apporte en tant qu'être humain. À ce titre-là, il n'y a aucune raison de se limiter à des textes littéraires*. Elle conçoit ainsi la culture dans une acception large, sans remettre en question la légitimité de certains supports dans l'enseignement du français.

3.2.4 Vers la découverte de nouvelles œuvres

Lors de l'entretien de débriefing de mi-séquence, je demande à Camille et à Nicolas ce que la séquence sur la bande dessinée peut apporter à

leurs élèves et à leur enseignement. Les deux enseignant·es estiment qu'elle permet de faire découvrir de nouvelles œuvres, d'une part aux élèves, et d'autre part à soi-même. Concernant l'apport de la lecture de la bande dessinée aux élèves, Nicolas me fait part d'une réflexion relative à sa classe, qui *n'aime pas lire*. Confirmant ses intuitions abordées lors de l'entretien diagnostique, il a pu constater que *le roman graphique* peut être un moyen *d'attirer vers la lecture ces élèves qui n'aiment pas lire*, notamment par le biais des images : *quand on voit ces élèves se précipiter sur ces livres parce qu'il y a des images dedans, c'est quand même assez… c'est assez beau*. Nicolas prend pour exemple le cours que j'ai donné à sa classe, à l'occasion duquel j'ai apporté un certain nombre de bandes dessinées :

> Beaucoup de gens qui se sont quand même précipités sur ces livres. Il y a eu notamment Mathieu, un garçon qui essaie de se la jouer un peu rebelle, mais qui a en fait passé la deuxième période à lire *Maus*. Il y a quand même une fascination.

Il semble donc que l'un des objectifs de Nicolas ait été atteint au moins par une partie des élèves. Ma présence en classe, au moment décrit par Nicolas, m'a permis de constater que les élèves des deux classes n'avaient pas été attirés par les mêmes œuvres. Il m'a semblé que l'attraction relevait de quelque chose de très personnel.

Pour sa part, Camille met en avant des éléments qui relient, selon elle, les bandes dessinées et les pratiques culturelles des jeunes : les notions de récit et de fiction. Selon elle, les élèves *aiment la fiction* et *aiment qu'on leur raconte des histoires* et elle estime que leurs contacts avec les histoires se font principalement *par l'image*. Elle cite les mangas, les *anime*[102] et les séries. L'enseignement de la bande dessinée, en raison de sa dimension visuelle, pourrait ainsi constituer une passerelle entre les œuvres habituellement étudiées en classe et ce type de créations :

> En mettant l'emphase sur la transposition de ces compétences de lecture d'image, tu peux aussi les amener à avoir un regard un peu plus critique sur les productions culturelles auxquelles ils sont confrontés. […] Ça m'a fait me poser la question : « Qu'est-ce qu'on fait de l'analyse de film ? »

[102] Un *anime* (diminution du terme japonais *animēshon*) désigne un film d'animation généralement adapté d'un manga.

Camille précise que plusieurs de ses élèves ont choisi d'étudier l'histoire et l'esthétique du cinéma après leur maturité, à l'université. Consciente que ses élèves sont un peu initiés à la lecture d'images en histoire de l'art et en arts plastiques, elle trouve *dommage* que l'accent soit autant mis sur le texte, dans la discipline « français ». Pour cette raison, elle cherche à inclure dans ses cours d'autres formes de culture. Elle estime cependant que la transposition de compétences à d'autres types d'images doit être *explicitée* par l'enseignante : *il faudrait leur présenter d'autres types d'images pour qu'ils comprennent que c'est transposable, ils ne vont pas forcément le faire d'emblée*.

Sur le plan personnel, Camille décrit sa propre découverte du monde de la bande dessinée par le biais de son enseignement et de notre collaboration en ces termes :

> J'ai envie d'apprendre des choses. C'est un monde qui s'ouvre, il suffit qu'on me donne quelques informations pour que je découvre des horizons insoupçonnés. C'est comme quand tu apprends une nouvelle langue, au début tu as l'impression de faire des progrès immenses très rapidement.

Le plaisir de l'apprentissage et de la découverte est également mentionné par Nicolas, qui parle de *l'envie de se lancer dans un médium nouveau qu'[il] ne connaissai[t] pas*.

3.2.5 Intégration des images dans l'enseignement

L'image a été associée à deux compétences distinctes dans les enseignements de Nicolas et de Camille : la lecture (analyse) et la production (création). Concernant l'analyse, l'image est considérée par les enseignant·es tantôt comme un élément facilitant, tantôt comme un élément complexifiant. Elle rend le texte accessible au premier abord, selon Camille : *au début, ils ont tout de suite voulu feuilleter. C'est moins hermétique*. Elle ajoute qu'il est plus facile de faire référence à une image qu'à du texte, *parce que tu la retrouves visuellement*. Précisons que *Wonderland*, comme *Persepolis*, ne comporte pas de numéros de page, ce qui peut expliquer l'utilité de la présence des images pour favoriser la communication entre l'enseignante et les élèves.

Une fois passée cette première accessibilité, l'image semble apporter une dimension complexifiante :

> Ce qui est intéressant, c'est de voir qu'au moment de faire de l'analyse, ce n'est pas forcément évident d'utiliser l'image, et puis une fois qu'ils ont commencé, il y a des tonnes de trucs et on ne s'arrête plus. [...] J'avais l'impression qu'au début ils lisaient méga vite et disaient « mais il n'y a rien à dire » parce qu'il n'y avait pas beaucoup de texte. Après, à l'inverse, quand ils ont commencé à regarder les images, ils ne pensaient plus du tout à commenter le texte. [...] En gros, d'associer les deux médias ce n'est pas très facile. [...] Il y a une vraie difficulté mais je n'ai pas vraiment eu l'occasion de leur montrer qu'il fallait surmonter la difficulté parce que c'était vraiment nécessaire pour comprendre le sens, sinon on passait à côté de quelque chose. Donc, peut-être qu'il faudra que j'essaie de le faire pour la suite de la séquence.

Les propos de Camille, verbalisés lors de l'entretien de mi-séquence, mentionnent une étape à surmonter lorsqu'on va au-delà de la première lecture et qu'on se met à analyser l'image. Une fois cette étape passée, une seconde difficulté émerge : l'analyse du *rapport* entre le texte et l'image. Camille soulève cette difficulté autant pour ses élèves que pour elle-même car elle doit trouver des passages où le contraste entre les deux modes est significatif.

Lors de l'entretien de débriefing, l'enseignante reviendra sur la difficulté de prendre en compte à la fois le texte et les images. Elle part du constat que ses élèves *ne sont pas du tout à côté de la plaque*.

> Je dirais qu'ils ont tous une maîtrise assez similaire des outils qu'on pourrait utiliser pour l'analyse et du coup, ce n'est pas évident à évaluer [...]. Il n'y a pas grand-chose d'excellent, même si tout à coup il y a des élèves qui pensent à prendre en compte des aspects un peu plus subtils du lien entre le texte et l'image [...] Par contre, ce que je trouve marrant, c'est qu'ils ont tendance à utiliser le contenu des récitatifs mais absolument pas à l'analyser. S'il y a une figure de style dedans par exemple, ils la mentionnent mais ils n'expliquent pas les effets esthétiques.

Malgré les spécificités de l'image et les difficultés liées à la multimodalité, Camille tente de garder le cadre d'analyse mis en place dans son enseignement : *j'aimerais quand même qu'ils restent dans le même cadre, c'est-à-dire une analyse où tu annonces un axe et tu développes cet axe.* Elle ajoute que certaines élèves (elle utilise le féminin) trouvent qu'il est plus difficile de *créer de la cohérence* et de *trouver un axe* d'analyse lorsqu'il s'agit d'images. Camille pense que cette difficulté pourrait être

due au fait que *l'image est moins linéaire que le texte*. On pourrait ajouter à cette explication l'impossibilité de repérer des champs lexicaux dans l'image, qui facilitent le repérage d'axes thématiques.

À un autre moment de l'entretien, Camille offre une seconde piste pour expliquer la difficulté de surmonter la première étape (c'est-à-dire comprendre que l'image peut aussi être analysée) :

> Et il y a un côté immédiat qui donne l'impression que ça ne sert à rien de le dire. [Certains élèves pensent que] « ça ne sert à rien de le dire parce que ça se voit, pourquoi faire un discours compliqué ? » Parfois, ils ont cette impression déjà avec les textes littéraires. Pourquoi est-ce qu'on nomme la chose alors que c'est évident ? Là, j'ai l'impression que c'était encore pire avec l'image. [...] Ça, c'est peut-être une difficulté de l'analyse. Ils ont l'impression que ce n'est pas intéressant de dire ce qu'ils ont constaté.

Il ressort de ces propos que la mise en mots d'éléments visuels semble être considérée par certain·es élèves comme dépourvue de sens. Pourtant, Camille constate qu'une fois que les élèves entrent dans l'analyse, ils·elles *s'aperçoivent que ce n'est pas plus difficile*. Selon elle, c'est *la transposition qui est peut-être en soi une difficulté*. Cette potentielle difficulté montre qu'il y a un travail explicite à faire en classe sur la transposition des compétences d'analyse des récits verbaux vers l'analyse des récits visuels. Une fois la transposition effectuée, les images pourraient aider à comprendre le processus d'analyse :

> [La] dichotomie image-texte [...] fait que si tu ne lis que le texte, ça va très vite et puis si tu t'arrêtes, tu regardes l'image et plein de choses apparaissent. Alors que, quand tu lis un texte où il n'y a que du texte, tu remarques moins qu'il y a des degrés, enfin... des lunettes différentes... ces moments où tu t'arrêtes. Tu es plus pris dans la linéarité avec le texte littéraire alors que, si tu analyses, tu dois aussi en sortir.

Ces propos remettent en question la prétendue immédiateté des images, déjà évoquée lorsque Camille dit s'être rendu compte des difficultés que leur appréhension peut susciter chez des élèves de première année. De manière peut-être contre-intuitive, les images invitent à ralentir la lecture, à recourir à un mode de lecture plus contemplatif. Dans ce sens, Camille pense que la présence de l'image peut aider, d'un point de vue métacognitif, à remarquer qu'il y a *deux regards un peu différents si tu lis pour la linéarité de l'histoire ou si tu lis pour l'analyse*.

Au moment de l'entretien de mi-séquence, Nicolas évoque les difficultés rencontrées lors des premiers moments d'analyse de *Wonderland* :

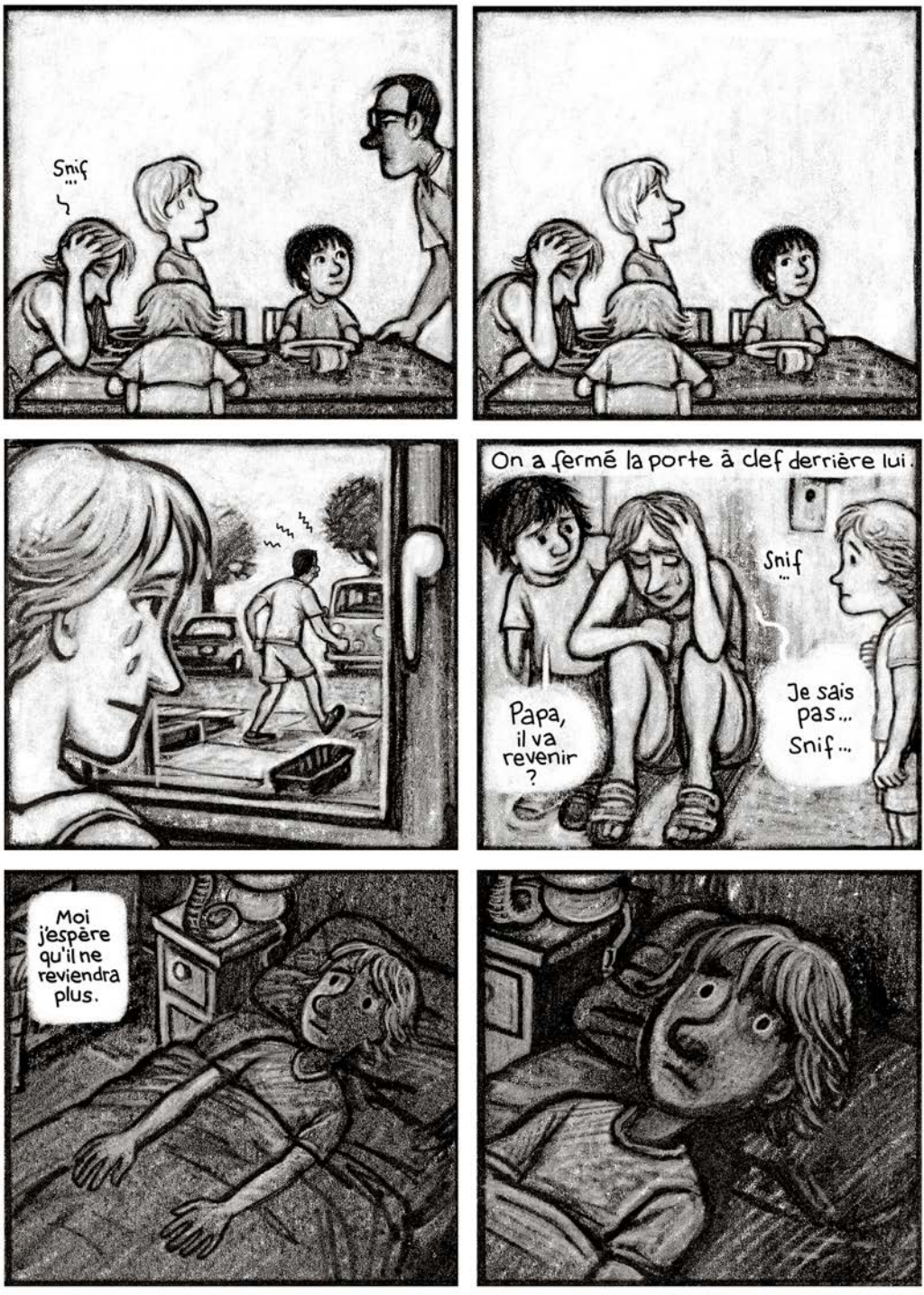
> Quand j'ai essayé de faire [de l'analyse], je me sentais un peu seul avec mon Tirabosco, mais… oui, je n'exclus pas que… La séance d'aujourd'hui [séance *eye tracking*, voir annexe, point 2] a pu leur donner quelques… angles pour attaquer le truc. Il aurait peut-être fallu commencer par là d'ailleurs.

Par rapport à cette séquence, Nicolas dit ensuite que l'*eye tracking* n'est *pas lié aux compétences d'analyse*. Je réponds, en faisant référence à mes observations en classe, que le fait de se demander *pourquoi cet effet est produit et comment, c'est déjà un début d'analyse*. Camille acquiesce et ajoute que cela permet de *sortir du côté linéaire […] : si tu fais ça, tu remarques que ton regard fait un autre trajet et donc que peut-être il ne faut pas analyser que [de manière linéaire]*. J'ajoute que l'évolution de la période en question, enseignée par Nicolas, a été intéressante : au début, les élèves ont dit de manière spontanée qu'ils lisaient la bande dessinée de gauche à droite et de haut en bas, puis l'expérience d'*eye tracking* a montré que leur mode de lecture était en réalité assez différent.

Nicolas note par ailleurs, en s'appuyant sur l'expérience de l'*eye tracking*, que l'image permet *une autre approche de la métaphore*. En effet, la planche en question met en scène une violente dispute familiale, en vis-à-vis d'une scène de poursuite entre animaux dans la forêt (fig. 9 et 10).

Ce sont des aspects visuels qui créent la métaphore, explicitée ainsi par Nicolas : *le regard de Tom et le regard du lapin se ressemblent. Tom est un lapin*. Il semble que, pour Nicolas, travailler la métaphore par l'image de la bande dessinée ait du sens : il rappelle que la discipline « français », contrairement à d'autres, comme les mathématiques ou la biologie, procède par *accumulation*. Camille acquiesce. Selon elle, *la métaphore peut un peu se ramifier dans l'image et être potentiellement plus ambiguë que ce que la métaphore permet dans un texte*. De la même manière que la bande dessinée donne un nouvel éclairage à la métaphore, elle permet, selon Nicolas, d'approcher *la narratologie, les figures de style, etc.* par un autre biais.

Afin d'intégrer la dimension visuelle d'une autre manière dans leur enseignement, Camille et Nicolas ont proposé une activité de création de planches à leurs élèves. La consigne élaborée par Nicolas visait à raconter une histoire (dessinée à l'aide de croquis) *sur l'espace d'une*



FIGURES 9 ET 10 Tirabosco (2015 : 84–85).


J'avais ramené le calme dans la jungle... J'aurais dû me sentir fort...
C'était tout le contraire que je vivais en mon for intérieur.

double planche. Il était avant tout question de *gérer l'espace à disposition*. La consigne élaborée par Camille visait, après avoir analysé la planche susmentionnée de Tirabosco, à créer une planche en représentant une émotion par l'image et/ou le texte. Les images pouvaient être constituées de dessins ou de collages, effectués à partir de magazines apportés par l'enseignante. Pour favoriser la création, Camille a fourni à ses élèves une *boîte à outils* sous forme de *liste (non exhaustive) des éléments susceptibles de produire un effet de sens* (sous-titre du document). Cette liste fait référence notamment aux effets esthétiques liés au dessin, à l'échelle des plans, aux angles de vue, etc.

Lors de notre échange, Camille aborde la grande quantité d'énergie employée par les élèves pour *le dessin plutôt que [pour] la scénarisation ou la conceptualisation*. Aucun groupe d'élèves n'a opté pour le collage. Selon l'enseignante, il faudrait *repenser* cette séance, la *préparer différemment*. Elle ajoute que *c'est intéressant de les amener à être créateurs plutôt que juste analystes… mais peut-être qu'il faut plus cadrer.* Je demande à Camille si la boîte à outils a aidé les élèves lors de la création. Celle-ci répond qu'ils·elles n'y ont pas eu recours. Les élèves n'étaient pas focalisés sur les outils qu'ils·elles avaient à disposition mais sur l'émotion qu'ils·elles voulaient exprimer. Certain·es ont créé des effets, selon l'avis de Camille, *assez inspirés du manga* ; pour eux·elles, *c'était ça, la manière de faire*. Si la consigne de représenter une émotion en une planche a été respectée, Camille estime que le travail des élèves a relevé d'une approche plus pragmatique qu'esthétique. Il apparaît cependant que l'expression d'émotions a eu plus de succès lors de la phase de création, comparé à la situation où, au secondaire I, on leur demandait d'exprimer leurs émotions (ou celles du personnage) en lisant certaines planches de *Persepolis* (IV, 3.1.5).

Nicolas fait certaines constatations similaires à celles de sa collègue. Selon lui, la consigne a été *beaucoup trop vaste*. Il pense que s'il avait proposé cette séance après celle sur l'*eye tracking*, *peut-être qu'il y aurait eu des choses plus intéressantes*. L'enseignant termine sur ce point en disant qu'il a entendu parler de *MOOC* d'initiation à la bande dessinée proposé par la Haute École d'art et de design de Genève, *spécifiquement destinés aux gens qui ne savent pas dessiner*. Les *MOOCs* offriraient des outils simples pour pouvoir dessiner, par exemple, un personnage à l'aide de formes géométriques. Nicolas serait intéressé par ce type d'outils, dans le cas de projets au *plus long cours*. Il demande s'il existe des logiciels pour créer des bandes dessinées, ce à quoi je réponds affirmativement.

3.2.6 La bande dessinée pour proposer de nouveaux modes d'expression ?

L'inclusion de la bande dessinée comme objet d'enseignement bouscule les habitudes scolaires. Les propos de Camille montrent qu'elle envisage l'analyse de la bande dessinée à la fois dans ce qu'elle a de similaire à l'analyse littéraire « habituelle » et dans ce qu'elle a de divergent, notamment en matière de modes d'expression. Pour elle, le rapprochement de l'analyse de la bande dessinée et de la dissertation littéraire (qu'elle définit comme un travail sur un thème selon une problématique) se situe au niveau du mode d'expression employé : *tu fais des constats sur l'objet* et ce constat, *c'est du texte*. Ainsi, le texte qui développe un constat sur la bande dessinée et le texte qui en développe un sur un autre type de support peuvent être gérés, selon elle, *de la même manière*.

Camille n'a cependant pas demandé aux élèves, comme elle le fait pour les dissertations littéraires, de *rédiger des paragraphes argumentatifs où ils devaient expliquer quel était l'élément de la bande dessinée qui leur permettait d'affirmer quelque chose*. En effet, elle estime que *ce n'était pas le but* et qu'ils·elles n'en ont pas besoin pour les examens, puisque *Wonderland* sera examiné durant un oral. Elle se demande à quel point la rédaction d'un *discours suivi sur un objet imagé* peut poser une difficulté. Le mode d'expression employé habituellement ne permet donc pas le même travail sur la bande dessinée que sur d'autres types de textes.

Nicolas aborde également la question des modes d'expression, en faisant référence à l'une de ses classes de deuxième année. Il raconte qu'il demande habituellement à ses élèves de deuxième année de rédiger un texte créatif sur une durée de plusieurs mois. Cette année, il leur a dit : *si vous êtes moins à l'aise avec l'écrit qu'avec le dessin, vous pouvez faire de la BD*. Cependant, pas un seul élève n'a choisi cette option. Il ajoute qu'il a également proposé aux élèves d'une autre classe de réaliser leurs projets personnels[103] sous forme de bande dessinée, sans succès. Il explique cela par une *espèce de distance*. Il pense que les élèves *se retiennent un petit peu en se disant c'est peut-être un peu en dessous de ce qui est attendu*. Selon Camille, pour que la production d'un travail sous

[103] Il s'agit d'un travail de maturité spécialisée, préparé de façon personnelle, dans le cadre de la maturité spécialisée orientation pédagogie (MSOP), une formation d'une année qui suit l'obtention du certificat d'école de culture générale, préparant notamment à la procédure d'admission de la haute école pédagogie du canton de Vaud.

forme de bande dessinée soit intéressante, *il faut justement avoir cette boîte à outils et puis l'utiliser.* Elle fait ici allusion à la *liste (non exhaustive) des éléments susceptibles de produire un effet de sens* qu'elle a donnée à ses élèves pour les guider dans la création de leur planche de bande dessinée. *Parce que si tu fais juste un peu un truc spontané, c'est un exercice de primaire.* Pour que ce soit *un exercice de gymnase*, il faut *avoir les codes*.

3.2.7 Compétences développées par les élèves selon les enseignant·es

Lorsque je demande à Camille et Nicolas quels sont les éléments enseignés qui ont été les plus retenus par leurs élèves, tous deux évoquent en premier lieu la composante visuelle. Camille mentionne les éléments suivants : *donner du sens à l'image*, savoir *qu'il existe des termes précis* pour parler de la bande dessinée (sans nécessairement que les élèves se rappellent les termes), ne pas considérer l'image comme une simple *illustration du texte*, comprendre qu'il y a des choix *significatifs*, parler *sans trop de problèmes d'une image*. Elle termine cette énumération en disant qu'elle pourrait essayer d'apporter *une autre image* dans son enseignement, par exemple une *image publicitaire*. Nicolas, quant à lui, estime que ce qui a été le plus retenu à ce stade (la séquence n'étant alors pas terminée) est la notion de *planche* et la *dimension tabulaire*. Il estime que ses élèves ont *compris que c'était une séquence d'images, mais aussi que tu pouvais organiser les cases différemment*.

3.2.8 Bilan et perspectives

Lorsque je demande à Nicolas et à Camille ce qu'est un·e bon·ne lecteur·rice de bande dessinée selon eux, Nicolas répond que c'est quelqu'un qui en lit beaucoup. Il ajoute que c'est *ce qui montre qu'[il n'est] pas un bon lecteur*. Camille, quant à elle, répond en comparant deux manières de lire *Wonderland* qu'elle a expérimentées, commençant son discours de manière ironique en disant qu'il *n'y a pas de bon ou de mauvais lecteur*.

> Quand j'ai lu Tirabosco la première fois, je l'ai lu un peu d'une traite en regardant assez peu les images, et puis finalement, c'est une lecture possible aussi. Il y a certainement des effets un peu inconscients, enfin, tu ressens des choses sans forcément tout analyser ou conscientiser. Après,

> je pense que si tu as un peu une culture, tu peux remarquer ces effets… te dire « ah tiens, c'est un auteur qui… ». Le fait qu'on choisisse le noir/blanc, ça a du sens par rapport à l'histoire de la BD. Et si tu as ces connaissances encyclopédiques-là, tu es capable de le sentir, ce que je n'étais pas capable jusqu'à récemment. Encore maintenant, je connais tellement peu ce qui se fait en BD que je n'arrive pas à me dire « lui, il s'inscrit ou il s'oppose à telle tradition, ou il est subversif par rapport à telle habitude »… ça, ça pourrait faire de moi une meilleure lectrice de BD.

Les propos de Camille montrent tout d'abord que le rapport à une bande dessinée en particulier (ici *Wonderland*) évolue au fil des lectures qu'on en fait. Elle ne lit pas l'œuvre de la même manière la première et la deuxième fois, notamment parce qu'elle accorde plus d'attention aux aspects visuels. En mentionnant le choix du noir/blanc, Camille fait référence à un des aspects évoqués lors du cours que j'ai donné aux deux classes, qui traitait notamment du lien entre l'émergence du *graphic novel* étasunien et du récit de soi. La citation témoigne de la construction d'un rapport à la bande dessinée (*ce que je n'étais pas capable jusqu'à récemment*), tout en mettant en valeur un fort potentiel d'évolution (*ça pourrait faire de moi une meilleure lectrice de BD*). Camille ajoute, par rapport à cette « culture », qu'on *ne peut pas avoir comme ambition de transférer* cela aux élèves. En effet, familiariser les élèves avec la culture de la bande dessinée est un processus à long terme, d'autant plus qu'ils·elles ont été peu confronté·es au média dans leur parcours scolaire. Une telle ambition semble illusoire pour Camille. Par conséquent, les compétences à développer se situeraient davantage sur le plan des savoir-faire. Selon elle, un·e bon·ne lecteur·rice de bande dessinée se rend compte qu'il est possible de *s'arrêter dans [l]a lecture, et puis vraiment de prendre le temps de regarder et de lire et de permettre à l'interaction entre les deux de se faire de manière maximale*. Ce mode de lecture ne *s'oppose pas forcément à une lecture rapide*.

En suivant mon guide d'entretien, j'aborde la question d'une potentielle plus grande facilité des élèves généralement à l'aise avec les textes dits littéraires. Nicolas a constaté un tel parallèle : les deux ou trois élèves qui sont habituellement *un peu perdus en analyse* le restent. Il me parle cependant d'une élève *fan de mangas*. Celle-ci a *de gros problèmes de troubles dys*[104] mais *dessine très bien*. Nicolas remarque qu'elle participe

[104] Les troubles « dys » recouvrent la dyslexie, la dysorthographie, la dysphasie, la dyscalculie, la dysgraphie et dyspraxie (Association dyslexie Suisse romande 2019).

plus que d'habitude et il voit *quelque chose dans son regard de plus intéressé parce qu'on fait de la BD*. Mais l'enseignant affirme qu'il s'y attendait. Selon lui, il s'agit d'un *cas un peu particulier*. Je lui demande s'il fait le même type d'observations pour les autres lecteur·rices de mangas de la classe. Il évoque alors une autre lectrice de mangas, *plus scolaire et disciplinée*, ainsi qu'un autre lecteur de mangas, qui *a des choses très intéressantes à dire,* mais qui est *complètement ingérable*, à cause de *troubles de l'attention*. Nicolas ne sait pas si cet élève apprécie la séquence ou pas. Lors de l'entretien de débriefing, il reviendra sur cette question en disant que la séquence a permis à certain·es élèves de *briller* plus que d'habitude.

Camille fait également un constat nuancé. Selon son point de vue, certain·es élèves éprouvent plus de facilité pour l'analyse du contenu verbal, d'autres pour celle du contenu visuel. Les personnes qui disaient que c'était *plus compliqué d'analyser l'image* sont *celles qui s'en sortent le mieux avec le texte*. Au contraire, *les personnes qui [n'étaient] pas très à l'aise avec le texte à la base* disaient que *c'était plus facile*. Camille a été *étonnée de voir à quel point certains trouvaient plus facile d'analyser l'image […] et d'autres étaient plus décontenancés parce qu'ils·elles ne savaient plus trop quoi chercher sur la page*. Selon elle, ces deux types de rapport à l'analyse de la bande dessinée étaient *vraiment partagé[e]s*. Elle précise qu'il s'agit selon elle plutôt *d'une question de ressenti* des élèves que *de vraies compétences*.

Camille et Nicolas seraient intéressés par le fait d'enseigner la bande dessinée dans le futur. Durant l'entretien de mi-séquence, il vient à l'esprit de Nicolas une idée : il a une classe de deuxième maturité *pas très littéraire et un peu pénible*, avec laquelle il hésite à reprendre la séquence dédiée à *Wonderland*. Camille l'encourage en disant qu'il faut profiter de cette collection acquise par le gymnase et que dorénavant les examens *auront été faits sur de la BD une fois déjà* (par elle-même). Nicolas confirme ainsi son intention d'enseigner à nouveau la séquence, mais pas comme dernière œuvre de l'année, estimant qu'il pourrait *perdre* ses élèves s'il enseignait la bande dessinée avant les vacances.

Camille envisage aussi d'enseigner à nouveau la bande dessinée prochainement. Tandis qu'elle *avai[t] potentiellement un peu peur, à la base, de ne pas avoir assez de choses à dire et à faire*, elle s'aperçoit actuellement *que c'est pas du tout le cas et que la richesse d'une œuvre sous forme de BD est largement suffisante pour travailler dessus longtemps*. La bande dessinée invite, selon elle, à se mettre *un peu le cul entre deux chaises*, c'est-à-dire qu'elle

permet *à la fois de faire de l'image* et de garder son rôle d'enseignante de français. Elle ajoute : *c'est des bouquins, donc ça reste notre domaine, même si peut-être que des gens qui auraient étudié l'histoire de l'art ou l'esthétique du cinéma auraient plus de choses à dire que nous.* J'interviens pour donner un autre point de vue, dans le but d'accorder la même valeur aux compétences d'un enseignant·e de français et d'histoire de l'art : on pourrait remplacer « plus de choses à dire » par « *d'autres choses* ». Camille approuve.

Je demande aux deux enseignant·es si leur conception de la bande dessinée a changé. Nicolas répond : *bien sûr, oui*. Camille dit pour sa part : *moi, je n'y connaissais tellement rien.* Son collègue renchérit, affirmant qu'il était *tellement ignorant*. Il dit qu'il ne connaissait, dans les grandes lignes, que Satrapi, Spiegelman et *un peu Tirabosco quand même.* Il ajoute qu'il a *appris tellement de termes*. À titre d'exemple, il cite, avec une fierté feinte, *la dimension tabulaire* et la *planche architecturée [nous rions]*. Camille enchaîne de la manière suivante : *je me dis que c'est vraiment un objet intéressant. Je trouve justement que le lien image-texte dans une perspective de discours un peu élargie… j'ai l'impression qu'il y a du potentiel à exploiter*.

Camille souligne également une modification de sa conception lorsqu'elle précise qu'avant que je ne donne un cours d'une heure et demie à ses élèves (voir III, 2.2), elle ne *connaissait absolument rien* en *histoire littéraire* de la bande dessinée, et qu'à présent, elle *connaî[t] « rien plus un petit peu » :*

> À ce titre-là, c'est aussi intéressant d'avoir une histoire littéraire autre, que je ne connais pas et qui demanderait à être explorée, aussi dans cette perspective d'amener d'autres visions de la culture que les grands classiques et la grande… le fait qu'il y ait cette histoire anglo-saxonne finalement c'est aussi une manière de sortir un petit peu du truc franco-français, même s'il y a aussi bien sûr la BD franco-belge. Et puis de donner de la légitimité en montrant leur complexité et leur intérêt à des objets qui pourraient être considérés comme plus faciles, je trouve que c'est assez intéressant.

Camille fait référence à l'histoire anglo-saxonne évoquée lors de mon intervention auprès de ses élèves. L'histoire du récit de soi en bande dessinée permet d'élargir l'histoire littéraire enseignée habituellement, qui est non seulement basée avant tout sur un corpus d'œuvres françaises, mais aussi sur un corpus plus « littéraire ». On comprend

qu'à partir du moment où un objet acquiert une histoire, il change de statut. Ces propos témoignent d'un changement de conception chez Camille, pour qui il semble que la bande dessinée ait acquis en « littérarité ».

Si les conceptions de la majorité des enseignant·es ont changé vis-à-vis de la bande dessinée, on ne peut en déduire automatiquement une modification de leur rapport à la bande dessinée. En effet, ce rapport est complexe, étant composé de plusieurs plans et dimensions en interrelation. Ainsi, une prise de distance supplémentaire est nécessaire pour pouvoir réellement témoigner d'une construction du rapport à la bande dessinée, tel que celui-ci a été défini dans la deuxième partie de ce travail. Dans cette perspective, il s'agit à présent de faire dialoguer les résultats entre eux puis avec des éléments théoriques, dans le but d'offrir un éclairage supplémentaire pour comprendre le rapport à la bande dessinée d'enseignant·es de français.

Cinquième partie

Construction d'un rapport à la bande dessinée

Cette partie met en lumière des résultats saillants présentés dans la quatrième partie afin d'examiner la construction du rapport à la bande dessinée des enseignant·es de français qui ont pris part à cette recherche. Elle se compose de trois chapitres. Les deux premiers visent à répondre au premier objectif annoncé : examiner les interrelations et tensions qui se jouent dans la construction de ce rapport. Le chapitre 1 établit ainsi des liens entre les résultats obtenus et les deux plans et cinq dimensions du rapport à la bande dessiné, tandis que le chapitre 2 aborde la potentielle « évolution » de celui-ci ainsi que les interrelations observées entre ses plans et dimensions. Le chapitre final répond à mon second objectif : relever les dilemmes et questionnements suscités par l'intégration du média au sein du cours de français. Dans cette optique, il détaille six dilemmes auxquels ont été confronté·es les enseignant·es durant notre collaboration.

La mise en lien des résultats et de propos théoriques suit une progression dans cette partie : le premier chapitre se fonde principalement sur des études portant sur le « rapport à » (Blaser *et al.* 2015 ; Chartrand et Blaser 2008a ; Émery-Bruneau 2010) et sur ma conceptualisation du rapport à la bande dessinée (voir II, 3.4), tandis que les chapitres 2 et 3 proposent un dialogue avec d'autres études qui, à mon sens, peuvent nourrir les réflexions sur le rapport à la bande dessinée.

1 Deux plans et cinq dimensions au fil du temps

Pour interpréter les résultats présentés précédemment *via* la notion de « rapport à la bande dessinée », ce chapitre se divise en cinq points. La première section aborde l'ambiguïté du référent « bande dessinée » lorsqu'on s'intéresse au rapport à celle-ci, entre appréhension générale du média et œuvre particulière. La seconde montre l'importance de distinguer les plans personnel et didactique par le biais d'un exemple de discordance entre ceux-ci. Les trois sections suivantes reprennent la chronologie adoptée précédemment (Temps 1, 2, 3), dans le but de mettre en dialogue les profils des quatre enseignant·es. Elles adoptent une structuration, à l'intérieur des trois Temps, basée sur les différentes dimensions du rapport à la bande dessinée.

1.1 La bande dessinée, du concept général aux œuvres particulières

Lors de l'entretien diagnostique, j'interroge les enseignant·es sur leur rapport à la bande dessinée de manière générale, sans faire référence à aucune œuvre. Cette première approche cède rapidement la place à des exemples de lecture d'œuvres spécifiques citées par les participant·es : par exemple *Tintin*, *Astérix*, ou encore les bédéistes Pénélope Bagieu et Léonie Bischoff. Puis, un changement s'opère dès le moment où le corpus d'enseignement est fixé et où nous commençons à planifier les

séquences, car les réflexions et déclarations se dirigent vers un nouveau référent, commun aux groupes d'interlocuteur·rices : l'œuvre de Satrapi ou celle de Tirabosco. On peut illustrer le caractère ambivalent de cette évolution avec un exemple. Au début de la collaboration, Cécile définit la bande dessinée comme *un excellent moyen pour rendre des thématiques plus abordables au public*. Elle imagine que la bande dessinée va *toucher des élèves [...] qui ne sont pas lecteurs, qui sont mauvais lecteurs*. Elle parle alors de bande dessinée de manière générale, en s'appuyant cependant entre autres sur l'expérience personnelle qu'elle en a (en l'occurrence des bandes dessinées qui lui ont permis d'aborder des questions féministes). Lors de la planification, ses propos concernent spécifiquement *Persepolis*, ce qui module son discours et la mène à anticiper deux réactions de la part de ses élèves : d'un côté, elle évoque le risque qu'ils·elles « échappent » à la lecture à cause de la difficulté de l'œuvre et, de l'autre, elle parle de la possibilité de « partir dans la lecture », sans nécessairement écouter ce qui se fait en classe. La bande dessinée, qui était d'abord perçue dans son rôle de médiatrice vers des contenus, se transforme en potentiel obstacle à l'enseignement, sa lecture requérant un accompagnement spécifique de la part de l'enseignante. Lors de la mise en œuvre de la séquence, *Persepolis* n'est finalement lue que par une partie des élèves et sa lecture intégrale par l'ensemble des élèves n'est plus jugée indispensable par Cécile. *A posteriori*, elle expliquera ce choix de plusieurs manières, et notamment par une importance trop faible accordée à l'histoire durant la séquence, ainsi que par un manque d'explications concernant le contexte de celle-ci. L'œuvre *Persepolis* ne correspond donc plus aux conceptions initiales concernant la bande dessinée : elle est finalement moins perçue comme un moyen de rendre des thématiques accessibles que comme une possible entrave et sa lecture intégrale perd son intérêt. Cet exemple montre toute l'ambiguïté relative à l'expression « bande dessinée » quand on étudie le rapport à celle-ci, ainsi que la nécessité de cerner ce que les enseignant·es comprennent dans cette expression.

1.2 Le plan personnel et le plan didactique

L'exploration de l'interrelation entre les plans personnel et didactique permet de s'intéresser, à l'instar d'Émery-Bruneau (2010), à deux facettes des individus : d'un côté les sujets-lecteur·rices qui pratiquent la lecture de la bande dessinée ou donnent sens à leurs pratiques sur le plan privé, et d'un autre les enseignant·es, qui ont des conceptions sur

le rapport à la bande dessinée de leurs élèves et sur les manières de les former. Notons que les participant·es de la recherche d'Émery-Bruneau ont un profil très différent de celui d'Eleftheria et de ses collègues. En effet, les premier·ères sont des étudiant·es en formation initiale à l'enseignement tandis que les second·es sont en poste depuis quatre à quinze ans. La collaboration avec Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas a permis de réfléchir à l'enseignement de la bande dessinée, mais aussi de l'enseigner concrètement dans leurs classes. Ainsi, dans la présente recherche, le plan didactique englobe deux facettes de la dimension praxéologique, comme nous allons le voir.

Étant donné le parcours de formation littéraire en vigueur en Suisse romande et l'absence d'une « tradition scolaire » (Schneuwly 2008a) de l'enseignement de la bande dessinée, le processus de construction du rapport à la bande dessinée accorde une place importante au bagage personnel de chaque enseignant·e. La mise au jour d'une interrelation entre les pratiques personnelles de lecture de la bande dessinée et les pratiques didactiques place cette recherche dans l'optique de la littératie, soit d'une « vision élargie du savoir lire-écrire », notamment en ce qui concerne les contextes d'apprentissage (Dezutter et Lépine 2020) – ou plutôt, ici, de lecture, d'enseignement. Elle invite donc à interroger les potentiels « concordances » ou « décalages » entre ces deux plans (Falardeau et Simard 2007 : 148).

Une concordance entre le plan personnel et le plan didactique émerge des propos de Camille. Lorsqu'elle établit un lien entre les compétences lui permettant de lire et d'apprécier certaines images (en l'occurrence, la peinture) et la bande dessinée, on comprend qu'elle tire parti de cette porosité entre les plans. Les outils dont elle dispose pour visiter un musée d'art pourraient être réinvestis dès le moment où des images doivent être lues et interprétées en classe.

Une discordance peut être exemplifiée à l'aide des propos de Cécile. Sur le plan personnel, elle n'apprécie pas que son fils lise des mangas, un type de production qu'elle ne considère pas comme étant de *« vrais livres »* (rappelons qu'elle emploie verbalement les guillemets, montrant une prise de distance vis-à-vis de cette affirmation). Lors du même entretien[105], Cécile tient un discours différent, sur le plan didactique,

[105] Cécile a d'abord répondu par écrit puis été interrogée sur certains points par oral quelques jours plus tard. Les propos concernant son fils ont été prononcés à l'oral tandis que les propos sur l'indispensabilité de la bande dessinée et la relativisation du concept de littérarité ont été tenus par écrit.

vis-à-vis de la bande dessinée. Elle estime, en effet, que celle-ci devrait faire partie d'un *corpus établi* et qu'il est *désormais indispensable* de l'intégrer dans la discipline « français », étant donné l'engouement des élèves pour le visuel. Les propos de l'enseignante montrent une dévalorisation de l'image (*j'aimerais qu'il n'ait pas besoin de l'image*) – et, par conséquent, des mangas – quand il s'agit des lectures de son fils, et une valorisation de l'image – et de la bande dessinée – dans le contexte de la classe. On peut s'interroger ici sur la distinction qu'opère Cécile entre les mangas et les bandes dessinées. Un « vrai livre » est-il un livre sans images ? La bande dessinée est-elle davantage un « vrai livre » que le manga ? Tandis qu'elle établit une distinction entre les *« vrais livres »* et les autres sur le plan personnel, elle considère que le concept de « bonne littérature » est *obsolète* sur le plan didactique. Selon le plan auquel Cécile fait référence, des conceptions et des valeurs attribuées à la bande dessinée sont ainsi mises en tension. L'ambiguïté qui se dégage de ses propos sera également traitée en lien avec la dimension axiologique (V, 1.3.4).

1.3 Temps 1 : amont de la planification

Lors des entretiens diagnostiques, mon guide d'entretien vise à établir un portrait de chaque enseignant·e. Je les interroge sur différents aspects de leur rapport à la bande dessinée, tels que leurs pratiques de lecture, leur formation ou encore les potentielles pratiques d'enseignement relatives à celle-ci. Cette diversité d'aspects pris en compte a pour but de coconstruire du matériel relatif aux cinq dimensions du rapport à la bande dessinée.

1.3.1 La dimension conceptuelle

Rappelons que la dimension conceptuelle du rapport à la bande dessinée a trait aux conceptions et aux idées que les enseignant·es se font de celle-ci (voir II, 3.4.1). Elle inclut par exemple la manière dont la bande dessinée est définie, les spécificités qui lui sont attribuées et ce qui la différencie (ou non) des textes réputés littéraires (voir II, 1). Elle peut faire référence à la bande dessinée en tant que média ou à une œuvre en particulier.

Lorsque je demande aux participant·es ce qu'est la bande dessinée, les premiers termes employés divergent. Trois tendances se dessinent :

la bande dessinée peut être vue dans une optique narrative (pour Eleftheria il s'agit d'une *narration* par les images ; pour Nicolas d'une *forme narrative* qui lie le texte à l'image) ; dans une optique matérielle (pour Camille, c'est un *livre dans lequel le texte occupe une place moindre par rapport à l'image*) ; ou encore dans une optique médiatrice (pour Cécile, c'est un *moyen* de rendre des thématiques accessibles). L'aspect visuel est prédominant par rapport à l'aspect textuel pour Eleftheria, Cécile et Camille. Nicolas met quant à lui le doigt sur *une grande liberté d'expression* qui permet de lier les aspects verbal et visuel. Les propos des enseignant·es qualifient souvent la bande dessinée de genre (*genre mineur*, *genre qui met en avant l'art*, *le dessin*). Ce « genre » met en dialogue le texte et l'image, selon Eleftheria, Camille et Nicolas ; il est associé à l'*art* et au *dessin* selon Cécile, qui ne cite pas explicitement l'aspect textuel.

L'ensemble des enseignant·es considèrent la bande dessinée comme un potentiel levier d'apprentissage parce qu'ils·elles l'associent à des émotions positives des élèves. Cécile considère la bande dessinée comme une lecture « plaisir », comme l'indique sa mention du débat opposant la *lecture littéraire, très scolaire* et *les lectures plaisir* dans son établissement. Proche de cette conception, Nicolas mentionne par ailleurs un profil d'élèves *pas lecteurs*, *pas littéraires* qui pourraient être intéressé·es par la bande dessinée. Camille voit cette dernière comme un *vecteur de motivation* et Eleftheria pense qu'elle pourrait permettre d'aborder la lecture avec *plus de sérénité* et *moins d'appréhension*. Les quatre enseignant·es estiment que le média permet de créer un lien avec les pratiques quotidiennes[106], ce qui la distingue, selon Eleftheria et Camille, des textes lus habituellement en classe. Il est certain que ces rapprochements sont influencés par leur connaissance[107] du fort intérêt d'une partie de leurs élèves pour les mangas. La bande dessinée est ainsi considérée dans son rôle de médiatrice pour amener les

[106] Le lien avec les pratiques quotidiennes émerge spontanément dans les propos des enseignant·es. Les questions posées sont les suivantes : « Penses-tu enseigner la bande dessinée dans le futur ? Qu'est-ce que cela peut apporter à ton enseignement/tes élèves ? » (Eleftheria, Camille et Nicolas) et « Actuellement, seriez-vous intéressée à suivre une formation continue sur la didactique de la bande dessinée ? Qu'est-ce qu'une telle formation pourrait vous apporter ? » (Cécile). (Le vouvoiement a été employé avec Cécile par écrit, lors de nos premiers contacts.)

[107] Les conceptions des enseignant·es concernant cet intérêt des élèves ont été confirmées par les réponses de ces dernier·ères au questionnaire diagnostique (voir annexe, point 3, séance préparatoire) ainsi que par certains entretiens.

élèves de leurs lectures personnelles vers la lecture littéraire ou de la bande dessinée vers la maîtrise d'autres pratiques médiatiques. Notons que cet aspect de la dimension conceptuelle dialogue avec la dimension affective du rapport à la bande dessinée des élèves, tout comme des enseignant·es. En effet, l'ensemble des enseignant·es témoignent de l'intérêt et de la motivation à enseigner pour la première fois – la seconde pour Eleftheria – la bande dessinée.

Les divergences entre la bande dessinée et la *lecture littéraire* débouchent sur l'idée – notamment exprimée par Camille et Nicolas – d'une accessibilité particulière de la bande dessinée (*plus facile, moins à déchiffrer*), susceptible de se convertir en obstacle. Camille s'attend à ce que la motivation et la curiosité des élèves se heurtent à ses exigences, ce qui pourrait requérir la construction, avec les élèves, d'un *rapport juste avec le texte*. Un double paradoxe émerge : selon le point de vue (apprentissage ou enseignement), la complexité de sa lecture s'inverse. Du point de vue de l'apprentissage, la bande dessinée est considérée par les enseignant·es comme plus abordable, pour les élèves, que les textes réputés littéraires. Pourtant, ce statut particulier nécessite un accompagnement pour construire un rapport à la bande dessinée favorable aux apprentissages. Du point de vue de l'enseignement, si les enseignant·es ne se considèrent pas assez outillé·es pour introduire la bande dessinée en classe, peut-être ont-ils tout de même les ressources permettant de travailler sur le « rapport à » de leurs élèves. Le potentiel de la bande dessinée se situerait, selon Camille et Nicolas, à la fois dans son accessibilité, sa complexité et sa capacité à remettre en question les préconceptions des élèves.

Eleftheria, Cécile et Nicolas interprètent le plan d'études qui sous-tend leur enseignement comme susceptible d'accueillir l'enseignement de la bande dessinée, sans que celle-ci soit explicitement mentionnée. Camille est la seule à répondre spontanément que le plan d'études ne l'encourage pas à travailler avec la bande dessinée, nuançant ensuite sa réponse. Tout le monde s'accorde pour dire que, dans un monde *très dominé par l'image* (Nicolas), l'enseignement de la bande dessinée a du sens dans le cadre du cours de français. Pour Cécile, il s'agit de partir d'une caractéristique des élèves, qui sont *de plus en plus attirés par le visuel*. Pour Camille, l'enseignement de la bande dessinée permet de *faire la transition entre ce qu'on étudie à l'école et ce qu'on fait dans la vie réelle*, celle-ci étant favorisée par l'intérêt des élèves pour l'image, la fiction et les histoires. Pour Eleftheria et Nicolas, il est question d'amener

respectivement les élèves à *être critiques* vis-à-vis des médias et à s'intéresser à la *présentation visuelle des choses*. Plusieurs types de messages visuels sont cités : les campagnes de votation (Eleftheria), la publicité (Camille et Nicolas), les réseaux sociaux (Cécile), les séries (Eleftheria et Camille), les films (Nicolas), les *anime* et les mangas (Camille). Ainsi, l'enseignement de la bande dessinée offrirait des outils qui enrichissent les pratiques médiatiques quotidiennes des élèves. Dans cette optique, le cours de français permettrait d'acquérir des compétences en littératie médiatique multimodale.

1.3.2 La dimension praxéologique

Nous avons vu que la dimension praxéologique comporte deux facettes : l'une relative aux pratiques de lecture et l'autre aux pratiques d'enseignement (voir II, 3.4.2). À ce stade de la collaboration, les pratiques d'enseignement n'ayant pas encore démarré, ce sont les pratiques de lecture qui sont interrogées. Les participant·es sont par exemple invité·es à partager des titres des bandes dessinées lues, dans le passé ou le présent, et à communiquer sur la fréquence et ou encore les conditions de lecture du média.

Cécile, Camille et Nicolas déclarent ne pas se considérer comme des lecteur·rices de bande dessinée, tandis qu'Eleftheria se considère comme une lectrice depuis qu'elle lit autant de bandes dessinées que d'autres types de livres. Eleftheria, Camille et Nicolas racontent qu'ils·elles lisaient des bandes dessinées étant enfants. Leurs lectures étaient composées d'œuvres qui sont généralement considérées comme des « classiques[108] » (sont mentionnés *Tintin*, *Garfield*, *Astérix*, *Lucky Luke*, *Gaston Lagaffe*, etc.). Elles rapprochaient autrefois Eleftheria et Camille de membres de leur famille (Eleftheria lisait avec son frère et Camille partageait ses lectures avec son père). Nicolas déclare lire des bandes dessinées actuellement quand il rend visite à ses parents. Les trois enseignant·es ont cessé de lire de la bande dessinée durant leur adolescence puis se sont à nouveau rapprochés de celle-ci à l'âge adulte, de manière occasionnelle pour Camille et Nicolas et de manière plus intensive pour Eleftheria. S'en est suivie une orientation vers d'autres corpus (en parallèle des relectures de « classiques » pour

[108] Raux (2019) constate que des œuvres comme *Astérix, Tintin, Boule et Bill, Lucky Luke* sont parmi les plus appréciées hors de l'école.

Nicolas). Eleftheria explique son arrêt momentané par une *vision stéréotypée* qu'elle avait alors de la bande dessinée et qui a évolué depuis. On comprend donc qu'autrefois ses (pré)conceptions ont pris le dessus sur le plaisir de la lecture et qu'elles ont eu une incidence directe sur ses pratiques. La dimension praxéologique entretient ainsi des liens très étroits avec la dimension affective.

1.3.3 La dimension affective

Les émotions suscitées par la bande dessinée, que la dimension affective invite à explorer, peuvent être vécues à la lecture d'une œuvre particulière ou être éprouvées pour le média de manière générale (voir II, 3.4.3). Les relations entre le plaisir et la lecture de la bande dessinée, ainsi qu'entre le plaisir et la présence d'images peuvent être analysées au sein de la dimension affective.

Les quatre enseignant·es parlent d'un mode de lecture[109] de la bande dessinée divergent de celui de la lecture d'autres types de textes, notamment étant donné la présence d'images. Les propos de Cécile et de Camille montrent qu'il existe plusieurs manières de lire des images. Lorsque Camille aborde l'effet des images d'une œuvre de Léonie Bischoff sur sa lecture personnelle, elle affirme que leur *beauté visuelle* permet une immersion dans l'œuvre, ce qui constitue une expérience positive. L'expérience racontée par Cécile à propos de sa lecture d'une œuvre de Pénélope Bagieu diffère radicalement. Elle déclare ne pas s'immerger (*je regarde l'image mais je ne vais pas plus loin que l'image*), alors que c'est le cas lorsqu'elle lit un texte sans images, faisant vivre les protagonistes par le biais de son imagination. C'est à cette occasion que Cécile évoque les lectures de son fils de 8 ans, qui apprécie beaucoup les mangas, craignant que celui-ci ne puisse plus se passer des images pour développer son imagination. Bien que les dessins soient considérés comme un obstacle à l'immersion, Cécile déclare les apprécier tout de même (parlant spécifiquement de ceux de Bagieu). Cette ambiguïté se retrouve dans le discours d'Eleftheria, qui décrit l'évolution de son rapport à la bande dessinée depuis qu'elle a recommencé à en lire : tandis qu'elle a ressenti une forme de frustration parce qu'elle n'avait pas la liberté *d'imaginer ce qui était en train d'être raconté*, elle apprécie

[109] J'emploie ici l'expression « mode de lecture » dans un sens proche de celui de Bemporad, c'est-à-dire relatif à la manière dont on se représente ou décrit ses activités cognitives de lecture (Bemporad 2014).

aujourd'hui le mode de lecture induit par la bande dessinée et plus précisément les mises en pages « surprenantes » (*quand tu tournes une page que tu fais « han ! »*). Considérant son rapport actuel avec la bande dessinée comme ambigu, à cause de la surcharge d'informations que provoque la combinaison du texte et de l'image, elle décrit néanmoins des *émotions de lecture fortes*. Nicolas, quant à lui, décrit son expérience de lecture en mettant en relief le plaisir, l'intérêt et l'humour (cette troisième caractéristique étant également relevée par Cécile). Il se projette également dans de futures lectures, décrivant la bande dessinée comme un terrain à découvrir (en premier lieu pour lui, puis pour ses élèves), estimant qu'elle recèle des *choses très belles, très insoupçonnées*. La lecture de la bande dessinée suscite ainsi des émotions contrastées, allant du plaisir au rire, en passant par la frustration et la crainte.

1.3.4 La dimension axiologique

La dimension axiologique est relative aux valeurs attribuées à la bande dessinée (voir II, 3.4.4). Elle invite notamment à se demander quels sont les enjeux liés à la valorisation du média, que ce soit sur le plan personnel ou didactique, et à s'intéresser à l'articulation de ces deux derniers. Elle permet d'interroger le lien entre « littérature » et bande dessinée et peut être mise en relation avec la notion de « réputation littéraire » (Védrines et Gabathuler 2018), dans la mesure où la « littérarité » est souvent perçue comme un « label de qualité » (Baetens 2009 : § 13).

Si la *lecture littéraire* est évoquée de manière assez spontanée durant les moments d'échanges, la mention de la « littérature » fait l'objet de davantage de précautions de la part d'Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas. Aucun·es des enseignant·es interrogé·es ne prend explicitement position quant au lien entre bande dessinée et littérature. Eleftheria, Nicolas et Camille distinguent respectivement la bande dessinée des *textes en prose*, du *texte littéraire pur*, de la *littérature traditionnelle*, des *classiques littéraires* et de la *littérature romanesque*. Comme ses collègues, Camille donne à voir une conscience des enjeux liés à l'usage du terme « littérature », dans la mesure où elle hésite avant d'employer le terme : elle parle de la bande dessinée comme de *supports qui sont très éloignés de… de la littérature*. L'usage des adjectifs *pur* et *traditionnel*, modalisant les termes *texte littéraire* et *littérature* et se référant à un certain *canon*, m'apparaît comme une stratégie discursive visant à éviter d'opposer la bande dessinée à ces derniers. Les propos des quatre

enseignant·es laissent ainsi la possibilité d'inclure la bande dessinée dans l'ensemble « littérature ».

Néanmoins, les résultats mettent en relief une hiérarchisation ambiguë des différents supports de lecture sur le plan personnel, sur le plan didactique ainsi qu'à leur intersection. Sur le plan didactique, Nicolas exprime un ressenti partagé face à l'incitation du plan d'études de l'école de culture générale à enseigner des *textes médiatiques* : d'un côté, elle lui procure un sentiment de liberté et, de l'autre, il trouve *vexant* et *frustrant*, pour un enseignant de français, de devoir faire lire autre chose que des textes littéraires *purs*.

Pour sa part, Cécile estompe la hiérarchisation entre les *lectures plaisir* et la *lecture littéraire* lorsqu'elle parle de l'importance de *relativiser le concept de bonne littérature, totalement obsolète à [s]es yeux*. Pourtant, on se souvient qu'elle rattache davantage la bande dessinée à une *lecture plaisir* qu'à une *lecture littéraire*, ce qui montre une tendance à inclure plus facilement certains types d'écrit que d'autres dans la sphère scolaire. Sur le plan personnel, lorsque Cécile estime que les mangas que lit son fils ne sont pas de *« vrais livres »* et souhaite qu'il découvre la *littérature… traditionnelle*, malgré la prise de distance opérée par la verbalisation des guillemets, ses propos traduisent un jugement de valeur et une hiérarchisation entre différents supports de lecture. Les ambivalences présentes dans le discours de Cécile et Nicolas reflètent le débat auquel la première assiste au sein de son établissement, ainsi que, plus largement, la difficulté commune aux quatre participant·es d'appréhender et de nommer l'objet didactique qu'est la bande dessinée.

1.3.5 La dimension épistémique

La dimension épistémique renvoie au rôle que la bande dessinée endosse dans la construction de savoirs et savoir-faire (voir II, 3.4.5). Ceux-ci peuvent se construire par la pratique de la lecture (spécifique du média) ou alors se situer dans le contenu de l'œuvre. L'étude de cette dimension invite à s'intéresser aux types de savoirs et savoir-faire véhiculés par la bande dessinée et, partant, à la place de la bande dessinée dans le contexte scolaire.

Le manque de savoirs et savoir-faire des enseignant·es interrogé·es vis-à-vis de la bande dessinée constitue l'un des obstacles entravant l'inclusion de la bande dessinée en classe de français. Tandis que

Nicolas ne se sent *pas adéquatement préparé*, ses collègues affirment qu'elles ne possèdent pas *le bagage* (Eleftheria), les *outils esthétiques* (Cécile), *la culture, les références et le vocabulaire* (Camille). Ces savoirs et savoir-faire seraient susceptibles de renouveler les approches didactiques (*avoir une autre approche que l'approche qu'on a*, selon les termes de Cécile). La formation initiale des enseignant·es n'offrant pas les outils mentionnés, elle constitue visiblement un frein à l'enseignement de la bande dessinée. L'intérêt de l'ensemble des enseignant·es pour une formation continue renforce cette idée de lacune initiale.

Cependant, quelques enseignant·es établissent dès le début de notre collaboration un lien entre des savoir-faire sur lesquels il leur est possible de s'appuyer, qu'ils aient été acquis sur le plan personnel ou par le biais de la formation académique ou didactique. Tandis que Camille déclare qu'elle a *l'impression d'avoir les outils*, étant donné qu'elle apprécie la peinture, Nicolas constate, à la lecture de l'œuvre de Trondheim et García (2006), qu'il peut réinvestir ses connaissances en narratologie. Les deux enseignant·es font ainsi le pari que ces savoir-faire, qui permettent d'apprécier, comprendre et interpréter une œuvre, sont transférables à la lecture et à l'enseignement de la bande dessinée. De plus, la bande dessinée véhicule elle-même des savoirs, comme le souligne Cécile, qui la considère justement comme un moyen d'accéder à des thématiques.

1.4 Temps 2 : planification de la séquence

Au fil des séances de planification, les discussions se déplacent du plan personnel sur le plan didactique. La dimension praxéologique prend de l'importance. Sa première facette, liée aux pratiques de lecture, fait place à la deuxième, concernant les pratiques d'enseignement. À ce stade, ces dernières sont programmatiques : un certain nombre de choix des enseignant·es commencent à donner forme aux séquences didactiques. Ces choix témoignent de savoirs, de savoir-faire et de valeurs sous-jacentes attribués à la bande dessinée. Parce qu'il me semble heuristique de mettre au jour les interrelations qui se créent entre les dimensions lors de la planification, j'ai choisi de traiter la manière dont la dimension praxéologique s'articule à la dimension épistémique tout d'abord, et à la dimension axiologique ensuite.

1.4.1 Pratiques programmatiques et dimension épistémique

Tandis que l'étude de la dimension épistémique invite ainsi à se demander quels sont les savoirs véhiculés par la bande dessinée et les savoir-faire pour la lire, la mise en lien des dimensions praxéologique et épistémique conduit à se demander qui détient ces savoirs et savoir-faire et ce que les enseignant·es prévoient de mettre en place pour favoriser un accès à ceux-ci.

Les savoirs et savoir-faire des élèves sont pris en considération lors de cette phase de planification. Nicolas prévoit de s'appuyer sur leurs connaissances de la bande dessinée et du manga, acquises sur le plan personnel. De plus, dans une optique similaire à celle d'Eleftheria et de Cécile, qui prévoient une modification de l'aménagement de la classe dans le but d'encourager la discussion et de favoriser des modalités de travail comme les travaux de groupes, il souhaite proposer des modalités de travail interactives. Il semble ainsi que l'intégration de la bande dessinée en classe soit perçue comme impliquant un rapport plus symétrique avec les élèves. Camille, quant à elle, planifie de s'appuyer sur des savoirs et savoir-faire préalables de ses élèves qu'elle a elle-même enseignés, comme la notion de pacte autobiographique. Étant donné qu'elle suit ses élèves depuis deux ans et demi, elle dispose à ce titre d'une plus grande marge de manœuvre que ses collègues, qui suivent les leurs depuis quatre à six mois.

Les enseignant·es du secondaire I et du secondaire II s'appuient diversement sur leur bagage professionnel lié à l'enseignement des textes. Au secondaire II, la bande dessinée est insérée dans une forme de continuité par rapport à l'enseignement « habituel ». L'objectif final est proche de ce qui est fait avec d'autres types d'œuvres : il s'agit d'une analyse de texte faisant l'objet d'une évaluation sommative (et d'un examen dans le cas de Camille). Camille et Nicolas prévoient, globalement, de s'appuyer sur des notions qui figurent dans leurs habitudes d'enseignant·es de français. C'est par exemple le cas des outils qu'offre la narratologie, que Nicolas prévoyait déjà d'aborder, lors de l'entretien diagnostique, par le biais de la bande dessinée de Trondheim et García (2006). Au secondaire I, la mobilisation de savoirs et savoir-faire « déjà là » est moins prégnante, ce qui peut être expliqué en partie par le fait qu'Eleftheria, qui a massivement contribué à la création du dossier d'enseignement, enseigne pour la première fois le français en voie prégymnasiale, disposant ainsi d'un nombre de pratiques « habituelles » plus limité.

L'ensemble des enseignant·es est attentif à créer des conditions de lecture favorables. Cécile voit la bande dessinée, de manière générale, comme un moyen de rendre des thématiques accessibles, c'est-à-dire de véhiculer des savoirs. À ce titre, elle souhaite tirer parti du potentiel instructif de *Persepolis* et planifie une séance consacrée au contexte de la révolution iranienne, dans le but que ses élèves apprennent, et surtout qu'ils·elles prennent conscience qu'ils·elles apprennent par le biais de la bande dessinée. Pourtant, elle craint que la méconnaissance du contexte iranien par les élèves ne constitue un obstacle à la lecture et pense que *Persepolis* pourrait susciter des difficultés de lecture, voire inciter des élèves à « échapper » à la lecture. Elle s'inquiète également à propos des activités réflexives proposées aux élèves, estimant qu'ils·elles ont *besoin de réponses,* et préférerait ne pas aborder trop rapidement le côté construit de l'autobiographie. Elle trouve important le fait de donner du temps de lecture en classe, de chercher à toucher les élèves, et de leur laisser la possibilité de s'identifier.

L'accompagnement dans la lecture est aussi jugé nécessaire au secondaire II. Nicolas planifie de guider ses élèves par le biais de l'activité de l'*eye tracking*. La lecture tabulaire semble ainsi considérée comme un savoir-faire utile pour appréhender la bande dessinée. Les hésitations de Camille quant à la manière de démarrer la lecture des trois premières planches montrent les potentielles difficultés à appréhender, entre participation et distanciation, l'univers – également visuel – qui se déploie. Rappelons que, lors de son entretien diagnostique, ses propos avaient montré qu'elle espérait amener ses élèves à construire un *rapport juste au texte*. Le rôle des enseignant·es vise à favoriser un accès à l'œuvre et à sa compréhension, par le biais d'un travail compréhensif et interprétatif, autant lié aux savoir-faire (par exemple l'*eye tracking*) qu'aux savoirs (par exemple le contexte iranien).

1.4.2 Pratiques programmatiques et dimension axiologique

L'étude de l'interrelation de la dimension praxéologique avec la dimension axiologique offre l'occasion de mettre en relief la place accordée à la bande dessinée dans la discipline « français » et de voir ce que les enseignant·es envisagent de mettre sur pied dans la perspective d'une possible valorisation du média. Certains éléments relèvent de la situation didactique (Reuter *et al.* 2013b).

À ce stade de la collaboration, l'interrelation entre la dimension praxéologique et la dimension axiologique est particulièrement marquante au secondaire I car les choix opérés par Eleftheria et Cécile ont tendance à accorder une place différente à la bande dessinée par rapport aux autres textes lus. On observe la volonté d'accorder une importance particulière au média. Lorsqu'il est question de modifier l'agencement de l'espace de la classe par exemple, Cécile parle de donner *une certaine reconnaissance à l'activité*. Il s'agit aussi, selon mon interprétation, de légitimer la bande dessinée dans le contexte scolaire, qui a tendance à dévaloriser ce type d'écrits. Il semble qu'il soit nécessaire, pour octroyer de la valeur à la bande dessinée dans ce contexte particulier, de lui administrer un « traitement spécial ».

Si certains des aspects de la pratique programmatique témoignent d'une mise en relief de la séquence, d'autres lui accordent une place moindre. Tandis qu'Eleftheria et Cécile travaillent habituellement sur une lecture durant environ cinq à six semaines, la première choisit de consacrer seulement deux semaines à *Persepolis*, qui plus est durant la période de l'année particulièrement chargée qui précède Noël. Un tel choix, bien qu'opéré en réponse à certaines contraintes, s'éloigne ainsi des pratiques habituelles. De plus, l'objectif final va de pair avec une activité qui n'a jamais été enseignée auparavant (la création d'une planche), et qui n'a pas pour finalité d'être évaluée.

La situation didactique mise en place au secondaire II est très différente. Dès le début de la planification, il est prévu de passer plusieurs semaines sur l'œuvre – un nombre de semaines précis n'a pas été défini et il s'agit surtout d'y passer le temps nécessaire. On envisage de démarrer la séquence après la pause de Noël, ce qui n'implique pas de contrainte temporelle liée aux vacances. Concernant le moment de l'année choisi, il est intéressant de noter que Nicolas se serait attendu à un comportement différent de la part des élèves s'il avait enseigné *Wonderland* comme dernière œuvre (avant les vacances), ce qui montre l'importance, à tous les degrés, de l'aspect temporel de la situation didactique.

On peut ainsi se demander laquelle des manières de procéder sera la plus favorable à l'enseignement de la bande dessinée et si les aménagements « extra-ordinaires » accroîtront réellement la reconnaissance auprès des élèves.

1.5 Temps 3 : enseignement de la séquence

Trois dimensions se détachent particulièrement durant et après la phase d'enseignement de la séquence : la dimension praxéologique, la dimension conceptuelle et la dimension épistémique. Si cette section propose de les présenter successivement, il est à noter qu'elles se construisent en étroite interrelation. Les liens entre la dimension praxéologique et la dimension conceptuelle seront abordés à la section 2.2 de cette partie, dans une perspective évolutive.

1.5.1 La dimension praxéologique

À ce stade de la collaboration, la dimension praxéologique se manifeste au travers de pratiques d'enseignement observées ou déclarées, mais également au travers de pratiques programmatiques. En effet, la mise en œuvre de la séquence suscite nombre de questionnements qui incitent les enseignant·es à prendre de la distance par rapport à celle-ci et à réfléchir à la manière dont ils·elles pourraient agir lors d'une future séquence d'enseignement. Ainsi, leurs propos, qui témoignent d'un aller-retour entre l'ancrage dans les pratiques effectives et une forme d'abstraction, se situent à mi-chemin entre la dimension praxéologique et la dimension conceptuelle.

Déjà présents durant la planification, des questionnements sur l'accompagnement de la lecture resurgissent chez les quatre enseignant·es. L'accès à « l'histoire » – un terme cité à plusieurs reprises par les enseignant·es des deux degrés – n'a pas été aisé. Au secondaire I, Eleftheria et Cécile, qui n'ont pas demandé à leurs élèves de lire *Persepolis*, ont toutes deux eu l'impression que la séquence portait plus sur « la bande dessinée » de manière générale, plutôt que sur l'œuvre de Satrapi. Bien qu'elles eussent aimé approfondir davantage l'histoire de Marji avec leurs élèves, il semble qu'elles n'aient pas considéré la lecture comme un prérequis nécessaire aux séquences. Au secondaire II, Camille et Nicolas reviennent sur la difficulté de certain·es élèves d'entrer dans la lecture de *Wonderland*, l'une et l'autre réfléchissant à la manière d'introduire celle-ci, par exemple en *commen[çant] par l'histoire*, ou encore en faisant lire toute l'œuvre à la maison avant de commencer l'analyse.

Le degré de proximité de la séquence avec les pratiques habituelles a joué un rôle notoire. Les propos d'Eleftheria et de Cécile montrent que l'éloignement relatif à celles-ci a déstabilisé enseignantes et élèves. Si

la séquence encourageait la discussion, Cécile a ressenti un manque de maîtrise dû au rythme des activités et Eleftheria a été confrontée, durant la première partie de la séquence, à des difficultés de gestion de classe, notamment lors des travaux de groupe. Dans le questionnaire final, une élève dira que la classe était *mouvementée*. L'enseignante dit avoir regretté qu'il n'y ait pas plus de moments de travail *traditionnels*, où les élèves écrivent. Dans les deux classes, la fin de la séquence a été escamotée (la création d'une planche n'a pas pu être effectuée). Camille et Nicolas, en revanche, semblent avoir inséré la bande dessinée de manière plus fluide dans leur manière d'enseigner et leurs propos révèlent un écart plus modéré entre les pratiques habituelles et les pratiques d'enseignement de la bande dessinée. Cet état de fait ne reflète pas uniquement des divergences dans leur conception de la bande dessinée, mais également vis-à-vis du contexte d'enseignement (davantage d'années d'expérience, des élèves connu depuis plus de deux ans pour Camille) et de collaboration (celle-ci étant moins étroite, les pratiques individuelles ont plus de place).

Au moment de dresser le bilan de la séquence, l'aspect programmatique revient dans les discours. L'ensemble des enseignant·es parle d'intégrer à nouveau la bande dessinée dans leur programme dans un futur plus ou moins proche. S'ils·elles voient le potentiel didactique de la bande dessinée, ils·elles voient aussi d'éventuels obstacles et conçoivent des pistes pour les surmonter. Cécile affirme souhaiter se procurer une bande dessinée qui soit en lien avec le roman policier qu'elle prévoit de faire lire à sa classe prochainement, ce qui permettrait vraisemblablement de tisser des liens avec un support qu'elle connaît bien. Eleftheria évoque l'idée de planifier une séance visant à déconstruire *le mythe de la BD*. Camille, ayant pris conscience de *la richesse d'une œuvre sous forme de BD*, dit ne plus craindre de ne pas avoir assez de choses à dire. Enfin, Eleftheria et Nicolas nourrissent une réflexion sur l'âge des élèves : la première souhaite enseigner *Persepolis* à des élèves en 11H année plutôt qu'en 9H, tandis que Nicolas déclare qu'il s'apprête à reprendre la séquence avec une classe de 2e maturité.

1.5.2 La dimension conceptuelle

Cécile, Camille et Nicolas estiment que leur conception de la bande dessinée a changé depuis le début de notre collaboration. Pour Cécile, il a *totalement* changé : elle n'était pas intéressée par la bande dessinée

et à présent elle souhaite l'intégrer dans son enseignement. Camille et Nicolas mettent l'une et l'autre en avant leur ignorance préalable à la séquence. Camille est l'enseignante qui donne le plus d'exemples de changements de sa conception de la bande dessinée : elle parle des *connaissances encyclopédiques* sur la bande dessinée qu'elle a acquises (même si elle considère toujours qu'elle connaît peu *ce qui se fait en BD*), du potentiel de cet objet multimodal qui mérite d'être exploité, de *l'histoire littéraire* qu'elle a découverte. Elle affirme aussi ne plus avoir peur de manquer de matériel « verbal » (des *choses à dire*) sur une œuvre comme celle de Tirabosco.

Eleftheria, en revanche, estime que sa conception de la bande dessinée avait déjà changé en amont de la séquence. La stabilité de sa conception au moment de notre collaboration peut être mise en lien avec le fait qu'Eleftheria est la seule à se considérer comme une lectrice de bande dessinée et, par ailleurs, à avoir déjà enseigné cet objet en classe. Il est possible que le fait de devenir une lectrice de bande dessinée ait eu un impact plus marquant sur sa conception de la bande dessinée que le fait de planifier et d'enseigner une séquence dédiée à celle-ci.

Selon Eleftheria, les élèves ont considéré que la séquence ne faisait pas partie du programme et ont mis du temps à accepter que la bande dessinée soit *un texte comme d'autres*, ce qui invite à croire qu'une modification du rapport à la bande dessinée a eu lieu également auprès d'eux·elles. Il est certain que des éléments tels que la durée relativement courte de la séquence, le calendrier (avant Noël), les modalités de travail différentes ou encore les activités didactiques innovantes ont exercé une influence sur leurs conceptions premières. Or ces éléments résultent de contraintes, mais également de choix de la part des deux enseignantes et de moi-même. On peut dès lors se demander si, dans l'esprit d'Eleftheria, de Cécile et également dans le mien, la séquence faisait réellement partie du programme et si nous considérions la bande dessinée comme « un texte comme les autres ». Notons cependant qu'Eleftheria et Cécile constatent, à la fin de la séquence, que la bande dessinée a été enseignée de manière « sérieuse », rejoignant ainsi l'avis des élèves développé dans un second temps.

Ces différents propos vont tous à l'encontre de l'idée d'une accessibilité naturelle de la bande dessinée. Ils mettent en avant une forte complexité de *Persepolis* et de *Wonderland*, ainsi que des compétences nécessaires pour les analyser, corroborant plusieurs propos tenus

durant la planification, tels que ceux de Cécile (*ce n'est pas une BD facile*) et ceux de Camille et Nicolas concernant la complexité de la bande dessinée en général, exprimés lors de l'entretien diagnostique. Dans le même sens, les verbalisations du Temps 3 montrent également une forme de résistance du média. Au secondaire I, le choix de l'œuvre est considéré comme discutable, le bagage de culture générale a constitué un frein à l'enseignement et la séquence a été considérée comme étant de haut niveau. Au secondaire II, Nicolas observe, de manière générale, que les élèves de 1re année ont de la difficulté avec l'analyse, c'est pourquoi il prévoit de reprendre la séquence avec une classe de 2e année en école de maturité. Camille, qui a choisi d'enseigner la bande dessinée en 3e à la suite de son expérience en tant qu'experte aux examens de fin de maturité, semble satisfaite de son choix. Dans ce sens, l'idée d'une légitimité de la bande dessinée dans la discipline « français » est renforcée, aux degrés secondaire I et II, mais la question se pose de sa didactisation et du corpus choisi.

1.5.3 La dimension épistémique

Lors de la mise en œuvre surgissent des questionnements liés aux savoirs et savoir-faire à enseigner par le biais de la bande dessinée. La place des images est un sujet d'interrogation, de même que l'espace à accorder à de nouveaux outils d'analyse. La bande dessinée devient un moyen d'enseigner la lecture littéraire et de montrer aux élèves qu'il existe plusieurs manières de lire, ce qui permet de construire avec eux·elles un rapport à la bande dessinée.

La présence d'images crée une ambivalence. D'un côté, celles-ci rendent l'accès à l'œuvre moins hermétique mais, de l'autre, elles ajoutent une complexité supplémentaire, notamment en raison de l'apparente immédiateté de leur signification (*ça ne sert à rien de le dire parce que ça se voit*), de l'articulation texte-image et de la linéarité réduite des images (par rapport au texte). À première vue, Camille estime que les images rapprochent particulièrement la bande dessinée des productions culturelles auxquelles sont confronté·es les élèves dans leur quotidien. Lors d'une séance d'enseignement, Nicolas observe également qu'elles créent une fascination qui encourage les élèves à *se précipiter* sur les livres. Par la suite, Camille et Nicolas mentionnent la logique spiralaire de l'enseignement du français et voient la bande dessinée comme une occasion de réutiliser des outils, c'est-à-dire de faire appel

à des éléments déjà connus, par le biais d'un nouvel axe (l'analyse de texte, ou plus spécifiquement la narratologie, les figures de style). Par exemple, Nicolas montre aux élèves qu'une lecture linéaire peut coexister avec une lecture *tabulaire* lors de la séance dédiée à l'*eye tracking*, ce qui lui permet probablement d'atteindre l'un de ses objectifs liés à l'analyse de texte : *montrer qu'à côté de la lecture naïve, tu peux t'arrêter [...] et voir comment c'est construit*. Cette séance lui permet également d'approcher la notion de métaphore dans une perspective visuelle, celle-ci se *ramifiant* dans la planche (pour reprendre le terme de Camille).

Les propos des quatre enseignant·es témoignent d'une recherche d'équilibre entre les savoirs et savoir-faire potentiellement connus (qui s'apparentent à la lecture de textes réputés littéraires) et nouveaux (en lien avec les spécificités graphiques de la bande dessinée). Tels que je les emploie, les termes « connu » et « nouveau » peuvent faire référence à plusieurs oppositions qu'on retrouve dans leurs discours, notamment celle entre le texte et l'image ou encore l'approche de la bande dessinée comme une œuvre littéraire ou comme un média. Pour Cécile, enseigner *Persepolis* et enseigner « la bande dessinée » sont presque deux séquences distinctes. D'un côté, il y a l'histoire de Marji et, plus largement, des réflexions sur la lecture (*Qu'est-ce que ça veut dire quand on lit un livre ?*). De l'autre, il y a une approche qu'elle souhaitait visiblement développer au moment de l'entretien diagnostique (*une autre approche*, des *outils esthétiques*, prendre la bande dessinée en *tant que telle*) mais qui semble finalement relever, lors de l'entretien postséquence, d'une autre discipline (*je suis prof de français [et] je ne maîtrise pas la technique de la BD*). Ainsi, si certaines compétences d'enseignement sont nécessaires pour tout type de texte (par exemple *faire des liens*, selon Cécile, *s'informer*, selon Eleftheria), d'autres demandent un travail important d'appropriation, d'adaptation, de renouvellement d'outils et encourageraient à la collaboration avec un enseignant·e d'histoire ou de dessin, selon Cécile.

Camille est également à la recherche d'un équilibre. L'enseignement de la bande dessinée met le *cul entre deux chaises*, dans la mesure où il permet de travailler la dimension narrative de cet objet à la fois dans un cadre familier (lié à l'enseignement du français) et, simultanément, d'ouvrir à la lecture d'image, qui se rattache à d'autres domaines disciplinaires. Elle parle également de contradiction entre la prise en compte d'une œuvre en tant que telle et l'approche de la bande dessinée *dans son ensemble*, c'est-à-dire comme un média. Elle s'interroge d'ailleurs sur l'objectif général de l'enseignement de la bande dessinée : s'agit-il

de repérer des effets dans l'image ou d'employer l'analyse d'image pour développer *in fine*, des compétences textuelles ? Les deux types d'amorces de séquence observés chez Camille et Nicolas témoignent de différentes directions que peut prendre l'enseignement de la bande dessinée, entre le rattachement à des savoirs connus (par exemple la fonction d'un incipit littéraire) et la familiarisation avec de nouveaux savoirs (par exemple le lexique de la bande dessinée).

Tandis que la bande dessinée était soit opposée à la lecture littéraire, soit vue comme une étape intermédiaire menant vers celle-ci au Temps 1, elle devient un moyen d'enseigner l'analyse littéraire au Temps 3. En effet, Camille et Nicolas voient de nombreux liens entre l'analyse de texte, qui est travaillée habituellement en cours de français (notamment pour préparer les élèves à l'examen final), et son « équivalent » pour la bande dessinée. Cette dernière permettrait non seulement de *comprendre un petit peu mieux ce qu'on atten[d] dans l'analyse proprement littéraire* (Nicolas), mais aussi de prendre conscience du fait qu'il existe plusieurs manières de lire : *pour la linéarité de l'histoire ou [...] pour l'analyse* (Camille).

Si l'emploi de la notion de lecture littéraire met plutôt en avant le pôle de la distanciation dans les propos des enseignant·es, on voit tout de même qu'un équilibre entre distanciation et participation est recherché. Cependant, la place accordée au sujet didactique, et notamment à ses affects, au sein des deux séquences, n'est pas évidente. Camille et Nicolas semblent avoir peu intégré les émotions des élèves dans leur enseignement de *Wonderland*. Lorsque Eleftheria et Cécile le font, ce n'est pas sans se questionner et les propos de Cécile montrent qu'elle et ses élèves ont été à la fois intéressé·es et déstabilisé·es. En revanche, les émotions ont davantage leur place en production, lorsqu'il est demandé aux élèves de créer leur propre planche à partir d'un souvenir (secondaire I, activité finalement non réalisée) ou de représenter l'émotion d'un personnage (secondaire II).

Le développement d'un savoir-faire qui permet de lire la bande dessinée s'accompagne d'un certain rapport à celle-ci des élèves. En montrant qu'on peut analyser la bande dessinée avec des outils littéraires « habituels » (ou en voie d'acquisition), Nicolas cherche à déconstruire les potentiels *a priori* de ses élèves et à leur faire percevoir celle-ci comme un *continent qui existe et qui est sérieux*. Camille développe une réflexion similaire lorsqu'elle s'intéresse aux enjeux de l'enseignement d'un *genre mineur* et qu'elle souhaite amener ses élèves à avoir conscience que *Wonderland* est *une œuvre* et à entretenir un *rapport juste* avec celle-ci.

2 « Évolution » et interrelations

À présent que les deux plans et les cinq dimensions du rapport à la bande dessinée ont été mis en lien avec les résultats de cette recherche, il s'agit, dans un premier temps, de proposer un schéma récapitulatif présentant les dimensions interreliées (2.1). Dans un deuxième temps, l'interrelation entre les dimensions conceptuelle et praxéologique, également documentée par Blaser et ses collaboratrices (2015), est examinée (2.2). Dans un troisième temps, « l'évolution » des pratiques de lecture, qui a pu être observée dans la dimension praxéologique, est à son tour étudiée et mise en relation avec des études portant sur la réception (2.3). Le choix de placer le terme « évolution » entre guillemets est expliqué dans cette section.

2.1 Schéma récapitulatif du rapport à la bande dessinée

Cette section vise à déployer une schématisation du rapport à la bande dessinée, telle qu'elle a été induite par les résultats de cette recherche (fig. 11). Les deux plans, personnel et didactique, forment le contexte dans lequel se déploient les dimensions, qui entretiennent toutes des liens avec chacun d'eux. Les flèches montrent qu'il existe un continuum entre les deux plans et que leurs frontières sont poreuses. Les dimensions sont interreliées par un réseau visant à mettre au jour les

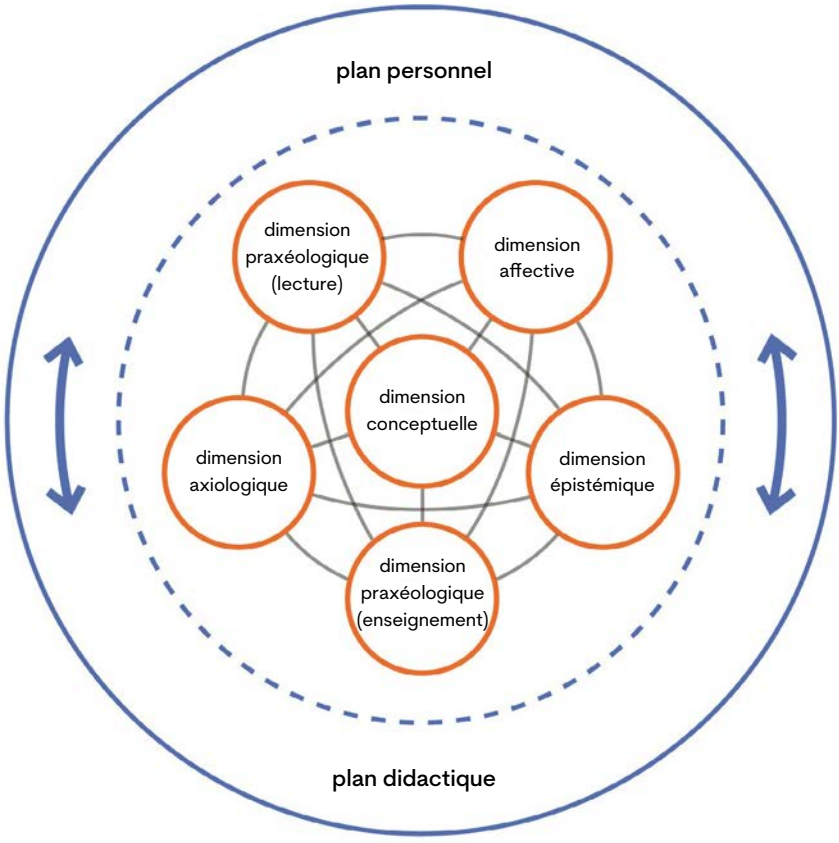


FIGURE 11 Le rapport à la bande dessinée en deux plans et cinq dimensions.

potentielles interactions (et tensions). La dimension praxéologique est représentée deux fois : la première facette, liée aux pratiques de lecture, se distingue de la seconde, liée aux pratiques d'enseignement. On peut dès lors parler de l'apparition d'une sixième dimension.

Étant donné que ma recherche est une recherche descriptive et compréhensive, il m'a semblé nécessaire de donner le même poids à chaque dimension. Cependant, la dimension conceptuelle est placée au centre parce que ma méthodologie s'est basée principalement sur des verbalisations des enseignant·es, qui constituent le fil conducteur de cette recherche. Elle est ainsi centrale pour la construction du rapport à la bande dessinée.

Ce schéma permet de penser les particularités du rapport à la bande dessinée, se distinguant des modèles avec lesquels il a été construit (Blaser *et al.* 2015 ; Émery-Bruneau 2010). Deux éléments principaux le

différencient de celui proposé par Blaser et ses collaboratrices (2015). Tout d'abord, la même importance est attribuée à chaque dimension, ce qui se traduit par une taille identique des cercles les représentant. Cette différence est due aux différents contextes et objectifs de recherche : tandis que le schéma de Blaser et ses collègues vise à donner des pistes dans le cadre de la formation des enseignant·es, où certaines dimensions se manifestent plus que d'autres, la présente recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif, visant à mettre au jour les interrelations et tensions inhérentes aux dimensions du rapport à la bande dessinée, sans hiérarchisation. Ensuite, le schéma illustrant le rapport à la bande dessinée intègre, à l'instar d'Émery-Bruneau (2010), les plans personnel et didactique, qui – comme cela a été montré – nécessitent d'être pris en compte pour comprendre les enjeux liés aux cinq dimensions. Il se différencie cependant du modèle proposé par celle-ci dans la mesure où la quasi-intégralité des dimensions s'inspire de l'étude de Chartrand et Blaser (2008a) – à l'exception de la dimension épistémique et de la division en deux « facettes » de la dimension praxéologique (pratiques de lecture et pratiques d'enseignement).

2.2 L'interrelation entre les dimensions conceptuelle et praxéologique

La définition et la schématisation du rapport à l'écrit établis par Blaser et ses collègues (2015) mettent en avant son « caractère dynamique » ainsi que l'interrelation entre la dimension conceptuelle et la dimension praxéologique. Les conceptions « disposent plus ou moins favorablement » l'individu à écrire, à enseigner et à apprendre à écrire tandis que les pratiques d'écriture et les apprentissages « construisent et nourrissent » les conceptions (Blaser *et al.* 2015 : 56). Cette perspective, qui permet de mieux saisir « le rôle déterminant des conceptions sur les pratiques personnelles et professionnelles », vise à mettre le concept de rapport à l'écrit « au service de la formation des futurs enseignants » (Blaser *et al.* 2015 : 56).

Des exemples d'une interrelation entre la dimension conceptuelle et la dimension praxéologique sont présents dans une grande partie des résultats présentés. Bien que mon étude n'ait pas la visée formatrice évoquée plus haut, je souhaite en mettre quelques-uns en valeur. Le parcours de lectrice d'Eleftheria offre un exemple d'influence des conceptions sur les pratiques. De l'enfance au début de l'âge adulte,

celui-ci est relativement « classique ». Elle lit de la bande dessinée, étant enfant, comme environ les trois quarts de la population (française) (Aquatias 2015 ; Ipsos 2024). Ces lectures la rapprochent d'un membre de sa famille (son frère, avec qui elle lit *Garfield*), ce qui fait écho à la lecture que fait Aquatias de Bourdieu (1979), stipulant que « l'acquisition du goût se ferait d'abord en famille, et trouverait ensuite confirmation ou contradiction dans l'univers scolaire » (2015 : § 5). Eleftheria cesse ensuite ces lectures, comme la moitié des lecteur·rices (français·es) qui appréciaient la bande dessinée durant l'enfance (Aquatias 2015). Étant donné que les « discours ambiants » pourraient, selon l'hypothèse d'Aquatias, « dissuader les adolescents et les jeunes adultes de poursuivre leurs lectures » (2015 : § 6), il est probable que ceux-ci aient construit la *vision stéréotypée* qu'elle convoque pour expliquer son arrêt. Sa conception de la bande dessinée a un impact important sur la pratique, puisque celle-ci cesse. Elle redécouvrira la bande dessinée à l'âge adulte, par l'intermédiaire de *L'Arabe du futur* de Riad Sattouf. Au moment de l'entretien diagnostique, bien qu'elle se considère comme une lectrice de bande dessinée, elle affirmera entretenir un rapport *ambigu* avec la bande dessinée et être parfois *un petit peu en surcharge d'informations* lorsqu'elle en lit. Nous voyons qu'Eleftheria construit un rapport complexe et évolutif à la bande dessinée et que ses conceptions et ses pratiques sont interreliées.

Un exemple tiré des échanges avec Cécile montre l'influence des pratiques de lecture sur les conceptions, en l'occurrence sur la définition de la bande dessinée qu'elle donne lors de l'entretien diagnostique. Nous avons vu qu'elle apprécie par exemple les thématiques abordées dans les œuvres de Bagieu, une autrice qui se revendique féministe (Bagieu 2020). L'œuvre *Culottées* permet, selon Cécile, de s'informer sur *les questions féministes de base*. Or elle définit la bande dessinée comme *un excellent moyen pour rendre des thématiques plus abordables au public*. La manière dont elle a lu Bagieu nourrit ainsi sa conception de « la bande dessinée », qui nourrit à son tour de potentielles pratiques d'enseignement qui pourraient être exploitées.

Sur le plan didactique, on peut citer l'entretien de mi-séquence qui s'est tenu avec Eleftheria, au cours duquel l'enseignante a exprimé ses craintes quant à la difficulté de guider ses élèves sur les questions relatives aux émotions. Notre discussion a permis non seulement de donner des pistes à Eleftheria sur les manières de présenter la question des émotions aux élèves, mais aussi d'intégrer dans son enseignement

d'autres médias, ce qui a tissé un lien avec la conception de la bande dessinée qu'elle déployait lors de l'entretien diagnostique (lorsqu'elle affirmait que le travail sur la bande dessinée pourrait servir à développer des compétences transversales qui permettent d'*être critiques […] dans la vie quotidienne*).

Un autre exemple concerne la réflexion de Camille sur l'objectif de son enseignement. Rappelons qu'elle hésite entre deux objectifs : la compréhension des effets dans le texte (favorisée par l'image) et celle de l'existence d'effets dans l'image. Ce questionnement survient lors de l'entretien de mi-séquence. Or Camille dit qu'elle ne s'était pas posé la question avant. On comprend donc que le fait de pratiquer l'enseignement de la bande dessinée lui donne un regard nouveau, lui permettant de repenser ses conceptions. Mentionnons encore le cas de Nicolas. Tandis que, lors de l'entretien diagnostique, il dit ne pas être *un expert*, au fil de la collaboration et de l'enseignement de la séquence, il prend conscience du fait qu'il peut s'appuyer sur ses compétences d'enseignement du français (par exemple en narratologie). Ces différents exemples confirment que les dimensions praxéologique et conceptuelle s'alimentent réciproquement.

Si, dans sa dimension conceptuelle, le rapport à la bande dessinée des quatre enseignant·es est favorable à l'enseignement de la bande dessinée – celle-ci étant considérée dans son potentiel didactique dès le début de la collaboration –, les pratiques d'enseignement amènent des enjeux supplémentaires (manque ou recyclage d'outils, gestion de la motivation ou des a priori des élèves, etc.), par le biais desquels les enseignant·es prennent conscience de leurs compétences ou alors découvrent des difficultés dont ils·elles n'avaient pas conscience en amont, ce qui leur permet de se projeter dans des pratiques futures.

2.3 « Évolution » des pratiques de lecture de la bande dessinée

Les propos de certain·es enseignant·es montrent qu'une « évolution » des pratiques de lecture de la bande dessinée est possible, et même qu'elle a effectivement eu lieu. J'emploie le terme « évolution » entre guillemets pour m'éloigner d'un présupposé qui voudrait que la transformation soit linéaire (et mène vers de meilleures ou de moins bonnes pratiques). Un écueil similaire est pointé du doigt par Jorro, vis-à-vis de la notion de « développement professionnel » (2013). Si

la perspective temporelle fait partie intégrante du développement professionnel, une perspective linéaire et une « conception structurale de l'activité enseignante » incitent parfois à ignorer les contradictions et les dilemmes (Jorro 2013 : 77). Bien que les résultats de cette étude aient été présentés de manière globalement linéaire (Temps 1, Temps 2 et Temps 3), des dilemmes – dont il sera question au chapitre 3 de cette partie – invitent à ne pas présumer d'une évolution linéaire du rapport à la bande dessinée de chaque participant·e (et de chacune de ses dimensions).

L'« évolution » des pratiques de lecture semble notamment liée à la manière d'appréhender les images. Au démarrage de notre collaboration, Cécile affirme que lorsqu'elle lit une bande dessinée, les personnages ne vivent pas. Nous l'avons vu, elle opère un mode de lecture de la bande dessinée différent[110] de celui exprimé par Camille ou de celui qu'elle prête à son fils, notamment parce que, dans son expérience de lecture, l'image constitue une entrave à l'immersion. La représentation des personnages dessinés sur un support imprimé implique pour l'enseignante, probablement par manque de liberté d'imaginer, une appropriation et une identification moindre par rapport au mode de lecture qu'elle emploie pour « la littérature ». Ces propos illustrent, en négatif, ce qu'Ingarden décrit à propos de la « "vie" de l'œuvre littéraire » : l'œuvre littéraire vit grâce aux concrétisations opérées par sa lecture, la soumettant par là même à des transformations (Ingarden 1983 : 290-300). Par la lecture, on s'emploie à se figurer les personnages et les événements rapportés par le texte, ce qui implique une « activité imageante » ou « concrétisation imageante » (Ricœur 1985 : 305). Dans cette perspective, Langlade estime que « l'imaginaire du lecteur apparaît [...] comme une nécessité fonctionnelle » de la lecture littéraire, « l'activité créatrice » entrant en dialogue avec l'œuvre et l'imaginaire qu'elle propose (2008 : 45 et 46). Dans la mesure où cette activité créatrice est considérée comme inhérente à « l'implication en tant que sujet dans [les] expériences de lecture des œuvres » (Langlade 2008 : 59), on peut émettre l'hypothèse que Cécile se sent moins impliquée dans celles-ci lorsqu'elle lit une bande dessinée, où l'image est (pour le moins en partie) donnée à voir dans l'œuvre. Probablement souhaiterait-elle

[110] Cette distinction doit cependant être nuancée, au vu des œuvres particulières auxquelles les enseignantes se réfèrent (*La Page blanche*, de Boulet et Pénélope Bagieu et *Anaïs Nin. Sur la mer des mensonges* de Léonie Bischoff, deux ouvrages très différents graphiquement).

puiser « dans les fichiers d'images issus de son expérience des lieux du monde et de sa culture iconographique » (Langlade 2008 : 48), alors que la lecture de la bande dessinée invite à nouer un autre rapport avec l'aspect visuel. Le sentiment d'entrave dont parle Cécile est peut-être dû à sa faible familiarité avec la bande dessinée, qui implique une nécessité à se mettre *dans le visuel*, comme elle le formule elle-même, c'est-à-dire à passer d'une lecture « collée pour ainsi dire à la fiction » à une « lecture analytique » qui prenne en compte les effets de construction visuels (Missiou 2012 : 92).

Une certaine « évolution » des modes de lecture semble pouvoir s'opérer à la fois sur le long terme et sur le court terme pour les quatre participant·es. Sur le long terme, on voit qu'Eleftheria a eu besoin d'*un petit temps d'adaptation* pour devenir une lectrice de bande dessinée. Aujourd'hui, elle apprécie ce mode de lecture qui permet de lire rapidement *tout en prenant le temps d'apprécier les dessins et la page*. L'ambivalence entre rapidité et appréciation invite à penser qu'elle a développé des modes de lecture qui s'alternent et se complètent, rappelant la tension décrite entre linéarité et tabularité (Baroni 2021 ; Fresnault-Deruelle 1976 ; Vandendorpe 1999) (voir II, 1.2.2). Il semble qu'Eleftheria se détache en partie de la lecture linéaire (case par case) et prenne de la distance par rapport à celle-ci, balayant du regard la double planche. Le mode de lecture décrit par Eleftheria est donc inextricablement lié à la présence d'images (dont la prédominance est d'ailleurs considérée par elle comme un élément définitoire de la bande dessinée). Un changement sur le long terme s'opère aussi du côté de Guilllaume, qui relit volontiers les classiques de son enfance, par intérêt, par plaisir et pour saisir leur humour en tant qu'adulte. Ces deux expériences montrent que l'« évolution » des modes de lecture permet l'appréhension de nouvelles composantes (dont la multimodalité) qui étaient autrefois négligées. Sur un plus court terme, un changement peut s'opérer au fil de lectures successives d'une même œuvre, comme le montre l'exemple de Camille. Le choix puis la didactisation de *Wonderland* se fonde sur une succession de lectures dans lesquelles l'attention accordée aux images évolue. La première fois que Camille a lu l'œuvre de Tirabosco, elle l'a lue *un peu d'une traite en regardant finalement assez peu les images*. Dans ce cas, la relecture, encouragée par le contexte professionnel, est, comme pour les autres participant·es, un moyen de s'approprier l'œuvre en accordant une plus grande place à la multimodalité.

Aux compétences en lecture de la bande dessinée s'ajoutent des connaissances liées à une « culture » de la bande dessinée. La notion de « culture » est employée notamment par Nicolas (qui souhaite *élargir un peu [s]a culture bédéphile*) et par Camille (pour qui avoir *une culture* [de la bande dessinée] pourrait faire d'elle *une meilleure lectrice de bande dessinée*). L'enseignante estime pouvoir cependant s'appuyer sur une culture visuelle plus large (notamment en lien avec son appréciation de la peinture). L'ambivalence que relèvent les propos de Camille (entre compétences dans le domaine des images et manque de culture) peut être appréhendée sous l'angle de la littératie, dont la plus-value permet d'élargir « le champ d'application de la lecture », parfois restreint aux techniques de décodage, à la « culture de l'écrit » (Soussi et Ronveaux 2017 : 3), mais aussi, dans le cas présent, à une forme de culture visuelle. Pour développer des compétences, mais aussi un « sentiment de compétence » (*self-efficacy theory*, Bandura 1986), autant en « décodage » (verbal et visuel) qu'en « culture » de la bande dessinée, il semble qu'un contact progressif et à plus ou moins long terme avec la bande dessinée soit crucial.

3 Dilemmes des enseignant·es

Lors de la collaboration avec Eleftheria, Cécile, Camille ou Nicolas, six dilemmes ont été identifiés, qui peuvent être considérés comme des traces de la construction de leur rapport à la bande dessinée. Ce chapitre s'en fait l'écho.

Ria et ses collègues définissent le dilemme comme un cercle vicieux, en se référant aux rhéteurs hellénistiques du II^e^ siècle : « l'acteur ne peut pas ne pas s'y affronter et en même temps la solution au dilemme est impossible. Il ne peut conserver les deux dimensions contradictoires et le choix dont il dispose est dérisoire dans la mesure où il produit une issue insatisfaisante quelle que soit sa décision » (2001 : 2). Selon les chercheur·ses, les actions contradictoires font partie du quotidien de l'enseignant·e. L'impossibilité de dénouer le dilemme de façon satisfaisante se retrouve chez Perrenoud : « l'expérience et la formation [de l'enseignant·e] ne permettent pas de [dépasser ces dilemmes] une fois pour toutes. Leur repérage aide cependant à *vivre avec la complexité* » (1994 : 6, l'auteur souligne), cette dernière étant constituée du fait de « penser ensemble, sans incohérence, deux idées pourtant contraires » (Morin 1977, cité par Perrenoud 1994 : 14). De cette insolubilité découle la nécessité de réévaluer chaque dilemme dans son contexte.

> On aurait tort de croire que ces dilemmes sont dépassés du seul fait d'être énoncés. Ou que l'expérience suffit pour y donner une réponse

> pragmatique stable [...]. Il serait tout aussi fallacieux de croire qu'il suffit de recommander un « juste milieu ». Il doit être trouvé de cas en cas, sur la base certes d'une ligne directrice, mais aussi en fonction du groupe, de la situation, de l'enjeu du moment (Perrenoud 1994 : 14).

La notion de dilemme permet ainsi d'explorer les ambivalences qui surviennent lors de l'enseignement de la bande dessinée dans la discipline « français », mettant en lumière des situations concrètes.

3.1 Un enseignement dans le programme ou hors programme ?

La question de savoir si la bande dessinée doit être intégrée dans le programme s'est posée davantage au secondaire I qu'au secondaire II. C'est d'ailleurs Eleftheria qui mentionne explicitement « le programme », établissant un lien entre celui-ci et plusieurs aspects de la situation didactique. Rappelons que la situation didactique se caractérise par l'émergence, à un moment donné et dans un lieu donné, d'éléments nouveaux, tels que la relation, le projet, l'objet de savoir ou encore les documents (Reuter *et al.* 2013b). Trois éléments de cette définition – la temporalité, la dimension relationnelle et la manière d'introduire l'objet d'enseignement –, mis en relation avec « le programme » par Eleftheria, témoignent d'une marginalisation de la bande dessinée. En ce qui concerne la temporalité, on constate qu'il y a un « pendant » et un « après » le programme lorsqu'elle affirme que *le programme était déjà clos*. Si cette affirmation fait référence à sa première expérience d'enseignement de la bande dessinée, deux ans auparavant, elle fait également écho au choix de placer la séquence pour laquelle nous collaborons – condensée sur deux semaines – avant Noël. La dimension relationnelle est évoquée à propos de ma présence en classe, qui aurait renforcé l'idée que *c'était un moment hors programme*. Finalement, la manière dont a été présentée la bande dessinée est perçue comme n'ayant pas été optimale (*on aurait dû présenter autrement la séquence ; une parenthèse dans le programme*). Bien qu'Eleftheria n'ait pas associé explicitement l'aménagement de la classe et le programme, cet élément de la situation didactique pourrait avoir contribué à marginaliser le média.

Partant du principe qu'être « dans le programme » revient à répondre à une certaine situation didactique (Reuter *et al.* 2013b), on peut affirmer

que la bande dessinée a été davantage intégrée dans le programme dans les classes de Camille et de Nicolas, l'œuvre de Tirabosco ayant été abordée de manière relativement similaire aux textes lus habituellement, que ce soit en termes de temps, d'espace ou encore de manière d'introduire le nouvel objet d'enseignement.

Ainsi, les choix relatifs à la situation didactique entre le secondaire I et le secondaire II rendent compte de deux approches différentes dont les effets divergent, d'une part vis-à-vis de l'expérience des enseignant·es et d'autre part de celle des élèves. Le choix de placer la séquence avant Noël et celui de n'y consacrer que deux semaines, qui a entraîné la nécessité de la clore malgré le fait qu'elle ne soit pas terminée, a créé chez Eleftheria un sentiment de frustration. Ce sentiment renvoie à l'une des caractéristiques de l'agir professoral décrites par Cicurel : la planification de l'action d'enseignement. Dès lors que le but poursuivi par l'enseignant·e n'est pas atteint, il·elle « se montre déçu » (Cicurel 2013 : 22).

L'expérience des élèves a également été source de frustration. Le questionnaire final[111], où ils·elles étaient invité·es à noter un élément de la séquence qui n'avait pas été apprécié, a permis à quelques élèves de faire part de leur déception (par exemple : *au début vous nous avez dit que on [sic] allait dessiner une BD et on l'a [sic] pas fait ; on a [sic] pas pu créer une BD alors que l'enseignante a dit que on [sic] allait en faire une*). De plus, durant la séquence, tandis que les élèves de Camille et de Nicolas étaient relativement coopératif·ves, ceux d'Eleftheria l'ont moins été (durant la première moitié de celle-ci). J'ai notamment pu observer la dissipation et l'excitation de ses élèves, qui ont mené au recadrage opéré par Eleftheria et moi-même à la mi-séquence, dans le but de redéfinir pour les élèves les objectifs d'apprentissage, ainsi que le but de ma présence. Le manque de collaboration des élèves interroge Eleftheria : *je me demande… pourquoi les élèves ne perçoivent pas ça comme du vrai travail*. Cet exemple montre que la perception de ce qu'est le *vrai travail*, qui relève du « rapport à » des élèves, constitue un des éléments d'une situation didactique plus ou moins propice à l'apprentissage, indiquant par là même ce qui est considéré comme faisant partie du « programme ».

Autant la précipitation de la fin de la séquence que les difficultés de gestion de classe font écho à la première expérience d'enseignement

[111] Voir la séance conclusive du dossier didactique (en annexe, au point 3).

de la bande dessinée d'Eleftheria. Alors qu'elle enseignait l'œuvre *Culottées*, l'enseignante a dû affronter l'agressivité et une *réaction forte* des élèves, ce qui l'a conduite à abandonner la séquence. Il semble que ses élèves aient été sensibles à la situation didactique, dans la mesure où ils·elles *percevaient que ça ne faisait pas partie du « programme officiel » entre guillemets*. Outre le fait que le programme était déjà clos, la nature multimodale de l'objet d'enseignement pourrait avoir été source de difficulté.

Il est probable que la présence d'images ait *contribué à cristalliser des réactions*, comme le dit Eleftheria, dans la mesure où une représentation visuelle du monde engage une autre forme de « dialogue des imaginaires entre le lecteur et l'œuvre » (Langlade 2008 : 46). En effet, la principale caractéristique du matériel visuel est, selon la psychologue Hélène Joffe, « sa faculté de susciter des émotions » (Joffe 2007 : 102). Les réactions de garçons face à l'image de la « femme à barbe » font apparaître les choix de l'enseignante, qui introduit simultanément un nouveau média et une thématique visiblement considérée comme discutable par ceux-ci, comme une forme d'audace. Elles mettent en exergue une confrontation des imaginaires (autant liés aux idées relatives à la « féminité » qu'à ce qui devrait être enseigné à l'école). On pourrait rapprocher les garçons en question de la figure de « l'imbécile » (Daunay 2014), qui interroge les objets d'enseignement. Cependant, plutôt que remettre en question les normes scolaires, ils interrogent, dans la situation en question, l'écart à cette norme, souhaitant peut-être revenir à des pratiques et thématiques plus habituelles, vues comme rassurantes : une femme dotée de caractéristiques « féminines » et une école qui s'en tient à des textes « traditionnels ».

La place périphérique de l'objet a déjà été mise en lumière par Raux, qui constate que la bande dessinée est « perçue comme un objet inhabituel », qu'elle est « peu intégrée à la progression des apprentissages » mise en œuvre en français et qu'il est difficile de la « faire entrer [...] dans les objets d'étude du programme » (2023 : 155). Nous avons vu que l'expérience des enseignant·es qui ont intégré la bande dessinée au « programme » a été plus satisfaisante que l'expérience de celles qui ne l'ont pas fait. Une telle intégration pourrait avoir développé un rapport à la bande dessinée des élèves qui conçoit davantage celle-ci comme *une œuvre* (pour reprendre les termes de Camille) et plus encore comme une œuvre légitime dans le cadre scolaire, incitant à la considérer avec autant d'attention qu'un texte monomodal. La mise en

place de certains éléments de la situation didactique, tels qu'un cadre spatiotemporel proche de celui de la lecture d'autres œuvres, pourrait ainsi constituer une piste pour introduire la bande dessinée en classe.

Une autre piste inviterait à mener un travail explicite avec les élèves sur leur rapport à la bande dessinée, à l'écrit ou encore à la discipline « français ». Dezutter et Lépine montrent la nécessité de composer avec « les représentations associées aux pratiques de l'écrit dans la discipline "français" » (Dezutter et Lépine 2020 : 42). Dans cette optique, laisser émerger des « réactions surprenantes » des élèves permettrait de laisser « davantage de place à l'activité langagière du sujet lecteur » (Soussi et Ronveaux 2017 : 7), fournissant ainsi des informations sur le « rapport à », et invitant à renouveler les pratiques d'enseignement. Les manières d'agir des élèves constitueraient donc une opportunité pour l'enseignant·e de penser sa pratique, d'anticiper les potentielles réactions et, potentiellement, de transformer son propre rapport à l'objet enseigné.

3.2 Évaluer ou ne pas évaluer une séquence sur la bande dessinée ?

Avec Pasquini (2021), je conçois l'évaluation comme répondant à deux fonctions principales, l'une visant à certifier et l'autre à soutenir les apprentissages. Lorsque Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas parlent d'évaluation, celle-ci est principalement perçue dans la première des deux fonctions citées, en tant qu'évaluation sommative. Elle vise alors à « dresser un bilan des apprentissages des élèves, le plus souvent à la fin d'une séquence, d'un thème ou d'une période, de manière formelle » (Pasquini 2021 : 35) et donc à leur attribuer une note.

Bien que les choix opérés au secondaire I et au secondaire II témoignent de deux manières très distinctes de concevoir l'évaluation de la bande dessinée, on constate que l'ensemble des enseignant·es souhaite rester en terrain connu par rapport à la pratique évaluative. Pasquini observe que les enseignant·es « entretiennent avec la note une relation inconfortable, complexe, parfois paradoxale » (Pasquini 2021 : 3, en référence à Alm et Colnerud 2015 ; Crahay 2007). Un tel inconfort s'observe dans le matériel empirique récolté auprès des participant·es à cette recherche. Leurs propos révèlent que, pour évaluer un travail, il faut « la sentir » (Eleftheria déclare n'avoir pas évalué parce qu'elle *ne la sentai[t] pas*). La nécessité d'être à l'aise vis-à-vis de l'évaluation laisse

transparaître les enjeux importants qui sous-tendent les pratiques évaluatives, invitant à s'interroger sur le « rapport à l'évaluation[112] » (Jorro 2016 : 53), en lien avec le rapport à la bande dessinée.

Au secondaire II, des évaluations sommatives semblables à celles qui closent l'enseignement des textes réputés littéraires sont prévues puis mises en œuvre : un examen oral certifiant pour les élèves de 3e année et une évaluation sommative « classique » (une production écrite) pour les élèves de 1re année. La production de planche effectuée par les élèves en milieu de séquence n'a donc pas pour but d'être évaluée. Au secondaire I, Eleftheria a choisi d'enseigner la séquence alors que toutes les évaluations ont déjà été effectuées. Si un certain flou reste présent par rapport à l'achèvement de la séquence par une évaluation, Eleftheria et Cécile renoncent finalement à évaluer la production d'une planche puis renoncent à évaluer tout court.

Sans qu'elle soit problématique en soi, on peut s'interroger sur l'absence d'évaluation sommative au secondaire I, ainsi que sur ce que cette absence peut révéler du rapport à la bande dessinée. Il faut rappeler que l'activité de création d'une planche a été pensée indépendamment d'une évaluation sommative et qu'Eleftheria aurait préféré évaluer l'analyse d'un passage. Si Eleftheria et Cécile expliquent l'absence de création d'une planche par le manque de temps, d'autres éléments pourraient compléter cette première explication.

Ma première hypothèse repose sur le conflit entre la possible création d'une planche, planifiée initialement mais qu'on ne souhaite pas évaluer, et l'analyse d'un passage, non planifiée mais plus cohérente avec le reste de la séquence. L'évaluation d'une planche de bande dessinée créée par les élèves était perçue comme inconfortable, probablement parce que les neuf premières séances de la séquence enseignent en priorité à lire et non à créer une planche. Ce type de rupture de l'alignement curriculaire témoigne de la « complexité à penser cette cohérence des pratiques évaluatives sommatives » (Pasquini 2019 : 66). Un tel écart entre les contenus enseignés et les contenus évalués semble ne pas être un cas isolé puisque Raux constate aussi que les activités de production sont parfois « en rupture avec les activités habituelles de la classe » (2023 : 156) – bien qu'elle ne parle pas spécifiquement d'évaluation.

[112] L'expression, utilisée dans son sens commun par Jorro, n'est pas conceptualisée dans le sillage des études dédiées au « rapport à ». En revanche, elle est reprise et opérationnalisée dans ce sens par Judith Marcil-Levert (2024).

Ma deuxième hypothèse est relative au sentiment de compétence (Bandura 1986) des enseignantes vis-à-vis de l'évaluation d'une création de planche. Eleftheria et Cécile n'avaient jamais proposé cette activité multimodale à leurs élèves auparavant. Les critères d'évaluation de la production étaient par conséquent susceptibles d'amener des questionnements liés aux compétences à acquérir dans la discipline « français ». Doit-on prendre en compte uniquement le contenu verbal d'une production de planche ou également le contenu visuel et les liens texte-images ? Étant donné leur formation littéraire, il semble plutôt naturel que les deux enseignantes se sentent moins compétentes pour évaluer la création d'une planche, sentiment par ailleurs partagé par Nicolas.

Ma troisième hypothèse se fonde sur le manque de liens entre la bande dessinée et les autres apprentissages du français. Il est possible que les enseignantes associent l'évaluation aux genres de textes prescrits par le Plan d'études romand, où la bande dessinée ne figure pas explicitement au secondaire, comme cela a été montré (I, 5.1). Cette absence implique d'une part la difficulté de savoir quels liens établir entre la bande dessinée et les autres types de texte et d'autre part la possibilité de ne pas en certifier les acquis dans la mesure où ces compétences ne seraient pas nécessaires pour la suite du parcours des élèves.

> À l'intérieur du système scolaire, la certification est surtout un mode de régulation de la division verticale du travail pédagogique. Ce qu'on certifie au professeur reprenant les élèves issus du niveau ou du cycle précédent, c'est qu'il pourra travailler comme d'habitude. Ce que cela recouvre n'est pas tout à fait indépendant du programme et d'acquis minimaux. Cela peut varier beaucoup d'un établissement à l'autre, en fonction du niveau effectif des élèves et de l'attitude du corps enseignant (Perrenoud 1998 : 10).

Les enseignant·es ne sont pas tenu·es de garantir des « acquis minimaux » relatifs à la bande dessinée, mais ils·elles auraient pu la rattacher au genre narratif (le « texte qui raconte » du PER), comme le suggère Eleftheria. Cependant, dans la mesure où le lien n'est effectué ni par les instructions officielles ni, concrètement lors de la planification, par les enseignant·es, et qu'il y a une volonté de sortir de l'approche narrative – formulée par Cécile –, la bande dessinée n'est pas considérée comme un moyen de certifier les apprentissages.

Ma quatrième hypothèse concerne la motivation des élèves. Dans la mesure où l'évaluation est parfois utilisée dans le but de motiver l'apprentissage des élèves, il se peut que les enseignant·es aient misé sur l'attrait de la bande dessinée en elle-même, soit sur une motivation des élèves plutôt intrinsèque qu'extrinsèque. Le média ayant été perçu comme susceptible d'enthousiasmer les élèves, le plaisir de la découverte entraînerait un certain engagement, rendant l'évaluation superflue.

Les séquences enseignées offrent, à de multiples reprises, l'occasion de recourir à l'évaluation formative dans le but de soutenir les apprentissages. Elles permettent en effet de constituer, par les échanges verbaux notamment, « une collection de données sur les apprentissages de l'élève, recueillies au cours même des activités d'enseignement/apprentissage » dans le but, entre autres, de faire le point sur les apprentissages des élèves et d'adapter la planification (Morrissette 2010 : 3-4). Une partie de ces occasions ont été saisies. Lorsque Nicolas demande à ses élèves comment ils·elles lisent habituellement une bande dessinée, avant d'enseigner la séquence sur l'*eye tracking*, il permet aux élèves de « réfléchir à [leurs] processus d'apprentissage et à guider [leurs] démarches en vue de progresser » (Morrissette 2010 : 3). En outre, si Eleftheria et Cécile choisissent de ne pas faire produire de planche à leurs élèves, c'est notamment, à mon sens, parce qu'elles ont remarqué (évalué, pourrait-on dire) que ces dernier·ères ne disposaient pas des outils nécessaires pour une telle production. Enseigner la lecture de la bande dessinée n'exerce pas à produire une planche, et ce d'autant moins lorsqu'aucun transfert des compétences de lecture-écriture n'a été enseigné.

D'autres occasions de soutenir les apprentissages semblent en revanche avoir été manquées. À titre d'exemple, le questionnaire rempli par les élèves du secondaire I, à la fin de la séquence, aurait pu faire office d'évaluation formative si un retour leur avait été fait. Mis en regard du questionnaire diagnostique, il aurait pu servir à leur montrer le chemin parcouru et à leur faire prendre conscience, peut-être, d'une autonomie accrue en lecture de la bande dessinée (Morrissette 2010 : 4). Les élèves auraient pu prendre conscience du développement de compétences en littératie médiatique multimodale ainsi que de la possibilité de les transférer, que ce soit pour lire la multimodalité à laquelle ils·elles sont confronté·es au quotidien ou pour appréhender d'autres types de textes, dans le contexte scolaire. Il est probable que

la présence du dossier didactique, entièrement élaboré en amont, ait été un frein à l'évaluation formative, considérée peut-être comme peu utile dans la mesure où les enseignantes se sont accordé une marge d'adaptation limitée, pour différentes raisons qui vont de la curiosité de tester des activités inédites à l'envie de mettre en pratique ce qui avait été pensé en collaboration.

3.3 Recycler ou expérimenter de nouveaux outils ?

L'introduction en classe de textes pour lesquels on dispose de peu de repères didactiques encourage à « recycle[r] des instruments de la discipline » et à « expérimenter de nouvelles tâches » (Soussi et Ronveaux 2017 : 7). Dans le premier cas, on modifie ou on adapte des outils à partir de notions d'ordinaire employées en cours de français et, dans le second cas, on les crée et on les emploie pour la première fois. Ces deux types de maniement d'outils traduisent un « double mouvement de perpétuation de la tradition et d'incorporation de la nouveauté » (Thévenaz-Christen *et al.* 2018 : 35).

En matière de recyclage et d'expérimentation, plusieurs possibilités se sont offertes à Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas. Selon les circonstances, il s'est agi d'enseigner la bande dessinée à la manière des textes « canoniques » ou de recourir à de nouvelles manières de construire un rapport à un écrit multimodal. Cécile, Camille et Nicolas n'avaient pas intégré la bande dessinée dans leur enseignement avant notre collaboration notamment parce qu'ils estimaient ne pas disposer du bagage nécessaire et, par conséquent, n'« osaient » pas. Cette lacune fait écho à un constat de manque de formation initiale, en France (Blanchard et Raux 2019 ; Dardaillon 2009 ; Depaire 2019 ; Raux 2019) et aussi de manière plus générale (Florey et Cordonier 2017 : 6 ; Lebrun *et al.* 2012b).

Néanmoins, les enseignant·es déclarent que certaines de leurs connaissances préalables pourraient être mobilisées. Camille et Eleftheria, par exemple, mettent en avant la plus-value de leur rapport aux images : les propos de Camille montrent qu'elle peut compter sur des compétences préalables (elle dit n'être pas *illettrée en image*) et Eleftheria, en tant que lectrice de bande dessinée, anticipe une plus grande inspiration lors de l'enseignement de ce média que d'un texte monomodal. Dans ma perspective, Camille et Eleftheria possèdent des compétences en littératie médiatique multimodale (Lebrun *et al.*

2012b) ou en « littératie visuelle » (aussi *visual literacy*) (Calabrese *et al.* 2021 ; Elkins 2008 ; Lebrun 2015 ; Martel *et al.* 2018). Le terme « littératie » permet ici de « désigner le versant positif de ce que le terme d'illettrisme désigne en négatif [...] » (Barré-De Miniac 2003a : 111).

Camille et Nicolas se situent davantage dans une forme de recyclage. Dès le début de la collaboration, leurs propos traduisent une intention de réutiliser certains outils employés habituellement avec les textes dits littéraires. L'objectif final, par exemple, vise la production d'une analyse proche de ce qui est régulièrement demandé aux élèves (et qui le sera aux examens). Parmi les outils qui ont été considérés comme réutilisables, on peut citer par exemple certaines notions (l'incipit, le pacte autobiographique, la métaphore), des modes de lecture et d'analyse (visant par exemple une forme de distanciation avec l'œuvre). Si cette exploration prend place dans un cadre globalement connu par les élèves, la planification cherche, comme au secondaire I, à explorer le potentiel de la bande dessinée. Ainsi, l'ancrage dans les pratiques antérieures vise à se diriger vers de nouvelles manières d'analyser et à construire des compétences multimodales avec les élèves. Camille et Nicolas, verbalisant la logique spiralaire dans laquelle leur enseignement s'inscrit, parviennent à intégrer la bande dessinée à la progression des apprentissages, ce qui semble être un tour de force au regard des observations de Raux (2023) dans le contexte français.

Au secondaire I, l'enseignement de la bande dessinée va de pair avec un grand nombre de nouveautés pour les élèves comme pour les enseignantes. D'une part, nous avons vu que la situation didactique place la bande dessinée en marge du « programme » et que l'objectif vise à créer une planche de bande dessinée, ce qui n'a jamais été enseigné dans les classes d'Eleftheria et de Cécile. D'autre part, les enseignantes proposent des activités novatrices, certaines séances sortant particulièrement de l'ordinaire (la séance 7, dédiée à l'*eye tracking*, planifiée par Eleftheria, ainsi que la séance 4, sur le contexte iranien, planifiée par Cécile).

L'introduction de la bande dessinée ébranle les habitudes de lecture (Martin 2020), mais aussi d'enseignement, au point de réinterroger la pertinence d'outils, de modalités de travail et plus généralement l'agir professoral (Cicurel 2011). Ces bouleversements ne sont pas tous considérés comme positifs par Eleftheria et Cécile. La première déclare, au moment de l'entretien de débriefing, que ce qui a manqué durant l'enseignement de la séquence, ce sont des modalités de travail

traditionnelles, c'est-à-dire des moments où les élèves travaillent individuellement. Selon elle, il y a eu trop de travaux de groupes et trop de moments où la concentration des élèves pouvait être moindre. Elle trouve qu'il y avait beaucoup d'interactions et de bruit, précisant que c'était la première fois de l'année qu'elle mettait en place des travaux de groupes dans cette classe. Cécile, quant à elle, trouve que les changements d'activité étaient trop fréquents, et en même temps qu'on passait trop de temps sur certaines cases de *Persepolis*.

En mettant particulièrement en avant la nouveauté, Eleftheria et Cécile semblent, davantage que Camille et Nicolas, chercher à offrir *une reconnaissance particulière* à la bande dessinée (pour reprendre l'expression de Cécile). On peut dès lors formuler l'hypothèse que cette reconnaissance pourrait être plus nécessaire dans le contexte de l'enseignement du français au secondaire I qu'au secondaire II, peut-être parce que le secondaire I aurait un rôle plus important à jouer dans la « disciplination » des élèves, c'est-à-dire dans l'accès qu'il leur donne aux « modes de penser, parler et faire propre à la discipline » (Ronveaux et Schneuwly 2018 : 27).

Dans la mesure où l'enseignement de la bande dessinée a suscité de la frustration chez Eleftheria et un manque de maîtrise ressenti chez Cécile, l'intégration de ce média en français semble plus confortable pour les enseignant·es lorsqu'elle se construit sur la base de pratiques disciplinaires établies. De plus, le recyclage des outils pourrait éviter un « surcroît de travail » (Raux 2023 : 155).

Pour que la bande dessinée ne soit pas considérée comme un « prétexte » (Blanchard et Raux 2019 ; Raux 2019 ; Rouvière 2012) et que ses spécificités soient prises en considération, les outils de la narratologie transmédiale pourraient permettre d'enrichir ceux de la narratologie genettienne, qui n'avaient pas l'ambition de s'appliquer à des objets autres que littéraires (Baroni 2017b). Tandis que la narratologie « classique », en tant que science du récit, n'apporterait pas grand-chose, selon Groensteen, à « notre compréhension de la bande dessinée comme telle » (1986 : 45), la narratologie transmédiale pourrait permettre de réfléchir « à la manière spécifique dont [des concepts transversaux] s'incarne[nt] médiatiquement » (Baroni 2017b : 164 et 155). Une « approche comparée des médias » offrirait à Nicolas et à ses collègues, par exemple, des repères relatifs à l'étude du rythme du récit en bande dessinée. Une réflexion sur les spécificités du *rythme du récit* en bande dessinée – un aspect par ailleurs particulièrement

intéressant à analyser pour les œuvres de Satrapi et de Tirabosco, de même que la temporalité du récit – pourrait aussi être envisagée dans une optique transmédiale :

> Ainsi, par rapport au cinéma, la temporalité de la bande dessinée apparaît beaucoup plus dépendante de l'acte de lecture, ce qui, sur ce plan, la rapproche plutôt de la littérature. Dans ce média livresque et visuel, le rythme du récit dépend à la fois du texte, de la décomposition de l'action en une succession de cases (qui n'est pas étrangère à l'art du montage), et de l'étalement des images dans l'espace du livre (Baroni 2017b : 163-164).

La citation invite à considérer le rythme du récit en relation avec la temporalité de lecture spécifique de la bande dessinée, que la séance consacrée à l'*eye tracking* a mis au jour.

> Le théâtre, le cinéma et la bande dessinée (sans parler des peintures, des vitraux ou des photographies) problématisent la catégorie du *narrateur* dans la mesure où ces médias *montrent* les événements plus qu'ils ne les *racontent*, rendant ainsi optionnelle la médiation d'une *voix*, même si des techniques spécifiques (le chœur tragique, la voix *over*, le récitatif, la légende d'une image) peuvent parfois matérialiser un texte ou un discours dans la représentation ou à sa périphérie. Les théories de l'énonciation filmique, puis celles de la narration en bande dessinée, du fait qu'elles ont émergé dans le prolongement de la théorie littéraire, ont donc été contraintes de reconstruire une instance narrative [...] qui puisse apparaître comme un *analogon* du narrateur des récits verbaux (Baroni 2017b : 163).

La comparaison différentielle entre le fonctionnement narratif d'un texte littéraire et celui d'une bande dessinée favoriserait une éducation aux médias, qui devient toujours plus présente dans les plans d'étude en Suisse romande, et en particulier dans le Plan d'études romand.

Plusieurs enseignant·es esquissent justement une piste didactique visant à mobiliser leurs connaissances en narratologie afin d'explorer le récit en bande dessinée. Nicolas envisage très rapidement de travailler la narratologie par le biais de la bande dessinée, inspiré par l'œuvre de Trondheim et García (2006). Cécile, quant à elle, déclare lors de l'entretien postséquence que la bande dessinée va lui servir pour enseigner la *narratologie, le narrateur, le rythme du récit, etc.* Cette direction permettrait par ailleurs d'établir des liens avec le plan d'étude romand, qui prescrit l'étude du « texte qui raconte » (PER, L1 31, entre

autres). La bande dessinée pourrait ainsi trouver un ancrage dans la discipline « français », dans la mesure où il s'agit d'un lieu privilégié pour familiariser les élèves avec l'analyse des récits.

3.4 Un corpus proche ou éloigné des lectures « réelles » des élèves ?

Nous avons vu (I, 3.1) que l'intégration en classe de la bande dessinée ne signifie pas nécessairement se rapprocher des lectures des élèves. En France, les élèves sont entre 30 % et 69 % à déclarer lire de la bande dessinée, selon les âges (Ipsos 2024). De tels chiffres ne sont pas connus pour la Suisse. Cependant, les questionnaires distribués aux élèves d'Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas offrent quelques chiffres. Sur les 35 élèves interrogé·es au secondaire I, 60 % déclarent se considérer comme des lecteur·rices de bande dessinée ou de manga, tandis que sur les 31 élèves interrogé·es au secondaire II, 35 % se déclarent comme te·les[113]. On constate donc une diminution de la lecture de ce type d'écrits, liée à l'avancement de la scolarité, comme c'est le cas en France. Si une large majorité des enfants semble lire (ou avoir lu) de la bande dessinée, non seulement cette pratique ne fait pas l'unanimité, mais en plus elle passe en dessous des 50 % au secondaire II.

En début de collaboration, les enseignant·es justifient le recours à la bande dessinée par le biais de la motivation qu'elle peut susciter. Non seulement elle permettrait de capter plus facilement certain·es élèves peu lecteur·rices, peu *littéraires* ou peu motivé·es, mais elle serait aussi plus proche de la vie quotidienne des élèves, qui évoluent dans un monde *dominé par l'image* (pour reprendre les termes de Nicolas). Une partie des élèves sont effectivement décrit·es, à juste titre, comme des lecteur·rices de manga par leurs enseignant·es. La lecture de la bande dessinée, globalement associée aux *lectures plaisir*, est initialement placée en opposition avec la lecture littéraire par Cécile et Nicolas, mais elle semble pouvoir constituer un tremplin vers d'autres lectures et finalement vers la lecture littéraire et des compétences analytiques. Les aspects ludique et motivationnel peuvent être mis en lien avec les résultats obtenus par Raux, qui constate que la bande dessinée est

[113] La question (et ses options de réponses) se situe dans le questionnaire de la séance introductive du dossier didactique (voir annexe, point 3). Précisons que l'étude française, pour cette question, distingue la bande dessinée et les mangas, tandis que le questionnaire auquel les élèves suisses ont été soumis inclut les deux.

souvent perçue par les enseignant·es comme « une lecture synonyme de plaisir » et un « support motivant », notamment grâce à la présence des images (2023 : 135 et 138).

Malgré ce rapprochement possible entre la séquence à venir et les lectures des élèves (et plus largement leur consommation médiatique), le choix du corpus a été motivé, autant au secondaire I qu'au secondaire II, par le souhait de faire découvrir aux élèves une œuvre qui leur était inconnue (voire de prendre connaissance de l'existence d'un *continent*, pour reprendre le terme de Nicolas). Les œuvres *Persepolis* et *Wonderland* se situent globalement du même côté de la polarisation de la production, soulignée par Boltanski (1975) pour le contexte français, par Chute (2008) pour le contexte étasunien, et également décrite par Baroni et Turin (2021). Elles ont été publiées dans des maisons d'édition indépendantes qui offrent une certaine marge de manœuvre aux bédéistes et ne se fondent donc pas sur des industries culturelles visant une standardisation des produits, avec lesquels les élèves pourraient être plus familier·ères (Baroni et Turin 2021).

Si la sélection des œuvres *Persepolis* et *Wonderland* nous place d'emblée relativement loin des lectures « réelles » d'une majorité d'élèves, l'effet d'éloignement est plus prégnant concernant l'œuvre de Satrapi. En effet, les élèves sont plus âgé·es au secondaire II et le choix de *Wonderland* a été effectué par une élève. Cet éloignement des lectures d'élèves va de pair avec une certaine complexité par ailleurs déjà verbalisée lors de sa sélection (Eleftheria prévoyait de choisir *quels éléments du contexte politique mettre en avant*), durant la planification (*ce n'est pas une BD facile*, selon Cécile) et après la mise en œuvre (la bande dessinée ayant été jugée particulièrement difficile pour des élèves en 9e année). La remarque d'une élève du secondaire I témoigne bien de cette « étrangeté ». Celle-ci déclare, dans le questionnaire final, apprécier le fait que l'œuvre enseignée (à savoir *Persepolis*) ne soit pas un classique (*avoir pris une BD qui n'est pas très « connue » [pas une BD classique]*). Ces propos attestent de la « logique fondamentale de la *réception* » dont relève la qualification de « classique » (Viala 1993 : 12) : si l'œuvre de Satrapi est probablement considérée comme un classique auprès d'un lectorat amateur de bandes dessinées adolescent ou adulte, ce n'est pas le cas auprès d'un jeune lectorat de 12-13 ans.

Le choix d'une lecture *a priori* éloignée des pratiques extrascolaires des élèves a des implications sur les dimensions axiologique et conceptuelle du rapport à la bande dessinée des enseignant·es (y compris

les collègues) et des élèves. D'une part, ce choix valorise certaines bandes dessinées qui méritent d'être enseignées – celles qui sont généralement qualifiées de « littéraires » (Baetens 2009) –, influençant le processus de légitimation et « d'institutionnalisation » (Védrines et Gabathuler 2018) opéré à et par l'école. Il pourrait ainsi renforcer, selon la manière dont l'œuvre est présentée, l'idée d'un clivage entre les lectures « réelles » et les lectures scolaires et, dans la foulée, dévaloriser une partie de la production en bande dessinée. Pour éviter cet écueil, il semble judicieux que l'enseignant·e de français mette les élèves en contact avec une diversité d'écrits monomodaux et multimodaux, sans viser une « littérarité » restreinte des objets enseignés. La bande dessinée (ou tout « objet "littérature" ») pourrait alors être présentée à la manière d'un média, soit « comme processus vivant de l'échange culturel » (Rouvière 2012 : 14).

D'autre part, le choix d'enseigner *Persepolis* et *Wonderland* invite à s'écarter de l'idée de facilité souvent associée à la bande dessinée, montrant à quel point le potentiel inclusif de la bande dessinée ne va pas de soi. À ce titre, les enseignant·es du secondaire I et du secondaire II n'ont pas fait les mêmes constats. Au secondaire I, Eleftheria et Cécile s'accordent à dire que la séquence sur la bande dessinée a renforcé l'écart entre les élèves. Au secondaire II, le bilan est plus nuancé. Si les élèves qui sont habituellement *perdus en analyse* ont éprouvé, selon Nicolas, des difficultés similaires avec la bande dessinée, d'autres en revanche ont démontré plus d'intérêt pour la séquence, voire ont pu *briller* davantage que d'habitude. Camille a remarqué que des élèves qui ne sont pas à l'aise avec l'analyse de textes disaient que *c'était plus facile* de travailler sur la bande dessinée. De manière générale, ces observations corroborent les conclusions des études menées par Bautier et ses collègues (2012) sur les textes composites : un accompagnement dans la lecture et un enseignement explicite sont nécessaires, et ce d'autant plus quand le corpus est éloigné des lectures « réelles » des élèves.

3.5 Appréhender la bande dessinée comme une œuvre littéraire ou un média ?

La considération de la bande dessinée comme relevant de la « littérature » ou d'un média comprend plusieurs enjeux, notamment liés à sa valorisation et à sa reconnaissance (voir II, 1). Plusieurs études

visent à promouvoir cette reconnaissance, que ce soit en accueillant la bande dessinée au sein d'une acception large de la notion de littérature (Morgan 2003), en mettant en relief ses spécificités médiatiques (entre autres Marion 2016) ou encore en optant pour une position à mi-chemin entre les deux (Rouvière 2012). Cette diversité d'approches s'est présentée aux enseignant·es sous la forme d'une interrogation : doit-on mettre en avant les spécificités de la bande dessinée ou travailler *Persepolis* et *Wonderland* comme n'importe quel texte réputé littéraire ? Les outils d'analyse d'image que j'ai fournis par le biais de la collaboration pouvaient paraître discordants au vu de la solide formation littéraire et linguistique d'Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas, qui avait certainement contribué à forger leur rapport à la littérature (Émery-Bruneau 2014a).

Bien que plusieurs événements aient mis en place une certaine reconnaissance de la bande dessinée dans la société à partir des années 1960 (Maigret et Stefanelli 2012 ; Rouvière 2021) et dans les manuels scolaires à partir des années 1970 (Fresnault-Deruelle 1972 ; Roux 1970) (voir I, 2.3), les difficultés à faire entrer la bande dessinée dans les salles de classe invitent à penser que toutes les conditions ne sont pas encore réunies pour achever ce processus de reconnaissance, et probablement d'autant plus en français, où la « littérature », souvent entendue au sens restreint du terme, a un rôle prépondérant. En suivant les perspectives proposées par Védrines et Gabathuler (2018) relatives à la réputation littéraire, il est raisonnable de penser que l'école joue un rôle dans la construction de la réputation de la bande dessinée, aux côtés du champ littéraire et de l'université. La quasi-absence de celle-ci des cours de français, aux côtés de textes réputés littéraires, freine vraisemblablement le processus de légitimation – ou celui de sa « postlégitimation » pour reprendre le terme de Maigret (2012a). Dans ce sens, on pourrait qualifier la bande dessinée d'objet « réputé peu littéraire » ou « réputé populaire ».

En début de collaboration, lorsqu'il s'agit de justifier le recours à la bande dessinée, la prise en compte de la présence d'images est particulièrement mise en relief par les quatre enseignant·es, étant donné qu'elle semble pouvoir motiver les élèves. Dans ce sens, les raisons d'enseigner la bande dessinée qui leur viennent d'emblée à l'esprit se distinguent nécessairement de celles liées aux textes monomodaux. Les quatre enseignant·es montrent un écart avec les conceptions d'une partie de leurs collègues, qui prônent la lecture de

textes littéraires au sens d'un corpus restreint de textes et ne trouvent pas pertinent d'introduire la bande dessinée en classe.

En cours de collaboration, certaines conceptions se confirment tandis que d'autres sont réévaluées. D'un côté, les deux enseignant·es du secondaire II constatent une forte attraction suscitée par les images, qui renverrait aux *lecteurs plaisir* (selon le terme de Cécile). Lorsque Camille distribue à ses élèves les exemplaires de *Wonderland*, elle observe qu'*ils ont tout de suite voulu* feuilleter et que c'est *moins hermétique*. Nicolas souligne le fait qu'au moment où un éventail de bandes dessinées a été mis à disposition, certain·es élèves se sont *précipité·es sur ces livres*. De l'autre côté, l'enseignant remarque que des outils ou des notions qu'il aborde généralement avec des textes monomodaux peuvent aussi être travaillés par le biais de la lecture de *Wonderland*, comme des outils narratologiques ou encore des figures de style. Lors de l'entretien de mi-séquence, il compare le mode de lecture de la bande dessinée à *un continent qui existe et qui est sérieux*. Au-delà d'un moyen de capter certain·es élèves, l'enseignant considère le travail sur la bande dessinée comme un moyen de développer des conceptions proches de celles qui sont travaillées pour l'analyse de texte (*montrer qu'à côté de la lecture naïve, tu peux t'arrêter […] et voir comment c'est construit*). Cependant, en raison de la nature multimodale de la bande dessinée, les outils didactiques utilisés diffèrent partiellement : Camille parle ainsi de *narratologie imagée*, tandis que Nicolas évoque une *autre approche de la métaphore*.

En fin de collaboration, les enseignant·es considèrent moins les images comme un simple moyen d'attirer les élèves, mais plutôt comme une façon d'explorer les spécificités de la bande dessinée. Cécile et Eleftheria, dont l'enseignement a intégré la nature multimodale de ce média, estiment que l'œuvre *Persepolis* a été abordée de manière *sérieuse*. Eleftheria précise cependant que le média aurait dû être présenté de cette manière dès le début de la séquence, ce qui montre l'impact du rapport à la bande dessinée de l'enseignante – et de son évolution – sur ses pratiques didactiques. Par ailleurs, les entretiens avec les élèves remettent en question l'idée que la bande dessinée est facilement accessible : plusieurs me confient que « l'entrée » dans l'œuvre de Tirabosco n'a pas été aisée.

Nous avons vu qu'aucun·e des enseignant·es n'associe ou ne dissocie explicitement la bande dessinée et la littérature, bien que des indices textuels offrent des informations sur la manière dont le rapport entre ces deux notions est envisagé. Plusieurs enseignant·es déclarent

remettre en question une prétendue hiérarchie qui existerait entre les œuvres littéraires, à l'instar de Cécile (pour qui il est nécessaire de *relativiser le concept de bonne littérature*, qu'elle juge *totalement obsolète*). Dans une visée que je considère comme similaire, elle et ses collègues emploient régulièrement des adjectifs (*classique*, *traditionnel*, *romanesque*, etc.) pour modaliser le terme « littérature », validant ainsi le fait que des littératures non classiques, non traditionnelles ou encore non romanesques existent. Si la bande dessinée n'est jamais explicitement considérée comme appartenant à la « littérature », elle permet, en fin de compte, de travailler la *lecture littéraire* selon Camille et Nicolas.

Il s'agit de noter cependant que lorsque Cécile et Nicolas emploient l'expression *lecture littéraire*, elle n'a pas la même signification que celle qui s'est répandue dans les recherches en didactique suite à l'ouvrage de Dufays et ses collègues (2005). Telle qu'elle est entendue par les deux enseignant·es, la lecture littéraire n'est pas considérée comme un « va-et-vient dialectique » entre participation et distanciation (Dufays *et al.* 2005). Elle est davantage considérée en opposition aux *lectures plaisir* et à la *lecture naïve*, proposant aux élèves une nouvelle manière d'appréhender les œuvres, plus distanciée. Les échanges avec Cécile et Nicolas montrent qu'il est souvent question de partir de la participation pour mener vers l'analyse, ce qui équivaut à « faciliter le passage vers une lecture distanciée » (Groensteen 2020 : 249). Le cheminement vers une lecture analytique (*voir comment c'est construit*) accorde relativement peu de place aux effets de lecture et aux émotions des élèves. Pourtant, il vise tout de même à attribuer de l'importance à l'histoire, et ce dans tous les degrés du secondaire (Cécile aurait souhaité approfondir *l'histoire de cette fille, ce qu'elle traverse, qui elle est*).

Si l'ensemble des participant·es considère la bande dessinée comme étant légitime dans le cadre d'un cours de français, cette légitimité semble être perçue différemment au début de la collaboration, quand les spécificités médiatiques sont mises en avant, et à la fin de la collaboration, lorsque les aspects « littéraire » et « sérieux » viennent compléter et complexifier une première appréhension du média. Il semble effectivement que les dilemmes soient plus prégnants à l'issue de la collaboration. La possibilité d'une lecture distanciée, « sérieuse », pourrait ainsi être un gage de légitimité pour certain·es enseignant·es, ce qui appuierait le constat de Daunay selon lequel le pôle de la distanciation a tendance à être davantage mis en valeur que celui de la

participation (Daunay et Dufays 2016). Ainsi, même la bande dessinée répondrait à la tendance de vouloir « littératiser » la lecture (Daunay et Dufays 2016 : 17-18).

En plus d'être recherché dans la lecture littéraire telle que définie par Dufays et ses collaborateurs (2005), l'équilibre entre une lecture pour l'histoire et une lecture analytique pourrait être recherché dans une alternance entre une lecture linéaire et une lecture tabulaire (Baroni 2022 ; Fresnault-Deruelle 1976) ou scripturale (Baroni 2021), ces dernières invitant à prêter attention à l'aspect visuel de la planche. On viserait alors non pas uniquement une alternance entre participation et distanciation mais aussi une temporalité de lecture particulière, décrite par Eleftheria en début de collaboration (*on peut lire une bande dessinée rapidement tout en prenant le temps d'apprécier les dessins et la page*) et par Camille lors de l'entretien de mi-séquence (*le fait de réaliser que tu peux t'arrêter dans ta lecture, et puis vraiment de prendre le temps de regarder et de lire et de permettre à l'interaction entre les deux de se faire de manière maximale*). La composition paginale de la bande dessinée pourrait alors faire office de médiation pour articuler ce mode de lecture spécifique, qui allie lenteur et rapidité.

3.6 Des objectifs d'enseignement reposant sur le texte ou sur l'image ?

Raux formule explicitement un dilemme qui se rapproche de certains éléments évoqués par les participant·es et notamment de la question que se pose Camille : doit-on viser la compréhension des effets dans le texte ou celle des effets dans l'image ?

> Deux tendances s'observent principalement dans les séquences, qui peuvent paraître divergentes : d'un côté, une certaine banalisation de bandes dessinées parmi les lectures scolaires, donnant lieu à des questionnaires de compréhension similaires à ceux proposés sur des romans par exemple, et d'un autre côté une forte préoccupation de prise en charge des spécificités du genre, se traduisant par une étude systématique des codes de la bande dessinée souvent détachée de la lecture d'une bande dessinée particulière […]. Dans cette oscillation entre invisibilité et hypervisibilité du médium, nous lisons en fait deux manifestations d'une même difficulté à articuler prise en compte des caractéristiques du médium et travail sur le sens des œuvres : soit c'est une bande dessinée particulière qui est lue, mais l'attention se porte

> peu sur la narration visuelle ; soit c'est la bande dessinée en général qu'il s'agit d'apprendre à lire au moyen d'une boîte à outils passe-partout (Raux 2019 : § 28).

Dans les classes d'Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas, la bande dessinée n'a, à mon sens, été ni banalisée ni réduite à ses spécificités. Les séquences ont tenté de proposer des activités qui soient *au service de l'œuvre* (pour reprendre les termes de Camille). Tandis que Raux constate que « les discours sur l'intérêt des œuvres choisies sont moins fréquents que les réflexions sur l'intérêt du médium » et que, par conséquent, le choix du corpus est rarement justifié (2023 : 158), celui de *Persepolis* et de *Wonderland* a été mûrement réfléchi et les quatre enseignant·es ont mis un point d'honneur à transmettre avant tout une histoire.

Pourtant, Eleftheria et ses collègues ont tout de même été confronté·es aux défis de se saisir d'un objet non – ou mal – identifié (Blanchard et Raux 2019 ; Groensteen 2006) et de faire de l'objet culturel (Groensteen) un objet didactique (Blanchard et Raux). Des défis se sont également présentés à leurs élèves qui, selon Camille, peinaient parfois à analyser le texte et l'image de manière conjointe (*d'associer les deux médias, ce n'est pas très facile*). À ce titre, on peut relever le commentaire d'une élève du secondaire I qui, dans le questionnaire final, note un élément de la séquence qu'elle n'a pas apprécié : *Il y avait trop d'informations (nous, on n'imaginait pas que dans une BD il y avait beaucoup d'info* [*sic*]*)*. D'un côté, on constate un heurt similaire à celui anticipé par Camille au secondaire II, qui souhaitait éviter que ses élèves soient *outrés de devoir faire un truc exigeant alors qu'en fait c'était une BD et que ça devait être cool*. De l'autre, on peut se réjouir de l'évolution du rapport à la bande dessinée de cette élève, qui conçoit le média de manière plus complexe, se rapprochant peut-être de ce que Camille nomme un *rapport juste avec le texte*.

Plusieurs propos d'enseignant·es soulignent que l'intégration de la bande dessinée dans les cours de français soulève des enjeux significatifs, tant sur le plan disciplinaire qu'identitaire, ce qui n'est pas étonnant au regard de la quasi-absence de formation dédiée à la lecture/interprétation en régime multimodal (Florey et Cordonier 2017). L'exploration du rapport à la bande dessinée amène à s'interroger sur la manière d'enseigner la lecture, la « littérature », et plus largement la discipline « français », ainsi que sur l'identité professionnelle des

enseignant·es. Comment Eleftheria, Cécile, Camille et Nicolas perçoivent-ils leur discipline et leur rôle en tant qu'enseignant·es de français ?

Lorsque Cécile déclare qu'un·e enseignant·e de dessin aurait été plus à même de travailler l'échelle des plans et qu'elle a eu l'impression de *ne pas [s]e reconnaître en tant que prof de français*, elle pointe le caractère interdisciplinaire de l'étude de la bande dessinée, ainsi que les implications concrètes de cette interdisciplinarité. L'enseignante pose la question de la compatibilité des aspects visuels du langage de la bande dessinée avec les enjeux disciplinaires d'un enseignement du français. Si la bande dessinée peut avoir sa place dans cet enseignement, le choix des objectifs d'apprentissage joue un rôle important, donnant un aperçu de la vision qu'on a de la discipline. Pour Cécile, les objectifs spécifiques au français priment sur les objectifs spécifiquement liés aux caractéristiques de la bande dessinée. Cette conception concorde avec son appréhension de la bande dessinée comme un tremplin à deux moments de notre collaboration. Durant l'entretien diagnostique, la bande dessinée est considérée comme menant vers la lecture de manière plus générale (*« Mais tu vois, tu lis finalement quand tu lis une BD »*), tandis qu'en fin de collaboration, elle mène vers la lecture d'une autre œuvre (un roman policier que Cécile s'apprête à travailler avec ses élèves). La bande dessinée est donc vue comme un « marchepied » (Rouvière 2020 : 248, en référence à Rosier 2012) menant vers la lecture ou vers une œuvre monomodale spécifique, mettant au premier plan des objectifs reposant sur le texte et non sur l'image, ce qui fait écho aux observations de Raux : « la discipline français ne prend en considération comme relevant de son champ de compétences qu'une partie de l'objet didactique bande dessinée : […] le cadre disciplinaire du français neutralise la dimension plastique pour aborder la bande dessinée en tant que texte » (2023 : 153).

La combinaison des modes verbal et visuel conduit à une « difficulté à articuler prise en compte des caractéristiques du médium et travail sur le sens des œuvres » (Raux 2019 : § 28), également soulevée par Cécile et Camille. La première considère que l'enseignement des particularités de la bande dessinée et le travail plus spécifique sur *Persepolis* sont *presque deux séquences* distinctes. Cette déclaration n'est bien sûr pas sans lien avec ma volonté initiale de travailler simultanément sur ces deux aspects. Les propos de Cécile, qui revient régulièrement sur la question des objectifs, montrent que la séquence,

telle qu'elle a été enseignée, répond à deux objectifs fondamentalement différents. Lorsqu'elle relève cette difficulté, l'enseignante établit un lien avec l'enseignement de la grammaire, ce qui montre que la séquence a mis au jour des défis qui se posent de manière générale dans l'enseignement du français, entre approche déductive et inductive, contextualisée et décontextualisée. Elle déclare par ailleurs que si elle avait suivi sa manière de faire habituelle, elle aurait dissocié ce qui a trait à l'histoire et ce qui a trait aux aspects plus « techniques », plaçant l'histoire au premier plan. Ces propos aident à comprendre la difficulté d'enseigner la bande dessinée dans toute sa complexité, à la fois en tant qu'œuvre intégrale et en tant que média spécifique (Depaire 2019 ; Missiou 2012 ; Rouvière 2012 ; Tabuce 2012).

La dissociation des éléments techniques et de ceux qui ont trait au récit, proposée par Cécile, pourrait être une stratégie visant à surpasser le dilemme relatif aux objectifs d'enseignement. Les bandes dessinées apportées en classe par les élèves lors de la séance 1 (« La BD, c'est quoi ? ») auraient pu être davantage mobilisées pour le travail sur l'aspect visuel. Dans la mesure où elles constituent un exemple de lecture réelle des élèves, un travail plus technique aurait été pertinent même en laissant « l'histoire » de côté. Le travail sur *Persepolis* aurait pu être réalisé dans un deuxième temps, à la suite de cette première initiation à la lecture d'images et du rapport texte-images.

Une tension entre une centration de l'enseignement sur l'image ou sur le texte est également perçue par Camille. La bande dessinée permet *à la fois de faire de l'image* et de garder son rôle d'enseignant·e de français, dont le *domaine* reste le texte. L'enseignement de la bande dessinée serait ainsi l'occasion de « faire un pas de côté », tout en gardant sa légitimité professionnelle. Camille considère l'ambivalence non pas tant comme une difficulté que comme une opportunité. Elle observe pourtant une difficulté pour ses élèves face à l'apparente immédiateté de la signification de l'image (*ça ne sert à rien de le dire parce que ça se voit*), celle-ci renvoyant à une question rhétorique que posent Florey et Cordonier : « Si l'image se donne, si elle est identifiée dans un apparaître signifiant quasi immédiat et forfaitaire, sans médiation, qui ne s'apprendrait pas [Metz 1970], peut-elle, doit-elle vraiment être matière d'enseignement ? » (Florey et Cordonier 2017 : 11)

Les déclarations de Cécile et de Camille évoquent de nouveau leur « sentiment de compétence » (Bandura 1986), qui peut être mis en péril par certains objectifs et activités liés à la bande dessinée. Elles

traduisent la difficulté à trouver un ancrage disciplinaire, dès que l'on prend conscience de la multiplicité des approches possibles. En concentrant l'enseignement de la lecture sur des textes monomodaux, la nature de la formation initiale des enseignant·es constitue un frein à l'enseignement d'écrits multimodaux. Pour sortir de cette impasse, qui semble sédimenter les conceptions et les pratiques, une remise en question du contexte global de formation est nécessaire :

> si on préconise d'orienter l'enseignement du texte littéraire vers un corpus de textes moins canonisés, une réflexion serait à mener sur la place que la formation institutionnelle (académique notamment) des enseignants des langues laisse à l'étude des textes moins canoniques ou alors sur les autres possibilités offertes aux enseignants pour développer les savoirs et savoir-faire sur ces objets (Bemporad et Fivaz 2018 : 47).

Cette citation invite à réfléchir à la formation académique et didactique, initiale et continue des enseignant·es de français, qui construit un certain rapport à la discipline « français », un certain rapport à la littérature (Émery-Bruneau 2014a), et par là même une « réputation littéraire » (Védrines et Gabathuler 2018). Les conceptions qui en découlent transparaissent dans les propos des enseignant·es, qui exposent certaines réticences face à l'enseignement d'artefacts médiatiques (pour Nicolas, il est *frustrant* et *vexant* de ne pas travailler sur des textes « littéraires »), voir un réel inconfort, comme l'exprime Cécile, qui a l'impression de *ne pas [s]e reconnaître en tant que prof de français*. Alors que l'enseignante comptait sur l'intégration de la bande dessinée pour renouveler son enseignement en s'écartant de l'approche narrative et en se saisissant d'*outils esthétiques*, elle n'a finalement pas abouti à une expérience pleinement satisfaisante. Pourtant, son expérience a tout de même construit un rapport à la bande dessinée sur le plan didactique, qui pourrait être considéré comme un levier de développement professionnel (Desgagné 1997 ; Jorro 2013). De plus, les mots de l'enseignante ont permis d'exprimer un besoin de s'écarter des normes scolaires, en somme d'entrevoir la possibilité de « "reconfigurer la discipline" » (Daunay et Dufays 2016 : 16).

Cicurel (2013) montre à quel point l'enseignant·e se situe à l'intersection de plusieurs enjeux, entre « genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi" » (partie du titre de l'article). On doit considérer l'enseignant·es à la fois comme un sujet singulier, « qui agit

dans un certain but et qui n'est pas coupé[·e] de son expérience personnelle, de ce qu'il[·elle] a engrangé en mémoire » – nous confortant dans la pertinence de l'exploration de son « rapport à » – et comme un sujet déterminé par une « culture d'enseignement » propre à sa discipline et plus largement par un agir professoral qui sous-tend les actions de tout type d'enseignement (Cicurel 2013 : 22). Or l'« absence d'une culture professionnelle relative à la bande dessinée » est mise en exergue par Raux (2023 : 149).

L'enseignement de la bande dessinée pourrait, dans la perspective offerte par Cicurel (2013), constituer une opportunité de s'éloigner un tant soit peu de la « culture éducative » acquise par la formation, pour insuffler dans son « style professoral » un peu de son expérience personnelle. C'est la vision d'Eleftheria, qui souligne l'inspiration particulière que lui procurent les images, ainsi que celle de Camille, qui parle de son goût pour la peinture.

La « communauté enseignante » construit l'enseignant·e tout autant qu'il·elle la construit (Cicurel 2013 : 21). Les expériences personnelles et professionnelles (comme la participation à cette recherche, pour les quatre enseignant·es) et leur souhait de suivre une formation continue consacrée au neuvième art (qui pourrait être l'occasion, comme le suggère Camille, de réfléchir aux enjeux éthiques et sociaux d'intégrer le *genre mineur* qu'est la bande dessinée, dans un cours de français) sont autant de ressources qui pourraient inviter à construire un autre rapport à la bande dessinée, et potentiellement à la discipline « français ». Le courage et l'avant-gardisme d'Eleftheria, de Cécile, de Camille et de Nicolas contribuent, à leur mesure, à renouveler le rapport à la bande dessinée de la communauté enseignante.

Conclusion et perspectives

Cette recherche visait à examiner la construction du rapport à la bande dessinée de quatre enseignant·es du secondaire, d'une part en étudiant les interrelations et tensions qui se jouent entre les différentes dimensions de ce rapport, d'autre part en relevant les dilemmes et questionnements liés à l'intégration du média au sein de la classe de français. Guidée par des travaux portant sur le « rapport à » (Blaser *et al.* 2015 ; Chartrand et Blaser 2008a ; Émery-Bruneau 2010), j'ai conceptualisé la notion de rapport à la bande dessinée, composé de deux plans (personnel et didactique) et de cinq dimensions (conceptuelle, praxéologique, affective, axiologique et épistémique).

La présente recherche collaborative (Desgagné 1997) a permis de planifier puis de mettre en œuvre deux séquences d'enseignement, l'une dédiée à des élèves du secondaire I, portant sur *Persepolis*, et l'autre dédiée à des élèves du secondaire II, portant sur *Wonderland*. Le dialogue entre la recherche et les pratiques professionnelles a nourri l'une et les autres. D'une part, la collaboration a permis de coconstruire, par le biais de verbalisations et d'observations, du matériel empirique précieux pour comprendre en profondeur le rapport à la bande dessinée des participant·es. D'autre part, les enseignant·es, en tant qu'expert·es sur le terrain, ont eu l'occasion de recycler des outils déjà en leur possession, en s'appuyant sur leur expérience, et d'en expérimenter d'autres. Par l'appréhension d'un nouvel objet d'enseignement, qui a engendré une série de réflexions didactiques, non seulement relatives à la bande dessinée, mais aussi plus largement à la discipline « français », leur pouvoir d'action a pu s'élargir. Dans un cas comme dans l'autre, la recherche collaborative a pu constituer un « point[s] de soutien et d'appui au développement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation » (Jorro 2013 : 75).

L'analyse et l'interprétation des résultats relatifs à la construction du rapport à la bande dessinée ont montré la complexité de ce rapport. La présentation en trois temps a mis en exergue la manière dont il se construit. En amont de la planification, toutes les dimensions sont présentes dans les propos et dans les observations : les dimensions conceptuelle, praxéologique, affective, axiologique et épistémique

interagissent à la fois sur le plan personnel et sur le plan didactique. Lors de la planification, le plan didactique prend de l'importance, faisant ressortir particulièrement l'aspect programmatique de la dimension praxéologique, en lien avec les dimensions épistémique et axiologique. Durant la mise en œuvre, les dimensions praxéologique, conceptuelle et épistémique s'avèrent être les plus prégnantes.

Le schéma récapitulatif du rapport à la bande dessinée a représenté graphiquement les interrelations entre les deux plans et les cinq dimensions et relevé les particularités du rapport à la bande dessinée, se distinguant des modèles proposés par Blaser et ses collaboratrices (2015) et par Émery-Bruneau (2010). Il a par exemple illustré la division de la dimension praxéologique en deux « facettes » (pratiques de lecture et pratiques d'enseignement), faisant émerger un rapport à la bande dessinée en six dimensions.

Notons que trois des quatre enseignant·es estiment que leurs conceptions de la bande dessinée ont été renouvelées au cours de notre collaboration. La quatrième affirme que ce n'est pas le cas, sa conception de la bande dessinée ayant déjà changé antérieurement. Les propos montrent une conscience de l'évolution des conceptions, quel que soit le moment où les changements se sont avérés les plus marquants, celle-ci pouvant être considérée comme un pas vers l'« évolution » des pratiques puisque comme l'affirme Émery-Bruneau, « c'est de la transformation consciente que nait la formation réfléchie » (2011a : 364).

La planification et la mise en œuvre des séquences ont suscité une série de questionnements chez les enseignant·es. J'ai relevé en particulier six dilemmes. Faut-il intégrer la bande dessinée dans le programme comme n'importe quel autre texte enseigné ? Est-il préférable d'évaluer ou de ne pas évaluer une séquence sur la bande dessinée ? Quelle place donner au recyclage des outils connus et à l'expérimentation de nouveaux outils ? S'agit-il de choisir un corpus proche ou éloigné des lectures « réelles » des élèves ? Doit-on appréhender la bande dessinée comme une œuvre littéraire ou comme un média ? Faut-il privilégier des objectifs d'enseignement reposant sur le texte ou sur l'image ? Bien que ce travail n'ait pas une visée prescriptive, l'examen de ces questionnements a donné lieu à quelques pistes didactiques, qui découlent du vécu (plus ou moins positif) des enseignant·es vis-à-vis de la séquence (tel que déclaré), de mes observations et de mon postulat initial considérant la bande

dessinée comme un écrit multimodal digne d'être enseigné en classe de français.

Nous avons vu qu'un enseignement de la bande dessinée qui s'inscrit dans le programme, établissant des liens avec d'autres compétences en lecture (par exemple des compétences analytiques), et qui utilise l'évaluation pour certifier et pour soutenir les apprentissages, est vécu avec davantage de confort par les enseignant·es, tout comme – semble-t-il – par les élèves. Nous avons aussi pu observer que si de nouveaux outils (par exemple l'échelle des plans) ont été utilisés avec plus ou moins d'aisance et d'intérêt par l'ensemble des enseignant·es, le recyclage d'outils, par exemple narratologiques, déjà installés dans leur pratique, a permis de garder une certaine continuité, visiblement positive pour eux·elles-mêmes et pour les élèves. Un tel recyclage pourrait s'orienter vers la manipulation d'outils destinés à analyser les récits (plutôt que les « textes »), comme la narratologie transmédiale (Baroni 2017b). En ce qui concerne le dilemme relatif au corpus, il est surtout primordial d'intégrer dans la classe de français une diversité d'écrits monomodaux et multimodaux, évitant ainsi de viser une « littérarité » restreinte des objets enseignés et de créer un clivage avec les lectures des élèves. Il a été montré que l'appréhension de la bande dessinée comme une œuvre littéraire ou comme un média – ainsi que sa présentation aux élèves de telle ou telle manière – invite à mettre en avant différents éléments, l'approche littéraire se rapprochant de ce qui est enseigné habituellement et l'approche médiatique mettant en relief les spécificités de la bande dessinée. Le défi de la prise en compte des deux, qui invite à prêter attention à la fois à l'histoire et aux aspects visuels, établirait des liens entre une lecture littéraire, alternant participation et distanciation (Dufays *et al.* 2005) et une lecture alternant progression linéaire et lecture tabulaire (Baroni 2022 ; Fresnault-Deruelle 1976) ou scripturale (Baroni 2021). Finalement, nous avons vu que les objectifs liés à l'image sont ambivalents : d'un côté, ils sont déroutants parce qu'ils s'éloignent des pratiques habituelles des enseignant·es et, de l'autre, ils constituent une opportunité d'élargir les pratiques tout en maintenant son rôle d'enseignant·e de français.

Les dilemmes, qui ont permis d'interroger la « norme scolaire traditionnelle » (Daunay et Dufays 2016 : 10), ont encouragé les enseignant·es à repenser leurs conceptions et leurs pratiques. Par son intégration en classe, la bande dessinée a pu sortir (au moins en

partie) de la stigmatisation dont elle fait souvent l'objet, au même titre que d'autres pratiques « ordinaires », non « sacralisées » par le label « littéraire » (Daunay et Dufays 2016 : 10-15). L'école a pu devenir, en tout cas temporairement, un lieu de légitimation de la bande dessinée et celle-ci a été présentée, pour le moins dans certaines activités, comme un emblème d'une nouvelle forme de littératie.

Cependant, les défis rencontrés par les enseignant·es témoignent d'une légitimité encore faible de la bande dessinée en classe de français et d'une absence de « tradition scolaire » (Schneuwly 2008a) qui fait écho au lien historiquement conflictuel entre la bande dessinée et l'éducation. Ils rendent visibles les embûches auxquelles ce média doit faire face et incitent à prendre à bras-le-corps celles sur lesquelles il est possible d'agir. Certains obstacles relèvent du domaine de la recherche. Il reste en effet un important travail de didactisation de la bande dessinée à mener. Dans cette optique, Rouvière appelle les chercheur·ses à se saisir « d'un objet encore perçu comme secondaire et marginal » (2012 : 10-11). Les défis relevés dans ce travail mettent au jour une réelle insuffisance :

> [Les] difficultés [des enseignant·es], parfois, peuvent être décrites non pour identifier un manque de leur part, fruit d'une trop fréquente « condescendance chez les didacticiens » (Goigoux, 2001, p. 130), mais pour mettre le doigt sur l'insuffisance des savoirs en jeu ou de leur transposition didactique (Daunay 2016 : 126).

Des recherches doivent à présent s'emparer de l'« objet didactique mal identifié » qu'est la bande dessinée (Blanchard et Raux 2019) et offrir de nouvelles pistes didactiques, en prenant en compte à la fois ses spécificités médiatiques et ce qui le rapproche des textes habituellement lus en classe de français. De telles pistes doivent ensuite trouver un chemin jusqu'à la salle de classe.

Aux premiers obstacles mentionnés s'ajoutent ceux qui relèvent d'aspects institutionnels, entravant ce cheminement. Il est temps que les instructions officielles considèrent la bande dessinée comme un objet qui a sa place en cours de français et qui permet, dans une logique de progression des apprentissages, d'acquérir des compétences en littératie médiatique multimodale, primordiales dans le monde d'aujourd'hui (Lebrun *et al.* 2012b). Dans cette perspective, la formation littéraire et pédagogique des enseignant·es doit offrir les

outils nécessaires pour se saisir de la bande dessinée en tant qu'écrit multimodal. Ces avancées encourageraient les établissements scolaires à investir dans l'acquisition de bandes dessinées (comme cela a par ailleurs été le cas concernant les deux établissements en question).

Ma recherche comporte quelques limites. En premier lieu, j'ai opté pour une définition de la bande dessinée qui n'inclut que des œuvres se déployant sur un support papier. La bande dessinée numérique n'a pas été prise en considération, bien qu'elle offre des perspectives intéressantes en termes de littératie médiatique multimodale. Un élargissement de la définition de la bande dessinée ouvrirait d'autres perspectives de recherche et serait crucial pour poursuivre la réflexion sur l'intégration de la bande dessinée dans les instructions officielles, ce d'autant plus avec l'importance croissante de l'éducation numérique en Suisse romande.

En deuxième lieu, afin de maximiser l'aspect collaboratif de la construction du matériel, il aurait été intéressant de confronter les enseignant·es à mes analyses, à mes interprétations et à mes hypothèses, qui restent pour la plupart en suspens. J'aurais pu leur proposer de participer à la restitution du matériel empirique, par exemple en leur demandant de lire et de commenter mes interprétations. Il aurait également été possible de les réinterroger une année voire deux après notre collaboration, dans le but d'examiner la construction du rapport à la bande dessinée sur le plus long terme. La bande dessinée a-t-elle ultérieurement été intégrée par les enseignant·es comme cela a été annoncé ?

En troisième lieu, j'attribue certaines pistes de construction du rapport à la bande dessinée au contact avec ce nouveau média, mais il est difficile de connaître l'ampleur de l'influence qu'a eue ma présence, durant tout le processus et particulièrement comme observatrice en classe. Malgré le fait qu'on puisse s'habituer à la présence d'une personne qui prend des notes au fond de la classe, des propos des enseignant·es ont traduit un certain inconfort lié à ma présence. Eleftheria et Camille, par exemple, m'ont communiqué avoir été plus détendues lorsque je n'étais pas présente, surtout au début de la séquence d'enseignement. De plus, tout au long de la collaboration, il est inévitable que nos échanges « colorent » le rapport à la bande dessinée des enseignant·es. Ma présence a également eu un impact sur les perceptions des élèves, ajoutant une nouveauté à tout ce qui était déjà probablement considéré comme exceptionnel. En somme, la méthodologie choisie ne

permet pas de dissocier réellement ce qui est dû à l'introduction de la bande dessinée en classe et ce qui est dû à ma présence, dans la mesure où les deux ne sont pas réellement dissociables : ma présence a ouvert la possibilité d'intégrer pour la première fois la bande dessinée dans les salles de classe de trois des quatre participant·es.

Cette recherche ne m'a pas permis, pour une raison d'envergure de l'étude, d'explorer le rapport à la bande dessinée des élèves, malgré un certain nombre de données coconstruites avec eux·elles. Pourtant, elle se serait vue enrichie par leurs réflexions, qu'elles aient trait aux dimensions conceptuelle praxéologique, affective, axiologique ou encore épistémique. L'intégration de cet aspect aurait donné l'opportunité de comprendre la manière dont se rencontrent les pratiques sociales, culturelles et langagières, d'un côté, et scolaires, de l'autre (Bucheton 2000).

Je souhaite clore ce travail en apportant quelques éléments quantitatifs et qualitatifs à ce propos, qui me semblent plutôt réjouissants. Sur les quatre classes (un total de 63 élèves), 76 % des élèves déclarent avoir apprécié la séquence[114] (68 % au secondaire I et 84 % au secondaire II). De plus, ils·elles sont 84 % à communiquer le souhait de lire davantage de bandes dessinées à l'école ou au gymnase[115] (77 % au secondaire I et 91 % au secondaire II) et 79 % à souhaiter en lire plus dans le cadre des loisirs[116] (74 % au secondaire I et 84 % au secondaire II). Il me tient à cœur d'accompagner ces chiffres de quelques-unes de leurs paroles qui m'ont marquée.

[114] À la question « De manière générale, as-tu apprécié cette séquence sur la bande dessinée ? », ils·elles sont 76 % à avoir donné une note de 4 sur 5 ou de 5 sur 5.

[115] À la question portant sur le souhait de lire davantage de bandes dessinées à l'école, les élèves sont 84 % à souhaiter que le média prenne plus de place à l'école (note de 3 sur 4 ou de 4 sur 4). Précisons que la question a été adaptée au type de classe. Au secondaire I, elle est tournée vers l'avenir : « À l'avenir, as-tu envie de lire plus de bande dessinée à l'école ? » Au secondaire II, elle dépend de l'année d'étude (1re ou 3e). Aux élèves de Camille, qui sont en fin de cursus gymnasial, la question suivante a été posée : « Auriez-vous eu envie de lire plus de bande dessinée durant votre cursus scolaire/gymnasial ? » Aux élèves de Nicolas, qui sont en début de cursus gymnasial, deux questions ont été posées : « Auriez-vous eu envie de lire plus de bande dessinée durant votre cursus scolaire/gymnasial ? » ; « À l'avenir, avez-vous envie de lire plus de bande dessinée au gymnase ? ». La réponse à ces deux questions a recueilli le même nombre de réponses positives, soit 18 sur 19.

[116] À la question « À l'avenir, as-tu envie de lire plus de bande dessinée pour ton plaisir ? », ils·elles sont 79 % à avoir donné une note de 3 sur 4 ou de 4 sur 4.



FIGURE 12 Propos d'élèves du secondaire I et du secondaire II.

Ces propos d'élèves, décontextualisés, sont rapportés en vrac. Certains ont été récoltés par le biais des questionnaires, d'autres par le biais des entretiens ; certains ont été formulés par des élèves de 12 ans, d'autres par des élèves de 18 ans. Je les ai choisis parce qu'ils font tous écho à des propos de leurs enseignant·es ou à des aspects abordés dans ce travail. Et ils nous invitent à explorer, dans une recherche future, le rapport à la bande dessinée des élèves.

Bibliographie

Ajayi, Lasisi (2010) : « Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perception of Their Preparation To Teach Multiliteracies/Multimodality », *The Teacher Educator*, n° 46(1), p. 6-31.

Alm, Fredrik et Colnerud, Gunnel (2015) : « Teachers' experiences of unfair grading », *Educational Assessment*, n° 20(2), p. 132-150. DOI : https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620

Amon, Évelyne et Bomati, Yves (1988) : *Littérature et méthode. Français 4e*, Paris, Hatier.

Anstey, Michele et Bull, Geoff (2006) : *Teaching and Learning Multiliteracies. Changing Times, Changing Literacies*, Newark, International Reading Association.

Aquatias, Sylvain (2015) : « Le goût de la bande dessinée : acquisitions, transmissions, renforcements et abandons », in *La Bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?*, Benoît Berthou (dir.), Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information.

Aristote (2011) : *La Poétique*, Paris, Seuil.

Association Dyslexie suisse romande (2019) : *Dys c'est quoi ?*, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://www.adsr.ch/dys

Baetens, Jan (2009) : « Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites », *Cahiers de narratologie*, n° 16. URL : http://journals.openedition.org/narratologie/974

Baetens, Jan (2012) : « Le roman graphique », in *La Bande dessinée. Une médiaculture*, Éric Maigret et Matteo Stefanelli (dir.), Paris, Armand Colin, p. 201-216.

Bagieu, Pénélope (2016) : *Culottées. Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent*, tome 1, Paris, Gallimard BD.

Bagieu, Pénélope (2020) : « Pénélope Bagieu : "Féminisme est un mot que je revendique" », entretien de Pénélope Bagieu par Marilyne Letertre, *Madame Figaro*, URL : https://madame.lefigaro.fr/celebrites/penelope-bagieu-feminisme-est-un-mot-que-je-revendique-060320-180068

Bandura, Albert (1986) : *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Baroni, Raphaël (2017a) : *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine.

Baroni, Raphaël (2017b) : « Pour une narratologie transmédiale », *Poétique*, n° 182(2), p. 155-175.

Baroni, Raphaël (2021) : « Apprendre la dimension scripturale de la lecture avec la bande dessinée », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 68, p. 49-53.

Baroni, Raphaël (2022) : « Décrire et interpréter l'architecture graphique des bandes dessinées : Léna mise en pages », *Transpositio*, n° 5. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/decrire-et-interpreter-l-architecture-graphique-des-bandes-dessinees-lena-mise-en-page

Baroni, Raphaël et Aydemir, Bahar (2022) : « Au-delà de l'ombre du Z : lecture non linéaire et approches expérimentales de la bande dessinée », *Comicalités*. DOI : https://doi.org/10.4000/comicalites.8014.

Baroni, Raphaël, Boillat, Alain, Chaperon, Danielle, Corbellari, Alain et Kaenel, Philippe (2022) : « Introduction n° 5 : La bande dessinée à l'université : regards croisés sur *Le Long Voyage de Léna* d'André Juillard et Pierre Christin », *Transpositio*, n° 5. URL :

https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-5-la-bande-dessinee-a-l-universite-regards-croises-sur-le-long-voyage-de-lena-d-andre-juillard-et-pierre-christin

Baroni, Raphaël et Turin, Gaspard (2021) : « Introduction n° 4. Enseigner la bande dessinée comme (de la) littérature », *Transpositio*, n° 4.

Barré-De Miniac, Christine (2000) : *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, Christine (2003a) : « La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 25(1), p. 111-123.

Barré-De Miniac, Christine (2003b) : « Savoir lire et écrire dans une société donnée », *Revue française de linguistique appliquée*, n° 8(1), p. 107-120.

Barré-De Miniac, Christine et Reuter, Yves (2006) : *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, Lyon, INRP.

Barton, David et Hamilton, Mary (2010) : « La littératie : une pratique sociale », *Langage et société*, n° 3(133), p. 45-62.

Bautier, Élisabeth (2002) : « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* (113-114), p. 41-54.

Bautier, Élisabeth, Crinon, Jacques, Delarue-Breton, Catherine et Marin, Brigitte (2012) : « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n° 45.

Béguin, Sophie (2021) : « La bande dessinée dans les classes de littérature : entre prescription et pratique », *Transpositio*, n° 4. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-dans-les-classes-de-litterature-entre-prescription-et-pratique

Beillerot, Jacky, Blanchard-Laville, Claudine, Bouillet, André, Mosconi, Nicole et Obertelli, Patrick (1989) : *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Bégédis, Éditions universitaires.

Beillerot, Jacky, Blanchard-Laville, Claudine et Mosconi, Nicole (dir.) (1996) : *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

Bélisle, Claire (2020) : *Comprendre notre rapport à l'image. Imagination, addiction, séduction*, Lyon, Chronique sociale.

Bemporad, Chiara (2014) : « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », *Études de Lettres*, n° 1, p. 65-83.

Bemporad, Chiara et Fivaz, Luc (2018) : « Paroles d'enseignants : texte littéraire et langues étrangères », *Les Langues Modernes*, n° 112, p. 39-48.

Bemporad, Chiara et Ristea, Paula (2014) : « Appropriation des littératies en français : quelles ressources mobiliser ? », in *L'Enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*, Jean-François De Pietro et Marielle Rispail (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 263-274.

Biao, Florent, Falardeau, Érick et Lord, Marie-Andrée (2021) : « Ingénierie didactique collaborative de seconde génération : le cas de l'articulation langue-texte », *Transpositio*, n° 3. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/ingenierie-didactique-collaborative-de-seconde-generation-le-cas-de-l-articulation-langue-texte

Bihl, Julia (2020) : « La littératie médiatique par et pour l'empowerment. La place du pouvoir d'agir dans un dispositif évaluatif de compétences », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 66(3), p. 65-75.

Blanchard, Marianne et Raux, Hélène (2019) : « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, n° 51.

Blanchet, Philippe (2011) : « Nécessité d'une réflexion épistémologique », in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), Montréal ; Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 9-19.

Blaser, Christiane, Lampron, Roselyne et Simard-Dupuis, Erika (2015) : « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », *Lettrure*, n° 3, p. 51-63.

Boillat, Alain (2022) : « Une question de point de vue : mode et voix dans *Le Long voyage de Léna* », *Transpositio*, n° 5. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/une-question-de-point-de-vue-mode-et-voix-dans-le-long-voyage-de-lena

Boltanski, Luc (1975) : « La constitution du champ de la bande dessinée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1(1), p. 37-59.

Bomel-Rainelli, Béatrice et Demarco, Alain (2011) : « La BD au collège depuis 1995 : entre instrumentalisation et reconnaissance d'un art », *Le Français aujourd'hui*, n° 1(172), p. 81-92.

Bonnéry, Stéphane (dir.) (2015) : *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute.

Bonnéry, Stéphane, Crinon, Jacques et Marin, Brigitte (2015) : « Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 55, p. 43-56.

Bourdieu, Pierre (1998) : *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1964) : *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970) : *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement.*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Boutin, Jean-François (2010) : « Innover en littératie, pratiques de lecture/écriture à partir de la bande dessinée », in *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*, Manon Hébert et Lizanne Lafontaine (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-94.

Boutin, Jean-François (2012) : « De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée », in *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-43.

Boutin, Jean-François (2015) : « La bande dessinée et l'école : actualisation, compétences multimodales et écueils », *Revue d'éducation. Une publication de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa*, n° 4(1), p. 29-35.

Brauner, Alfred (1954) : « Poison sans paroles », *Enfance*, n° 6(5), p. 407-411.

Brousseau, Guy (1998) : *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Bucheton, Dominique (2000) : « Les postures de lecture des élèves au collège », in *Enseigner la littérature*, Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade (dir.), Paris/Toulouse, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées, p. 201-225.

Caboche, Elsa et Lorenz, Désirée (dir.) (2019) : *La Bande dessinée à la croisée des médias*, Tours, Presses universitaires François-Rabelais.

Calabrese, Stefano, Conti, Valentina et Broglia, Ludovica (2021) : « Elogio della visual literacy », *Enthymema*, n° XXVII, p. 90-113.

Canvat, Karl (2007) : « Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture "ordinaire" », in *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, C. Bemporad et Th. Jeanneret (dir.), *Études de lettres*, n° 4, p. 19-52.

Cazden, Courtney, Cope, Bill, Fairclough, Norman, Gee, Jim *et al.* (1996) : « A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures », *Harvard Educational Review*, n° 66(1), p. 60-92.

Cefaï, Daniel (2006) : « Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain », in *La Méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Pierre Paillé (dir.), Paris, Armand Colin, p. 33-62.

Chabanne, Jean-Charles et Bucheton, Dominique (dir.) (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France.

Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012) : *Les Carnets de Cerise. Le zoo pétrifié*, tome 1. Toulon, Éditions Soleil.

Chaperon, Danielle (2022) : « Aux confins de la narrativité. Une expérience de lecture : du paratexte à l'interprétation », *Transpositio*, n° 5.

Charlot, Bernard (1997) : *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Charmillot, Maryvonne (2021) : « Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme », in *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Florence Piron et Élisabeth Arsenault (dir.), Québec, Éditions science et bien commun.

Chartrand, Suzanne-G. et Blaser, Christiane (2008a) : « Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit », in *Le Rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Suzanne-G. Chartrand et Christiane Blaser (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 107-127.

Chartrand, Suzanne-G. et Blaser, Christiane (2008b) : *Le Rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur.

Chiss, Jean-Louis (2004) : « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français », in *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 43-52.

Chute, Hillary (2008) : « Comics as Literature? Reading Graphic Narrative », *Modern Language Association*, n° 123(2), p. 452-465.

Chute, Hillary (2020) : « La bande dessinée est-elle de la littérature ? Lire les récits graphiques », (trad. R. Baroni et S. Graber), *Transpositio*. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-est-elle-de-la-litterature-lire-les-recits-graphiques

Cicurel, Francine (2011) : *Les Interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.

Cicurel, Francine (2013) : « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi" », *Synergies pays scandinaves*, n° 8, p. 19-33.

CIIP, Conférence intercantonale de l'instruction publique (2024), *Plan d'études romand*, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://per.ciip.ch/api/files/270

Corbellari, Alain (2003) : « De Töpffer à Titeuf : la bande dessinée en Suisse romande », in *Regards croisés. Apports à une histoire de la lecture et de la littérature pour la jeunesse en Suisse romande*, Josiane Cetlin (dir.), La Chaux-de-Fonds, Bibliothèque de la Ville de La Chaux-de-Fonds et ISJM, p. 145-161.

Corbellari, Alain (2022) : « Les visages de Léna », *Transpositio*, n° 5. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/les-visages-de-lena

Crahay, Marcel (2007) : *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.

Crépin, Thierry (2001) : *Haro sur le gangster ! La moralisation de la presse enfantine, 1934-1954*, Paris, CNRS Éditions.

Crépin, Thierry et Crétois, Anne (2003) : « La presse et la loi de 1949, entre censure et autocensure », *Le Temps des médias*, n° 1, p. 55-64.

Dabène, Michel (1987) : *L'Adulte et l'Écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck.

Dabène, Michel (2008) : « Écritures, écrits : un monde contrasté de pratiques et de représentations », in *Le Rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Suzanne-G. Chartrand et Christiane Blaser (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 7-10.

Dagenais, Diane (2012) : « Littératies multimodales et perspectives critiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 9(2). DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2338

Dardaillon, Sylvie (2009) : « Quelle place pour l'iconotexte dans les pratiques enseignantes de cycle 3 ? », in *La Littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*, Brigitte Louichon et Annie Rouxel (dir.), Dijon, CRDP de Bourgogne, p. 85-95.

Daunay, Bertrand (2006) : « Lecture littéraire et disqualification scolaire », *Lidil*, n° 33, p. 19-36.

Daunay, Bertrand (2007) : « État des recherches en didactique de la littérature : note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 139-189.

Daunay, Bertrand (2014) : « De l'imbécile en didactique du français : le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche », in *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays (dir.), Bruxelles, De Boeck, p. 175-185.

Daunay, Bertrand (2016) : « Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique », *Éducation et didactique*, n° 10(2), p. 123-136.

Daunay, Bertrand et Dufays, Jean-Louis (2016) : « La lecture littéraire en débat, pour en finir ? », in *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Christophe Ronveaux (dir.), Bruxelles, Peter Lang, p. 211-232.

Daunay, Bertrand, Reuter, Yves et Schneuwly, Bernard (dir.) (2011) : *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur.

Delorme, Isabelle (2019) : « L'échappée belle du roman graphique dans l'édition française », *Sociétés & Représentations*, n° 48, p. 195-216.

Depaire, Colombine (2019) : « État des lieux : La place de la Bande dessinée dans l'enseignement », *Picture This! et Syndicat national de l'édition*. URL : https://www.actuabd.com/IMG/pdf/etude-bd_vfinale_11022019_bd_ecole_sne.pdf

Desgagné, Serge (1997) : « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, n° XXIII(2), p. 371-393.

Desgagné, Serge (1998) : « La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, n° 18, p. 77-105.

Desgagné, Serge (2001) : « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation », in *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Martha Anadón (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 51-76.

Dezutter, Olivier, Babin, Julie et Lépine, Martin (2020) : « Quel travail sur les textes littéraires dans les écoles québécoises de l'entrée à la sortie du secondaire ? », *Pratiques*, n° 187-188.

Dezutter, Olivier et Lépine, Martin (2020) : « La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français ? », in *La Littératie. Un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation*, Pascal Dupont et Olivier Dezutter (dir.), Toulouse, Presses universitaires du Midi, p. 33-46.

DGEP (2020a) : *École de culture générale*, en ligne, consulté le 17 septembre 2022. URL : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_ECG_WEB.pdf

DGEP (2020b) : *Maturité spécialisée orientation pédaogige (MSOP)*, en ligne, consulté le 17 septembre 2022 URL : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_MSOP_web.pdf.

DGEP (2022a) : *École de culture générale*, en ligne, consulté le 17 septembre 2022. URL : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_ECG_WEB.pdf.

DGEP (2022b) : *École de maturité*. URL : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_EM_web.pdf.

Dufays, Jean-Louis, Brunel, Magali, Émery-Bruneau, Judith, Barthélemy, Marie, Capt, Vincent, Brun-Lacour, Isabelle et Lépine, Martin (2020) : « Quelle progression des compétences interprétatives des élèves de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants ? », *Pratiques*, n° 187-188. DOI : https://doi.org/10.4000/pratiques.9007

Dufays, Jean-Louis, Gemenne, Louis et Ledur, Dominique (2005) : *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

Dugomier, Vincent et Ers, Benoît (2015) : *Les Enfants de la Résistance*, tome 1, Bruxelles, Le Lombard.

Dupont, Pascal (2020) : « La constitution de l'espace conceptuel de la littératie en éducation », in *La Littératie. Un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation*, Pascal Dupont et Olivier Dezutter (dir.), Toulouse, Presses universitaires du Midi, n° 43, p. 9-31.

Dürrenmatt, Jacques (2013) : *Bande dessinée et littérature*, Paris, Classiques Garnier.

Eco, Umberto (1979) : Lector in fabula. *La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milan, Bompiani.

Eisner, Will (1997) : *La Bande dessinée, art séquentiel*, Paris, Vertige Graphic.

Eisner, Will (2008) : *Graphic Storytelling and Visual Narrative. Principles and Practices from the Legendary Cartoonist*, New York, Norton.

El Refaie, Elisabeth (2012) : *Autobiographical Comics. Life Writing in Pictures*, Jackson, University Press of Mississippi.

Elkins, James (dir.) (2008) : *Visual Literacy*, New York, Routledge.

Émery-Bruneau, Judith (2010) : *Le Rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (thèse de doctorat), Université Laval, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://hdl.handle.net/20.500.11794/21444

Émery-Bruneau, Judith (2011a) : « La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle », *Revue canadienne de l'éducation*, n° 34(2), p. 34-52.

Émery-Bruneau, Judith (2011b) : « Le rapport à la lecture littéraire : un outil épistémologique et heuristique pour la didactique du français », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 49, p. 14-18.

Émery-Bruneau, Judith (2014a) : « La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 49, p. 71-91.

Émery-Bruneau, Judith (2014b) : « La notion de "rapport à" : de la psychanalyse et la sociologie, à la didactique du français », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 55, p. 24-30.

Émery-Bruneau, Judith et Florey, Sonya (2020) : « Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques », *Repères*, n° 62, p. 69-90.

État de Vaud (2023) : *Site officiel de l'État de Vaud*, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://www.vd.ch.

Falardeau, Érick et Simard, Denis (2007) : « Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, n° 10(2), p. 131-150.

Findakly, Brigitte et Trondheim, Lewis (2016) : *Coquelicots d'Irak*, Paris, L'Association.

Florey, Sonya et Cordonier, Noël (2017) : « Pour une place raisonnée de l'émotion dans la compréhension/interprétation et la réception des œuvres multimodales », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n° 6, p. 1-24.

Florey, Sonya et Depallens, Vanessa (2018) : « Lecture et littérature au cycle 3. Conceptions, pratiques déclarées des enseignant·es et proposition de séquence didactique », *Forumlecture.ch. Plate-forme internet sur la littératie*, n° 3. URL : https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/648/2018_3_fr_florey_depallens.pdf

Florey, Sonya, Jeanneret, Sylvie et Mitrovic, Violeta (2020a) : « Lire des œuvres littéraires numériques au secondaire post-obligatoire : représentations d'enseignants et objets d'apprentissages », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n° 11. DOI : https://doi.org/10.7202/1071477ar

Florey, Sonya, Jeanneret, Sylvie et Mitrovic, Violeta (2020b) : « Littérature numérique et production multimodale : quel potentiel pour l'enseignement du français ? », *Forumlecture.ch. Plate-forme internet sur la littératie*, n° 2. URL : https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/702/2020_2_fr_florey_et_al.pdf

Forget, Marie-Hélène (2021) : « Pour une écriture descriptive de la fabrication des résultats en recherche », in *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif*, Marie-Hélène Forget et Annie Malo (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 85-117.

Fraenkel, Béatrice et Mbodj-Pouye, Aïssatou (2010) : « Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et société*, n° 133(3), p. 7-24.

Fresnault-Deruelle, Pierre (1972) : *Dessins et bulles. La bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris/Bruxelles, Bordas.

Fresnault-Deruelle, Pierre (1976) : « Du linéaire au tabulaire », *Communications*, n° 24, p. 7-23.

Gaudet, Stéphanie et Robert, Dominique (2018) : *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Gauthier, Guy (1973) : *Initiation à la sémiologie de l'image*, Paris, UFOLEIS.

Gauthier, Guy (1979) : *Initiation à la sémiologie de l'image. Deuxième édition revue et augmentée*, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente.

Gauthier, Guy (1984) : *Initiation à la sémiologie de l'image*, Paris, Les cahiers de l'audiovisuel.

Gervais, Bertrand (1993a) : « Progresser, comprendre : des régies de lecture », in *La recherche littéraire. Objets et méthodes*, Claude Duchet et Stéphane Vachon (dir.), Montréal/Saint-Denis, XYZ/Presses universitaires de Vincennes, p. 467-475.

Gervais, Bertrand (1993b) : *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.

Gervereau, Laurent (dir.) (1996) : *Peut-on apprendre à voir ?*, Paris, École nationale supérieure des Beaux-Arts.

Giasson, Jocelyne, Baillargeon, Madeleine et Pierre, Régine (1985) : « Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales », *Revue internationale de psychologie appliquée*, n° 34, p. 455-476.

Giroux, Henry A. (2011) : *On Critical Pedagogy*, Londres, The Continuum International Publishing Group.

Goigoux, Roland (2001) : « Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation », in *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, M. Marquilló-Larruy (dir.), Poitiers, Presses universitaires de Poitiers, p. 125-132.

Goody, Jack (1979) : *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (trad. J. Bazin et A. Bensa), Paris, Les Éditions de Minuit.

Groensteen, Thierry (1986) : « L'introuvable spécificité », *Les Cahiers de la bande dessinée*, n° 70, p. 43-47.

Groensteen, Thierry (1999) : *Système de la bande dessinée*, Paris, PUF.

Groensteen, Thierry (2001) : « Le réseau et le lieu : pour une analyse des procédures de tressage iconique », in *Time, Narrative & the Fixed Image. Temps, narration & image fixe*, Jan Baetens et Mireille Ribière (dir.), Amsterdam, Rodopi, p. 117-129.

Groensteen, Thierry (2006) : *Un objet culturel non identifié*, Angoulême, Éditions de l'An 2.

Groensteen, Thierry (2011) : *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée*, n° 2, Paris, PUF.

Groensteen, Thierry (2017) : « 1833-2000 : une brève histoire de la bande dessinée », *Le Débat*, n° 195(3), p. 51-66.

Groensteen, Thierry (dir.) (2020) : *Le Bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris, Robert Laffont.

Guernier, Marie-Cécile et Barré-de Miniac, Christine (2009) : « Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas », *Pratiques*. DOI : https://doi.org/10.4000/pratiques.1457

Gutierrez, Laurent et Legris, Patricia (2016) : « Introduction », in *Le Collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, Patricia Legris et Laurent Gutierrez (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 13-22.

Habermas, Jürgen (1993) : « Actions, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et le monde vécu », in *La Pensée postmétaphysique. Essais philosophiques*, Jürgen Habermas (dir.), Paris, Armand Colin, p. 65-104.

Harkness, Frances (1981) : « Reading to Children as a Reading Readiness Activity », *Viewpoints in the Teaching and Learning*, n° 57(3), p. 39-48.

Hatfield, Charles (2009) : « Defining Comics in the Classroom ; or, The Pros and Cons of Unfixability », in *Teaching the Graphic Novel*, Stephen E. Tabachnick (dir.), New York, The Modern Language Association of America, p. 19-27.

Hébert, Manon et Lafontaine, Lizanne (dir.) (2010) : *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Hébrard, Jean (1988) : « Apprendre à lire à l'école en France. Un siècle de recommandations officielles », *Langue française*, n° 80, p. 111-128.

Hillion, Jacques (2021) : « L'analyse en mode écriture : l'écriture comme révélateur de l'analyse », in *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif*, Marie-Hélène Forget et Annie Malo (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 269-290.

Ingarden, Roman (1983) : *L'Œuvre d'art littéraire* (trad. Ph. Secrétan, avec la collaboration de N. Lüchinger et B. Schwegler), Lausanne, L'Âge d'homme.

Ipsos et Centre national du livre (2022) : « Les jeunes Français et la lecture. Suivre les pratiques de lecture, comprendre les comportements et usages des jeunes de 7 à 25 ans », par E. Mercier, A. Tétaz et A. Leray, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture

Ipsos et Centre national du livre (2024) : « Les jeunes Français et la lecture », par E. Mercier, L. Boisson et A. Leray, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture-en-2024

Iser, Wolfgang (1972) : *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, Fink, Munich.

Iser, Wolfgang (1976) : *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, Munich, Fink.

Jaubert, Martine et Rebière, Maryse (2011) : « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? », *Pratiques*, n° 149-150, p. 112-128.

Jauss, Hans Robert (1978) : *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.

Jewitt, Carey (2009) : « An Introduction to Multimodality », in *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, C. Jewitt (dir.), Londres, Routledge, p. 14-27.

Joffe, Hélène (2007) : « Le pouvoir de l'image : persuasion, émotion et identification », *Diogène*, n° 217(1), p. 102-115.

Jorro, Anne (2013) : « Développement professionnel », in *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Anne Jorro (dir.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 75-79.

Jorro, Anne (2016) : « Se former à l'activité évaluative », *Éducation permanente*, n° 208(3), p. 53-64.

Kovaliv, Gaëlle et Stucky, Olivier (2019) : « A Bilingual Lexicon for a Functional Analysis of Basic Elements of Comic's Language / Un lexique bilingue pour une analyse fonctionnelle des éléments fondamentaux du langage de la bande dessinée », *IMAGE [&] NARRATIVE*, n° 20(3), p. 91-107.

Kress, Gunther (2009) : « What is mode? », in *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, C. Jewitt (dir.), Londres, Routledge, p. 54-67.

Kress, Gunther (2010) : *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York, Routledge.

Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François et Lebrun, Monique (dir.) (2017) : *La Littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique. Outils conceptuels et didactiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafont-Terranova, Jacqueline, Blaser, Christiane et Colin, Didier (2016) : « Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 19(2), p. 1-9.

Lafont-Terranova, Jacqueline et Niwese, Maurice (2016) : « Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 19(2), p. 10-32.

Lahire, Bernard (2013) : *Dans les plis singuliers du social*, Paris, La Découverte.

Langlade, Gérard (2008) : « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, n° 20, p. 45-65.

Lauxerois, Jean (1996) : *L'Utopie Beaubourg, vingt ans après*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information. DOI : https://doi.org/10.4000/books.bibpompidou.1640

Lebrun, Monique (2015) : « La littératie visuelle : genèse, défense et illustration », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n° 2. DOI : https://doi.org/10.7202/1047307ar

Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie et Boutin, Jean-François (2012a) : « De la (r)évolution médiatique en communication à la littératie : la multimodalité », in *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-14.

Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie et Boutin, Jean-François (dir.) (2012b) : *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lejeune, Philippe (1996) : *Le Pacte autobiographique*, Paris, Seuil.

Lépine, Martin (2012) : « Étude théorique des relations texte-image dans l'album pour adolescents », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 15(2), p. 97-118.

Lépine, Martin (2017) : *L'Enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* (thèse

de doctorat), Université de Montréal, en ligne, consulté le 25 avril 2025, URL : http://hdl.handle.net/1866/20052

Lévêque, Mathilde (2019) : « Une liberté sous contrôle : la loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse », in *Liberté e(s)t choix : Verhandlungen von Freiheit in der französischen Literatur*, S. Borvitz et Y. Temelli (dir.), Berlin, Erich Schmidt, p. 189-202.

Louichon, Brigitte (2008) : « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 », *Repères*, n° 37, p. 51-68.

Macherey, Pierre (2014) : *Études de philosophie littéraire*, Paris, De l'incidence éditeur.

Maigret, Éric (2012a) : « Bande dessinée et postlégitimité », in *La Bande dessinée. Une médiaculture*, Éric Maigret et Matteo Stefanelli (dir.), Paris, Armand Colin, p. 130-148.

Maigret, Éric (2012b) : « Introduction : un tournant constructiviste », in *La Bande dessinée. Une médiaculture*, Éric Maigret et Matteo Stefanelli (dir.), Paris, Armand Colin, p. 5-13.

Maigret, Éric et Stefanelli, Matteo (2012) : *La Bande dessinée. Une médiaculture*, Paris, Armand Colin.

Manesse, Danièle, Grellet, Isabelle et Friot, Bernard (1994) : *La Littérature du collège*, Paris, Nathan.

Marcil-Levert, Judith (2024) : *Le rapport à l'évaluation du personnel enseignant : exploration conceptuelle et perspectives didactiques appliquées à la lecture* (mémoire de maîtrise), Université de Sherbrooke, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/22236

Marcoux, Marie-Hélène (2016) : *La BD au secondaire. Des ateliers motivants pour développer la compétence en lecture*, Montréal, Chenelière Éducation.

Marghescou, Mircea (1974) : *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye/Paris, Mouton.

Marion, Philippe (1993) : « Scénario de bande dessinée. La Différence par le média », *Études littéraires*, n° 26(2), p. 77-89.

Marion, Philippe (1997) : « Narratologie médiatique et médiagénie des récits », *Recherches en communication*, n° 7, p. 61-88.

Marion, Philippe (2012) : « Emprise graphique et jeu de l'oie. Fragments d'une poétique de la bande dessinée », in *La Bande dessinée. Une médiaculture*, Éric Maigret et Matteo Stefanelli (dir.), Paris, Armand Colin, p. 175-199.

Marion, Philippe (2016) : « La bande dessinée et ses identités culturelles. Paysage et frontières », in *Le Statut culturel de la bande dessinée. Ambiguïtés et évolutions/The Cultural Standing of Comics. Ambiguities and Changes*, Maaheen Ahmed, Stéphanie Delneste et Jean-Louis Tilleul (dir.), Louvain-la-Neuve/Paris, Academia/L'Harmattan, p. 39-52.

Martel, Virginie, Sala, Céline, Boutin, Jean-François et Villagordo, Éric (2018) : « Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts : l'enquête culturelle », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*. DOI : https://doi.org/10.7202/1048357ar

Martin, Côme (2020) : *Lire le récit multimodal, à la limite de ses habitudes*, Liège, Presses universitaires de Liège.

Matly, Michel (2010) : *La Fonction de la bande dessinée*, Clermont-Ferrand, CELIS.

McCloud, Scott (1993) : *Understanding Comics: The Invisible Art*, New York, Harper.

McCloud, Scott (2007) : *L'Art invisible*, Paris, Delcourt.

McLaughlin, Maureen et DeVoogd, Glenn L. (2004) : *Critical Literacy. Enhancing Students' Comprehension of Text*, New York, Scholastic.

Menu, Jean-Christophe (2001) : *La Bande dessinée et son double*, Paris, L'Association.

Mercier, Jean-Pierre et Dezutter, Olivier (2012) : « La notion de rapport à l'écrit », *Québec français*, n° 167, p. 73-74.

Metz, Christian (1970) : « Au-delà de l'analogie : l'image », *Communications. L'analyse des images*, n° 15, p. 1-10.

Miles, Matthew B et Huberman, A. Michael (2003) : *Analyse des données qualitatives* (trad. M. Hlady-Rispal), Bruxelles, De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) : *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009) : *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Français, langue d'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Ministère de la Justice (2021) : *Liberté de la presse : la loi du 29 juillet 1881 a 140 ans*, en ligne, consulté le 18 janvier 2025, URL : https://www.justice.gouv.fr/actualites/actualite/liberte-presse-loi-du-29-juillet-1881-140-ans

Missiou, Marianna (2012) : « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Nicolas Rouvière (dir.), Grenoble, ELLUG, p. 79-98.

Mitrovic, Violeta (2019) : « Se rapprocher de la culture juvénile par l'usage du roman graphique autobiographique au lycée », *Le Français aujourd'hui*, n° 207(4), p. 67-77.

Morgan, Harry (2003) : *Principes des littératures dessinées*, Angoulême, Éditions de l'An 2.

Morgan, Harry (2012) : « De l'éradication de l'"illustré gangster" à l'analyse de bandes dessinées en classe (1929-2009) : ruptures et continuité », in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Nicolas Rouvière (dir.), Grenoble, ELLUG, p. 55-77.

Morin, Edgar (1977) : *La méthode. La nature de la nature*, tome 1, Paris, Seuil.

Morrissette, Joëlle (2010) : « Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages », *Mesure et évaluation en éducation*, n° 33(3), p. 1-27. DOI : https://doi.org/10.7202/1024889ar

Morrissette, Joëlle (2013) : « Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? », *Nouvelles pratiques sociales*, n° 25(2), p. 35-49.

Mouchart, Benoît (2017) : « 2000-2017 : Les mutations de la bande dessinée », *Le Débat. Le sacre de la bande dessinée*, n° 195(3), p. 78-90.

Novak, Ryan (2014) : *Teaching Graphic Novels in The Classroom. Building Literacy and Comprehension*, Waco, Prufrock Press Inc.

Office fédéral de la statistique (2020) : *Lire des livres*, en ligne, consulté le 25 juillet 2022, URL : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/culture-medias-societe-information-sport/culture/pratiques-culturelles/lire-livres.html

Office fédéral de la statistique (2021) : *Degré secondaire II : taux de maturités*, en ligne, consulté le 6 septembre 2022, URL : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/taux-maturites.html

Oriol-Boyer, Claudette (1995) : *Français 5e*, Paris, Hatier.

Paillé, Pierre (2006) : « Qui suis-je pour interpréter ? », in *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Pierre Paillé (dir.), Paris, Armand Colin, p. 99-123.

Paillé, Pierre et Mucchielli, Alex (2021) : *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Malakoff, Armand Colin.

Painchaud, Gisèle, d'Anglejan, Alison, Armand, Françoise et Jezak, Monika (1993) : « Diversité culturelle et littératie », *Repères : Essais en éducation*, n° 15, p. 77-94.

Pasquini, Raphaël (2019) : « Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives », *Mesure et évaluation en éducation*, n° 42(1), p. 63-92. DOI : https://doi.org/10.7202/1066598ar

Pasquini, Raphaël (2021) : *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Peeters, Benoît (1991) : *Case, planche, récit. Comment lire une bande dessinée*, Tournai, Casterman.

Peeters, Benoît (2003) : *Lire la bande dessinée*, Paris, Flammarion.

Peirce, Charles Sanders (1960) : *Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Volume 2, Elements of Logic*, Charles Hartshorne and Paul Weiss (dir.), Cambridge, MA : Harvard University Press.

Perrenoud, Philippe (1994) : « La communication en classe : onze dilemmes », *Cahiers pédagogiques*, n° 326, p. 13-18. URL : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html

Perrenoud, Philippe (1998) : *L'Évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Paris/Bruxelles, De Boeck/Larcier.

Perret, Jean-François et Perrenoud, Philippe (dir.) (1990) : *Qui définit le curriculum, pour qui ?*, Cousset, Delval.

Peyo (1996) : *Schtroumpferies 5*, Bruxelles, Le Lombard.

Pomier, Frédéric (2005) : *Comment lire la bande dessinée ?*, Paris, Klincksieck.

Potelet, Hélène (dir.) (2011) : *Livre unique. Français, 11e. Adaptation pour la Suisse*, Paris, Hatier.

Prince, Nathalie (2015) : *La Littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin.

Ratier, Gilles (2015) : *2014. L'année des contradictions. Rapport sur la production d'une année de bande dessinée dans l'espace francophone européen*, en ligne, consulté le 18 janvier 2025. URL : https://www.acbd.fr/wp-content/uploads/2014/12/RapportRatier_ACBD2014.pdf

Raux, Hélène (2019) : « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école », *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, n° 51. DOI : https://doi.org/10.4000/narratologie.9085

Raux, Hélène (2021) : « La bande dessinée en classe : une lecture à didactiser », *Transpositio*, n° 4, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-en-classe-une-lecture-a-didactiser

Raux, Hélène (2023) : *La Bande dessinée en classe de français. Un objet disciplinaire non identifié*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Reuter, Yves (1986) : « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 50, p. 3-21.

Reuter, Yves, Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle et Lahanier-Reuter, Dominique (2013a) : « Rapport à », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (dir.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 185-190.

Reuter, Yves, Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle et Lahanier-Reuter, Dominique (2013b) : « Situations didactiques », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (dir.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 197-202.

Ria, Luc, Saury, Jacques, Sève, Carole et Durand, Marc (2001) : « Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique », *Science et Motricité*, n° 42, p. 47-58. URL : https://hal.science/hal-00803976

Ricœur, Paul (1985) : *Temps et récit III. Le temps raconté*, Paris, Seuil.

Riffaterre, Michael (1982) : « L'illusion référentielle », in *Littérature et réalité*, R. Barthes *et al.* (dir.), Paris, Seuil, p. 91-118.

Rispail, Marielle (2011) : « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique. Enjeux sociaux et scientifiques », *Forumlecture.ch. Plate-forme internet sur la littératie*, n° 1, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf

Ronveaux, Christophe et Schneuwly, Bernard (2018) : *Lire des textes réputés littéraires : disciplinarisation et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, n° 13, Bruxelles, Peter Lang.

Ronveaux, Christophe, Schneuwly, Bernard et Grafelitt (2019) : « Discipliner par la littérature. Questions et options méthodologiques pour une approche descriptive et explicative quasi expérimentale en milieu écologique », in *Approches didactiques de la littérature*, Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 135-155.

Rosier, Jean-Maurice (2012) : « La BD à l'École : un leurre pédagogique en Belgique francophone », in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Nicolas Rouvière (dir.), Grenoble, ELLUG, p. 45-54.

Rouvière, Nicolas (dir.) (2012) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG.

Rouvière, Nicolas (2020) : « Enseignement (I) : enseigner avec la bande dessinée », in *Le Bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Thierry Groensteen et Lewis Trondheim (dir.), Paris, Robert Laffont, p. 244-253.

Rouvière, Nicolas (2021) : « Quelle didactique pour la bande dessinée ? Retour sur trois tournants théoriques de la décennie 2010-2020 », *Transpositio*, n° 4, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/quelle-didactique-pour-la-bande-dessinee-retour-sur-trois-tournants-theoriques-de-la-decennie-2010-2020

Roux, Antoine (1970) : *La Bande dessinée peut être éducative*, Paris, Éditions de l'École.

Rouxel, Annie (1996) : *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, Annie (2013) : « L'avènement du sujet lecteur - Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », in *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Silviane Ahr et Patrick Joole (dir.), Namur, Presses universitaires, p. 115-128.

Satrapi, Marjane (2000) : *Persepolis*, tome 1, Paris, L'Association.

Satrapi, Marjane (2020) : « Marjane Satrapi, l'affranchie », entretien Marjane Satrapi par Virginie Bloch-Lainé, France Culture, *À voix nue*, URL : https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-marjane-satrapi

Savoia, Sylvain et Sowa, Marzena (2019) : *Marzi, une enfance polonaise 1984-1989*, Marcinelle, Dupuis.

Savoie-Sajc, Lorraine (2001) : « La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », in *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Martha Anadón (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 15-49.

Schaer, Camille (2021) : « Enseigner la bande dessinée autobiographique pour développer la littératie médiatique multimodale », *Transpositio*, n° 2, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/enseigner-la-bande-dessinee-autobiographique-pour-developper-la-litteratie-mediatique-multimodale

Schneuwly, Bernard (1995) : « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique », in *La Production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond (dir.), Montréal, Les Éditions logiques, p. 73-100.

Schneuwly, Bernard (2008a) : « Le rapport à l'écrit : une notion - deux dimensions en interaction dynamique », in *Le Rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Suzanne-G. Chartrand et Christiane Blaser (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 129-138.

Schneuwly, Bernard (2008b) : *Vygotski, l'école et l'écriture*, Genève, université de Genève.

Schneuwly, Bernard et Ronveaux, Christophe (2021) : « Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline "français" », *Pratiques*, n° 189-190, p. 1-20.

Smolderen, Thierry (2006) : « *Graphic novel*/roman graphique : la construction d'un nouveau genre littéraire », *Neuvième art*, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article140

Smolderen, Thierry (2009) : *Naissances de la bande dessinée. De William Hogarth À Winsor McCay*, Bruxelles, Les Impressions nouvelles.

Soussi, Anne, Petrucci, Franck, Ducrey, François et Nidegger, Christian (2008) : *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. URL : https://www.ge.ch/document/10221/telecharger

Soussi, Anne et Ronveaux, Christophe (2017) : « Prescriptions, enseignement et évaluations externes en langue : la "littératie" entre monitorage et didactique », *Forumlecture.ch. Plate-forme internet sur la littératie*, n° 3, en ligne, consulté le 25 avril 2025. URL : https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/7d4330b2-3f33-4ab5-ae91-762bee88c73a/download

Spiegelman, Art (2004) : « Ephemera vs. The Apocalypse », *Indy Magazine*, en ligne, consulté le 15 juin 2008. URL : https://web.archive.org/web/20080615145704/http://64.23.98.142/indy/autumn_2004/spiegelman_ephemera/index.html

Stierle, Karlheinz (1979) : « Réception et fiction », *Poétique*, n° 39, p. 299-320.

Street, Brian V. (1997) : « The Implications of the "New Literacy Studies" for Literacy Education », *English in Education*, n° 31(3), p. 45-59.

Tabachnick, Stephen E. (dir.) (2009) : *Teaching the Graphic Novel*, New York, The Modern Language Association of America.

Tabuce, Bernard (2012) : « Une urgence iconologique qui dure : l'enseignement de la BD dans les manuels de collège », in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Nicolas Rouvière (dir.), Grenoble, ELLUG, p. 25-44.

Tauveron, Catherine (1999) : « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19, p. 9-38.

Tauveron, Catherine (dir.) (2001) : *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.

Tauveron, Catherine (dir.) (2002) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.

Thévenaz-Christen, Thérèse (dir.) (2014) : *La Lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*, Namur, Presses universitaires de Namur.

Thévenaz-Christen, Thérèse, Aeby Daghé, Sandrine et Léopoldoff, Irina (2014) : « La lecture à enseigner dans les plans d'études de l'école obligatoire genevoise », in *La Lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*, Thérèse Thévenaz-Christen (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 87-144.

Thévenaz-Christen, Thérèse, Ronveaux, Christophe et Schneuwly, Bernard (2018) : « Formes de progression comme disciplinarisation des élèves et sédimentation de pratiques », in *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly (dir.), Bruxelles, Peter Lang, p. 31-42.

Tirabosco, Tom (2015) : *Wonderland*, Genève, Atrabile.

Tisseron, Serge (2002) : « Notre rapport à l'image en ce début de XXI^e siècle. Banalisation ou révolution ? », in *Vidéo et accueil des jeunes enfants*, Geneviève Appell et Élisabeth Scheurer (dir.), Toulouse, éditions Érès, p. 15-21.

Tisseron, Serge (2010) : *Psychanalyse de l'image. Des premiers traits au virtuel*, Paris, Hachette.

Töpffer, Rodolphe (1837) : « Notice sur l'histoire de Mr Jabot », *Bibliothèque universelle de Genève*, n° 18.

Töpffer, Rodolphe (1845) : *Essai de physiognomonie*, Genève, Schmid.

Trondheim, Lewis et García, Sergio (2006) : *Bande dessinée. Apprendre et comprendre*, Paris, Delcourt.

Vandendorpe, Christian (1999) : *Du papyrus à l'hypertexte*, Paris, La Découverte.

Védrines, Bruno et Gabathuler, Chloé (2018) : « De la réputation "littéraire" », in *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly (dir.), Bruxelles, Peter Lang, p. 67-81.

Vermersch, Pierre (2019) : *L'entretien d'explicitation*, Paris, esf sciences humaines.

Viala, Alain (1993) : « Qu'est-ce qu'un classique ? », in *Littératures classiques. Qu'est-ce qu'un classique ?*, Alain Viala (dir.), Paris, Klincksieck, p. 11-31.

Viala, Alain (1998) : « Rhétorique du lecteur et scholitude », in *L'Acte de lecture*, Denis Saint-Jacques (dir.), Montréal, Nota Bene, p. 323-336.

Viala, Alain et Aron, Paul (2005) : *L'Enseignement littéraire*, Paris, Presses universitaires de France.

Vygotski, Lev (1985) : « La méthode instrumentale », in *Vygotski aujourd'hui*, Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart (dir.), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 39-65.

Vygotski, Lev (1974) : *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Florence, Giunti-Barbèra.

Vygotski, Lev (1997) : *Pensée et langage* (trad. F. Sève), Paris, La Dispute.

Weisser, Marc (2010) : « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissages ! », *Questions vives*, n° 13(4), p. 291-303.

Wirthner, Martine (2008) : « L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique », in *Le Rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Suzanne-G. Chartrand et Christiane Blaser (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 87-105.

Yronwode, Cat et Eisner, Will (2011) : « Will Eisner Interview », in *Will Eisner. Conversations*, M. Thomas Inge (dir.), Jackson, University Press of Mississippi, p. 47-78.

Yziquel, Monique (1988) : « Le rôle des savoirs enseignés dans une recherche sur la didactique des messages mixtes », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n° 74, p. 1-5.

Annexes

1 Guides d'entretien

1.1 Entretien diagnostique

a. Contexte d'enseignement

1. Quel est ton parcours de formation ? Depuis combien de temps enseignes-tu ? Quelle(s) discipline(s) enseignes-tu actuellement ? À quel(s) degré(s) enseignes-tu actuellement ?

b. Rapport personnel à la bande dessinée

1. Est-ce que tu te considères comme un·e lecteur·rice de bande dessinée ? Pourquoi ?
2. Pourrais-tu donner quelques titres de bandes dessinées que tu as lues ? Pourrais-tu en donner une opinion personnelle, en quelques mots ?
3. Quel rapport entretiens-tu avec la bande dessinée ?
4. En quelques mots, qu'est-ce que la bande dessinée, pour toi ?

c. Formation à l'analyse/enseignement de la bande dessinée

1. Durant ton cursus scolaire/universitaire, as-tu étudié la bande dessinée ? Te souviens-tu de quel(s) texte(s) il s'agissait et comment tu les as travaillés en classe ?

2. Durant ton cursus de formation à l'enseignement, as-tu abordé l'enseignement de la bande dessinée ? Te souviens-tu de la façon dont cet objet a été abordé ?
3. Dans quelle mesure te sens-tu préparé·e adéquatement à enseigner la bande dessinée ?
4. Actuellement, serais-tu intéressé·e à suivre une formation continue sur la didactique de la bande dessinée ? Qu'est-ce qu'une telle formation pourrait t'apporter ?

d. Enseignement de la bande dessinée

1. As-tu déjà enseigné la bande dessinée ? De quel(s) texte(s) s'agissait-il et comment les as-tu travaillés ? Si non, as-tu déjà réfléchi à enseigner la bande dessinée avant notre collaboration ?
2. Le plan d'étude que tu suis t'invite-t-il à travailler avec la bande dessinée en classe ? Pourquoi ?
3. Penses-tu enseigner la bande dessinée dans le futur ? Qu'est-ce que cela peut apporter à ton enseignement/tes élèves ?

e. Conclusion

1. Qu'attends-tu de notre collaboration ?
2. Éventuels commentaires sur ce questionnaire :

1.2 Entretien de mi-séquence (Camille et Nicolas), postséquence (Eleftheria et Cécile)

a. Retour sur l'enseignement en question

1. Es-tu satisfait·e de la façon dont s'est déroulée la séquence ?
2. De manière générale, as-tu été surpris·e par quelque chose ?
3. Quels *a priori* sur la bande dessinée as-tu sentis ou remarqués, venant des élèves ?
4. Peux-tu décrire la façon dont la classe a accueilli cette séquence ?
5. À ton avis, quels éléments enseignés ont été le plus retenus par tes élèves ? Et le plus appréciés ?
6. Quelles difficultés as-tu remarquées chez tes élèves ?
7. Les élèves qui ont habituellement le plus de facilité dans tes cours en ont-ils aussi eu avec cette séquence ? Et concernant les élèves qui ont habituellement des difficultés ?

8. À ton avis, quelles connaissances les élèves pourront-ils·elles transposer ?
9. Quelles sont tes suggestions d'amélioration de la séquence ?
10. Que t'a apporté la mise en place de cette séquence sur la BD dans ta pratique d'enseignant·e ?
11. A-t-elle changé quelque chose dans ta conception de la bande dessinée ?

b. Questions générales sur l'enseignement de la BD

12. Quels sont les objectifs d'apprentissage qui te semblent les plus importants dans un enseignement de la bande dessinée ? (Qu'est-ce qu'un·e bon·ne lecteur·rice de BD ?)
13. À ton avis, quelles spécificités de la bande dessinée peuvent potentiellement modifier les processus de compréhension/interprétation ?

c. Question sur les pratiques futures

14. Penses-tu enseigner la bande dessinée dans le futur ? Qu'est-ce que cela peut apporter à tes enseignements/à tes élèves ?

d. Question sur notre collaboration

15. Comment as-tu perçu notre collaboration ?

2 Planification de la séance dédiée à l'*eye tracking* (secondaire II)

Objectif

Prendre conscience de certaines spécificités de la lecture de la bande dessinée (tressage iconique, dimension tabulaire), ainsi que de sa propre façon de lire une (double) planche, et être capable de les expliciter (trajectoire des yeux, traitement des différentes informations).

Activité 1 : découverte de la notion d'*eye tracking*
Demander aux élèves comment ils·elles lisent une planche de bande dessinée. Montrer quelques vidéos d'*eye tracking*[117], expliquer la notion puis discuter de la façon dont la planche dans la vidéo a été lue.

Activité 2 : expérience d'*eye tracking*
Distribuer une double planche (A3) de *Wonderland* (exemple avec les p. 84-85) – la distribuer pliée en deux, afin que le contenu des planches ne soit pas visible.

L'enseignant·e demande aux élèves de découvrir la double planche cachée durant une durée très courte (2-3 secondes). Sur le verso vierge de la feuille, les élèves notent ce qu'ils·elles ont eu le temps d'apercevoir ou font un petit croquis.

Le même exercice est réalisé une seconde fois. En dessous de leur premier petit texte/croquis, les élèves notent à nouveau ce qu'ils·elles ont aperçu.

Lors de la troisième observation de la double planche, les élèves peuvent prendre le temps de l'observer. Cette fois, ils·elles prennent un crayon et tentent de reproduire la trajectoire de leurs yeux sur la planche.

Demander aux élèves de noter, toujours au verso de la feuille, ce qui, selon eux·elles, a attiré leur regard (clair-obscur ? émotions des personnages ? taille des cases ? gros plans ? etc.)

[117] Les vidéos transmises avec ce document sur la page de l'ouvrage en ligne, sur le site d'Épistémé, sont des données recueillies par Bahar Aydemir dans le cadre du projet Sinergia « Reconfiguring Comics in ou Digital Era » et présentées dans l'article de Baroni et Aydemir (2022).

Activité 3 : partage de l'expérience de lecture par deux ou par groupes
Éventuelles questions pour guider les élèves :

- Regardez-vous l'ensemble de la double planche avant de démarrer la lecture case par case ? Évitez-vous ce premier balayage pour que l'intrigue ne vous soit pas dévoilée d'avance ? Procédez-vous à un balayage du regard après la lecture des cases ?
- Que faites-vous en premier : lire le texte ou regarder les images ? Est-ce systématique ?
- Quelles différences observez-vous entre votre manière de lire une planche de BD et votre manière de lire un texte « littéraire » ?
- Pouvez-vous expliquer ce qui fait que votre regard a été attiré par tel ou tel élément ?

Activité 4 : partage d'expérience puis analyse de la double planche en commun
Les élèves partagent leurs observations à la classe. L'enseignant·e apporte d'autres éléments, notamment des éléments d'analyse. On peut introduire la notion de « tressage iconique ». L'un des éléments visuels qui pourrait permettre de tracer des liens entre les cases est le regard de certains personnages, par exemple celui de Tom (cases 5-6, p. 84) et celui du lapin (case 2, p. 85), tous deux apeurés.

Un autre élément peut être lié au clair-obscur. Globalement, le déroulement linéaire des vignettes va du plus clair au plus sombre. Mais on peut aussi voir des liens entre les premiers strips de chaque planche, les deuxièmes et les troisièmes (ces derniers étant les plus sombres de la planche, et qui plus est, striés).

On peut aussi remarquer la configuration symétrique des deux planches (pourtant pas symétriques entre elles, la première étant régulière – gaufrier – et la deuxième irrégulière – architecturée[118]).

Ces éléments techniques peuvent être reliés à la lecture et à l'histoire : quels effets procurent-ils chez les lecteur·rices ? Quels effets ont peut-être été recherchés par Tirabosco ?

Le même type d'analyse peut être fait sur de nombreuses autres doubles planches de l'œuvre.

[118] Voir Baroni 2022.

Quelques notions liées à la lecture de la BD

Eye tracking (ou oculométrie)

L'*eye tracking* regroupe un certain nombre de techniques permettant d'enregistrer les mouvements oculaires en temps réel, donnant accès au parcours des yeux sur un écran ou sur un support imprimé. Il peut avoir des visées scientifiques (par exemple s'intéresser aux apprentissages, à la lecture, à certains troubles développementaux), aussi bien que des visées de marketing (dans le but d'attirer l'attention).

Tressage (iconique)

Avec le découpage et la mise en pages, le tressage est l'un des trois éléments du principe de *solidarité iconique*, selon Thierry Groensteen (1999). La notion, qui se réfère autant à la création qu'à la lecture de la BD, renvoie à une *mise en réseau des vignettes* : « le tressage est précisément l'opération qui, dès le stade de la création, programme et effectue cette sorte de pontage » (Groensteen 1999 : 173). Elle invite donc à un autre type de mise en relation que le modèle d'organisation de l'information linéaire.

Dimension tabulaire de la planche

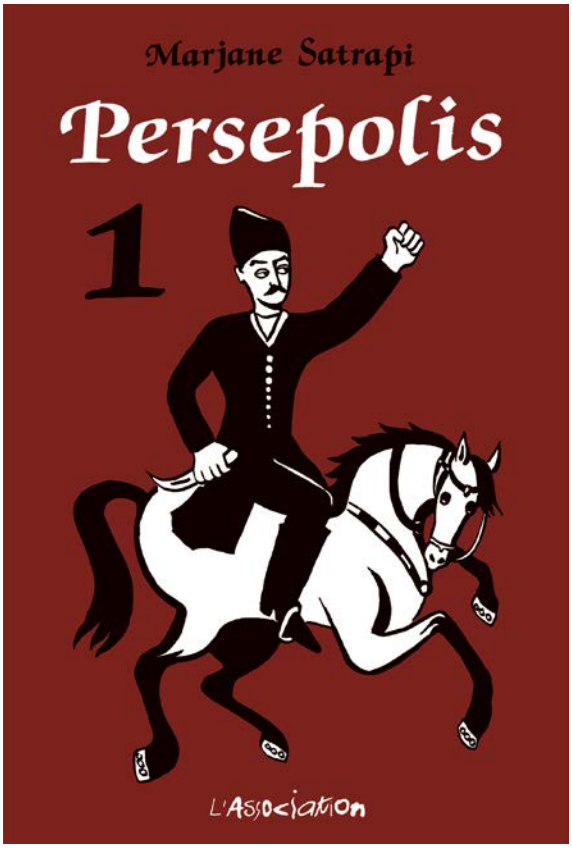
La planche d'une bande dessinée comporte une dimension tabulaire du fait de sa mise en pages. Composée de cases, elle se rapproche de l'organisation d'informations en grilles/tableaux, mais elle invite aussi à déposer le regard sur son ensemble, à s'arrêter pour observer, malgré le flux du récit, comment on le ferait devant une œuvre d'art[119].

La dimension tabulaire invite donc le regard à circuler à la surface du support et à embrasser la double planche, proposant un cheminement de lecture nouveau, plus ou moins créatif. Si cette forme de liberté liée à l'espace graphique permet de répondre de manière personnelle aux différents stimuli visuels disséminés à la surface de la planche ou de la double planche, elle implique également, en regard de textes « littéraires », une complexité supplémentaire.

[119] La double temporalité de la bande dessinée, entre continuité du récit et arrêt sur image, est notamment mise en relief par Peeters (2003).

3 Dossier didactique sur *Persepolis* (secondaire I, version remaniée)

Lire la bande dessinée, lire *Persepolis* de Marjane Satrapi



Français – lecture suivie
Dossier de l'enseignant·e

Préambule

Ce dossier s'adresse aux enseignant·es qui souhaitent introduire la bande dessinée dans leur enseignement de français[120]. Il constitue une ressource à mobiliser librement pour enseigner la bande dessinée en tant que média doté de spécificités propres et/ou en tant qu'œuvre particulière (dans le cas présent, le tome 1 de *Persepolis* de Marjane Satrapi). Il a été créé initialement par deux enseignantes et une chercheuse dans le cadre d'une thèse de doctorat. Il a ensuite été révisé par l'une des deux enseignantes (Eleftheria Spyropoulos) et la chercheuse (Camille Schaer), dans le but de le partager à leurs collègues. Composée de 13 séances, la séquence a été testée dans deux classes de 9e voie prégymnasiale de l'établissement secondaire de Prilly (VD, Suisse) à la fin de l'année 2021.

À la suite de cette expérience, nous conseillons l'enseignement de cette séquence à partir du deuxième semestre, particulièrement s'il s'agit d'une classe de 9e année, pour plusieurs raisons : les enseignant·es et les élèves auront développé un lien pédagogique fort, le premier semestre permettant aux élèves de découvrir et de se familiariser avec les nouvelles routines et méthodes de travail du cycle 3. Ils·elles auront eu le temps de prendre leurs marques dans la classe et seront vraisemblablement plus à l'aise pour échanger et pour collaborer avec des camarades qu'ils·elles auront appris à connaître précédemment. L'enseignant·e percevra mieux les profils des élèves et quels rôles ils·elles occupent dans l'écologie de la classe ; il·elle pourra ainsi opérer des choix de formation de groupes ou de binômes qui favoriseront une ambiance propice à la collaboration tout en s'appuyant sur les compétences et ressources des élèves.

Nous pensons que la séquence proposée peut être enseignée à d'autres degrés scolaires, notamment dans la voie générale. Dans ce cas, nous recommandons de travailler avec des classes de 10e ou de 11e année, lorsque les élèves ont acquis un bagage d'outils de lecture et d'analyse – aussi par le biais d'autres cours – qu'ils·elles peuvent mobiliser lors des différentes séances. Afin d'adapter la séquence aux

[120] Un dossier de l'élève non corrigé est mis à disposition sur le site des éditions Épistémé.

compétences des élèves des différentes années et voies, les enseignant·es peuvent estimer qu'il est opportun de moduler le temps dédié à chaque séance ou même de sélectionner parmi les propositions celles qui leur semblent les plus adaptées à leur classe et à leurs envies.

Par le biais des deux séquences « test », nous avons pu récolter des données sur le rapport à la bande dessinée des élèves. Les résultats ont permis de constater que si la majorité des élèves interrogé·es se considèrent plutôt comme des lecteur·rices de bande dessinée (21 élèves sur 35, soit 60 %), la plus grande partie n'ont jamais étudié ce média à l'école (27 élèves sur 35, soit 77 %). La séquence permet d'une part de poser des bases permettant aux élèves peu familier·ères avec la BD de se sentir à l'aise dans ce type de lecture et d'autre part de donner à l'ensemble des élèves la possibilité de développer de nouvelles compétences de lecture et d'analyse (incluant la lecture de l'image et du rapport texte-image).

La séquence a pour but d'enseigner des outils de compréhension, d'analyse, d'interprétation et d'appréciation, afin de guider les élèves dans la découverte de la bande dessinée en tant que média et en tant que lecture littéraire. Dans cette perspective, il s'agit non seulement de familiariser les élèves avec des outils habituellement peu enseignés à l'école (analyse d'image, rapport texte-image), mais aussi de les inviter à lire une œuvre graphique en tant que récit autobiographique : celui de l'enfance de Marjane Satrapi. Pour permettre cette double approche, certaines séances sont spécifiquement dédiées à l'œuvre de Satrapi (notamment les séances 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11), tandis que d'autres abordent la bande dessinée de manière plus générale (séances 1, 10, 12, 13). Un·e enseignant·e qui souhaite lire une autre bande dessinée que *Persepolis* avec sa classe peut ainsi reprendre certaines idées et certaines séances.

La séance introductive (questionnaire diagnostique) et la séance conclusive (questionnaire final) ont eu pour but principal de récolter des données sur les conceptions des élèves concernant la bande dessinée (analysées dans le cadre de ma thèse). Elles peuvent être écartées de la séquence ou alors faire office d'évaluation diagnostique et formative, de manière à réguler les contenus proposés.

Ce dossier demande un investissement important de la part de l'enseignant·e tout comme de la part des élèves. Si la bande dessinée peut, à premier abord, sembler « facile » aux élèves, la séquence a pour but de montrer la richesse et la complexité de la « littérature graphique[121] »

[121] Selon l'expression de Nicolas Rouvière (2012 : 21).

et, en particulier, du tome 1 de *Persepolis*. Les élèves que nous avons interrogé·es apprécient l'aspect ludique de la bande dessinée. Afin de gérer cette complexité nouvelle d'une part et l'association de la bande dessinée à quelque chose de « léger » d'autre part, le fait de tester les séquences a montré qu'il peut être utile de maintenir un cadre de travail rigoureux et de faire appel à des dispositifs pédagogiques avec lesquels les élèves sont familier·ères. Dans cette perspective, les séances proposées dans ce dossier peuvent être alternées avec d'autres séances, laissées à la libre planification de l'enseignant·e. En outre, une collaboration transversale avec les enseignant·es de géographie, d'histoire ou d'arts visuels autour des contenus de cette séquence peut être une piste à explorer afin d'étayer les ramifications complexes que peut receler le média de la bande dessinée.

Une considération technique relève de la numérotation des pages de *Persepolis*, inexistante dans les éditions de L'Association du tome 1 (2000) et de l'intégrale (2017). Pour faciliter les repérages dans l'œuvre, nous avons numéroté manuellement les pages, en commençant à la page 5 (première planche du premier chapitre « Le foulard »). Les numéros de pages utilisés dans ce dossier font référence à cette numérotation.

Un aspect organisationnel à prendre en compte est l'emploi du temps des élèves et la répartition des périodes de français dans l'horaire hebdomadaire. Les enseignant·es pourront varier les devoirs proposés ou les effectuer en classe selon l'enchaînement qu'ils·elles décident de déployer au sein de leur classe.

Si une partie de cette séquence ou toute la séquence est mise en place dans le cadre de votre enseignement, nous serions ravies de recevoir votre retour sur toutes sortes d'aspects (faisabilité, contenu, forme, etc.). N'hésitez pas à nous envoyer vos remarques et suggestions.

Nous vous souhaitons du plaisir avec l'enseignement de la bande dessinée !

Camille Schaer et Eleftheria Spyropoulos

Objectifs d'enseignement/ apprentissage et timing

Séances	Intitulés	Objectifs d'enseignement/apprentissage	Timing
Introductive	Questionnaire sur la bande dessinée (I)	Objectif d'enseignement : Se renseigner sur le rapport des élèves à la BD et sur leurs connaissances préalables Objectif d'apprentissage : Amorcer une réflexion sur son rapport à la bande dessinée	15′
1	La BD, c'est quoi ?	Découvrir des bandes dessinées et discuter de définitions de la BD	45′
2	Le lexique pour parler de la BD	Comprendre et utiliser des termes précis et spécifiques pour parler de la bande dessinée	45′
3	Une approche de Persepolis – la couverture	Affiner sa compréhension du titre de l'œuvre grâce à l'acquisition graduelle de nouvelles informations à son sujet	45′ – 90′
4	Dialogue texte-image et stéréotypes culturels	– Réfléchir aux manières dont un texte et une image peuvent créer du sens ensemble – Dénicher des stéréotypes culturels dans une case (à l'aide du texte et des images) – S'interroger sur ses propres stéréotypes culturels	45′
5	Récit d'enfance autobiographique	– Discuter entre pairs puis avec l'enseignant·e de la relation entre faits réels et reconstitution par la bande dessinée – Restituer le point de vue de Satrapi sur le genre autobiographique – Expliciter sa position de lecteur·rice face à un récit d'enfance autobiographique	45′
6	Bande dessinée et émotions	– Identifier les émotions des personnages et en discuter en groupe – Identifier ses propres émotions de lecture et en discuter en groupe – Établir des liens entre les émotions des personnages, ses propres émotions et la mise en pages de la bande dessinée	45′
7	Deux manières d'aborder le contexte iranien	– Confronter deux sources différentes liées au contexte dans lequel *Persepolis* prend place – Exprimer et justifier une préférence quant à la source utilisée pour acquérir des connaissances	45′
8	Reza, Leila, Hassane et Mehri en texte et en images	Comprendre et interpréter certains passages avec le texte et avec les images	45′

Séances	Intitulés	Objectifs d'enseignement/apprentissage	Timing
9	Façons de lire la BD, eye tracking	– Prendre conscience de certaines spécificités de la lecture de la bande dessinée et les expliciter – Prendre conscience de sa propre manière de lire (trajectoire des yeux, traitement des différentes informations)	45′
10	La structure d'une planche	– Distinguer une mise en pages régulière d'une mise en pages irrégulière – Identifier les liens visuels créés d'une case à l'autre – Repérer des indices de la temporalité du récit au sein d'une planche – Identifier des cases à fort impact émotionnel et expliquer ce qui procure ces émotions	45′
11	L'échelle des plans	– Identifier le type de plan d'une case (plan rapproché, gros plan, etc.) – Associer les différents plans à des fonctions (narrative, descriptive, dramatique, etc.)	45′
12	Les angles de vue	Identifier certains angles de vue (plongée, contre-plongée)	45′
13	Créer sa propre planche à partir d'un souvenir	Créer un récit de soi au passé en incluant du texte et une (des) image(s) (photo, dessin et/ou croquis)	-
Conclusive	Questionnaire sur la bande dessinée (II)	Objectif d'enseignement : Récolter de l'information auprès des élèves sur leur appréciation de la séquence, sur certains apprentissages effectués, ainsi que sur la potentielle évolution de leur rapport à la bande dessinée Objectif d'apprentissage : Mener une réflexion sur l'évolution de son propre rapport à la bande dessinée	15′

Matériel pour chaque séance d'enseignement

Séances	Intitulés	Matériel
0	Questionnaire sur la bande dessinée (I)	☐ Questionnaire (FI) à imprimer pour chaque EE
1	La BD, c'est quoi ?	☐ F1 à imprimer pour chaque EE ☐ BD apportées par les EEs ☐ BD apportées par l'ENS ☐ Questionnaire (I) à redistribuer aux EEs
2	Le lexique pour parler de la BD	☐ F2a à imprimer pour chaque EE ☐ Planches de BD A3 plastifiées – prévoir en fonction du nombre de groupes d'EEs ☐ Planches de BD A4 (les mêmes que ci-dessus) à imprimer pour chaque EE ☐ Lexique découpé et plastifié – prévoir en fonction du nombre de groupes d'EEs **Pour aller plus loin :** ☐ Post-it ☐ BD apportées par les EEs et par l'ENS lors de la séance 1
3	Une approche de Persepolis – la couverture	☐ F3a à imprimer pour chaque EE ☐ Projecteur et accès internet (visionnage de vidéos en ligne) **Pour aller plus loin** ☐ F3b à imprimer pour chaque EE
4	Dialogue texte-image et stéréotypes culturels	☐ F4a à imprimer pour la moitié des EEs ☐ F4b à imprimer pour la moitié des EEs
5	Récit d'enfance autobiographique	☐ F5 à imprimer pour chaque EE ☐ Projecteur et accès internet (écoute d'un podcast en ligne)
6	Bande dessinée et émotions	☐ F6 à imprimer pour chaque EE
7	Deux manières d'aborder le contexte iranien	☐ F7a à imprimer soit pour la moitié des EEs soit pour chaque EE ☐ F7b à imprimer soit pour la moitié des EEs soit pour chaque EE ☐ F7a et b à imprimer pour chaque EE
8	Reza, Leila, Hassane et Mehri en texte et en image	☐ F8 à imprimer pour chaque EE

Séances	Intitulés	Matériel
9	Façons de lire la BD, eye tracking	☐ F9 à imprimer pour chaque EE ☐ Planche de *Coquelicots d'Irak* à imprimer pour chaque EE ☐ Planche de la page 69 de Persepolis à imprimer pour chaque EE ☐ 2 feuilles blanches A4 par EE
10	La structure d'une planche	☐ F10 à imprimer pour chaque EE ☐ Cases plastifiées et découpées de la page 27 de la BD Les *Enfants de la Résistance* ☐ La même planche (p. 27), non plastifiée, pour chaque EE ☐ La planche de Marzi de la page 91 pour chaque EE ☐ PPT
11	Échelle des plans	☐ F11 à imprimer pour chaque EE (pour l'activité 3, les EEs sont séparés en deux groupes) ☐ Corrigé de l'échelle des plans (F11, activité 4) pour chaque EE
12	Les angles de vue	☐ F12 à imprimer pour chaque EE ☐ Planches des *Carnets de Cerise* à imprimer pour chaque EE
13	Créer sa propre planche à partir d'un souvenir	☐ F13 à imprimer pour chaque EE ☐ Une photo de soi plus jeune apportée par chaque EE ☐ Du matériel de dessin/croquis, des feuilles vierges A4
Conclusion	Questionnaire sur la bande dessinée (II)	☐ Questionnaire (FII) à imprimer pour chaque EE

Abréviations utilisées

BD : bande dessinée
EE : élève
ENS : enseignant·e
F : fiche

Les fiches sont données ici avec leurs corrigés. Les fiches vierges, à destination des élèves, peuvent être téléchargées depuis la page du livre sur le site Épistémé.org.

Séance introductive. Questionnaire sur la bande dessinée (I)

Objectif d'enseignement : Se renseigner sur le rapport des EEs à la BD et sur leurs connaissances préalables

Objectif d'apprentissage : Amorcer une réflexion sur son rapport à la bande dessinée

Quelles connaissances préalables ?
Il n'est pas toujours évident de savoir ce que (et si) les élèves lisent durant leurs loisirs. Quelles connaissances ont-ils·elles de la bande dessinée ? Quelles idées reçues ? Combien sont passionné·es de mangas ? Le questionnaire diagnostique a pour but de se renseigner sur le rapport des EEs à la BD et sur leurs connaissances préalables.

Nous suggérons de prendre en compte les réponses des élèves pour adapter, au besoin, la présente séquence. Une fois les réponses collectées, certaines d'entre elles peuvent être montrées à toute la classe lors de la séance 1.

À l'issue de la séance introductive, demander aux EEs d'apporter pour la séance suivante quelques bandes dessinées qu'ils·elles ont à la maison et qu'ils·elles ont lues. Bien qu'il soit préférable d'apporter l'objet physique, il est aussi possible d'apporter une photo de couverture d'une BD.

Dans la mesure du possible, l'ENS se procure quelques bandes dessinées pour que les EEs qui n'ont pas pu apporter de BD puissent les feuilleter lors de la prochaine séance.

Fiche I. Questionnaire sur la bande dessinée

1. Décris ou dessine ce qu'est la bande dessinée, selon toi.

2. Te considères-tu comme un·e lecteur·rice de bande dessinée (y compris de manga) ?
oui ☐ plutôt oui ☐ plutôt non ☐ non ☐

3. Peux-tu donner quelques titres de bandes dessinées que tu as lues ? As-tu apprécié ces BD ? Explique pourquoi.

Titre/auteur·trice	Appréciation (entoure le smiley correspondant)	Explique le choix du smiley
	😩 🙁 😐 🙂 😄	
	😩 🙁 😐 🙂 😄	
	😩 🙁 😐 🙂 😄	
	😩 🙁 😐 🙂 😄	

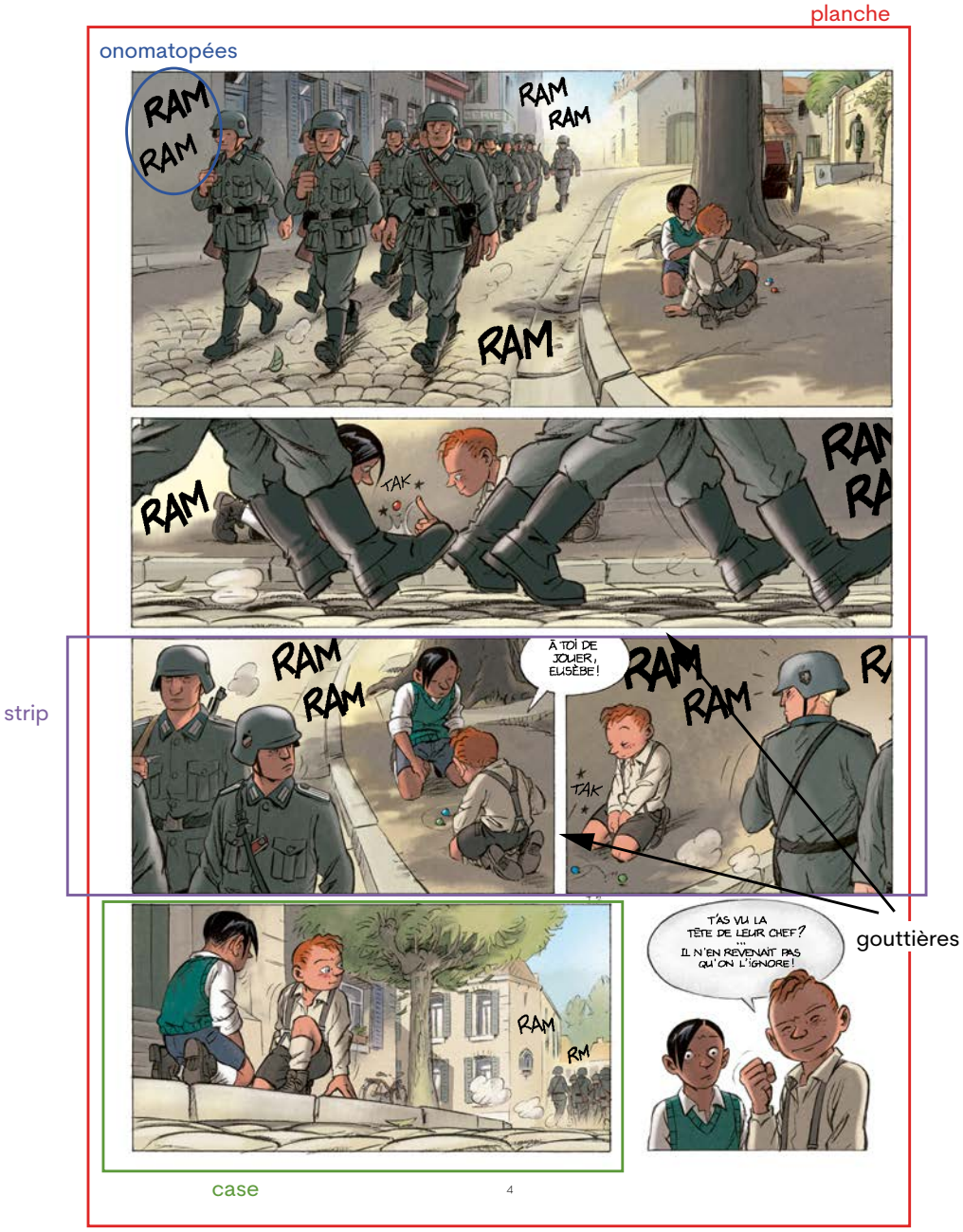
4. Te rappelles-tu avoir déjà étudié une BD (ou une partie de BD) à l'école ?
oui, une BD entière ☐ oui, une partie de BD ☐☐ non ☐☐

5. Dans quelle branche as-tu étudié cette BD ?

6. Comment l'as-tu étudiée ?

7. Qu'aimerais-tu apprendre sur la bande dessinée durant les deux prochaines semaines ?

8. Dans les images ci-dessous, tu trouveras ces éléments.
- une planche (a)
- une gouttière (b)
- une case (c)
- un strip (d)
- une onomatopée (e)
- Entoure-les et mets la lettre correspondante à côté.



Dugomier, Vincent et Ers, Benoît (2015) : *Les Enfants de la Résistance*, tome 1, Bruxelles, Éditions du Lombard, p. 4.

Séance 1. La BD, c'est quoi ?

Objectif : Découvrir des bandes dessinées et discuter de définitions de la BD.

Au préalable : les EEs apportent quelques bandes dessinées qu'ils·elles ont lues (ou éventuellement des photos des couvertures).

Amorce : retour sur le questionnaire (I) et correction Redistribuer le questionnaire diagnostique que les EEs avaient rempli et donner un *feedback*. • Montrer éventuellement quelques définitions de la BD que les EEs ont écrites/dessinées. • Donner le résultat des questions suivantes : – La majorité des personnes de la classe se considèrent-elles comme lectrice de BD ? – La majorité des personnes de la classe ont-elles déjà étudié une BD à l'école ? • Donner quelques exemples de notions qui vont être apprises durant les deux semaines à venir (lié à ce qu'ils·elles aimeraient apprendre, si possible). • Corriger le point 8 du questionnaire diagnostique (voir corrigé ci-dessous).	10'
Activité 1 : appréciation des BD lues dans le privé (fiche F1) Les EEs sortent les BD apportées (le cas échéant vont chercher des BD auprès de l'ENS) et font l'activité 1 de la fiche.	5'
Activité 2 : découverte des BD apportées Les EEs se déplacent pour feuilleter les BD que les autres ont apportées. Ils notent sur leur fiche les éléments qui leur semblent caractéristiques de la BD.	15'

Activité conclusive En commun, s'interroger sur ce qu'est la bande dessinée. Les élèves peuvent prendre conscience que le terme « bande » est l'équivalent de *strip*, et ainsi mieux comprendre pourquoi on dit « bande dessinée ». Construire ensemble une définition « de travail » de la BD, tout en précisant que même les chercheur·ses qui travaillent sur la BD n'ont pas trouvé de consensus pour définir la BD[126]. **Proposition de conclusion :** Il existe plusieurs définitions de la bande dessinée. En voici une : « La bande dessinée est une création composée de textes et d'images, dont le support est généralement un livre. Le texte et les images créent du sens ensemble. Son unité centrale est la case. »	10'

Pour aller plus loin

- Montrer au projecteur des artefacts qui se rapprochent de la BD (manga, album, etc.). Les EEs votent « pour ou contre » leur inclusion dans une définition de la bande dessinée, et justifient leur choix.
- Montrer des planches de Töpffer (considéré par certain·es chercheur·ses comme le père de la BD, genevois). Montrer qu'à l'époque de Töpffer (milieu du XIX^{e} siècle), les bulles n'existaient pas encore et que le texte et les dessins étaient situés dans des espaces bien délimités.
- Parler des spécificités du manga (média japonais, sens de la lecture, dessins souvent en noir et blanc, décors simples ou absents pour se concentrer sur les personnages et l'action, codes graphiques pour indiquer les émotions). Demander aux élèves spécialistes de mangas ce qui leur semble différent de la bande dessinée.

[122] Plusieurs débats existent à propos de la définition de la bande dessinée et de ses origines : la présence de texte (associé à l'image) est-elle nécessaire pour parler de « bande dessinée » ? (Chute 2008). Peut-on parler de bande dessinée lorsqu'on est face à une seule case ? (Peeters 2003). La bande dessinée trouve-t-elle son origine en Suisse (avec Töpffer et ses « histoires en estampes », 1845), aux États-Unis (avec Outcault et son Yellow Kid, 1894), dans les retables médiévaux ou même dans les peintures rupestres de Lascaux ? (Pomier 2005 : 43).

Fiche 1. La BD, c'est quoi ?

Objectif : Découvrir des bandes dessinées et discuter de définitions de la BD.

Activité 1

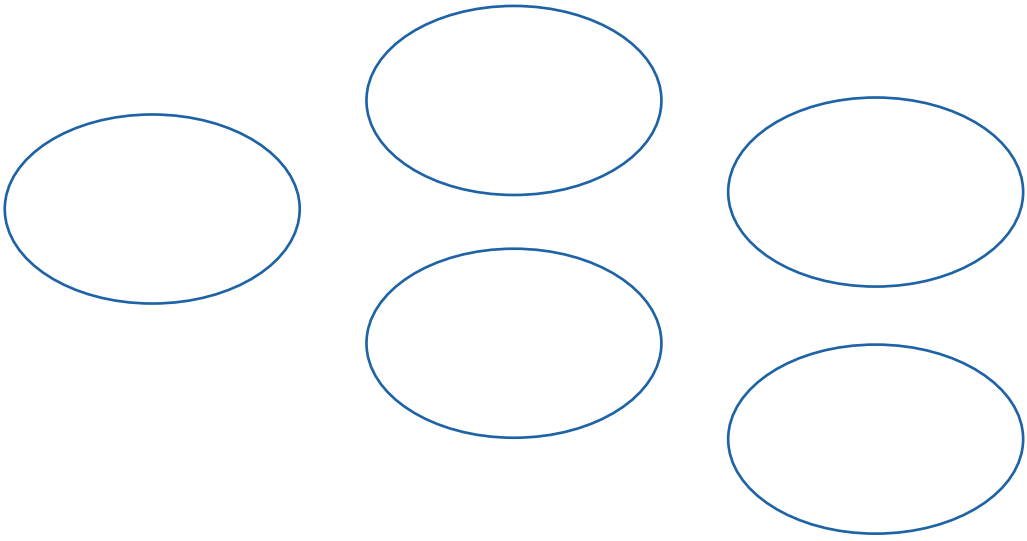
- Si tu as apporté des bandes dessinées (ou des photos de BD que tu as lues) :
  tu as déjà dû remplir ce tableau récemment. Tu peux le remplir à nouveau, en t'aidant des bandes dessinées apportées en classe.

Titre/auteur·rice	Appréciation (entoure le smiley correspondant)	Explique le choix du smiley
	😩 😕 😐 🙂 😄	
	😩 😕 😐 🙂 😄	
	😩 😕 😐 🙂 😄	
	😩 😕 😐 🙂 😄	

- Si tu n'as pas apporté de bandes dessinées en classe :
  tu peux aller chercher une bande dessinée auprès de ton enseignant·e. Explique pourquoi cette bande dessinée donne envie d'être lue ou, au contraire, pourquoi tu n'as pas envie de la lire :

Activité 2

À présent, feuillette les bandes dessinées apportées par les autres élèves. Cite quelques éléments qui te semblent caractéristiques de la bande dessinée. Écris ces éléments sous forme de mots-clés dans les espaces ci-dessous.



Conclusion :

Séance 2. Le lexique pour parler de la BD

Objectif : Comprendre et utiliser des termes précis et spécifiques pour parler de la bande dessinée.

Amorce Revenir brièvement sur les débats qui ont émergé lors de la tentative de définir la bande dessinée en classe et rappeler la définition adoptée avec la classe.	5’
Activité 1 : Associer des termes de la BD avec les éléments qu’ils désignent (fiche F2a) Par groupes de trois, les EEs prennent connaissance des mots. À l’aide des images et des mots plastifiés, ils·elles associent les mots et les éléments qu’ils désignent. Correction. Une fois que les EEs ont terminé de légender les éléments, effectuer la correction de manière collective (voir corrigé ci-dessous). Alternative : valider les légendes des premiers groupes qui ont terminé et demander aux membres de ce groupe de valider les réponses des autres groupes en se référant au corrigé en cas de besoin.	15’
Activité 2 : Même exercice mais de manière individuelle Les EEs légendent les mêmes extraits de bandes dessinées avec les mêmes mots, de manière individuelle.	10’
Activité 3 : Découverte de la protagoniste de *Persepolis* (fiche F2b) Individuellement, les EEs lisent la planche de *Persepolis* sur laquelle ils ont travaillé le lexique puis répondent aux questions de la fiche F2b. Correction en commun. Avant ou après cette activité, on peut annoncer aux élèves que cette planche est tirée de la bande dessinée qui va être lue en commun durant cette séquence.	15

Pour aller plus loin

- Possibilité de faire travailler les EEs de manière individuelle ou par petits groupes (2 EEs idéalement afin qu'ils·elles soient actifs·ives pendant l'activité).
- Munir chaque EE ou binôme d'une vingtaine de Post-it sur lesquels ils·elles écriront les mots de la liste du lexique de la BD.
- Chaque EE ou binôme choisit une BD parmi celles amenées en classe précédemment, lors de la séance 1.
- Ils·elles parcourent le livre de leur choix, localisent un élément du lexique, écrivent le mot sur le post-it et le collent dans la BD.
- L'ENS circule dans la classe et valide au fur et à mesure le travail des EEs.

Fiche 2a. Le lexique pour parler de la BD

Objectif : Comprendre et utiliser des termes précis et spécifiques pour parler de la bande dessinée.

Activité 1 : Prends connaissance des mots ci-dessous et de la définition de certains d'entre eux. Par groupes de trois, associez les mots aux éléments qu'ils désignent en les plaçant à côté d'une flèche.

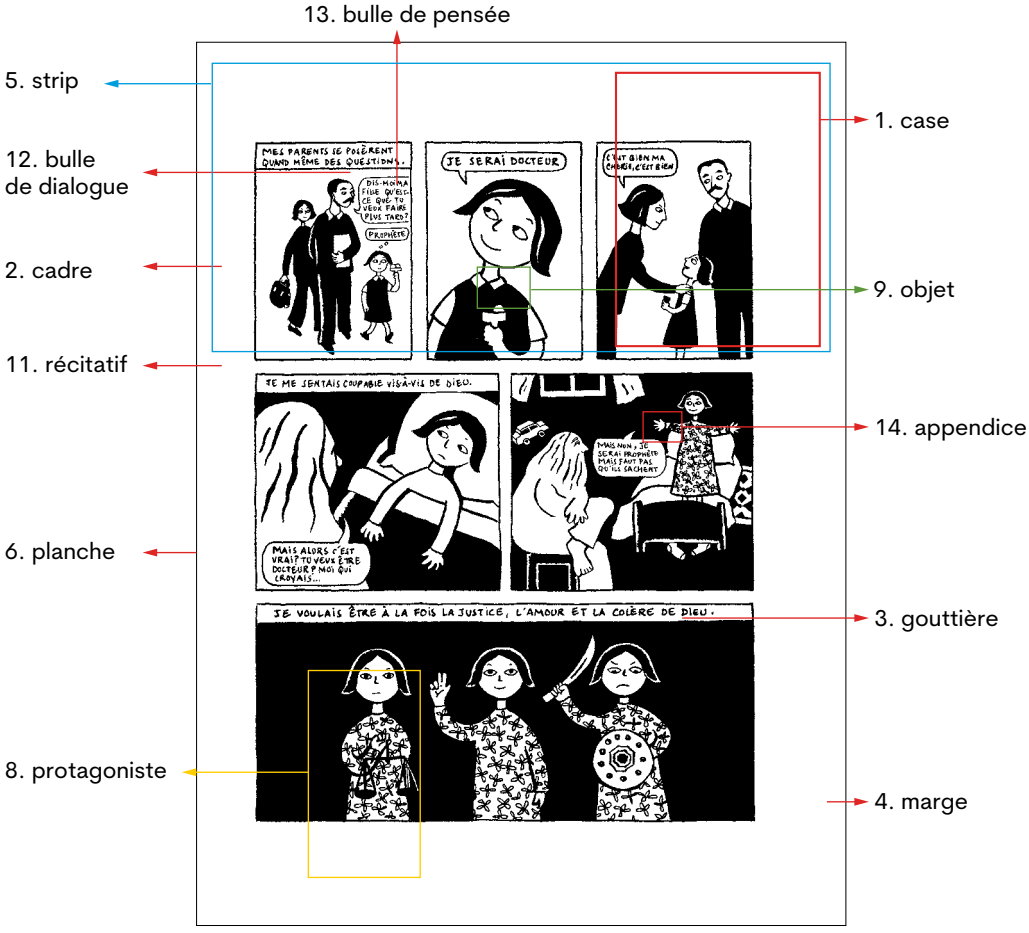
1. case
2. cadre
3. gouttière : espace vide entre les cases
4. marge
5. strip : succession horizontale de plusieurs cases occupant toute la largeur d'une planche
6. planche
7. double planche
8. protagoniste
9. objet : un élément inanimé avec lequel un personnage interagit
10. décor : les éléments qui créent une atmosphère ou qui aident les lecteur·rices à s'imaginer le monde des personnages
11. récitatif : boîte qui contient un texte fournissant des informations (qui ne sont généralement pas représentées dans le dessin, par exemple des indications de temps et de lieu)
12. bulle de dialogue : exprime un discours prononcé à haute voix
13. bulle de pensée : exprime les pensées d'un personnage
14. appendice : élément de la bulle qui indique qui dit ou pense le contenu de celle-ci
15. gaufrier : mise en pages régulière des cases qui ressemble à une gaufre
16. onomatopée : représentation écrite d'un son
17. signes de ponctuation expressifs
18. emanata : symboles qui représentent l'état psychologique ou physique d'un personnage (stress, peur, panique…)
19. idéogrammes : symboles qui remplacent des paroles vulgaires ou incompréhensibles
20. lignes de mouvement

Liste de mots à découper ✂

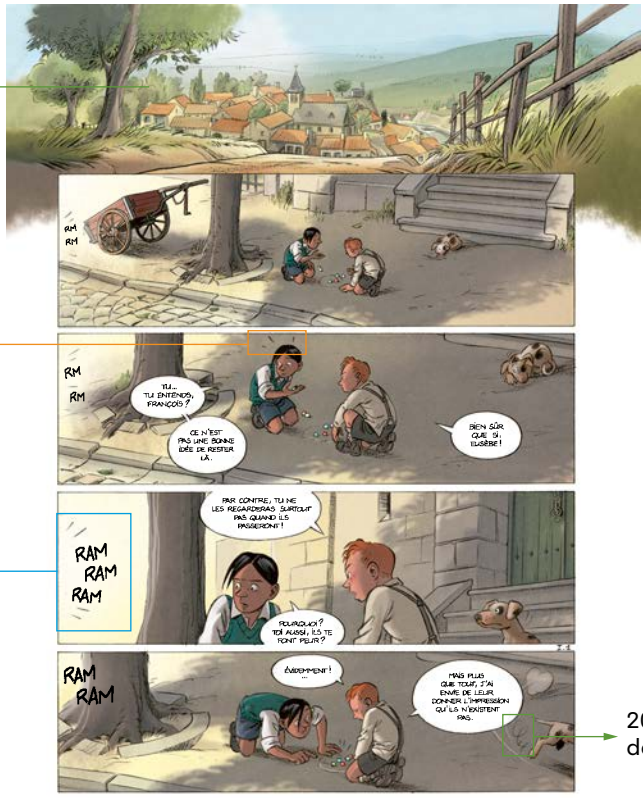
case	protagoniste	appendice
cadre	objet	bulle de dialogue
gouttière	planche	bulle de pensée
marge	récitatif	strip
décor	emanata	onomatopée
lignes de mouvement		

Activité 2: Légende les extraits de bandes dessinées ci-dessous avec les mots listés dans l'activité 1.

Corrigé



Satrapi, Marjane (2000): *Persepolis*, Paris, L'Association, p. 11.



Dugomier, Vincent et Ers, Benoît (2015) : *Les Enfants de la Résistance*, tome 1, Bruxelles, Éditions du Lombard, p. 3.

Fiche 2b. Le lexique pour parler de la BD

Objectif : Comprendre et utiliser des termes précis et spécifiques pour parler de la bande dessinée.

Lis attentivement la planche de Persepolis puis réponds aux questions suivantes :

1. La bulle de la case 1 et la bulle de la case 2 n'ont pas le même appendice :



Pourquoi ?

Parce que la première est une bulle de pensée (la protagoniste pense) alors que la deuxième est une bulle de dialogue (la protagoniste parle).

Qu'est-ce que cette différence nous révèle des propos « Je serai docteur » ?

La protagoniste ne dit pas ce qu'elle pense, elle ment.

2. Dans la case 5, la protagoniste dit « il ne faut pas qu'ils sachent ». Selon toi, à qui fait référence le « ils » ? À ses parents.

À ton avis, pourquoi ne souhaite-t-elle pas que l'on sache qu'elle désire devenir prophète ?

Plusieurs réponses possibles puisque les élèves n'ont pas lu le reste du chapitre. Par exemple : le souhait de la protagoniste est un secret/elle n'ose pas dire son souhait/ses parents n'ont pas envie qu'elle devienne prophète/elle se rend compte que son projet n'est pas ordinaire ; etc.

3. À la dernière case, pourquoi la protagoniste est-elle représentée trois fois dans la même case ?

Pour insister sur le fait qu'elle aimerait être à la fois ces trois « personnes » (la justice, l'amour et la colère).

Liste les trois symboles qui sont représentés, associe-les à un élément du récitatif de la case. Explique le sens de ces différents symboles.

1. La balance se réfère à la justice, car le rôle de celle-ci est de maintenir un certain équilibre (info complémentaire : on peut faire un lien avec la déesse de la mythologie grecque Thémis).
2. Les deux doigts pointés vers le haut se réfèrent à l'amour (info complémentaire : on peut y voir une allusion au geste de bénédiction de l'iconographie chrétienne et au symbole « peace and love » des hippies).
3. Le sabre et le bouclier, avec leur côté guerrier, se réfèrent à la colère de Dieu.

N.B. : on peut remarquer les différentes expressions du visage de la protagoniste, selon la facette qu'elle représente.

4. Qu'aimerais-tu savoir à propos de la protagoniste ? Qu'est-ce qui t'intrigue dans ce passage ?

De nombreuses réponses possibles.

Séance 3. Une approche de *Persepolis* – la couverture

Objectif : affiner sa compréhension du titre de l'œuvre grâce à l'acquisition graduelle de nouvelles informations à son sujet.

N.B. : les indications temporelles sont indicatives et constituent plutôt un guide quant à la proportion que chaque étape occupe dans cette séance. Il est possible que cette séance dure plus de 45 minutes, voire deux périodes de 45 minutes.

Amorce et activité 1 : brainstorming sur le terme « Persepolis » (fiche F3) Les EEs effectuent le brainstorming de manière individuelle, sans se consulter entre elles·eux. Encourager les EEs à faire des croquis très simples pour éviter que certain·es EEs se lancent dans la création de dessins élaborés.	5'
Activité 2 : comparaison du brainstorming par deux/petits groupes Formation de binômes ou de groupes de trois EEs. Trois minutes – chronomètre à afficher sur le projecteur.	6'
Activité 3 : mots au tableau Les EEs se lèvent et viennent dessiner et/ou écrire un croquis ou un mot de leur liste au tableau noir. Les EEs doivent expliquer au reste de la classe comment le mot/croquis se rapporte au titre si ce lien n'est pas évident au premier abord. ***Nota bene*** L'enseignement de cette séquence a montré que de nombreux·ses EEs associent *Persepolis* avec la « police ». Notons que cette association, qui peut être intuitive, n'est pas infondée. En effet, le mot « Persepolis » est un mot composé grec qui signifie « la ville des Persans » (beaucoup de noms de ville sont dérivés du mot *polis*, comme « Naples » qui vient de *nea polis* et signifie « nouvelle ville »). Le mot *politia* (« gouvernement de la cité »), qui a donné lieu au mot français « police », est la version latine du mot *politeia*, dérivé du mot *polis* (cité).	12'

Activité 4 : découverte de l'image de couverture et sélection de mots En collectif : l'ENS demande à un·e ou deux EEs de décrire l'image puis demande à la classe quels mots/croquis restent, selon elles·eux, pertinents. Les EEs argumentent et si la classe est convaincue, le mot/croquis est entouré sur la feuille.	7'
Activité 5 : visionnage d'une vidéo documentaire sur la ville antique de Persépolis L'ENS demande aux EEs de prendre connaissance des questions *avant* le visionnage de la vidéo et leur demande d'y répondre *après* le visionnage. Mise en commun collective. Vidéo : *Iran, de Persépolis à Ispahan – Échappées belles* https://www.youtube.com/watch?v=YKbPDrRRizk Temps : → 03'24''	10'
Activité 6 : visionnage de la bande-annonce de *Persepolis* et mise en lien avec la ville antique de Persépolis L'ENS demande aux EES de prendre connaissance des questions **avant** le visionnage de la vidéo et leur demande d'y répondre *après* le visionnage. Vidéo : *Persepolis* (bande-annonce) https://www.youtube.com/watch?v=HofvkAYPJHs Temps : vidéo dans sa totalité	6'
Activité 7 : clôture de la séance avec retour sur la première activité Les EEs effectuent l'activité de manière individuelle.	2'
Pour aller plus loin Il est également possible de visionner des extraits de ces médias à d'autres moments de la séquence d'enseignement afin de varier les supports et de donner un autre point de vue sur l'Iran que celui de Satrapi. 1. L'ENS demande aux EEs de prendre connaissance des questions *avant* le visionnage de la vidéo et leur demande d'y répondre *après* le visionnage. Mise en commun collective. Vidéo : *Persépolis, le rêve monumental de Darius le Grand* https://www.dailymotion.com/video/x89tx7t Temps : vidéo dans sa totalité 2. Visionnage d'extraits ou du documentaire entier *Iran, de Persépolis à Ispahan – Échappées belles*	

Fiche 3a. Une approche de *Persepolis* – la couverture

Objectif : Affiner sa compréhension du titre de l'œuvre grâce à l'acquisition graduelle de nouvelles informations à son sujet.

La BD que nous allons lire s'intitule *Persepolis*. Que t'évoque ce titre ?

Activité 1 : Écris 5 mots qui te viennent en tête lorsque tu lis le mot *Persepolis*. Tu peux également dessiner des croquis que ce mot t'évoque.

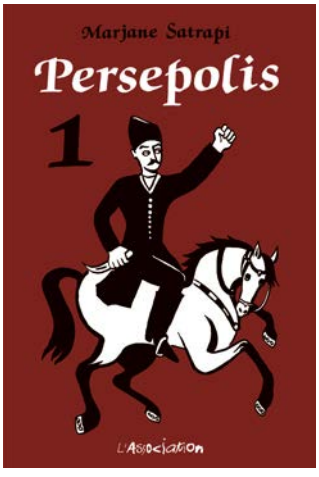
Réponses des élèves

PERSEPOLIS

Activité 2 : Par groupe de 2 ou 3, compare avec tes camarades les mots/croquis que vous avez écrits/dessinés à l'activité 1 et complète ta liste avec les éléments qui te semblent pertinents.

Activité 3 : Au sein de votre groupe, désignez une personne pour venir écrire un mot ou dessiner un croquis de votre liste au tableau noir.

Activité 4 : Regarde l'image de couverture de la première édition de *Persepolis*. Qu'y vois-tu ?



4.1 Selon toi, quels mots/croquis du tableau noir restent pertinents maintenant que tu as découvert l'illustration de la couverture de *Persepolis* ?

4.2 Partage tes idées avec le reste de la classe. Êtes-vous tous et toutes d'accord sur la pertinence des mots/croquis que tu considères comme étant appropriés ? Si oui, entoure-les sur ta feuille.

Activité 5 : Regarde un extrait du documentaire « Iran, de Persépolis à Ispahan – Échappées belles » et réponds aux questions ci-dessous.

1. Quelle est la confession du lieu dans lequel se trouve la présentatrice ? L'islam.
2. Quel est le nom actuel de l'ancienne Perse ? L'Iran.
3. Par rapport à Téhéran, capitale de l'Iran, où se situe Persépolis ? Au sud.
4. Persépolis est-elle encore habitée aujourd'hui ? Oui/Non.
5. Le site a été bâti au… a) au IV^{e} siècle av. J.-C. b) au VI^{e} siècle av. J.-C.
6. Pendant combien de temps la dynastie achéménide a-t-elle occupé une position d'influence importante dans l'Histoire ? 200 ans.

Activité 6 : La bande dessinée *Persepolis* a été adaptée au cinéma. Regarde la bande-annonce de l'adaptation cinématographique et réponds aux questions ci-dessous.

1. Selon toi, durant quelle période historique se déroulera le récit de la bande dessinée ?

Diverses réponses et formulations possibles tant qu'elles pointent vers le concept d'une époque historique contemporaine.

2. Selon toi, quels pourraient être les liens établis dans la BD entre la ville antique de Persépolis et l'époque décrite par Marjane Satrapi ?

Diverses réponses et formulations possibles.

Propositions : importance de la ville antique de Persépolis à rattacher à l'amplitude et la résonance historiques des événements décrits dans la bande dessinée.

Le père de Marjane dit : « Nous sommes en train de vivre un moment historique. »

Activité 7 : À l'aide d'un surligneur, mets en valeur les mots de l'activité 1 qui restent pertinents à l'aune des informations contenues dans les différentes vidéos que tu as visionnées.

Fiche 3b. Pour aller plus loin

Objectif : Affiner sa compréhension du titre de l'œuvre grâce à l'acquisition graduelle de nouvelles informations à son sujet.

Activité : Regarde le court documentaire sur Persépolis et réponds à la question ci-dessous.

Note trois informations que tu as retenues sur la ville antique de Persépolis. Compare tes réponses avec celles de tes camarades.

Vidéo : *Persépolis*, le rêve monumental de Darius le Grand

Diverses réponses possibles :

- Persépolis est un des sites archéologiques les plus importants dans le monde ;
- Le complexe fut construit au pied du Kuh-e Rahmat. « le mont de la Grâce », montagne sacrée pour les Perses ;
- Son édification, commencée en 521, dura plus de deux siècles ;
- Contrairement aux grandes constructions antiques, Persépolis n'a pas été bâtie par des esclaves, mais par des artisans venus de tout l'empire ;
- Les bas-reliefs du site rappellent la gloire de Darius I^{er} ;
- *Persépolis* s'étend sur une superficie de 13 hectares, l'équivalent de 18 terrains de football.

Séance 4. Dialogue texte-image et stéréotypes culturels

Objectifs :

- Réfléchir aux manières dont un texte et une image peuvent créer du sens ensemble.
- Dénicher des stéréotypes culturels dans une case (à l'aide du texte et des images).
- S'interroger sur ses propres stéréotypes culturels.

Matériel supplémentaire : Une activité de la fiche F5 sera donnée en devoirs pour la séance 5 (elle pourra donc être transmise durant la séance 4).

Amorce L'ENS annonce la thématique de la leçon puis demande aux élèves de lire les trois premières planches de *Persepolis*.	5'
Activité 1 : Compléter une case avec du texte ou avec un dessin (fiche F4) L'ENS distribue la fiche F4 aux élèves. Une moitié de la classe reçoit la fiche F4a et l'autre la fiche F4b. **Les EEs lisent individuellement les trois premières planches de** *Persepolis* puis complètent les éléments manquant de la case en question (certain·es avec du texte et les autres avec un dessin, selon la consigne). *Nota bene* • Cette séance aborde des questions culturelles qui peuvent être délicates. Nous préconisons un accompagnement étroit des élèves. Pour cette raison, nous proposons d'alterner le travail individuel avec des moments de discussion commune à plusieurs reprises. Cet accompagnement devrait accorder beaucoup d'attention à la réception de *Persepolis* par les EEs. • Satrapi met la question du port du voile en avant dès les premières cases. Or certain·es EEs, musulman·es ou pas, auront probablement une opinion sur cette question. La séance peut ainsi être l'occasion d'en discuter en classe. L'ENS peut adopter une posture d'humilité et de tolérance, basée sur la compréhension et le questionnement.	

Quelques idées de références pour aborder le port du voile à l'école : • Chouder, Ismahane, Latrèche, Malika et Tévanian Pierre (2008) : *Les Filles voilées parlent*, Paris, La Fabrique, 352 p. • Interview de Marjane Satrapi sur France Culture par Virigine Bloch-Lainé, épisode 3/5, « La religion », 28 min : https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/a-voix-nue/la-religion-3997347 • Vidéo YouTube de Jacqueline Chabbi sur le terme du hijab : https://www.youtube.com/watch?v=nzaKwAMLIFg	5'
Activité 2 : Comparer son travail avec celui d'un·e camarade Les paires peuvent se faire entre élèves qui ont eu la même tâche (dessiner ou écrire) ou alors entre élèves qui ont eu une tâche différente. Si l'ENS estime que cela est nécessaire, il·elle peut proposer une brève discussion commune à l'issue de l'activité 2.	5'
Activité 3 : Questions de compréhension Les EEs répondent aux questions puis l'enseignant·e peut proposer une correction collective.	10'

Activité 4 : Dénicher des stéréotypes dans une case On peut commencer l'activité en lisant avec les élèves la définition de stéréotype culturel et en leur demandant de donner quelques exemples de stéréotypes, afin de s'assurer de leur bonne compréhension du terme. Il est important de bien cadrer cette activité pour éviter que les stéréotypes ne soient verbalisés dans une visée blessante. On peut insister sur la nature double des stéréotypes culturels (parfois positifs, parfois négatifs). À la suite de cela, les élèves tentent de repérer des stéréotypes dans la case du haut de la page 8 (gauche). Une fois les stéréotypes culturels dénichés, les élèves pourraient être tenté·es de penser que la case en question révèle l'opinion « actuelle » de Marjane Satrapi, voire que le livre *Persepolis* est islamophobe/raciste (notamment s'ils·elles ont compris qu'il y avait un lien autobiographique entre Marjane Satrapi et l'enfant dont il est question au chapitre 1). Si cela arrive, l'ENS peut montrer que Satrapi met à distance[127] ses stéréotypes d'antan, notamment grâce à l'ironie. On peut aussi distinguer les différentes strates d'énonciation : l'autrice (Marjane Satrapi), l'énonciatrice (qui s'exprime dans les récitatifs et oscille entre point de vue adulte et perspective de Marji) et la protagoniste enfant. Les stéréotypes culturels sont formulés par l'énonciatrice et parfois mis dans la bouche de l'enfant (dans les bulles). On peut donc souligner qu'ils sont prononcés par une très jeune enfant (qui a encore beaucoup à apprendre), mais aussi mis en texte et en images (ce n'est pas la réalité de manière transparente, ce qui peut impliquer déformation, simplification, recherche de traits humoristiques, etc.). On peut également rappeler aux élèves qu'on a tous et toutes des stéréotypes et qu'ils ont même une fonction cognitive : simplifier, de façon positive ou négative, les réalités qu'ils désignent. « Lire, c'est avant tout manipuler des stéréotypes[128]. » Ceux-ci sont « garants de la stabilité du sens » d'un texte, de sa lisibilité et ils permettent d'en construire le sens[129]. Une fois repérés, il est toutefois nécessaire de faire preuve d'esprit critique afin de les questionner et de remettre en cause les représentations négatives attachées à certains groupes de personnes.	10'

[123] Dufays, Jean-Louis (1993) : « Initier à la conscience des stéréotypes : un enjeu éthique essentiel du cours de français », *Enjeux*, n° 29, p. 47-59, URL : https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:77299

[124] Dufays, Jean-Louis (1994) : *Stéréotypes et lecture*, Liège, Pierre Mardaga, p. 14.

[125] *Ibid.*, p. 12.

Paragraphe inspiré de : Canopé, Stéréotypes et préjugés, fiche notion, « Éduquer contre le racisme et l'antisémitisme », p. 4 : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/eduquer_contre_racisme/notion_stereotypes_prejuges.pdf	
Activité 5 : Dénicher des stéréotypes dans son propre dessin/texte Les EEs tentent de dénicher des stéréotypes culturels dans leur propre dessin/texte. Si les dessins/textes sont exempts de stéréotypes, on peut aussi demander aux élèves si des stéréotypes culturels leur sont passés par la tête durant la réalisation de l'exercice. Ceux et celles qui souhaitent en parler à la classe le peuvent. Nous préconisons cependant de ne pas forcer les élèves à en parler ni à travailler sur cette activité par deux, puisqu'elle peut être confrontante. Nous prévoyons assez de temps pour cette activité afin d'offrir la possibilité aux EEs et à l'ENS de s'exprimer et de débattre de manière respectueuse. L'ENS peut parler du fait que l'image de bande dessinée est particulièrement susceptible de véhiculer des stéréotypes et proposer aux EEs de tenter de se remémorer d'autres stéréotypes vus en BD. Il·elle peut les amener à questionner les biais potentiels qu'ils·elles appliquent dans l'interprétation des médias en général, et leur demander comment il est possible de déconstruire les stéréotypes.	10'

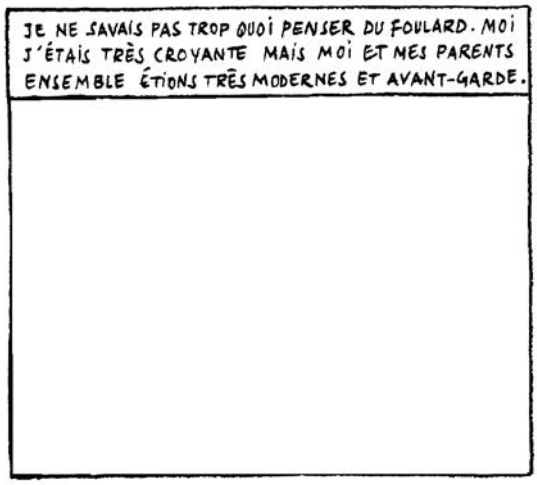
Devoirs
Lire le chapitre 1 « Le foulard » et faire l'activité 1 de la fiche F5 (cette activité peut éventuellement être faite en classe selon le temps dédié aux autres activités).

Fiche 4a. Dialogue texte-image et stéréotypes culturels

Objectifs[126]

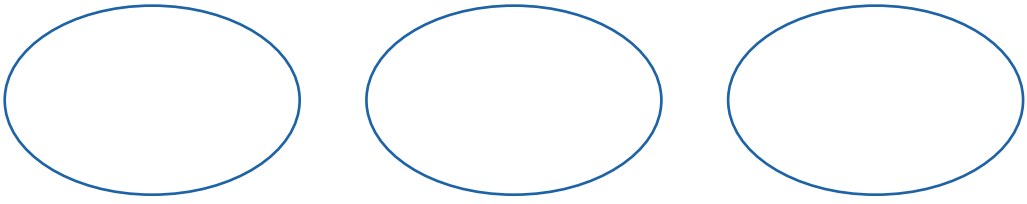
- Réfléchir aux manières dont un texte et une image peuvent créer du sens ensemble.
- Dénicher des stéréotypes culturels dans une case (à l'aide du texte et des images).
- S'interroger sur ses propres stéréotypes culturels.

Activité 1 : Lis les pages 5 à 7 de *Persepolis*. Lis ensuite le récitatif ci-dessous puis dessine ce qui pourrait être représenté dans cette case.



Activité 2 : En binôme, comparez votre travail, puis répondez aux questions suivantes :

a. Quelles différences constatez-vous entre les deux cases complétées ? Inscrivez des mots-clés.



[126] Nous ne proposons pas de corrigé pour ces activités, car celles-ci se basent sur l'imagination de chaque élève.

b. Comparez vos propositions avec la case originale (tirée de *Persepolis*). Dans celle-ci, comment les liens entre le texte et l'image sont-ils créés ?

Activité 3 : Individuellement, à l'aide des deux premières pages de *Persepolis, réponds aux questions suivantes :*
a. Pourquoi Marji doit-elle porter le foulard à l'école ?

b. Pourquoi les enfants qu'elle met en scène n'aiment-ils·elles pas le porter ?

c. Pourquoi la case du haut de la page 8 (gauche) est-elle divisée en deux parties ?

d. Que représente chacune des deux parties de la case ?

Activité 4 : Par deux, dénichez deux stéréotypes culturels qui se cachent dans cette case. Aidez-vous du texte et du dessin.

Définition de stéréotype culturel: un stéréotype attribue les mêmes caractéristiques à tous les individus d'un groupe de personnes. Un stéréotype culturel peut être lié à n'importe quelle forme d'appartenance culturelle (par ex. nationalité, religion). Il repose sur une croyance partagée et peut être positif ou négatif. Il s'agit d'une vision simplifiée, qui ne correspond pas nécessairement à la réalité. Exemple :

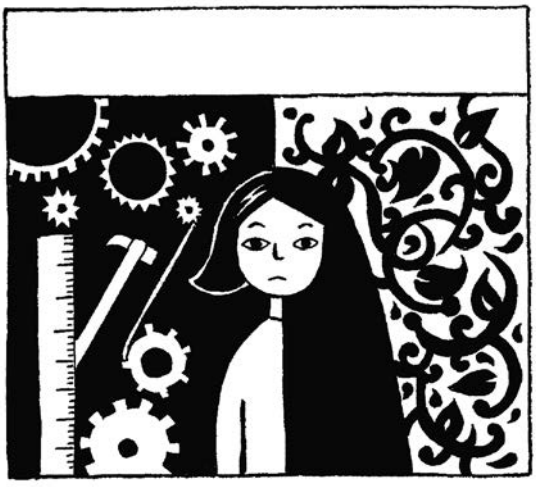
Activité 5 : De manière individuelle et tout en restant bienveillant·e avec toi-même, examine à présent la case que tu as complétée. Peux-tu aussi y dénicher des stéréotypes culturels ?

Fiche 4b. Dialogue texte-image et stéréotypes culturels

Objectifs

- Réfléchir aux manières dont un texte et une image peuvent créer du sens ensemble
- Dénicher des stéréotypes culturels dans une case (à l'aide du texte et des images)
- S'interroger sur ses propres stéréotypes culturels

Activité 1: Lis les pages 5 à 7 de *Persepolis*. Observe ensuite l'image ci-dessous puis émets une hypothèse sur le contenu du récitatif.



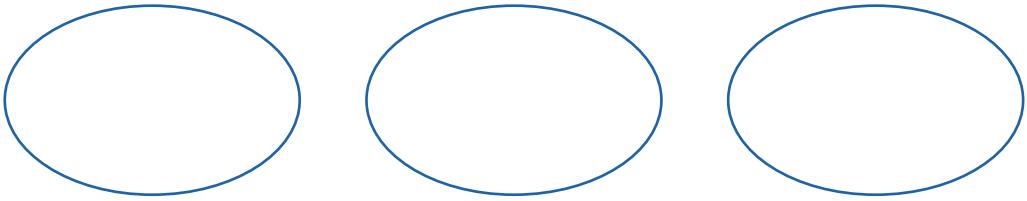
Mon hypothèse :

_____

_____

_____

Activité 2 : En binôme, comparez votre travail, puis répondez aux questions suivantes :
a. Quelles différences constatez-vous entre les deux cases complétées ? Inscrivez des mots-clés.



b. Comparez vos propositions avec la case originale (tirée de *Persepolis*). Dans celle-ci, comment les liens entre le texte et l'image sont-ils créés ?

L'image propose une interprétation du texte (et inversement). Elle illustre le texte grâce à des symboles. Elle crée une coupure visuelle forte entre les deux « mondes » décrits.

Activité 3 : Individuellement, à l'aide des deux premières pages de Persepolis, réponds aux questions suivantes :
a. Pourquoi Marji doit-elle porter le foulard à l'école ?

Parce que le port du foulard devient obligatoire à l'école suite à la Révolution islamique.

b. Pourquoi les enfants qu'elle met en scène n'aiment-elles pas le porter ?

Parce qu'ils·elles ne savent pas pourquoi il faut le porter (et aussi parce que le foulard tient chaud).

c. Pourquoi la case du haut de la page 8 (gauche) est-elle divisée en deux parties ?

La coupure montre que Marji est partagée entre deux « mondes » (façons de voir le monde).

d. Que représente chacune des deux parties de la case ?

D'un côté la croyance, la religion (l'Islam), la tradition et de l'autre la modernité et l'avant-garde.

Activité 4 : en binôme, dénichez deux stéréotypes culturels qui se cachent dans cette case. Aidez-vous du texte et du dessin.

Définition de stéréotype culturel: un stéréotype attribue les mêmes caractéristiques à tous les individus d'un groupe de personnes. Un stéréotype culturel peut être lié à n'importe quelle forme d'appartenance culturelle (par ex. nationalité, religion). Il repose sur une croyance partagée et peut être positif ou négatif. Il s'agit d'une vision simplifiée, qui ne correspond pas nécessairement à la réalité.
Exemple :

Les personnes croyantes ne sont pas modernes.
Les personnes modernes ne portent pas de foulard.
Les personnes modernes ne sont pas croyantes.
La science, la technique (voir dessins) n'est pas compatible avec la religion.
Les motifs persans (qui pourraient représenter ici la spiritualité) ne sont pas compatibles avec le côté rationnel des outils.
La religion, la tradition n'ont pas d'utilité (cf. les outils)
…
(On peut remarquer la présence d'un marteau sur la partie de gauche, rappelant l'un des symboles du communisme.)

Activité 5: De manière individuelle et tout en restant bienveillant·e avec toi-même, examine à présent la case que tu as complétée. Peux-tu aussi y dénicher des stéréotypes ?

Séance 5. Récit d'enfance autobiographique

Objectifs :

- Discuter entre pairs puis avec l'enseignant·e de la relation entre faits réels et reconstitution par la bande dessinée.
- Restituer le point de vue de Satrapi sur le genre autobiographique.
- Expliciter sa position de lecteur·rice face à un récit d'enfance autobiographique.

Amorce Présenter brièvement Marjane Satrapi. Prénom : Marjane Nom : Satrapi Pays d'origine : Iran Ville d'origine : Téhéran Année de naissance : 1969	5'
Activité 1 : Planches initiales et « pacte autobiographique » (fiche F5) Les EEs ont lu en devoirs les pages 5 à 8 et ont réalisé l'activité 1. Par groupes, ils·elles confrontent ensuite leurs réponses. S'ensuit une mise en commun. Il s'agit plutôt d'une discussion, d'une confrontation d'opinions, que d'une correction. Exemples d'angles d'approche… • Parler du récitatif « Ça, c'est moi quand j'avais 10 ans. C'était en 1980 » → faire le lien entre cette date et l'année de naissance de Satrapi. • Parler de la mention des dates qui invitent à faire des liens avec des événements historiques et nous permettent d'aller vérifier si ces faits se sont réellement produits. • Parler des dialogues (bulles), par exemple dans la dernière case de la page 5 : sommes-nous sûr·es que ceux-ci ont vraiment été prononcés ? Ne s'agit-il pas d'une reconstitution, d'un assemblage de plusieurs souvenirs ? (Dans ce sens, parler plutôt de la vérité/réalité *de la protagoniste*, plutôt que *la* vérité/réalité.) • Parler, à la page 8, de la mention du prénom « Marji » qui scelle, d'une certaine façon, le pacte autobiographique (mais en même temps, Marji = Marjane ?).	10'

• On peut inviter les EEs à constater des liens entre l'histoire et certains faits réels (un vécu particulier, des événements historiques), tout en étant conscient·es que la mise en texte et en images implique nécessairement une reconstitution. Comparer le portrait de Satrapi avec la page de couverture de l'édition intégrale. Demander aux EEs ce qu'ils·elles remarquent de particulier. On peut remarquer le grain de beauté (qui est par ailleurs mis en avant dans le tome 3, chapitre « Le légume »).	
Activité 2 : Quelques raisons de raconter sa vie En commun, lister des raisons qui pourraient pousser une personne à raconter sa vie (voir corrigé ci-dessous).	5'
Activité 3 : Entretien avec Marjane Satrapi Les EEs lisent les trois questions de la fiche et y répondent grâce à l'écoute d'un entretien de Marjane Satrapi : Interview de Marjane Satrapi sur France Culture par Virigine Bloch-Lainé, épisode 2/5, « *Persepolis* » : https://www.franceculture.fr/emissions/series/marjane-satrapi Mise en commun, correction (ci-dessous).	10'
Activité 4 : Autobiographie et lecture personnelle Discussion par groupes sur l'éventuel impact que pourrait avoir la conscience de la dimension autobiographique et discussion sur les liens que les EEs pourraient tisser entre Marji et eux·elles-mêmes.	5'
Activité 5 : Éventuellement, en devoirs Lire les deux encadrés et terminer la fiche.	5'
Proposition de conclusion (peut être modifiée en fonction de l'apport des élèves) : Voir corrigé ci-dessous.	5'

Devoirs
Lire le chapitre 2 « La bicyclette » et répondre aux questions suivantes dans le carnet de lecture : Quelles sont les cases qui t'ont le plus marqué·e dans le chapitre ? Pourquoi ?

Fiche 5. Récit d'enfance autobiographique

Objectif :

- Discuter entre pairs puis avec l'enseignant·e de la relation entre faits réels et reconstitution par la bande dessinée.
- Restituer le point de vue de Satrapi sur le genre autobiographique.
- Expliciter sa position de lecteur·rice face à un récit d'enfance autobiographique.

Activité 1 : Lis (ou relis) les pages 5 et 8 de *Persepolis*.
Dans le tableau ci-dessous, inscris le numéro de page et de case :
a) des scènes qui, selon toi, se sont passées **telles qu'elles sont représentées** dans la bande dessinée ;
b) des scènes qui ont probablement été **reconstituées** à partir de souvenirs de Satrapi.
→ Donne au minimum deux éléments par colonne.

a) Scènes probablement représentées telles quelles	**b)** Scènes probablement reconstituées à partir de souvenirs
Il s'agit plutôt d'une discussion, d'une confrontation d'opinions, que d'une correction. Voir les pistes suggérées dans le déroulement de la séance (ci-dessus).	

Explique pourquoi les éléments de la colonne b) ont probablement été reconstitués après coup, selon toi :
Idem

Activité 2 : Pourquoi raconter sa vie ? Trouve quelques raisons possibles en discutant avec le reste de la classe.

- Faire revivre des souvenirs personnels (insister sur la question du « souvenir », qui peut impliquer un certain flou).
- Mieux se connaître et se comprendre (pour, peut-être, trouver un sens à sa vie).
- Se justifier.
- Apporter un témoignage sur des événements historiques précis.
- Montrer que la vie est déterminée par certains événements.
- …

Activité 3 : Lis les questions suivantes, écoute les propos de Marjane Satrapi puis réponds aux questions :

a. Qu'est-ce qu'une autobiographie pour Marjane Satrapi ?

C'est un ouvrage qui permet de régler des problèmes relationnels avec les proches.

b. Pourquoi sa bande dessinée s'éloigne-t-elle du genre autobiographique, selon Satrapi ?

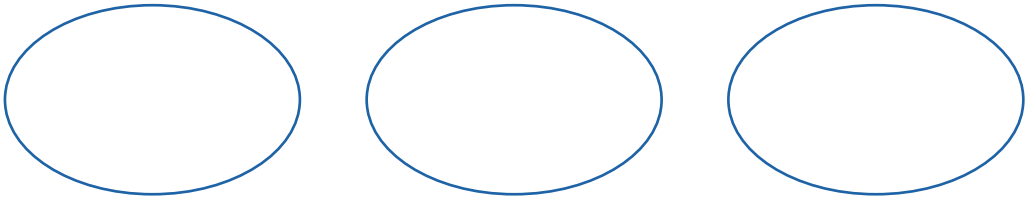
Elle utilise son histoire personnelle pour raconter ce qui se passait autour d'elle. Elle s'intéresse surtout à l'histoire de son pays.

c. Dans quel but raconte-t-elle quand même sa vie ?

Elle cherche à montrer comment on fait pour vivre et faire semblant d'avoir une vie normale quand il y a une guerre, une dictature religieuse. Comme elle n'est ni historienne, ni sociologue, etc., elle ne peut adopter que son point de vue personnel (et donc écrire en « je »).

Activité 4 : Discute par groupes et inscris des **mots-clés**.

a. Comment le fait de savoir que Marji a vraiment existé modifie-t-il ta façon de lire ?



b. Si cette bande dessinée était pure fiction, penses-tu que tu la lirais différemment ? Explique pourquoi.

c. Quelles différences et ressemblances vois-tu entre cette enfant et toi ?

Activité 5 : Lis les deux encadrés ci-dessous.

Étymologie

Le nom « autobiographie » est formé de trois mots grecs (*autos*, « soi-même » + *bios*, « la vie » + *graphein*, « écrire ») qui signifient littéralement : « récit de sa propre existence ».

Caractéristiques de l'écriture autobiographique

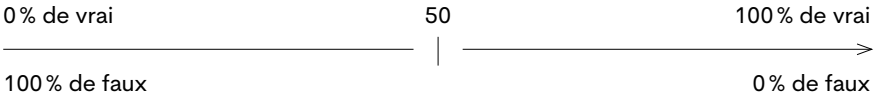
- L'autobiographie est fondée sur un **contrat (ou pacte) d'authenticité** et de **vérité** : l'auteur·rice rapporte à la première personne les événements de sa vie passée qu'il[·elle] présente au lecteur [à la lectrice] comme authentiques. L'autobiographie se caractérise par le fait que **l'auteur**[·rice] (personne réelle), le **narrateur** [**la narratrice**] (celui [ou celle] qui a en charge l'écriture du récit) et le **personnage** principal ne font qu'un.

- Des écarts peuvent néanmoins apparaître entre la réalité et ce qui est raconté. Ces écarts peuvent être dus au défaut de **mémoire** ou au choix qu'a pu faire l'autobiographe de passer sous silence certains événements.
- L'autobiographie repose sur un **va-et-vient** entre le **moment du souvenir** (passé) et le **moment de l'écriture** (présent d'énonciation). Ainsi, le pronom personnel *je* renvoie tantôt au **narrateur** [à la narratrice] **enfant**, tantôt au **narrateur** [à la narratrice] **adulte**.

Définition tirée du *Livre unique*, français 11e, Hélène Potelet (dir.), adaptation pour la Suisse, Hatier, 2011.

- Selon cette définition, la bande dessinée de Marjane Satrapi est-elle une autobiographie ? Pourquoi ?
  Oui, car plusieurs indices textuels et visuels montrent que ce qu'elle raconte est authentique. L'autrice (Marjane Satrapi), la narratrice (qui s'exprime dans les récitatifs) et la protagoniste (Marji) font référence à la même personne, même si certains souvenirs personnels peuvent potentiellement s'éloigner de la réalité.

- Sur l'échelle suivante (de totalement faux à totalement vrai), place une croix à l'endroit qui te semble le mieux convenir pour *Persepolis* :



Corrigé : Dépend de la vision de l'ENS. On pourrait accepter peut-être tout ce qui se trouve au-dessus de 50 % mais ne pas aller au-delà de 99 %, par exemple.

Conclusion

Persepolis se base sur des faits historiques (par exemple la révolution iranienne de 1979) et biographiques qui ont existé. Marjane Satrapi raconte sa propre enfance. Cependant, elle a reconstitué des scènes à partir de ses souvenirs et elle les interprète selon sa vision d'adulte. Le lien entre réalité et reconstitution est donc complexe.

Séance 6. Bande dessinée et émotions

Objectif :

- Identifier les émotions des personnages et en discuter en groupe.
- Identifier ses propres émotions de lecture et en discuter en groupe.
- Établir des liens entre les émotions des personnages, ses propres émotions et la mise en pages de la bande dessinée.

Amorce 15'

Nous proposons une quinzaine de minutes de discussion pour aborder le chapitre 2 qui montre des événements historiques d'une grande violence. Questions en devoirs :

Quelles sont les cases qui t'ont le plus marqué·e dans le chapitre ? Pourquoi ?

On peut inviter les EEs à extraire des émotions à partir de leurs réponses (que ce soient des émotions ressenties par les protagonistes ou par les élèves, à de la lecture). Si nécessaire ou pour aller plus loin, on peut dresser, avec les élèves, une liste avec toutes sortes d'émotions.

Les EEs éprouvent-ils·elles des émotions à la lecture de ce chapitre ? Lesquelles ? Qu'est-ce qui provoque (ou ne provoque pas) ces émotions ? Les émotions coïncident-elles avec celles des protagonistes ? Comment les spécificités de la bande dessinée participent-elles de la création d'émotions ?

Prenons l'exemple de la case 2 de la page 17 :

- Que ressentent les personnages emprisonnés dans le cinéma ?
- Que ressentent les élèves à la lecture de cette case ?
- Que représentent les têtes de mort et quels effets ont-elles sur le lecteur ou la lectrice ?
- Pourquoi la présence du panneau « exit » et quels effets de cette présence ?
- Pourquoi cette case est-elle plus grande que les autres ?
- Qu'est-ce que cela apporte de pouvoir voir *de manière simultanée* cette case et d'autres cases de la double planche ?
- Quelles caractéristiques graphiques Satrapi emploie-t-elle pour représenter des groupes de personnes ? Quels effets sur la lecture ?

Nota bene • Les élèves ne sont pas tenu·es de ressentir des émotions. Ils·elles ne sont pas tenu·es non plus de s'identifier aux personnages. Il s'agit plutôt de prendre conscience de ses émotions ou de l'absence d'émotions et d'en discuter avec le groupe. • Dans l'islam, la représentation de Dieu est interdite. Satrapi fait preuve d'une prise de distance par rapport à sa culture et à son éducation, voire d'un esprit provocateur en le représentant malgré tout à plusieurs reprises dans sa bande dessinée. Les personnes musulmanes peuvent ainsi ressentir de la surprise, de la contrariété, de la colère… L'espace de parole peut être un lieu où exprimer ses émotions, le rôle de l'enseignant·e étant de créer un cadre d'échanges respectueux et bienveillant. • En farsi, Dieu se dit Khoda (prononcé avec un « r » guttural au début). Khoda se traduit par « Dieu » en français, c'est pourquoi Satrapi mentionne « Dieu » et non « Allah » (mot arabe) dans son œuvre.	
Activité 1 : Lecture individuelle (fiche F6) Les EEs lisent durant une dizaine de minutes (au minimum le chapitre 3 « La cellule d'eau » devrait être lu).	10'
Activité 2 : Réactions spontanées à la lecture (fiche F6) Les EEs réfléchissent aux questions posées et notent des mots-clés.	5'
Activité 3 : Partager ses réactions avec son·sa voisin·e de table Les EEs discutent de ressemblances et de divergences d'opinions.	5'
Activités 4 et 5 : Discussion plénière Les EEs prennent des notes pour synthétiser ce qui a été dit par la classe	10'

Devoirs

S'il n'a pas été lu en classe, lire le chapitre 4 « Persepolis ». Faire une petite recherche en ligne sur « Persépolis » (la capitale de l'Empire perse) ou regarder (à nouveau) le documentaire *Persépolis, le rêve monumental de Darius le Grand* (https://www.dailymotion.com/video/x89tx7t). Trouver 2-3 caractéristiques de ce lieu. Dans le carnet de lecture, noter pourquoi, selon les élèves, le livre s'intitule *Persepolis*. Justifier à l'aide d'au moins une référence au texte et d'une référence aux images de l'œuvre de Satrapi (tirées du chapitre 4).

Fiche 6. Bande dessinée et émotions

Objectifs :
- Identifier les émotions des personnages et en discuter en groupe.
- Identifier ses propres émotions de lecture et en discuter en groupe.
- Établir des liens entre les émotions des personnages, ses propres émotions et la mise en pages de la bande dessinée.

Activité 1 : Lis *Persepolis* de la page 12 (chapitre 2 « La bicyclette ») jusqu'à la page 27 (fin du chapitre 3 « La cellule d'eau »).

Activité 2 : Réfléchis seul·e aux points suivants pendant quelques minutes et notes des mots-clés.
- Quels sont les passages qui t'ont le plus marqué·e ou qui t'ont procuré des émotions ? Pourquoi ?
  Mots-clés :

- À quel(s) moment(s) t'es-tu senti·e proche de Marji ou d'un autre personnage de la BD ?
  Mots-clés :

- À quel(s) moment(s) t'es-tu senti·e éloigné·e de Marji ou des autres personnages de la BD ?
  Mots-clés :

Activité 3 : Avec ton·ta voisin·e de table, partage tes réflexions autour des questions ci-dessus. Identifiez-vous des points communs ? Sur quels points votre opinion diffère-t-elle ? Note à nouveau des mots-clés :

Activité 4 : Communique tes réflexions au reste de la classe et réagis aux commentaires de tes camarades.

Activité 5 : Note trois éléments qui sont ressortis de la mise en commun avec le reste de la classe auxquels tu n'avais pas pensé lors des étapes précédentes.

1.

2.

3.

Séance 7. Deux manières d'aborder le contexte iranien

Objectifs :

- Confronter deux sources différentes liées au contexte dans lequel *Persepolis* prend place.
- Exprimer et justifier une préférence quant à la source utilisée pour acquérir des connaissances.

Au préalable diviser la classe en deux groupes :

a. Premier groupe : le texte pédagogique est distribué à chaque EE.
b. Deuxième groupe : les références aux pages et vignettes de la BD sont distribuées à chaque élève.

N.B. : nous proposons ici une modalité de travail qui peut être adaptée de plusieurs manières. Par exemple, l'enseignant·e peut décider de soumettre l'entièreté de la classe aux deux types de médias (texte pédagogique et BD) l'un après l'autre ou simultanément. Il·elle peut aussi diviser la classe en deux, demander aux EEs de consulter les deux médias en deux temps alternés (pendant qu'un groupe consulte le texte, l'autre consulte la BD puis inversement).

Amorce Sonder la classe : une bande dessinée peut-elle, selon vous, transmettre des informations historiques ? Vous estimez-vous davantage enclin·es à mémoriser des informations textuelles ou visuelles ?	5'
Activité 1 : Lecture silencieuse du texte pédagogique et/ou des vignettes (fiche F7) Chaque EE prend connaissance du texte et/ou des vignettes en fonction de la modalité de travail qui a été choisie (cf. commentaire ci-dessus). Il se peut qu'ici l'enseignant·e souhaite rajouter une étape de travail en fonction de la modalité choisie.	5'
Activité 2 : Les EEs répondent au questionnaire Soumettre à chaque EE le questionnaire (qui est le même pour les deux médias – texte et BD). Le questionnaire n'est **pas** soumis aux EEs avant la lecture silencieuse car il s'agit d'observer ce que les EEs auront retenu **spontanément**, sans guidage. Chaque EE répond individuellement et en silence aux questions.	10'

Activité 3 : Correction en commun du questionnaire
Les EEs corrigent leur questionnaire, au stylo, en couleur (voir corrigé ci-dessous). — 10'

Activité 4 : Constats en plénum avec les EEs liés aux deux différentes sources — 10'
Sous forme de tableau, l'ENS comptabilise par question le nombre d'EEs qui ont répondu correctement.

Groupe I Nombre d'élèves qui ont répondu correctement aux questions.	Groupe II Nombre d'élèves qui ont répondu correctement aux questions.
Questions 1, 2, 3, etc.	

Il se peut que cette étape ne soit pas pertinente à effectuer si les EEs ont consulté les deux médias, c'est-à-dire le texte et la BD. Toutefois, une discussion autour de la nature informative des deux médias peut être intéressante à mener : encourager les EEs à s'exprimer autour de leurs perceptions des deux médias, l'intérêt que chacun présente, etc.

Constats en plénum avec les élèves sur la compréhension du contexte iranien au travers d'un texte ou d'une bande dessinée :

- quels constats pouvons-nous faire suite à ces résultats ?
- quels constats pour les EEs qui ont lu le texte ?
- quels constats pour les EEs qui ont lu les extraits de bande dessinée ?

(Préciser que pour acquérir des connaissances grâce à une BD, il faut s'assurer de la fiabilité de celle-ci – dans le cas présent, on peut facilement recouper les informations de la BD avec des faits historiques contemporains/Satrapi est iranienne/etc.)

Correction des devoirs liés au chapitre 4 « *Persepolis* » — 5'
Revenir sur la signification et les caractéristiques de *Persepolis* et demander aux élèves pourquoi le livre s'intitule ainsi. On peut souligner la grandeur et la splendeur de l'Empire, auxquelles le chah fait appel dans son discours de propagande (p. 29) et dans la mise en place de « fêtes ridicules » (p. 30).

Devoirs
Lire le chapitre 5 « La lettre » et répondre aux questions suivantes : Pourquoi l'amour de Mehri et de Hossein est-il impossible ? À ton avis, ce genre d'obstacles aux relations amoureuses existe-t-il aussi en Suisse ?

Fiche 7a. Deux manières d'aborder le contexte iranien

Objectifs :

- Confronter deux sources différentes liées au contexte dans lequel *Persepolis* prend place.
- Exprimer et justifier une préférence quant à la source utilisée pour acquérir des connaissances.

Élèves du groupe a

Lis attentivement ces informations sur le contexte iranien durant les années 1980.

En 1979, date à laquelle l'histoire de *Persepolis* débute, l'Iran est une monarchie constitutionnelle. Le chah (c'est le nom des rois en persan) célèbre son pays de manière grandiose, démesurée et la colère commence à gronder lorsqu'il s'agit des dépenses du souverain.

Des manifestations voient le jour, à partir de 1978, où se côtoient opposants laïques, marxistes et religieux. Ces manifestations sont réprimées par la force, le gouvernement iranien censure l'opposition et un couvre-feu est mis en place.

Mais à la suite de ces virulents mouvements de révolte et manifestations, le chah abdique et est contraint de s'exiler le 16 janvier 1979. L'armée se divise et l'ayatollah Khomeiny, chef religieux, prend le pouvoir le 1er avril 1979 avec plus de 98 % des voix. Ainsi est instaurée la « République islamique », première république de l'Iran.

Le pays est en fête, mais pour peu de temps. Le nouveau système politique repose sur l'institution d'un gouvernement exercé par l'Iman Khomeiny, qui concentre tous les pouvoirs. Khomeiny, dignitaire religieux chiite, est appelé « Guide de la révolution islamique ».

Une des premières mesures fut de supprimer la mixité dans les écoles et les lieux publics et de contraindre, dès la fin de 1981, toutes les femmes à porter en public des vêtements conformes au nouvel ordre moral islamique.

Le nouveau système culturel et politique valorise la discrétion et la modestie en chaque chose, rejetant comme suspect ce qui est ostentatoire, luxueux, ou simplement moderne et occidental.

En septembre 1980, l'Irak de Saddam Hussein déclare la guerre à l'Iran.

Texte librement tiré du « dossier pédagogique de l'académie de Reims »
https://sitetab2.ac-reims.fr/clg-ay/-spip-/IMG/pdf/dossier_persepolis_site_du_college.pdf

Fiche 7b. Deux manières d'aborder le contexte iranien

Objectifs :

- Confronter deux sources différentes liées au contexte dans lequel Persepolis prend place.
- Exprimer et justifier une préférence quant à la source utilisée pour acquérir des connaissances.

Élèves du groupe b

Réfère-toi aux pages suivantes de *Persepolis*. Lis attentivement les vignettes.

- Pages 29 (dernière vignette), 30.
- Pages 42, 43, 44.
- Pages 20, 21.
- Pages 5 et 6.
- Page 73.

Fiche 7a et b : Deux manières d'aborder le contexte iranien

Objectifs :

- Confronter deux sources différentes liées au contexte dans lequel Persepolis prend place.
- Exprimer et justifier une préférence quant à la source utilisée pour acquérir des connaissances.

Réponds le plus précisément possible à ces questions. Tu ne peux te référer ni au texte ni à la bande dessinée.

1. Pourquoi, en 1979, le peuple iranien est-il en colère ?

Le chah célèbre son pays de manière grandiose, démesurée (dépenses absurdes) et la colère commence à gronder, à partir de 1978 (sources : texte pédagogique + *Persepolis*).

Il n'a pas tenu ses promesses auprès du peuple. Il essayait d'impressionner les chefs d'État (source : Persepolis).

2. Définis ce qu'est un chah.

Nom du roi en perse (« en perse » → source : texte pédagogique)

3. Pourquoi, en 1979, le chah est-il contraint d'abdiquer ?

Il est contraint d'abdiquer car le peuple n'est plus d'accord avec sa politique tyrannique. Ce désaccord prend la forme de violentes manifestations, incluant des déboulonnages de statues (« déboulonnage » → source : *Persepolis*).

4. Il y a eu de nombreuses manifestations avant son abdication. Comment étaient ces manifestations ?

Extrêmement violentes et fréquentes (quotidiennes) (« fréquentes » → source : *Persepolis*).

5. Comment réagit le peuple au moment de son abdication ?

Il est heureux, en fête. Mais rapidement, le nouveau régime se révèle tyrannique.

6. Plusieurs mesures radicales sont mises en place en Iran dès 1980. Peux-tu en citer deux ?

Les femmes doivent porter le voile ; les écoles ne sont plus mixtes (sources : texte pédagogique + *Persepolis*). Les écoles bilingues doivent fermer leurs portes (source : *Persepolis*).

7. Que se passe-t-il en septembre 1980 ?

La guerre (Irak-Iran) est déclarée (« Irak-Iran » → source : texte pédagogique).

Séance 8. Reza, Leila, Hassane et Mehri en texte et en images

Objectif : Comprendre et interpréter certains passages avec le texte et les images.

Amorce Revenir sur les questions posées à l'issue de la séance 7. Pourquoi l'amour de Mehri et de Hossein est-il impossible ? Ce genre d'obstacles aux relations amoureuses existe-t-il aussi en Suisse ? Annoncer que la leçon vise à analyser la relation entre le texte et les images, dans le but d'être capable de mieux comprendre et interpréter certains passages.	10'
Activités 1-4 (fiche F8) : Les élèves font la fiche F8 d'abord individuellement, puis en comparant les réponses avec leur voisin·e. Il est possible d'insister sur la complémentarité des images et du texte et sur les effets créés par les décalages instaurés.	15'
Mise en commun Correction de la fiche. Discussion à propos des questions posées en devoirs : Pourquoi l'amour de Mehri et de Hossein est-il impossible ? À ton avis, ce genre d'obstacles aux relations amoureuses existe-t-il aussi en Suisse ?	10'
Lecture du chapitre 6 : « La fête » Les élèves poursuivent la lecture et répondent aux questions suivantes : Que signifie déboulonner une statue ? Que penses-tu de la planche à la page 44 ? Qu'a-t-elle de spécial ? À la page 45, qui est le monstre ? Quelle impression donne-t-il ?	10'

Devoirs

Terminer la lecture de *Persepolis* (tome 1) : chapitre 7 « Les héros », 8 « Moscou » et 9 « Les moutons ».

L'enseignant·e peut choisir parmi les propositions suivantes quelques questions qui guideront la lecture des élèves.

- Quel impact la violence subie par les deux amis de la famille de Marji a-t-elle sur elle ?
- Résume le parcours de vie d'Anouche, l'oncle de Marji.

- Quelle importance revêt la ville de Moscou dans la vie d'Anouche ?
- Pourquoi le dernier chapitre (9) s'intitule-t-il « Les moutons », selon toi ?
- Décris l'évolution de l'état d'âme, des sentiments de Marji dans ces trois chapitres.
- Quel événement vient modifier le rapport que Marji entretient avec Dieu ? Comment réagit-elle face à cet événement ?
- Décris le contenu de la dernière planche du tome 1 de *Persepolis*.

Fiche 8. Reza, Leila, Hassane et Mehri en texte et en image

Objectif : Comprendre et interpréter certains passages avec le texte et les images.

Activité 1 : Relis les pages 35-36. Selon Marji, qu'est-ce que Reza, Leila, Hassane et Mehri ont en commun ?

Ils·elles ont tous et toutes été contraint·es de commencer à travailler très jeunes.

Activité 2 :



Satrapi, Marjane (2000) : *Persepolis*, Paris, L'Association, p. 36.

a. Résume en une phrase ce que disent **les textes** des cases ci-dessus.

Mehri s'occupait bien de Marji, elle faisait son travail de bonne.

b. Résume en une phrase ce que montrent **les dessins** des cases ci-dessus.

Mehri ne s'occupait pas très bien de Marji. Elle avait des comportements d'enfant.

c. Comment qualifierais-tu le rapport entre les textes et les images ?

Contradictoire, opposé, complémentaire, etc.

Activité 3 :
Quelles émotions ressent Marji dans la case de droite ? Donne au moins trois indices qui se trouvent dans la case pour justifier ta réponse.

Elle est en colère, triste, révoltée. On le voit dans :

- l'expression de son visage et de son corps ;
- le contenu des bulles ;
- la présence de nombreux signes de ponctuation ;
- la forme de l'enveloppe de la bulle de droite.



Satrapi, Marjane (2000) : Persepolis, Paris, L'Association, p. 39.

Activité 4 : Relis la page 41. Dans la dernière case, qui sont « les nôtres » ? Qu'apporte le dessin à la compréhension du texte ?

Le dessin apporte un double sens : les nôtres peuvent se référer aux Iraniens qui ont réprimé la manifestation et aux parents qui ont frappé Mehri et Marji.

Séance 9. Façons de lire la BD, *eye tracking*

Objectif :

- Prendre conscience de certaines spécificités de la lecture de la bande dessinée et les expliciter.
- Prendre conscience de sa propre manière de lire (trajectoire des yeux, traitement des différentes informations).

Amorce et activité 1 : Découverte de la notion d'*eye tracking* (fiche F9) • Montrer une vidéo d'*eye tracking*[131]. • Demander aux EEs ce qu'ils·elles pensent avoir vu dans ces deux vidéos, en collectif échanger autour des commentaires qui surgissent.	5'
Activité 2 : Découverte d'une planche par périodes très limitées Distribuer la planche de *Coquelicots d'Irak* et la feuille blanche. ⇨ Lors de la distribution, s'assurer que la planche de *Coquelicots d'Irak* est cachée par la feuille blanche. Les EEs ne doivent pas voir le contenu de la planche avant le début de l'exercice. **Procédé** • ENS demande aux EEs de découvrir la planche cachée par la feuille à 3 (« 3, 2, 1, regardez »). • Les EEs consultent la planche pendant le temps de consultation défini. • L'ENS pose la question à laquelle les EEs doivent répondre oralement. **Poser la question après le temps de consultation écoulé. Les EEs ont déjà recouvert la planche.** • Les EEs y répondent en écrivant du texte ou en dessinant dans les cases prévues à cet effet. **Questions** **1.** Écris ou dessine 3 éléments que tu as vus. → **2 secondes** **2.** Quelles images as-tu vues que tu n'avais pas vues lors du premier coup d'œil ? → **5 secondes** **3.** As-tu lu quelque chose ? Si oui, quelle(s) information(s) retiens-tu ? → **5 secondes** **4.** Quelle(s) nouvelle(s) information(s) (texte et/ou image) as-tu perçue(s) ? → **5 secondes**	15'

[127] Données recueillies par Bahar Aydemir dans le cadre du projet Sinergia « Reconfiguring Comics in ou Digital Era » financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Activité 3 : Mise en lien de cases d'une même planche (lecture « scripturale », non linéaire) • Questions 1 à 4 – réflexion individuelle. • Question 5 – réflexion en binômes puis moment de discussion en collectif et de mise en commun des éléments identifiés par les EEs.	10'
Activité 4 : *Eye tracking* individuel dans *Persepolis* Distribuer la planche de la page 69 de *Persepolis*. • À nouveau, lors de la distribution, s'assurer que la planche de BD est cachée par la feuille blanche. Les EEs ne doivent pas voir son contenu avant le début de l'exercice. **Procédé :** • ENS demande aux EEs de découvrir la planche cachée par la feuille à 3 (« 3, 2, 1, regardez »). • Les EEs posent leur crayon sur la planche et effectuent l'exercice selon les consignes.	5'
Activité 5 : Comparaison de la trajectoire des yeux • Les EEs comparent leur *eye tracking*. • Discussion collective autour de l'expérience que les EEs viennent de faire à partir des deux questions proposées.	5'
Retour sur les devoirs Mise en commun des réponses des élèves, selon les questions choisies par l'enseignant·es.	5'

Fiche 9. Façons de lire la BD, *eye tracking*

Objectifs :

- Prendre conscience de certaines spécificités de la lecture de la bande dessinée et les expliciter.
- Prendre conscience de sa propre manière de lire (trajectoire des yeux, traitement des différentes informations).

Activité 1 : Nous lisons toutes et tous de manière différente et personnelle. Mais es-tu conscient·e des mouvements de ton corps lorsque tu lis ?

- Regarde les deux vidéos que te présente ton enseignant·e.
- À ton avis, qu'as-tu vu dans ces vidéos ?

Activité 2 : Tu vas découvrir la première page d'une BD qui s'appelle *Coquelicots d'Irak*.

- Suis les consignes de ton enseignant·e et réponds aux questions qu'il·elle te posera soit en écrivant soit en *dessinant des croquis*.

1. Temps de consultation : 2 secondes

Texte	Croquis

2. Temps de consultation : 5 secondes

Texte	Croquis

3. Temps de consultation : 5 secondes

Texte	Croquis

4. Temps de consultation : 5 secondes

Texte	Croquis

Activité 3 : Réponds aux questions ci-dessous à partir de la première page de *Coquelicots d'Irak*.

a. Quelles sont les particularités de la première case ?

C'est une photo. Elle n'a pas de récitatif. Elle est en noir et blanc.

b. Quels liens visuels existe-t-il entre cette case et les autres ? Pour chaque élément donné, indique un numéro de case dans laquelle on constate ce lien.

Élément identifié	N° case
Il y a une petite fille avec une robe blanche et des cheveux noirs	3-9
La petite fille a un ballon	3-9
Elle semble se tenir devant l'entrée d'un ancien bâtiment	8

c. Dans la dernière case, il est fait mention de « lions ailés ». Quelles cases montrent une partie de ces lions ailés ? Quelle partie ?

Les cases 1 et 8 montrent les pattes et une partie de la crinière de ces lions.

d. Dans la dernière case, le récitatif dit « il aurait sans doute cadré différemment la photo ».

- Comment la photo a-t-elle été cadrée à l'origine ? Pourquoi ?

  La photo place dans le cadre les deux enfants qui jouent. On voit très peu le bâtiment au second plan. Le père a souhaité immortaliser ce moment familial.

- Comment aurait-elle pu être cadrée ? Qu'est-ce que cela aurait permis ?

  Elle aurait pu inclure le bâtiment archéologique du second plan. Cela aurait permis de garder une trace de ce bâtiment (probablement de grande valeur historique et culturelle) qui a ensuite été détruit.

e. Repense au trajet que tes yeux ont parcouru à la lecture de cette planche pour répondre aux questions.

As-tu lu cette planche de BD de la même manière que tu lirais une page d'un texte sans images ? Quelles différences de lecture peux-tu identifier ?

Les liens visuels invitent le regard à se déplacer rapidement d'une case à l'autre, pas forcément de manière linéaire. Certaines bandes dessinées incitent à relire, à revenir en arrière afin de mieux comprendre le sens.

Activité 4 : Effectue un *eye tracking* de ta lecture d'une planche de *Persepolis* de Marjane Satrapi. Munis-toi d'un crayon gris.

- Lorsque ton enseignant·e te donnera le signal, découvre la planche.
- Pose ton crayon à l'endroit où ton regard s'est dirigé en premier et ne le soulève plus jusqu'à ce que tu termines la lecture de la planche.
- Trace le parcours qu'effectuent tes yeux d'un seul trait de crayon.
- Quand ton regard s'attarde à un endroit de la planche, dessine des petites spirales.

Activité 5 : Compare ton parcours de lecture avec ceux de tes camarades.

- As-tu lu les images ou le texte en premier ?
- Sur quels éléments t'es-tu attardé·e ?



Findakly, Brigitte et Trondheim, Lewis (2016) : *Coquelicots d'Irak*, *Paris*, *L'Association*, *p. 3*.



Satrapi, Marjane (2000) : *Persepolis*, Paris, L'Association, p. 69.

Séance 10. La structure d'une planche

Objectifs :

- Distinguer une mise en pages régulière d'une mise en pages irrégulière.
- Identifier les liens visuels créés d'une case à l'autre.
- Repérer des indices de la temporalité du récit au sein d'une planche.
- Identifier des cases à fort impact émotionnel et expliquer ce qui procure ces émotions.

Amorce : Recomposition d'une planche 1. Par groupes de trois, les EEs ordonnent les cases de la page 27 de la BD *Les Enfants de la Résistance* (Ers et Dugomier 2015). 2. Correction. En collectif, aborder les réflexions suivantes afin de mettre en avant la cohérence de la planche. Identifier et expliciter les indices temporels contenus dans la planche : • Qu'est-ce qui nous montre que la vignette 2 vient avant la 3 ? → La lumière du camion. • Que la vignette 4 vient avant la 5 ? → Le virage pris par le camion. • Que la vignette 5 vient avant les 6-7 ? → La direction du regard, le jeu inter-cases. • Que la vignette 6 vient avant la 7 ? → Le reflet des phares dans les yeux.	10'
Activité 1 : Comparaison de mise en pages de deux planches (fiche F10) • L'ENS redistribue à chaque EE la planche des *Enfants de la Résistance* (non plastifiée) et celle tirée de *Marzi* (Savoia et Sowa 2019). Les EEs comparent les deux planches et réfléchissent aux différences de manière individuelle ou avec leur voisin·e de table. • Discussion en collectif pour faire ressortir les éléments contenus dans le corrigé ci-dessous.	7'
Activité 2 : Identification du tressage dans deux planches • Les EEs effectuent cette activité seul·es ou avec leur voisin·e de table. • Correction : discussion en collectif avec projection du corrigé (voir ci-dessous). Il peut être utile que l'ENS montre un exemple de tressage issu d'une autre bande dessinée, si elle·il en trouve un particulièrement intéressant.	7'

Activités 3 et 4 : Observations en lien avec la temporalité des planches • Ces activités peuvent s'effectuer sous forme de discussion collective résultant en une mise en commun (voir corrigé ci-dessous).	7'
Activité 5 : Écriture des émotions ressenties lors de la lecture • ENS circule entre les rangs pendant cette activité afin d'aider les EEs qui seraient peu inspiré·es afin de leur venir en aide. • Les EEs écrivent pendant environ 7 minutes. Par groupes de trois, ils·elles se lisent leur texte et échangent autour de son contenu.	10'

Fiche 10. La structure d'une planche

Objectifs :

- Distinguer une mise en pages régulière d'une mise en pages irrégulière.
- Identifier les liens visuels créés d'une case à l'autre.
- Repérer des indices de la temporalité du récit au sein d'une planche.
- Identifier des cases à fort impact émotionnel et expliquer ce qui procure ces émotions.

Activité 1 : Compare les planches de BD *Les Enfants de la Résistance* (p. 27) et *Marzi* (p. 91).

Quelles différences de mise en pages observes-tu ? Donne deux éléments.

a. Dans *Marzi*, la mise en pages est régulière (cases de même taille, « gaufrier »), tandis que dans *Les Enfants* elle est irrégulière (la taille et la forme des cases s'adaptent à ce qui est représenté).

b. Dans *Les Enfants de la Résistance*, il y a une image de crépuscule en arrière-fond qui recouvre en partie la marge. Cela permet de donner une ambiance et de définir le moment de la journée (important dans l'histoire, car la page suivante montre que ce moment se situe juste avant le couvre-feu).

Activité 2 : Le terme « tressage » renvoie à une mise en relation de plusieurs vignettes qui ne se suivent pas nécessairement (mise en relation notamment opérée par la répétition de motifs visuels). Quels éléments **visuels** créent un tressage entre plusieurs vignettes (au minimum 4) ? Note aussi le nombre de fois qu'ils apparaissent sur la planche.

Dans *Marzi :*

a. Marzi (la petite fille), 4 x

b. le cochon d'Inde, 4 x

Dans *Les Enfants de la Résistance* :

a. la cycliste, le vélo, 5/6 x

b. le camion, 5/6[128] x

c. (la couleur rouge)[129]

[128] On voit aussi les phares du camion dans les yeux apeurés de la protagoniste.

[129] A-t-on remarqué l'affiche de la case 2 ?

Activité 3 : Pour chaque planche, estime le temps écoulé entre la première et la dernière case. Justifie ta réponse.

Marzi : de quelques jours à quelques mois, voire quelques années

Les Enfants de la Résistance : quelques minutes

Activité 4 : Y a-t-il, dans ces deux planches, des vignettes qui pourraient se dérouler en même temps ? Lesquelles ? Justifie ta réponse.

Pas dans *Marzi*. Dans *Les Enfants*, les cases 5-7 peuvent se dérouler en même temps.

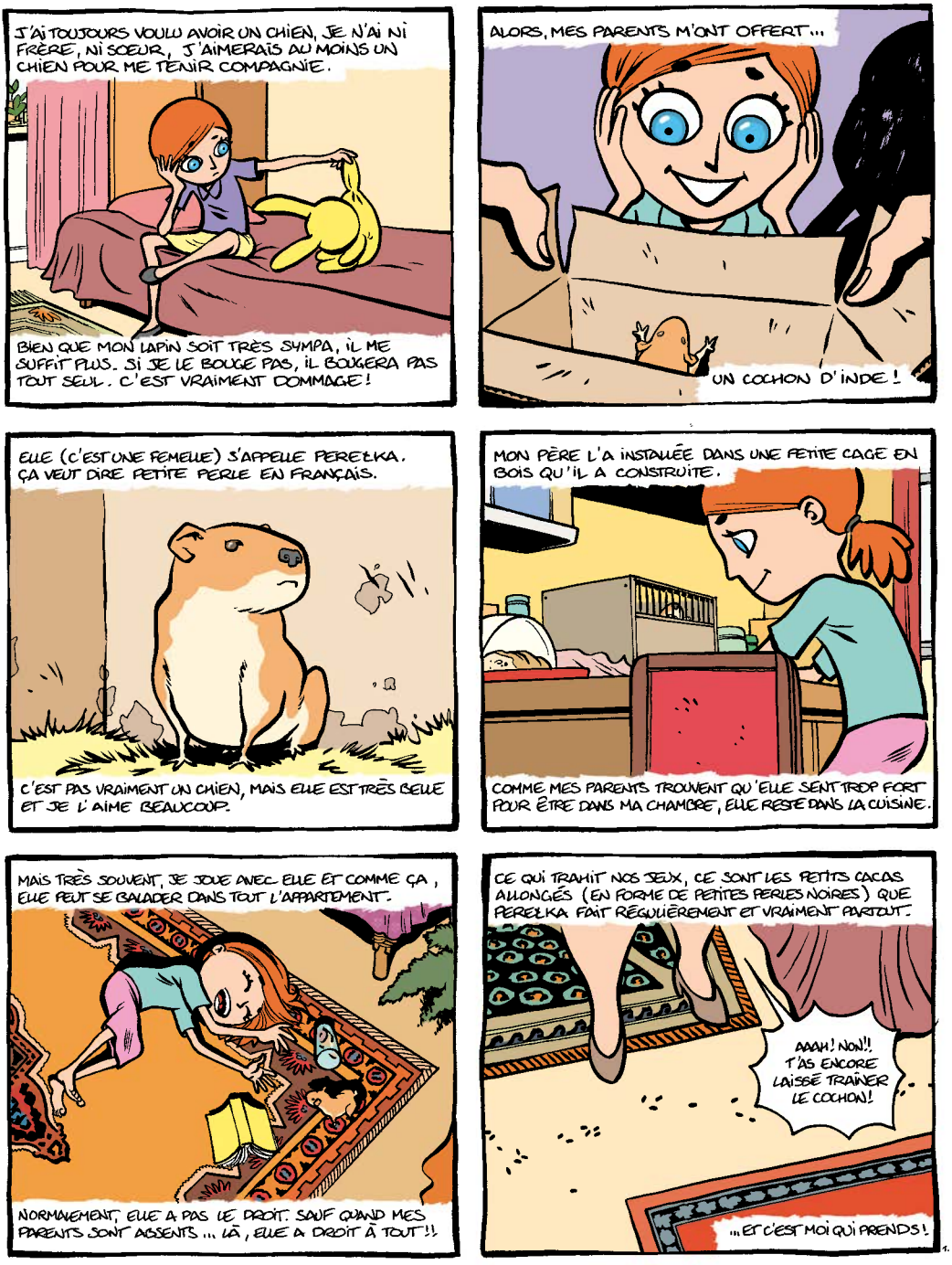
Activité 5 : Relis les pages 28-30 de *Persepolis*. Choisis une planche entre celles de *Marzi*, des *Enfants de la Résistance* et de *Persepolis*.

- À ton avis, quelle est la case (ou quelles sont les cases) qui procure(nt) le plus d'émotions ? Pourquoi ?
- Quelles émotions sont en jeu ?
- Quels sont les éléments visuels et/ou textuels qui provoquent cet effet ?
- Écris 5-10 lignes ci-dessous pour exprimer ton point de vue.



Dugomier, Vincent et Ers, Benoît (2015): *Les Enfants de la Résistance*, tome 1, Bruxelles, Éditions du Lombard, p. 27.

Perełka



Savoia, Sylvain et Sowa, Marzena (2019) : *Marzi, une enfance polonaise 1984–1989*, Marcinelle, Dupuis, p. 91.

Séance 11. L'échelle des plans

Objectifs :

- Identifier le type de plan d'une case (plan rapproché, gros plan, etc.).
- Associer les différents plans à des fonctions (narrative, descriptive, dramatique, etc.).

Amorce et activité 1 : Familiarisation intuitive avec l'échelle des plans (cadrage des personnages) (fiche F11) Cette séance a pour but de travailler d'abord sur des impressions de lecture (mouvements de « caméra », effets, émotions), avant de mettre des termes plus spécifiques sur ces impressions (échelle des plans). • En commun, observation des strips 1 et 2 de la page 69 de *Persepolis*. Lecture en collectif depuis le projecteur et dans les livres. • Il peut être utile de rappeler le contexte de ce passage et qui est Anouche. Anouche est l'oncle de Marji, un des six fils de la fratrie. Alors qu'il a 18 ans, son frère Fereydoune proclame l'indépendance de la province iranienne d'Azerbaïdjan. Fereydoune est arrêté par les soldats du chah et Anouche prend la fuite pour se réfugier chez ses parents et ensuite en URSS. Là-bas, il entame un doctorat en marxisme-léninisme, il fonde une famille et divorcera par la suite. À la suite de sa séparation, il décide de revenir en Iran ; malgré son déguisement, il est arrêté et emprisonné pendant neuf ans. • Soumettre la question suivante aux EEs : si une caméra nous montrait ces images, quels mouvements ferait-elle d'une image à l'autre ? → Réponse : un mouvement de zoom avant.	5'
Activité 2 : Réflexion sur l'impact de l'échelle des plans sur la lecture • Par groupes de trois, les EEs réfléchissent aux questions suivantes : Quels effets cela vous fait-il ? Quelles émotions ces différentes images vous procurent-elles ? Que mettent-elles en avant ? Pourquoi ces différents plans ont-ils été utilisés ? • Mise en commun de la discussion de groupe.	10'

Activité 3 : Mêmes réflexions, autres planches • L'ENS distribue les strips 2-3 des pages 65 et 66 de *Persepolis*. Une moitié de la classe reçoit la page 65 et l'autre, la page 66. • Par groupes de trois personnes travaillant sur le même exemple (65 ou 66), les EEs discutent des questions de l'activité 2. • Par groupes de six (trois personnes travaillant sur un exemple, trois personnes travaillant sur l'autre), les EEs se présentent les strips et confrontent leurs idées pendant 1-2 minute(s). • Ils·elles choisissent un·e porte-parole pour leur groupe qui présente au reste de la classe ce dont ils·elles ont discuté. **Mise en commun** • Discussion collective autour des trois planches de *Persepolis* observées dans les activités précédentes. • But de la discussion : dégager des similarités et des différences entre les trois exemples traités.	15'
Activité 4 : Familiarisation avec le vocabulaire spécifique de l'échelle des plans • Les EEs effectuent l'activité 5 : il s'agit de relier le nom des plans, leur valeur et une case d'exemple. • Lors de la correction de la fiche (voir corrigé ci-dessous), expliquer la signification des termes « narratif », « descriptif », « dramatique » et « psychologique ».	5'
Activité 5 : Correction et retour sur les planches de *Persepolis* • Après correction, revenir sur les trois exemples tirés de *Persepolis*. Discussion collective autour des questions suivantes : Quels plans a-t-on observés ? Qu'est-ce que ces différents plans apportent à l'histoire ? Quels types de « valeurs » sont mises en place ?	10'

Fiche 11. L'échelle des plans

Objectifs :

- Identifier le type de plan d'une case (plan rapproché, gros plan, etc.).
- Associer les différents plans à des fonctions (narrative, descriptive, dramatique, etc.).

Activité 1 : Observe les strips 1 et 2 de la page 69 de *Persepolis*. Si c'était une caméra qui nous montrait ces images, quels mouvements ferait-elle d'une image à l'autre ?

plan rapproché taille

plan moyen

plan rapproché poitrine

gros plan

plan moyen



Satrapi Marjane (2000), *Persepolis*, tome 1, Paris, L'Association, p. 69.

Prends quelques notes :

Activité 2 : Par groupes, répondez oralement aux questions suivantes et notez quelques mots-clés.

Quels effets cela vous fait-il ? Quelles émotions ces différentes images vous procurent-elles ? Que mettent-elles en avant ? Pourquoi ces différents plans ont-ils été utilisés ?

Activité 3 a) : Un camarade de Marjane annonce à celle-ci que sa famille s'apprête à s'exiler aux États-Unis. Regarde comment la dessinatrice choisit de cadrer les personnages (de s'en approcher, de s'en éloigner).

plan moyen



plan rapproché poitrine

plan américain

Satrapi Marjane (2000), *Persepolis*, tome 1, Paris, L'Association, p. 65.

Activité 3 b) : À cause du contexte politique, plusieurs familles s'exilent aux États-Unis. La famille de Marjane se demande s'il faudrait partir aussi. Regarde comment la dessinatrice choisit de cadrer les personnages (de s'en approcher, de s'en éloigner).

plan rapproché taille



plan rapproché poitrine

gros plan

plan américain

Satrapi Marjane (2000), *Persepolis*, tome 1, Paris, L'Association, p. 66.

Activité 4 : à quel plan mentionné dans la première colonne correspond la définition qui figure dans la deuxième colonne ? Quelle image choisir pour l'illustrer ?

1. Plan panoramique Vastes portions de décors (paysages, villes), personnages anonymes	d. Plan à valeur descriptive. Ce plan est souvent situé au début du récit, pour « poser le décor », mais il peut aussi mettre les décors en avant à un autre moment du récit.	B 	1 d B
2. Plan d'ensemble Décor avec des personnages plus ou moins visibles	e. Plan à valeur descriptive. Met en avant les décors.	D 	2 e D
3. Plan moyen Personnages représentés des pieds à la tête, avec ou sans décor	c. Plan à valeur narrative. Met en avant les personnages et leurs actions.	E 	3 c E
4. Plan américain Personnages coupés à mi-cuisse	a. Plan à valeur narrative. Met en avant les personnages et leurs actions.	F 	4 a F
5. Plan rapproché Personnages coupés à la ceinture (plan rapproché taille) ou au buste (plan rapproché poitrine)	b. Plan à valeur psychologique. Met en valeur les émotions et les attitudes des personnages.	C 	5 b C
6. Gros plan Représente le visage d'un personnage, ou parfois un objet de très près	f. Plan à valeur dramatique ou informative. Met en valeur un détail.	A 	6 f A

Images tirées de Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012) : *Les Carnets de Cerise*, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 11, 15, 35, 40, 41 et 43.

Séance 12. Les angles de vue

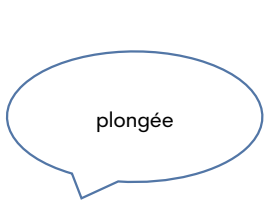
Objectif : Identifier certains angles de vue (plongée, contre-plongée).

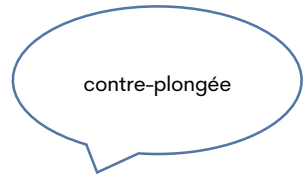
Amorce L'ENS demande aux EEs s'ils connaissent les termes « plongée » et « contre-plongée », précisant que ces termes sont employés pour plusieurs médias, comme la photographie ou le cinéma. Les élèves font des suppositions sur leur signification, avant de lire la première partie de la fiche (F12).	10'
Activité 1 : Lecture d'un extrait des *Carnets de Cerise* Distribution de l'extrait des *Carnets de Cerise* (Chamblain et Neyret 2012) et lecture individuelle.	5'
Activité 2 : Observation des images et repérage des angles de vue Les élèves cherchent des phénomènes de plongée et contre-plongée dans les pages lues. Correction (voir ci-dessous).	5'
Activité 3 : Mini-rédaction sur les raisons de l'utilisation des angles de vue en plongée et en contre-plongée Les élèves tentent d'expliquer pourquoi ces angles de vue peuvent être utilisés. Pistes de réponses : ils permettent de faire passer des impressions de lecture (par exemple se mettre dans la peau du personnage et se sentir petit, vulnérable, ou au contraire fort et puissant, être devant un obstacle ou alors dominer la situation). Dans le cas de l'image du portail, la vue en contre-plongée peut accentuer l'aspect infranchissable des portes. Il peut aussi représenter la perspective d'un enfant. Cette vue met en relief l'aspect tragique de la scène (tragique pour les animaux et pour les visiteur·ses).	15'
Conclusion de la séquence Les dix dernières minutes peuvent être utiles pour faire le point sur la séance et sur les apprentissages des élèves. On peut par exemple demander aux élèves si la séquence a changé leur rapport à la bande dessinée et, si c'est le cas, de quelle manière ce rapport a évolué.	10'

Devoirs (si l'on décide de poursuivre la séquence avec la création d'une planche)
Apporter une photo de soi plus jeune (en vue de la séance 13). La distance temporelle importe peu ; la photo doit surtout pouvoir inspirer un récit qui évoque des souvenirs.

Fiche 12. Les angles de vue
Objectif : Identifier certains angles de vue (plongée, contre-plongée).

Plusieurs notions venant des études du cinéma peuvent être recyclées pour analyser la bande dessinée. Par exemple :





Au cinéma, ces angles de vues correspondent à l'emplacement et à l'orientation de la caméra. En bande dessinée, il s'agit du point à partir duquel est représenté le personnage, l'objet, etc.

La plongée représente le sujet « vu depuis le haut ». L'angle de vue n'est pas horizontal mais en pente descendante.
La contre-plongée représente le sujet « vu depuis le bas ». L'angle de vue peut être décrit comme une pente ascendante.

Activité 1 : Lis les pages 11-17 des *Carnets de Cerise*.

Activité 2 : Relis en observant attentivement les images afin de repérer ces deux angles de vue :

- plongée : page 11, n° case 1
- page 12, n° case 2
- page 16, n° case 3 (réponses non exhaustives)

- contre-plongée : page 11, n° case 4 (légère contre-plongée)
- page 17, n° case 1
- page 17, n° case 4

Activité 3: À ton avis, pourquoi les artistes choisissent-ils·elles parfois de représenter les personnages, les objets ou les décors en plongée/contre-plongée ?

- Qu'est-ce que ce choix peut impliquer chez le·la lecteur·rice (impressions, émotions, compréhension…) ?
- Pour répondre, aide-toi des cases observées dans *Les Carnets de Cerise* et de l'image ci-dessous.



Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012) : *Les Carnets de Cerise, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 51.*

plongée



légère contre-plongée

Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012) : *Les Carnets de Cerise*, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 11.

plongée



Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012): *Les Carnets de Cerise*, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 12.



Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012): *Les Carnets de Cerise*, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 13.



légère plongée

Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012): *Les Carnets de Cerise*, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 14.



Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012) : *Les Carnets de Cerise*, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 15.



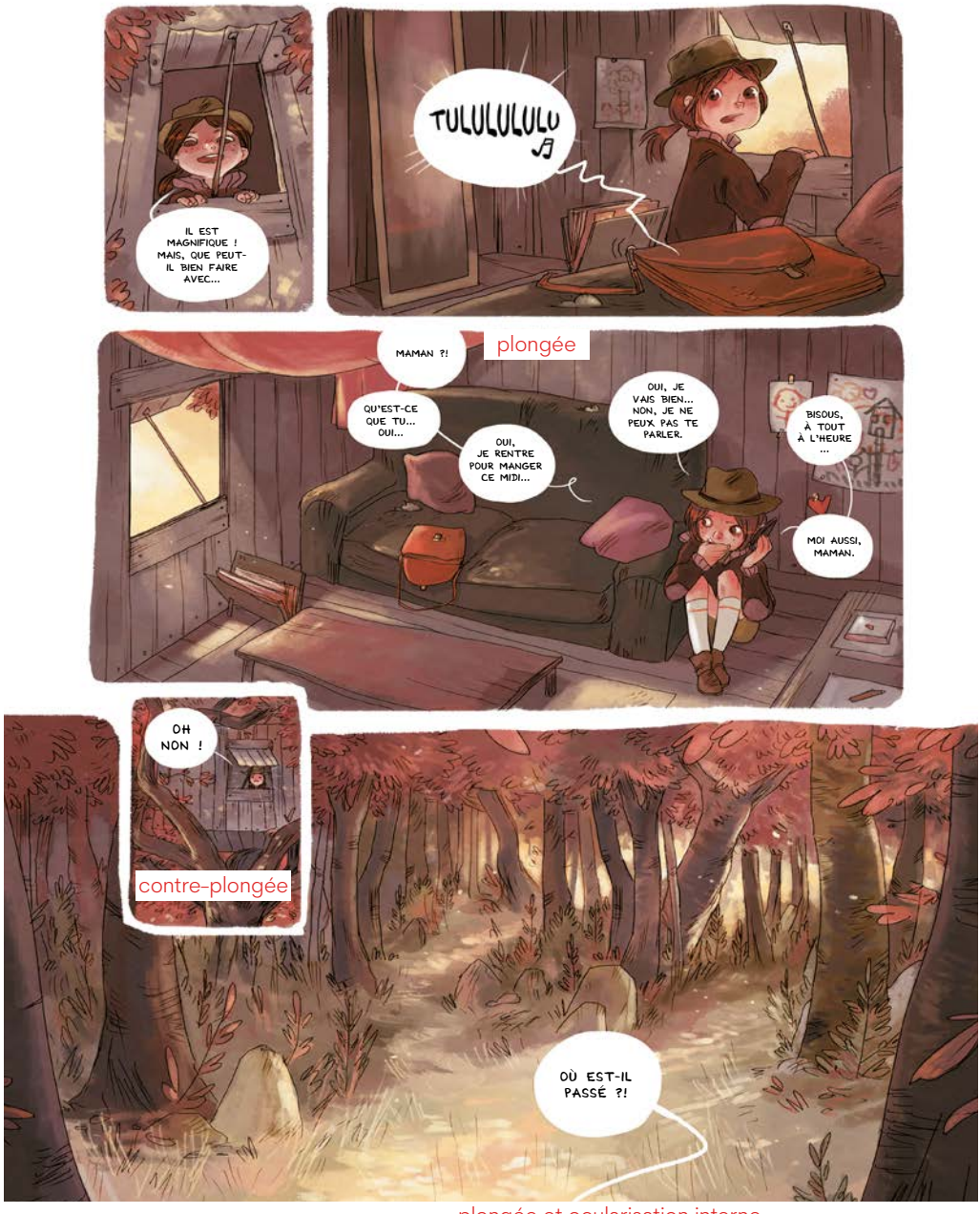
plongée et pdv de Cerise

plongée et ocularisation interne (on voit ce que voit Cerise)

gros plan, légère plongée

Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012) : *Les Carnets de Cerise*, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 16.

contre-plongée



plongée et ocularisation interne

Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012) : *Les Carnets de Cerise*, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 17.

Séance 13. Créer sa propre planche à partir d'un souvenir

Objectif : Créer un récit de soi au passé en incluant du texte et une (des) image(s) (photo, dessin et/ou croquis).

N.B. : nous tenons à souligner que cette séance s'intègre difficilement dans la cohérence pédagogique de la séquence d'enseignement. Il incombe ainsi à l'ENS de décider s'il·elle souhaite finaliser la séquence d'enseignement par cette activité créative ; il est également possible de l'effectuer à un autre moment – idéalement quand les EEs ont intégré suffisamment de notions autour de la BD pour investir la création de leur planche de manière informée plutôt qu'intuitive.

Au préalable : avoir donné en devoirs aux EEs la tâche d'apporter une photo de soi plus jeune. La distance temporelle importe peu, la photo doit surtout pouvoir inspirer un récit qui évoque des souvenirs.

Amorce L'ENS demande aux EEs de se remémorer les différents outils d'analyse de la bande dessinée qui ont été vus en classe (dialogue texte-image, *eye tracking*, structure d'une planche, échelle des plans, angles de vue…). Tous ces éléments peuvent servir de boîte à outils pour l'activité créatrice de cette leçon.	
Activité : Prise de connaissance des consignes de création (fiche F13) • Lecture des consignes en commun. (Les consignes peuvent être modifiées selon le niveau des élèves (choix des temps verbaux, insertion de récitatifs, etc.) • Encourager les EEs à être créatifs·ves dans leur mise en page. • Encourager les EEs à intégrer des éléments de BD qu'ils·elles ont traités tout au long de la séquence d'enseignement.	7'
• Possibilité d'interrompre la création et d'inviter les EEs à interagir pour qu'ils·elles s'expliquent leur projet avant de reprendre le travail en individuel **But :** stimuler la créativité et les idées.	–
• Les EEs démarrent leur création en classe et la terminent à la maison.	–
• Environ 10 minutes avant la fin du cours, effectuer le questionnaire II sur la BD.	10'

Ressources supplémentaires pour la création de planches de bande dessinée :

Éduscol, Concours de la BD scolaire, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. URL : https://eduscol.education.fr/3472/concours-de-la-bd-scolaire?menu_id=4219

Mccloud, Scott [1993] (2007) : *L'Art invisible*, Paris, Delcourt.

Mccloud, Scott [2006] (2007) : *Faire de la bande dessinée*, Paris, Delcourt.

Missiou, Marianna (2012) : « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Nicolas Rouvière (dir.), Grenoble, ELLUG, p. 79-98.

Trondheim, Lewis et García, Sergio (2006) : *Bande dessinée. Apprendre et comprendre*, Paris, Delcourt.

Fiche 13. Créer sa propre planche à partir d'un souvenir

Objectif : Créer un récit de soi au passé en incluant du texte et une (des) image(s) (photo, dessin et/ou croquis).

Maintenant que tu as exploré comment le texte et les images interagissent et s'enrichissent mutuellement, mets en pratique ces connaissances par le biais d'une création personnelle.

Consigne
Créer un récit de soi au passé en incluant du texte et une ou des images (photo, dessin et/ou croquis).

Format
- Une page A4
- Mise en page libre

Images
- Intégrer au minimum une case avec un dessin ou un croquis.
- Intégrer la photo apportée (pas obligatoire).

Texte
- Écrire au passé.
- Intégrer des bulles et/ou des récitatifs.
- Donner un titre à sa création.

Lien texte-image
- Créer une cohérence entre les images et le texte.
- Attention : la ou les images doivent compléter le texte et non pas le résumer ou le répéter. Elle(s) présente(nt) des informations nouvelles qui ne sont pas abordées dans le texte. De la même manière, le texte doit compléter le contenu des images, présenter des informations nouvelles qui ne sont pas présentées dans les images.

✎ Rédige d'abord un brouillon avant de mettre ton texte et tes images au propre.

Séance conclusive. Questionnaire sur la bande dessinée (II)

Objectif d'enseignement : Récolter de l'information auprès des élèves sur leur appréciation de la séquence, sur certains apprentissages effectués, ainsi que sur la potentielle évolution de leur rapport à la bande dessinée.

Objectif d'apprentissage : Mener une réflexion sur l'évolution de son propre rapport à la bande dessinée.

Cette séance a pour but de revenir sur le parcours didactique effectué par le biais de cette séquence et mener avec les élèves une réflexion sur une potentielle évolution de leur rapport à la bande dessinée. Pour ce faire, on peut reprendre les résultats du questionnaire diagnostique.

Pour conclure, nous espérons que les élèves auront acquis des outils de compréhension, d'analyse, d'interprétation et d'appréciation de la bande dessinée et que ces outils n'auront pas uniquement servi à une analyse technique ou théorique, mais également à lire de manière sensible le récit de l'enfance de Marjane Satrapi. Cette double approche leur aura permis, souhaitons-nous, de (re)découvrir la bande dessinée, en tant que média et en tant qu'œuvre littéraire.

Fiche II. Questionnaire sur la bande dessinée (II)

1. Décris ou dessine ce qu'est la bande dessinée, selon toi.

2. Cite trois choses que tu as apprises durant cette séquence sur la bande dessinée.

a.

b.

c.

3. De manière générale, as-tu apprécié cette séquence sur la bande dessinée ?

Entoure le smiley correspondant. 😩 😕 😐 🙂 😄

4. As-tu l'impression que **la classe** a apprécié cette séquence sur la bande dessinée ?

Entoure le smiley correspondant. 😩 😕 😐 🙂 😄

5. Donne un élément que tu as apprécié et un autre que tu n'as pas apprécié.

🙂	
😐	

6. Durant cette séquence, quelle est l'image de bande dessinée qui t'a le plus marqué·e ? Décris-la ou dessine-la (et si possible donne le titre de la BD).

7. Est-ce que tu lis la bande dessinée différemment des textes habituellement lus en classe ? Si oui, pourquoi ?

_____

_____

_____

_____

8. À l'avenir, as-tu envie de lire plus de bandes dessinées **à l'école ?**
oui ☐ plutôt oui ☐ plutôt non ☐ non ☐

9. À l'avenir, as-tu envie de lire plus de bandes dessinées **pour ton plaisir ?**
oui ☐ plutôt oui ☐ plutôt non ☐ non ☐

10. Dans les images ci-dessous, tu trouveras ces éléments.
- une planche (a)
- une gouttière (b)
- une case (c)
- un strip (d)
- une onomatopée (e)
  - Entoure-les et mets la lettre correspondante à côté.
  - Annote ensuite librement les images avec d'autres choses que tu as apprises sur la bande dessinée durant ces deux semaines.



Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012) : *Les Carnets de Cerise, tome 1, Paris, Éditions Soleil, p. 48.*

Bibliographie des œuvres citées et reproduites dans le dossier didactique

Chamblain, Joris et Neyret, Aurélie (2012) : *Les Carnets de Cerise*, tome 1, Paris, Éditions Soleil.

Dugomier, Vincent et Ers, Benoît (2015) : *Les Enfants de la Résistance*, tome 1, Bruxelles, Éditions du Lombard.

Findakly, Brigitte et Trondheim, Lewis (2016) : *Coquelicots d'Irak*, Paris, L'Association.

Potelet, Hélène (dir.) (2011) : *Livre unique, français 11e*, adaptation pour la Suisse, Paris, Hatier, 2011.

Satrapi, Marjane (2000) : *Persepolis*, tome 1, Paris, L'Association.

Satrapi, Marjane (2017) : *Persepolis*, édition intégrale, Paris, L'Association.

Savoia, Sylvain et Sowa, Marzena (2019), *Marzi, une enfance polonaise 1984-1989*, Marcinelle, Dupuis.

Crédits iconographiques

p. 261, 270-271 : *Wonderland* © Tom Tirabosco, Atrabile, 2015.

p. 383, 393, 441 : *Les Enfants de la Résistance* © Vincent Dugomier et Benoît Ers, Le Lombard (Dargaud-Lombard s.a), 2024 (2015 pour le tome 1).

p. 371, 392, 398, 428-429, 436, 445-447 : *Persepolis*, tome 1 © Marjane Satrapi, L'Association, 2000.

p. 448, 451-458, 465 : *Les Carnets de Cerise*, tome 1 : *Le Zoo pétrifié* © Joris Chamblain et Aurélie Neyret, Éditions Soleil, 2012.

p. 435 : *Coquelicots d'Irak* © Brigitte Findakly et Lewis Trondheim, L'Association, 2016.

p. 442 : *Marzi, une enfance polonaise 1984-1989* © Sylvain Savoia et Marzena Sowa, Dupuis, 2019.

p. 183 : *Schtroumpferies 5* © Peyo, Le Lombard, 1996.

Table des matières

Sommaire 5

Remerciements 7

Introduction 9

Première partie
La bande dessinée comme objet d'enseignement 17

1 Qu'est-ce que la bande dessinée ? 21

2 Contexte historique et culturel 27

2.1 1845-1934 : *placere et docere* 28

2.2 1934-1960 : effet de « désapprentissage » 30

2.3 1960-1980 : paralittérature et bande dessinée « nouvelle génération » 33

2.4 1980-2000 : bande dessinée « coup de pouce » 37

3 Apports et écueils de l'enseignement de la bande dessinée 41

3.1 Se rapprocher des lectures des jeunes 41

3.2 Inclure des jeunes en difficulté de lecture 46

3.3 Renforcer les compétences en lecture-écriture 50

4 La place de la bande dessinée sur le terrain 53

4.1 Le cas de la Suisse romande 54

4.2 Mise en perspective avec les contextes français et québécois 59

5 Les instructions officielles suisses romandes 71

5.1 Le plan d'études romand 72

5.2 Le plan d'études de l'école de culture générale 78

5.3 Le plan d'études de l'école de maturité 81
5.4 Synthèse et pistes d'interprétation 84
Conclusion 89

Deuxième partie
Conceptualisation du rapport à la bande dessinée 91

1 Définir la bande dessinée: perspectives actuelles 95
1.1 Du côté de la littérature 96
1.2 Du côté du média 104

2 La bande dessinée comme outil de littératie médiatique multimodale 111
2.1 L'outil didactique 111
2.2 La littératie 113
2.3 Bande dessinée et littératie médiatique multimodale 115

3 Du «rapport à» au rapport à la bande dessinée 121
3.1 Le «rapport à» 122
3.2 Le rapport à l'écrit 123
3.3 Le rapport à la lecture littéraire 127
3.4 Le rapport à la bande dessinée 130

Troisième partie
Cadre méthodologique 137

1 Fondements épistémologiques et méthodologiques 141
1.1 Un paradigme compréhensif 141
1.2 Une recherche collaborative 142
1.3 Qui suis-je pour collaborer et pour interpréter? 145

2 La collaboration 147
2.1 Population et contexte d'enseignement 147
2.2 Types de collaboration 149
2.3 Enjeux éthiques 153

3 Construction du matériel empirique 155
3.1 Les entretiens avec les enseignant·es 156
3.2 L'observation en classe 158
3.3 Les questionnaires et les entretiens destinés aux élèves 160
3.4 Calendrier et fonctions des rencontres 161

4 Planification des séquences 167
4.1 De la planification à la mise en œuvre : deux outils d'analyse 168
4.2 Choix du corpus de bandes dessinées 170
4.3 La séquence enseignée au secondaire I 173

5 Le traitement et l'analyse du matériel empirique 187
5.1 Enregistrement et transcription 187
5.2 L'analyse en mode écriture 188

Quatrième partie
Présentation des résultats 195

1 Temps 1: amont de la planification 199
1.1 Eleftheria : des images inspirantes 199
1.2 Cécile : un moyen pour rendre des thématiques plus abordables 209
1.3 Camille : une transition entre l'école et la vie réelle 215
1.4 Nicolas : un terrain à découvrir 221

2 Temps 2: planification de la séquence 227
2.1 Eleftheria et Cécile 227
2.2 Camille et Nicolas 236

3 Temps 3: enseignement de la séquence 239
3.1 Eleftheria et Cécile 239
3.2 Camille et Nicolas 259

Cinquième partie
Construction d'un rapport à la bande dessinée 279

1 Deux plans et cinq dimensions au fil du temps 283

1.1 La bande dessinée, du concept général aux œuvres particulières 283

1.2 Le plan personnel et le plan didactique 284

1.3 Temps 1 : amont de la planification 286

1.4 Temps 2 : planification de la séquence 293

1.5 Temps 3 : enseignement de la séquence 297

2 « Évolution » et interrelations 303

2.1 Schéma récapitulatif du rapport à la bande dessinée 303

2.2 L'interrelation entre les dimensions conceptuelle et praxéologique 305

2.3 « Évolution » des pratiques de lecture de la bande dessinée 307

3 Dilemmes des enseignant·es 311

3.1 Un enseignement dans le programme ou hors programme ? 312

3.2 Évaluer ou ne pas évaluer une séquence sur la bande dessinée ? 315

3.3 Recycler ou expérimenter de nouveaux outils ? 319

3.4 Un corpus proche ou éloigné des lectures « réelles » des élèves ? 323

3.5 Appréhender la bande dessinée comme une œuvre littéraire ou un média ? 325

3.6 Des objectifs d'enseignement reposant sur le texte ou sur l'image ? 329

Conclusion et perspectives 335

Bibliographie 343

Annexes 359

1 Guides d'entretien 361

1.1 Entretien diagnostique 361

1.2 Entretien de mi-séquence (Camille et Nicolas), postséquence (Eleftheria et Cécile) 362

2 Planification de la séance dédiée à l'*eye tracking* (secondaire II) 365

Objectif 365

Quelques notions liées à la lecture de la BD 367

3 Dossier didactique sur *Persepolis* (secondaire I, version remaniée) 369

Bibliographie des œuvres citées et reproduites dans le dossier didactique 466

Crédits iconographiques 467