

Introduction n°4 - Enseigner la bande dessinée comme (de la) littérature

N°4 ENSEIGNER LA BANDE
DESSINÉE COMME (DE LA)
LITTÉRATURE

Raphaël Baroni & Gaspard Turin – Professeur associé UNIL &
Chargé de projet FNS UNIL

publié le 05.10.2021

Enseigner la bande dessinée dans un monde qui avance

Si la reconnaissance de la valeur culturelle de la bande dessinée, durement conquise au cours des dernières décennies, semble aujourd'hui acquise¹, sa place au sein des programmes scolaires reste malgré tout fragile, ce qui a amené récemment Flore Steyaert et Jean-Louis Tilleul (2017: 233) à conclure que l'école restait «un caillou dans le soulier de la légitimation» de ce médium². Pour envisager le type de résistance que peut rencontrer la bande dessinée quand il s'agit de l'étudier en classe, il peut être intéressant d'envisager les choses sous l'angle, non pas des prescripteurs et des enseignant·e·s, mais sous celui des auteur·es et des représentations des élèves. Dans son dernier album –que l'on peut qualifier de *roman graphique* ou d'*autofiction en bande dessinée*– l'auteur genevois Frederik Peeters met en scène son avatar, Oleg, lors d'une intervention en classe qui, précise-t-il, est le «moyen qu'il a trouvé pour rester connecté avec le monde qui avance» (Peeters 2021: n.p.).



Image 1: Frederik

Peeters, *Oleg* © 2021 Atrabile

Lorsque l'enseignante demande aux élèves si quelqu'un a une question à lui poser, Oleg se heurte d'abord à un mur de silence. L'enseignante recadre un élève endormi, qui explique, pour justifier son état comateux, avoir «regardé la nouvelle saison de "Titans"» la nuit précédente³. La plupart des questions posées à l'auteur concernent ensuite la longueur du labeur aboutissant à la création d'un album et le profit qui se dégage de cette activité. Lorsqu'Oleg répond que la réalisation de son album lui a pris à peu près une année, une élève réagit en disant «c'est trooop looong». Oleg répond qu'il pense être, au contraire, plutôt rapide et demande à l'élève combien de temps il lui a fallu pour lire son album. Elle répond «quinze minutes», expliquant qu'elle n'a lu en réalité que les premières pages, et Oleg découvre ainsi que seulement deux élèves de la classe ont lu son œuvre dans son intégralité.



Image 2: Frederik

Peeters, Oleg © 2021 Atrabile

Cette confrontation avec le «monde qui avance» souligne plusieurs aspects de l'évolution récente de la bande dessinée et de ses rapports à l'enseignement. Premièrement, la posture d'Oleg et son décalage vis-à-vis des représentations de plusieurs élèves soulève la question d'une polarisation de la production qui s'est opérée au sein du champ de la bande dessinée à partir de la fin des années 1960⁴ et de ses effets sur la manière de lire les récits graphiques dans et hors de la classe. Le premier pôle renvoie à l'autonomie créative d'un artiste publiant ses œuvres chez des éditeurs indépendants ou issus du champ littéraire. Peeters est par exemple édité chez Gallimard, à l'Association ou chez Atrabile, éditeur indépendant genevois dont il est cofondateur, et il dispose ainsi d'un contrôle étendu sur la thématique, le style et le format de ses récits graphiques. Il faut relever par ailleurs qu'il n'est plus irréaliste d'imaginer qu'un auteur correspondant au profil de Frederick Peeters / Oleg puisse être invité dans une classe de français pour parler de son œuvre, à l'instar d'un écrivain. En l'occurrence, quand l'enseignante présente l'auteur, elle évoque un «prix BD des écoles⁵», ce qui témoigne également du gain de légitimité au sein des institutions scolaires. Cette liberté implique en revanche un mode de production artisanal et très chronophage, dans lequel un auteur «complet» réalise peu ou prou toutes les tâches, ce qui lui assure un revenu instable essentiellement lié à la gestion de ses droits⁶.

Le second pôle renvoie aux industries culturelles visant une accélération de la production fondées sur une standardisation des produits et sur la division du travail et l'anonymisation des créateurs, lesquels ne disposent plus que d'une liberté très limitée⁷. Aujourd'hui, le type de bandes dessinées le plus largement diffusé parmi les jeunes sont des produits émanant de grands groupes industriels, à l'instar de Disney, de Sony ou de Média Participations, qui intègrent différents supports médiatiques et coordonnent les activités de milliers d'employés. Et évidemment, au sommet de ces empires médiatiques, certains auteurs historiques, comme Hergé, Zep ou Stan Lee, peuvent accumuler des fortunes considérables. Bounthavy Suvilay et Edith Taddei (2019) rappellent par ailleurs que les bandes dessinées les plus largement consommées par les jeunes se rattachent aujourd'hui au genre

importé du *manga*, qui a connu ces dernières années un essor phénoménal, soutenu par la diffusion sur les chaînes en streaming d'adaptations sous forme d'*anime*.

Si la bande dessinée dans son ensemble a donc visiblement conquis ses lettres de noblesse, les œuvres valorisées par le monde de l'éducation semblent ainsi de plus en plus déconnectées des œuvres appartenant pleinement à la culture «juvénile» (Mitrovic 2019), ici incarnée par une série télévisée adaptée d'un univers créé par DC comics. La réaction de l'élève quant à l'état du compte en banque d'Oleg est prise par ce dernier comme peu pertinente, parce qu'à ses yeux, l'élève se trompe de pôle, confondant un auteur appartenant au champ de production restreinte avec un créateur travaillant à une échelle industrielle. Mais au-delà de la méprise, voire du mépris que l'on serait tenté d'adopter devant une question si triviale, se cache une réalité socioculturelle dont l'élève se fait ici le témoin précieux: le fait que lui, comme vraisemblablement la majorité de ses camarades, n'est exposé qu'au second de ces deux pôles et qu'il n'envisage pas l'existence d'une culture autonome, centrée sur l'individu producteur et héritée du XIXe siècle. Il n'a finalement en face de lui qu'un adulte actif parmi d'autres, au sein d'une société où la réussite individuelle se mesure à l'argent que l'on gagne.

En somme, la scolarisation de la bande dessinée est évidemment liée à «l'artificialisation de la bande dessinée» (Heinich 2017), mais la «légitimité culturelle» (Berthou 2017) dont jouit une partie de la production éloigne d'autant les corpus enseignés des représentations ordinaires que se font les élèves du médium, ce qui ne manque pas de produire des malentendus et des difficultés dans l'émergence d'une lecture de la bande dessinée que l'on pourrait qualifier de *littéraire*, au sens que les didacticiens donnent de ce terme (Dufays, Gemenne & Ledur 2005; Ronveaux & Schneuwly 2018). Ce que montrent les réactions de la plupart des élèves dans cet extrait, c'est que ces derniers assimilent la bande dessinée à une forme de culture populaire – à l'instar des mangas et des comics qui peuplent leur bibliothèque intérieure – et que cela induit des questionnements orientés sur des enjeux essentiellement économiques ou professionnels, au lieu d'adopter des gestes de lecture qui se seraient sédimentés dans la pratique scolaire du commentaire des textes littéraires. Ce faisant, l'entrée de la bande dessinée dans la classe de français, d'une part, ne produit pas forcément un rapprochement entre lectures scolaires et lectures privées (Norton 2003; Mitrovic 2019; Suvilay & Taddei 2019) et d'autre part, ne débouche pas nécessairement sur la pratique d'une lecture susceptible de renforcer le développement d'une littératie médiatique multimodale (Boutin 2012).

Le rappel de cette dualité explique que, face à cette forme d'expression que Marianne Blanchard et Hélène Raux (2019) définissent – à la suite de Thierry Groensteen (2006) – comme un «objet didactique mal identifié», les angles interprétatifs peuvent diverger sensiblement en fonction du statut qui est accordé à l'œuvre commentée. L'entrée de la bande dessinée dans la classe de français ne pose donc pas seulement la question de son identité médiatique, mais également celle de son statut culturel et des angles de lecture qui en découlent. Peut-on considérer la bande dessinée comme une forme de littérature? Ces questions, inlassablement posées depuis une vingtaine d'années (Morgan 2003; Chute 2008; Meskin 2009; Baetens 2009; Dürrenmatt 2013) ne doivent donc pas être comprises uniquement en termes généraux et médiatiques mais également en termes locaux et critiques. Pour rendre les enjeux plus explicites, il faudrait commencer par poser les questions suivantes: peut-on lire en classe certaines bandes dessinées comme on lirait des romans ou des pièces de théâtre? peut-on poser aux

récits graphiques le même genre de questions que l'on poserait à des œuvres littéraires? peut-on étudier ces compositions de textes et d'images selon des procédures similaires à celles que l'on mobilise face à la représentation verbale ou scénique d'une histoire?

Il s'agirait ensuite d'anticiper une éventuelle réponse positive à ces questions pour qu'apparaisse une problématique secondaire: si cette lecture est possible, c'est probablement parce que l'on se refuse encore à envisager l'institutionnalisation de la bande dessinée dans le cadre scolaire sous un angle qui engloberait le caractère industriel et commercial d'une partie *non négligeable* de ses manifestations. Et qu'un tel refus risque de reconduire une forme sociologiquement induite d'inégalité parmi les élèves, en particulier en termes de cadrage des activités (Rochex & Crinon 2014), dont la séquence d'enseignement reproduite ici par Peeters semble relativement dépourvue. Oleg ou l'enseignante auraient pourtant pu profiter de cette question, qui n'est impertinente qu'en apparence, pour mentionner l'existence de différents types de produits culturels rattachables au média «bande dessinée» et expliciter les différences de nature existant entre ces produits en ce qui regarde la liberté dont disposent les créateurs, laquelle ne garantit nullement la qualité finale de l'objet. Cela aurait aussi permis de signaler l'existence d'œuvres populaires nées d'un compromis entre les contraintes d'une production industrielle plus ou moins formatée et la réputation de génies qui s'attache à certains auteurs formant un panthéon historique, à l'instar d'Osamu Tezuka, de Jack Kirby, d'Hergé ou de la paire René Goscinny et Albert Uderzo, qui a enfanté une œuvre pharaonique: 380 millions d'albums vendus dans le monde, plusieurs blockbusters cinématographiques, un parc d'attraction, etc.

Les conditions matérielles de production ne devraient ainsi jamais être complètement évacuée d'un enseignement centré sur l'histoire et l'esthétique de la bande dessinée, l'émergence et l'évolution de ce média relativement jeune étant consubstantiellement liées à l'essor de la presse imprimée et des logiques sérielles qui en découlent et sous-tendent encore la plupart des productions, même les plus auteuristes. Même les auteur·e·s indépendant·e·s ne peuvent survivre en se privant totalement des circuits de production et de diffusions traditionnels, et le positionnement de leurs œuvres ne peut se comprendre qu'en lien étroit avec les formes et les thèmes développés par les industries culturelles, ainsi qu'en témoigne la récurrence des motifs superhéroïques dans les œuvres de Chris Ware ou de Daniel Clowes.

Oleg se montre néanmoins reconnaissant lorsqu'une élève lui adresse enfin une question qu'elle aurait très bien pu poser à Flaubert, à Maupassant... ou à Houellebecq: quelle place donnez-vous à l'actualité du monde dans votre travail? Est-ce que vous hésitez entre faire des histoires intemporelles et des histoires réalistes? La question suppose évidemment que l'auteur dispose de suffisamment d'autonomie pour envisager ces différentes options et choisir celle qui correspond le mieux à son projet artistique. Le roman graphique de Frederik Peeters est enfin abordé sous l'angle de sa littéarité et non sous l'angle unique de son statut d'objet culturel rattaché à l'industrie des loisirs. S'ouvre alors la possibilité d'une véritable disciplinatio de la bande dessinée par son rattachement à la pratique de la lecture littéraire telle qu'elle s'est sédimentée dans les pratiques scolaires (Ronveaux & Scheuwly 2018).



Image 3: Frederik

Peeters, Oleg © 2021 Atrabile

La bande dessinée d'auteur et sa lecture scolaire

Jan Baetens avance que «la rencontre des domaines longtemps séparés de la littérature et de la bande dessinée» s'impose aujourd'hui «comme une évidence» (2009: §1), ce dont témoigne, entre autres, l'explosion des adaptations de classiques en bande dessinée, mais aussi l'émergence d'un genre identifié comme «roman graphique» et son accession à des prix littéraires prestigieux. Toutefois, Baetens souligne le risque de confondre cette rencontre avec une forme de fusion ou d'hybridation:

Une chose est l'explosion des croisements entre littérature et bande dessinée, autre chose est le bien-fondé ou la solidité de cette nouvelle hybridité, qui ne manque pas de soulever plus d'une question essentielle sur notre conception même du récit. (Baetens 2009: §1)

Si l'on exclut les adaptations ne servant que de marchepied pour accéder aux œuvres *vraiment* littéraires, les bandes dessinées enseignées dans les classes de français *comme* de la littérature sont plutôt rares et les mêmes titres ne cessent de revenir dans les discours des chercheur·euse·s, didacticien·ne·s, enseignant·e·s: *Maus*, *Persepolis*, *Pilules bleues*, *Fun Home*... Ce retour inlassable d'un corpus d'œuvres restreint témoigne d'une part de la difficulté d'établir un périmètre élargi de récits graphiques dignes d'être enseignés en classe comme de la littérature. La patrimonialisation des œuvres passant généralement par leur inscription dans les corpus scolaires, pour le meilleur ou pour le pire, on peut dès lors considérer que l'école n'a pas encore joué son rôle de sélection des œuvres supposément légitimes, le choix des enseignant·e·s se repliant sur la bibliothèque intérieure correspondant à leurs lectures privées liées à l'enfance et à l'adolescence⁸ (donc souvent liées à des

œuvres populaires) ou sur quelques succès critiques validés par des prix ou des récompenses, avec le fameux Pulitzer pour Art Spiegelman, bien sûr, mais aussi le prix du jury du Festival de Cannes pour l'adaptation cinématographique de l'œuvre de Marjane Satrapi. On peut donc anticiper sur cette sélection en considérant la possibilité qu'elle se calque sur une légitimité dont elle emprunte les caractéristiques sociologiques à la littérature, sans tenir compte des spécificités médiatiques du champ de production de la bande dessinée.

Par ailleurs, si le statut culturel acquis par certaines œuvres font de la bande dessinée un objet certes mal identifié mais au moins *potentiellement enseignable*, il ne faut pas négliger les problèmes inhérents à la *disciplination* des gestes de lecture spécifiques, aussi bien du côté de l'enseignant que de celui des élèves⁹, ce qui passe par l'intégration de pratiques compatibles avec la conception que l'on peut se faire d'un enseignement de la littérature, mais aussi par l'établissement de procédures nouvelles, adossées aux caractéristiques sémiotiques du support. Outre le problème du rattachement des œuvres à un média populaire, qui parasite le cadrage interprétatif des enseignant·e·s et des apprenant·e·s, le mélange de textes et d'images dessinées pose ainsi un problème qui se reflète dans les hésitations des plans d'étude: faut-il rattacher la bande dessinée à l'histoire de l'art ou à la classe de français? Comment traiter à la fois le style graphique des dessins, la composition de la case et celle de la planche, le découpage de l'action, les effets de cadrage, le contrastes des couleurs, tout en liant ces aspects au développement du récit, aux jeux sur la focalisation et le point de vue, aux dialogues et aux récitatifs, alors que la formation initiale des enseignant·e·s de français ne les a généralement guère préparé·e·s à traiter ces aspects simultanément.

Ainsi que l'ont montré Marianne Blanchard et Hélène Raux (2019), le chemin est encore long pour former les enseignant·e·s à des gestes interprétatifs susceptibles d'intégrer ces différentes dimensions, sans pour autant tomber dans un répertoire de notions techniques déconnectées des enjeux esthétiques ou éthiques soulevés par la lecture de l'œuvre, et sans se méprendre sur la complexité inhérente à un médium à la fois textuel et graphique. L'objectif de ce numéro est précisément de contribuer à développer des pistes de réflexions relatives à l'ensemble de ces aspects, d'abord en lien avec l'histoire du médium et de sa scolarisation, puis orienté sur différentes propositions didactiques et observations en classe.

La première partie, qui s'inscrit dans une perspective historique, s'ouvre sur un article de Nicolas Rouvière exposant la situation actuelle de la bande dessinée, qui est entrée depuis une dizaine d'années dans une phase que l'on peut définir comme celle d'une «post-légitimation». Si cette nouvelle manière d'envisager le média devrait lui ouvrir les portes de l'enseignement aux différents niveaux de la scolarité, elle pousse aussi Rouvière à dresser le constat d'un déficit de «théorisation didactique éclairant les enjeux et les modalités de son étude en classe», ce qui souligne l'importance de renforcer la recherche dans ce domaine. Cette théorisation apparaît d'autant plus importante que les matérialisations médiatiques des récits graphiques ne cessent de se complexifier dans la culture numérique contemporaine, brouillant les frontières entre bande dessinée, jeu vidéo, dessin animé ou série télévisée.

L'article suivant offre un survol historique beaucoup plus large des relations tumultueuses entre la bande dessinée et les institutions scolaires, en suivant la piste des instructions officielles en France de

manière à mettre en lumière, depuis les années 1960, la place réservée aux récits graphiques dans les programmes scolaires. Sophie Béguin illustre cette trajectoire scolaire qui, en effet, semble en partie déconnectée des enjeux entourant la légitimation culturelle du médium. Les hésitations portent non seulement sur les titres ou le nombre d'œuvres préconisés par les instructions officielles, mais également sur le rattachement disciplinaire de l'étude de la bande dessinée. Enfin, si la scolarisation du médium ressemble à une série de rendez-vous manqués, Béguin montre que c'est aussi en raison d'une certaine méfiance émanant des milieux de la bande dessinée, certain·e·s de ses représentant·e·s craignant les effets de la scolarisation d'un objet qu'ils·elles préfèrent ranger dans le domaine de la contre-culture et de la subversion.

Le troisième article de cette partie historique envisage la place de la bande dessinée vis-à-vis de l'enseignement du français langue étrangère, à travers l'analyse d'un corpus de manuels publiés entre 1919 et 2020. Son auteure, Anick Giroud, soulève un intéressant paradoxe: alors que le potentiel didactique des images narratives pour l'enseignement des langues est très tôt reconnu, avec l'émergence des méthodes directes au début du XXe siècle, puis, de manière encore plus marquée, avec l'écllosion des méthodes audio-visuelles, communicatives et actionnelles, la place de la bande dessinée en tant que document authentique est restée très modeste. La grande majorité des récits graphiques insérés dans les manuels demeure donc le travail d'illustrateur·trices, produisant des objets sur mesure, adaptés aux objectifs de la leçon, mais dépourvus de valeur culturelle. Face à ces documents forgés, les modalités d'une lecture littéraire apparaissent impossibles, et la valeur culturelle du médium singulièrement diminuée.

La partie suivante réunit trois propositions didactiques adossées à des œuvres dont la réputation littéraire est fortement établie, du *Maus* d'Art Spiegelman au *Persepolis* de Marjane Satrapi, en passant par l'incontournable *Fun Home* d'Alison Bechdel. Si le choix de ces œuvres oriente naturellement l'exploitation didactique vers un horizon esthétique et culturel, les trois articles mettent également en évidence les spécificités d'une littérature dessinée et montrent comment exploiter cette dimension graphique.

La proposition de Violeta Mitrovic articule la lecture de trois «mémoires graphiques» (*Fun Home*, *Persepolis* et *Wonderland* de Tirabosco) dans la perspective de leur enseignement au post-obligatoire. En insistant sur la richesse et l'épaisseur des possibilités interprétatives de ces œuvres, elle se sert de leur caractère profondément multimodal pour convoquer la possibilité effective d'une lecture littéraire, au sens élargi de ce terme, dans lequel elle rassemble et interroge les notions de participation et de distanciation, de littératie, de lectures «ordinaire» et «savante», sans oublier de faire valoir la spécificité du médium comme vecteur d'acquisition de compétences nouvelles.

Gaspard Turin, dans une contribution portant sur la didactisation de *Maus*, propose une approche pragmatique face à une œuvre à la fortune critique si importante qu'elle pourrait en paraître hors de portée pour de jeunes lecteurs. En cherchant à rendre à l'œuvre une forme de simplicité, induite par le traitement zoomorphique de ses personnages, il n'en oublie pas moins que cette simplicité ne sert qu'à dialoguer avec la complexité d'une œuvre grave et dont l'enjeu de lecture devient dès lors celui d'un questionnement à étages multiples. Faire lire *Maus* à des adolescent·e·s revient-il à les forcer dans un monde adulte? Ou plutôt à envisager un dialogue avec les modalités d'appréhension du monde propres

à l'enfance?

Enfin Camille Schaer s'attache, elle aussi, à assigner à la lecture de la bande dessinée en classe des enjeux portant sur la littératie et sur les compétences qui lui sont associées. Elle choisit pour sa part d'insister sur les spécificités du médium par rapport à la littérature ordinairement enseignée à l'école, afin de faire reconnaître une «tension entre linéarité et mise en réseau des informations». Cette mise en réseau l'incite à porter un regard neuf sur le livre en tant qu'objet, comme en témoigne son attention au paratexte. Il s'agit enfin, pour elle, par le biais des œuvres sélectionnées (*Persepolis* d'une part et *Les Coquelicots d'Irak*, de Findakly et Trondheim, de l'autre) d'ouvrir les élèves aux subtilités de l'autobiographie dessinée.

La dernière partie envisage l'enseignement de la bande dessinée sous un angle plus empirique, informé par des observations en classe, de sorte que les articles éclairent les vertus, mais aussi les obstacles inhérents à une lecture littéraire de la bande dessinée dans différents degrés de la scolarité.

Dans sa contribution, Hélène Raux interroge le «présupposé de facilité» qui accompagne le traitement scolaire de la bande dessinée pour montrer que la lisibilité du médium ne va pas de soi et qu'il doit s'accompagner d'un étayage en classe, fondé sur l'enseignement des codes propres à la lecture des récits graphiques. Des exemples de terrain suggèrent que la compréhension des logiques présidant à l'enchaînement des cases n'a rien d'un acquis pour les élèves observés, et que le déficit de compréhension ou de reformulation se présente plus volontiers dans le cadre de la lecture des images que de celle du texte. L'accent est mis, en conclusion, sur la nécessité de renforcer des approches didactiques orientées sur ces aspects et de réorienter le regard des élèves face à un médium souvent considéré par eux, a priori, comme destiné aux enfants.

L'article de Jean-François Boutin et Virginie Martel s'intéresse quant à lui aux modalités de la lecture de bandes dessinées historiques, en suivant treize parcours de lecture d'élèves du secondaire et du primaire. Les auteurs s'attachent à creuser en particulier la question des rapports entre le passé et sa reconfiguration par les récits graphiques, tout en tenant compte de la multimodalité du support. Pour poser les bases d'une lecture dialectique, permettant de rendre compte de «l'historisation de la fiction et [de] la fictionnalisation de l'histoire» (Gallego 2015: 5), les auteur·e·s préconisent de porter l'attention des lecteur·trices sur la dimension multimodale et les stéréotypes propres au champ de la bande dessinée.

Si la bande dessinée demande encore à être enseignée, elle demande aussi, plus vivement peut-être, à être didactisée. Mais au-delà de ces questions, elle demande aussi à être interrogée dans ses rapports à l'institution scolaire et aux rapports que cette institution entretient avec ce «monde qui avance», ou qui semble parfois stagner, voire reculer... et dont, malgré ses richesses, la bande dessinée n'est encore qu'une manifestation marginale. Il suffit de courir le risque d'ouvrir ce champ culturel à des élèves pour réaliser à quel point son objet reste «non identifié», ou indexé à des codes culturels, économiques et sociétaux auxquels la bande dessinée «comme littérature» peine encore à se confronter. Tout reste à faire donc, dans ce champ. Les travaux réunis ici cherchent à en proposer une exploration que l'on espère enthousiasmante, mais ils ne pourront en aucun cas se substituer aux pratiques d'enseignement, informées ou improvisées, que nous engageons nos lecteur·trices à tenter, à poursuivre et à partager.

Bibliographie

Aquatias, Sylvain (2015), «Le goût de la bande dessinée: acquisitions, transmissions, renforcements et abandons», in *La bande dessinée: quelle lecture, quelle culture?*, B. Berthou (dir.), Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information. En ligne, consulté le 24 septembre 2021, DOI: 10.4000/books.bibpompidou.1675 (<http://10.4000/books.bibpompidou.1675>)

Baetens, Jan (2009), «Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites», *Cahiers de Narratologie*, n° 16, en ligne, consulté le 28 août 2021, DOI: <https://doi.org/10.4000/narratologie.974> (<https://doi.org/10.4000/narratologie.974>)

Berthou, Benoît (2017), «Une nouvelle légitimité culturelle. Le cas de la bande dessinée», in *Le Statut culturel de la bande dessinée*, Ahmed Maaheen, Stéphanie Delneste & Jean-Louis Tilleul (dir.), Louvain-la-Neuve, Academia, p. 221-232.

Blanchard, Marianne & Hélène Raux (2019), «La bande dessinée, un objet didactique mal identifié», *Tréma*, n° 51. En ligne, consulté le 6 août 2021, DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.4818> (<https://doi.org/10.4000/trema.4818>)

Boltanski, Luc (1975), «La constitution du champ de la bande dessinée», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1 (1), p. 37-59.

Boutin, Jean-François (2012), «De la paralittérature à la littératie multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée», in *La littératie médiatique multimodale*, M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin (dir.), Québec, Presses Universitaires du Québec, p. 33-44.

Chute, Hillary (2008), «Comics as Literature? Reading Graphic Narrative», *PMLA*, n° 123, p. 452-465.

Chute, Hillary (2020 [2008]), «La bande dessinée est-elle de la littérature? Lire les récits graphiques», *Transpositio*. En ligne, consulté le 20 août 2021, URL: <http://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-est-elle-de-la-litterature-lire-les-recits-graphiques> (<http://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-est-elle-de-la-litterature-lire-les-recits-graphiques>)

Dufays, Jean-Louis, Louis Gemenne & Dominique Ledur (2005), *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck.

Dürrenmatt, Jacques (2013), *Bande dessinée et littérature*, Paris, Classiques Garnier.

Gallego, Julie (dir.) (2015), *La bande dessinée historique. Colloque international - Premier cycle: l'Antiquité*, Pau, Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Ardour.

Groensteen, Thierry (2006), *Un objet culturel non identifié*, Angoulême, Editions de l'An 2.

Heinich, Nathalie (2017), «L'artification de la bande dessinée», *Le Débat*, n° 195, p. 5-9.

Hofstetter, Rita & Bernard Schneuwly (2014), «Disciplinarisation et disciplinatio

consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines», in *Disziplin - Discipline*, Balz Engler (dir.), Fribourg, Academic Press, p. 27-46.

Lacassin, Francis (1971), *Pour un neuvième art, la bande dessinée*, Paris, Union générale d'édition.

Meskin, Aaron (2009), «Comics as Literature?», *The British Journal of Aesthetics*, n° 49, p. 219-239.

Mitrovic, Violeta (2019), «Se rapprocher de la culture juvénile par l'usage du roman graphique autobiographique au lycée», *Le français aujourd'hui*, n° 207, p. 67-77. En ligne, consulté le 17 février 2020. URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4-page-67.htm> (<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4-page-67.htm>)

Morgan, Harry (2003), *Principes des littératures dessinées*, Angoulême, Editions de l'an 2.

Norton, Bonnie (2003), «The Motivating Power of Comic Books: Insights from Archie Comic Readers», *The Reading Teacher*, n° 57 (2), p. 140-147.

Peeters, Frederik (2021), Oleg, Genève, Atrabile.

Rochex, Jean-Yves & Jacques Crinon (dir.) (2014), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR «Paideia».

Ronveaux, Christophe & Bernard Schneuwly (dir.) (2018), *Lire des textes réputés littéraires: discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Berne, Peter Lang.

Roux, Antoine (1970), *La bande dessinée peut être éducative*, Paris, Éditions de l'École.

Steyaert, Florie & Jean-Louis Tilleul (2017), «La bande dessinée à l'école. Un caillou dans le soulier de la légitimation», in *Le Statut culturel de la bande dessinée*, Ahmed Maaheen, Stéphanie Delneste & Jean-Louis Tilleul (dir.), Louvain-la-Neuve, Academia, p. 233-268.

Suvilay, Bounthavy & Edith Taddei (2019), «Les mangas: faire entrer les lectures privées à l'école et les constituer en objets littéraires», *Le français aujourd'hui*, n° 207, p. 79-91. En ligne, consulté le 17 février 2020.

URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4-page-79.htm> (<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4-page-79.htm>)

1. Rappelons, au niveau de la reconnaissance institutionnelle, que le ministère de la culture en France a décrété l'année 2020 «année de la bande dessinée». Sur cette phase de «post-légitimation», voir notamment (Berthou 2017; Heinich 2017). Notons néanmoins qu'en dépit de ces honneurs, de nombreux·ses auteur·e·s et éditeur·trices insistent sur le fait que leur profession est menacée de paupérisation, notamment en raison d'une surproduction saturant le marché et du manque de soutien

institutionnel, ce qui a récemment conduit Lewis Trondheim à renvoyer au ministère la médaille de chevalier des arts et lettres qui lui avait été attribuée en 2005.

2. Cette publication est liée au projet de recherche financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique: "Pour une théorie du récit au service de l'enseignement" (Projet FNS n° 100019_197612 / 1).

3. Une saison comprenant treize épisodes d'environ quarante minutes, un visionnage complet correspond à environ neuf heures de programme, durée qui peut être réduite à six heures en cas de visionnage en mode accéléré (*speed-watching*), option aujourd'hui populaire chez les jeunes et rendue possible par certaines chaînes en streaming telles que Netflix.

4. Sur l'émergence progressive du champ de la bande dessinée, voir Boltanski (1975).

5. Un tel prix est effectivement délivré à Angoulême

6. Notons au passage que des passerelles peuvent occasionnellement rapprocher les deux pôles, un des albums de Peeters, *Château de sable*, publié chez Atrabile, ayant été récemment adapté au cinéma par M. Night Shyamalan.

7. Depuis les années 1950, les grands éditeurs franco-belges ont posé des contraintes similaires sur le travail des scénaristes, des dessinateurs, des lettrés ou des coloristes, forcés de produire à la chaîne, semaine après semaine, deux ou trois planches hebdomadaires pour poursuivre une série publiée en magazine.

8. Une étude récente sur les pratiques de lecture en France montre que la plupart des adultes abandonnent la lecture de la bande dessinée à la fin de l'adolescence (Acquatias 2015).

9. Sur la notion de discipline, en lien avec les pratiques socialement instituées, voir Hofstetter & Schneuwly (2014) et Ronveaux & Schneuwly (2018).

Pour citer l'article

Raphaël Baroni & Gaspard Turin, "Introduction n°4 - Enseigner la bande dessinée comme (de la) littérature", *Transpositio*, n°4 Enseigner la bande dessinée comme (de la) littérature, 2021

<https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-4-enseigner-la-bande-dessinee-comme-de-la-litterature>
(<https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-4-enseigner-la-bande-dessinee-comme-de-la-litterature>)