

Enseigner la bande dessinée autobiographique pour développer la littératie médiatique multimodale

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

Camille Schaer – Assistante-doctorante -
UNIL (Centre interdisciplinaire d'étude
des littératures)

publié le 05.10.2021

- §1 Dans le monde contemporain, les jeunes sont plus que jamais confronté·e·s à des récits composites, mêlant souvent textes et images, dont le rapport avec la réalité apparaît de plus en plus complexe à définir et à évaluer. L'enseignement de la littérature, qui demeure le lieu principal d'une éducation aux formes narratives, peut difficilement ignorer cette évolution du paysage médiatique. Pourtant, les textes enseignés à l'école continuent le plus souvent à se limiter à un corpus de fictions littéraires. En 1994, Alain Viala déplorait déjà cette prépondérance du «littéraire»¹ dans l'enseignement du français (souvent limité à la prose narrative réaliste et au théâtre classique), malgré des 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. Il observait une «contradiction entre l'objectif déclaré, la conquête des "lectures réelles", et la formation réellement accomplie d'habitus lectoraux spécialisés» (Viala 1998 [1994]: 330). Un tel constat, qui reste encore d'actualité, souligne la nécessité de resserrer les liens entre les lectures réalisées dans des contextes privés et scolaires. Une partie de ces «lectures réelles» étant composée de supports médiatiques composites, il s'agit de partir de ces expériences de lecture pour aller vers un apprentissage toujours plus pointu des compétences multimodales. Tout en étant consciente que les jeunes ne sont pas systématiquement des lecteur·trice·s de bande dessinée, je propose aux enseignant·e·s de faire un pas vers les «lectures réelles» de leurs élèves par le biais de ce média composite.
- §2 La notion de «littératie» permet de mener une réflexion sur la diversité des supports dans l'enseignement. Portant initialement sur les usages variés de l'écrit, qu'ils soient individuels ou sociaux, quotidiens ou exceptionnels, scolaires ou professionnels (Barré-De Miniac 2003; Jaffré 2004; Painchaud, d'Anglejan, Armand, & Jezak 1993), la notion a été élargie et renouvelée par Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin et Monique Lebrun afin de satisfaire aux nouvelles exigences médiatiques. La «littératie médiatique multimodale» intègre ainsi une pluralité de modes (notamment textuel et visuel) liés aux médias actuels, permettant de concevoir l'apprentissage de la lecture comme une approche graduelle de différents types de textes et de médias, chacun amenant des spécificités et complexités propres.
- §3 La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex: mode linguistique seul) et multimodales (ex: combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message² (Lacelle, Boutin, & Lebrun 2017: 8)
- §4 Le développement de compétences multimodales à l'occasion de la lecture d'un support composite est un défi que je propose de relever par le biais de l'enseignement de la bande dessinée. À la suite de Missiou, qui considère le récit graphique comme une forme privilégiée pour développer des compétences complexes de lecture et pour former les élèves à devenir de «véritables acteurs-interprètes» (Missiou 2012: 79), je postulerai que la lecture de ce média implique la mobilisation de compétences spécifiques permettant le traitement d'une «variété toujours grandissante de ressources sémiotiques» (Lacelle, Boutin & Lebrun 2017: 7). Dans cette étude, j'insisterai en particulier sur la manière dont la bande dessinée permet de

repenser la linéarité de la lecture, en la mettant en rapport avec la tabularité du support et avec les rapports spatiaux tissés entre les images, qui se superposent à la séquentialité du récit.

- §5 L'élargissement du corpus des textes enseignés à la bande dessinée apparaît d'autant plus urgent que le potentiel didactique de ce support demeure peu exploité. En effet, Hélène Raux a observé, à partir de l'analyse de plus de 700 séquences d'enseignement de la littérature publiées sur des blogs d'enseignant·e·s³, que moins de 4 % du corpus enseigné à l'école est constitué de bandes dessinées (Raux 2019). De manière à illustrer plus concrètement le type de séquences susceptibles d'exploiter la multimodalité du support pour réfléchir à la manière dont se construit une représentation « factuelle » du passé, deux bandes dessinées seront convoquées : *Persepolis* de Marjane Satrapi (2000-2003) et *Coquelicots d'Irak* (2016) de Brigitte Findakly et Lewis Trondheim. Une comparaison des indices péritextuels, puis des deux *incipits* de ces bandes dessinées, aura pour but de suggérer des pistes de réflexion à mener en classe. Comment le rapport entre le récit graphique et le passé réellement vécu est-il agencé ? Comment la bande dessinée exploite-t-elle son hybridité pour mettre en scène, explicitement ou implicitement, un média tel que la photographie ? Quelle influence ces éléments ont-ils sur le pacte de lecture ? Enfin, comment guider les élèves dans la construction de ce pacte ? Telles seront les questions fondamentales qui orienteront cette étude, pour lesquelles j'esquisserai, en dépit de la brièveté de l'analyse, quelques débuts de réponse.

Analyser *Persepolis* et *Coquelicots d'Irak* dans une perspective multimodale

- §6 L'enseignement des récits graphiques de Satrapi et de Findakly et Trondheim devrait permettre, en raison de leur inscription générique et de leur nature médiatique, de développer des compétences en littératie médiatique multimodale tout en stimulant une réflexion sur le rapport au « réel », c'est-à-dire sur le rapport que les œuvres entretiennent avec la vie des autrices et le contexte dans lequel elles ont grandi.
- §7 Ces deux œuvres racontent chacune l'enfance, l'adolescence et une partie de l'âge adulte de leur scénariste⁴. Publiée en quatre volumes à L'Association entre 2000 et 2003, *Persepolis* est la première bande dessinée de Marjane Satrapi. *Coquelicots d'Irak*, publiée en 2016 à L'Association, naît d'une collaboration entre Brigitte Findakly et son mari Lewis Trondheim : il s'agit de la première bande dessinée que Findakly co-écrit en tant que scénariste (et non en tant que coloriste uniquement). Findakly, née en 1959 en Irak, et Satrapi, née en 1969 en Iran, racontent leur quotidien d'enfant dans un contexte d'instabilité politique qui mènera à la guerre Iran-Irak en 1980 (dont il est question dans les deux œuvres). Elles abordent notamment leur adolescence, qui va de pair avec un départ en Europe (en Autriche pour Satrapi et en France pour Findakly).
- §8 Si la guerre et l'exil sont des contenus qui pourraient être explorés dans le cadre d'un usage pédagogique de ces œuvres, ils ne constitueront pas l'objet principal de cette étude, qui a plutôt pour but de proposer des pistes visant le développement de compétences littératiées et une réflexion sur le rapport entre faits et fiction, c'est-à-dire de donner les bases pour élaborer, au sein de la classe, un certain cadre interprétatif. Je me limiterai donc à examiner comment se construit le rapport entre l'œuvre et le « réel », que ce soit sur le plan péritextuel, textuel ou iconique, et à traiter la question de l'autoreprésentation, notamment par le biais de la photographie. Les spécificités multimodales et les questionnements relatifs à l'autobiographie se veulent transférables à d'autres bandes dessinées que celles de Satrapi et de Findakly et Trondheim.

Cadrage péritextuel

- §9 L'enseignement de l'autobiographie en bandes dessinées rend possible l'exploration des notions de factualité et de fictionnalité dans une perspective nuancée. Il donne l'occasion de guider les élèves vers la construction d'un

«pacte de lecture» défini comme une «relation plurivoque, souple et mobile qui s'établit entre l'auteur et ses lecteurs» (Wagner 2012: 388). Malgré la souplesse de ce pacte, Wagner considère que cette relation est «fondée sur un ensemble de conventions tacites nées de l'usage» (Wagner 2012: 387). Ces conventions n'ayant pas nécessairement été rencontrées fréquemment en amont de la lecture scolaire, il est utile d'accompagner les élèves vers les différentes ressources favorisant la construction d'un pacte, dans le cas présent de type autobiographique (Lejeune 1996), tout en veillant à ce que celui-ci n'incite pas les élèves à ignorer la reconfiguration du réel opérée dans l'œuvre.

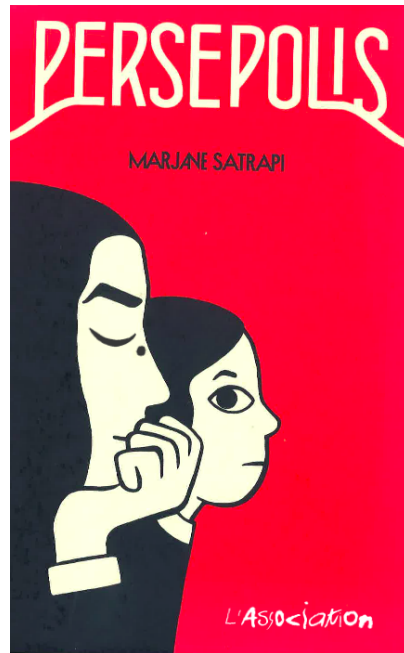
- §10 On peut attirer l'attention des élèves sur les aspects péritextuels qui montrent la complexité du cadrage interprétatif de l'œuvre dès le seuil de la lecture. En effet, un lectorat peu expérimenté pourrait associer prématurément la bande dessinée à des fictions de divertissement. Pour éviter que l'œuvre ne soit prise «à la légère»⁵, l'enseignement pourrait construire, avec les élèves, un cadrage interprétatif contextualisant, prenant en compte les différents éléments qui montrent une reconfiguration du vécu personnel tout en brouillant, dans une certaine mesure, les pistes génériques. Védrines et Ronveaux estiment que la notion de «genre» est fondamentale pour restituer les textes «dans le cadre social d'une communication». Selon eux, un enseignement littéraire devrait chercher à outiller les élèves «pour apprendre à expliciter ce que lire veut dire dans les normes des genres» (Védrines & Ronveaux 2019: 58). Si cette prise en compte des situations de communication apparaît particulièrement importante dans le cadre d'un enseignement de récits testimoniaux⁶ (corpus de l'article de Védrines & Ronveaux), elle l'est aussi dans le cadre de textes de type autobiographique.
- §11 Pourtant, les textes ne se laissent pas volontiers catégoriser et plusieurs éléments péritextuels de *Persepolis* et *Coquelicots d'Irak* rendent d'emblée complexe toute tentative de classification générique, en soulignant un rattachement nuancé au genre autobiographique. Afin d'interroger ces nuances en classe, il peut être utile de proposer un examen minutieux des éléments iconotextuels du péritexte et, par exemple, de comparer les pages de couverture de différentes éditions.

§12



- §13 Figure 1: Satrapi, *Persepolis*, L'Association, 2000, première de couverture © Marjane Satrapi & L'Association, 2000

§14



§15 Figure 2: Satrapi, *Persepolis*, L'Association, 2017, première de couverture © Marjane Satrapi & L'Association, 2017

§16 Dans le péritexte de la première édition de *Persepolis* (2000, tome 1), le côté «autobiographique» est plutôt ténu. La combinaison iconotextuelle d'un guerrier perse à cheval, en première de couverture, et du titre *Persepolis*, renvoyant au nom de la capitale de l'empire perse – désormais réduite à l'état de ruines –, pourrait sembler encline à introduire un conte oriental (prenant place dans un espace-temps lointain ou fictionnel). La connaissance du contenu du livre permettrait d'identifier la petite fille représentée sur la quatrième de couverture, clouée au mur par les oreilles, comme «Marji», et aussi de réaliser qu'il s'agit là d'un autoportrait «fictif», puisque la scène de torture en question est *imaginée* par la protagoniste, suite à un conflit avec sa mère («Qu'est-ce que tu dirais si je te clouais au mur par les oreilles?» (2017: 47). Mais comme ce savoir est hors de portée, dans le cadre d'une approche strictement péritextuelle, c'est ici aussi à la catégorie générique du conte, de ses cruautés initiatiques, que ce dessin renvoie. Loin de fournir une fausse piste de lecture, l'identification de ce genre permet d'enrichir la lecture de *Persepolis*: même s'il ne s'agit pas d'un conte à proprement parler, le traitement auquel Satrapi soumet l'univers de l'enfance permet fréquemment d'en retrouver certains aspects. Enfin, précédant le récit et réorientant partiellement le pacte de lecture, une introduction rédigée par David B. ramasse en quelques paragraphes l'histoire de l'Iran, depuis l'invasion de la Perse par les Arabes en 642 jusqu'au moment où Mohamed Rezah fuit la Révolution en 1979. Il termine son texte ainsi: «Voilà, ça c'est la grande histoire. Marjane a hérité de tout ça, elle a réalisé le premier album de bandes dessinées iraniennes». Ce que David B. relève, c'est donc à la fois l'inscription de l'œuvre de Satrapi dans l'histoire iranienne – depuis *L'Ascension du Haut Mal* on connaît son propre intérêt pour la question historique – et l'innovation médiatique de Satrapi par rapport à sa culture. En somme, le péritexte n'annonce pas de manière explicite que le livre s'apprête à raconter l'enfance et la jeunesse de l'autrice.

§17 L'édition intégrale de *Persepolis* de 2017 offre une autre lecture péritextuelle du récit: la couverture représente Marji petite fille à côté de Marjane jeune femme. Cette évolution prend particulièrement sens dans une approche intermédiaire de l'œuvre. En effet, le portrait de Marjane occupant le premier plan est le même que celui qui orne le coffret DVD du film d'animation éponyme de Vincent Paronnaud et Marjane Satrapi (2007). Le choix d'illustrer le profil droit de la jeune femme permet d'exhiber le grain de beauté qu'elle porte sur le nez. Ce «détail» fait écho à la narration, dans le troisième volume, de l'apparition de cette marque distinctive à l'âge de seize ans. En établissant un parallèle entre la protagoniste et l'autrice, cette modification d'ordre éditorial – qui survient également alors que Satrapi est davantage connue du «grand public»⁷ – peut rendre l'aspect autobiographique

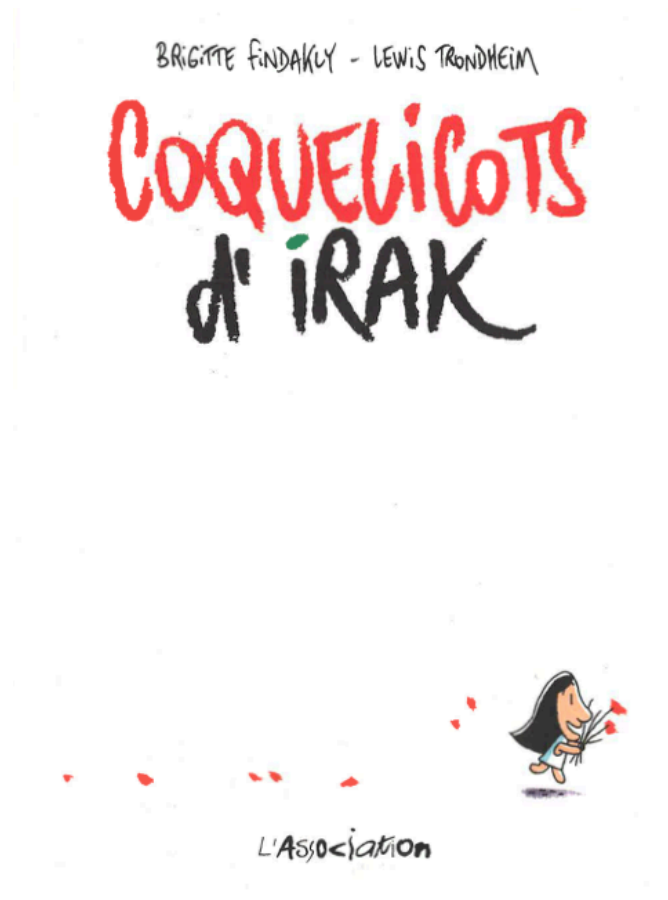
plus visible dans le péritexte. Pourtant, cette visibilité est relative, les élèves n'ayant pas forcément vu ou entendu parler du film *Persepolis*. En classe, une thématisation des différentes façons d'approcher l'œuvre, selon les connaissances antérieures des lecteur-trice-s, permet non seulement d'établir, dans le cas présent, des liens intermédiaires, mais aussi de mettre le doigt sur la pluralité des lectures découlant de la rencontre entre un texte et un sujet lecteur.

§18 Vingt ans après la première édition, Satrapi ne qualifie pas volontiers son œuvre d'autobiographique. Interrogée par Virginie Bloch-Lainé sur ses intentions en créant *Persepolis*, elle affirme dans une interview: «Ça n'a jamais été mon truc de raconter ma vie» (Satrapi 2020). Elle présente la dimension personnelle comme une forme de «prétexte»:

§19 J'ai utilisé mon histoire personnelle pour raconter quelque chose qui se passait autour de moi. Je n'avais pas d'autre moyen que de prendre ce parti-là parce que si je faisais autrement, c'était comme si je prétendais que j'étais soit sociologue, soit politologue, soit philosophe, soit historienne; et non seulement je n'ai pas cette prétention, mais en plus je n'ai même pas la connaissance et la science pour ça, ce n'est que mon point de vue personnel. (Satrapi 2020, ma transcription)

§20 L'aspect autobiographique n'est donc mis en avant ni dans le discours qu'elle tient sur son œuvre vingt ans après, ni dans le péritexte de la première édition (2000), tandis qu'il l'est dans une certaine mesure dans l'édition intégrale. La prise en compte de cette évolution péritextuelle dans le cadre d'un enseignement dédié à *Persepolis* peut favoriser d'une part une réflexion sur le cadrage interprétatif et sur le rôle que joue le péritexte dans cette construction – bien que celle-ci s'opère aussi hors de l'œuvre – et, partant, elle peut encourager des considérations sur le «je» autobiographique et son positionnement par rapport à la dimension historique et collective des événements.

§21



§22 Figure 3: Findakly et Trondheim, *Coquelicots d'Irak*, L'Association, 2016, première de couverture © Brigitte Findakly, Lewis Trondheim & L'Association, 2016.

§23

Au moment où l'histoire
de l'Irak s'efface à l'explosif
et les mémoires s'estompent peu à peu,
ce récit recueille les souvenirs d'une fillette,
d'une famille et de tout un pays.



§24 Figure 4: Findakly et Trondheim, *Coquelicots d'Irak*, L'Association, 2016, quatrième de couverture © Brigitte Findakly, Lewis Trondheim & L'Association, 2016.

§25 Si les œuvres de Satrapi et de Findakly et Trondheim comportent la mention d'une zone géographique dès le titre, créant un lien – qui n'est pas nécessairement perçu en amont de la lecture – entre un élément biographique et une histoire collective, le périphrase de *Coquelicots d'Irak* fait référence de manière plus directe au vécu de Findakly. Celui-ci offre davantage d'indices orientant le cadrage vers un récit de type autobiographique. La quatrième de couverture montre un portrait de Findakly, représentée en train de peindre (il ne s'agit pas d'un autoportrait au sens plein du terme, étant donné que Trondheim et Findakly collaborent à la création de l'image, l'un au dessin, l'autre aux couleurs). Surplombant cette image, une phrase résume le propos du livre: «Au moment où l'histoire de l'Irak s'efface à l'explosif et les mémoires s'estompent peu à peu, ce récit recueille les souvenirs d'une fillette, d'une famille et de tout un pays». Cette phrase, qui fait référence à la destruction violente et récente de certains sites irakiens (les premières planches donnent l'exemple des sites archéologiques de Nimrod et d'Hatra), offre un ancrage contextuel à la bande dessinée. Elle met en parallèle la destruction de la mémoire collective et de la mémoire individuelle, présentant le livre comme un remède contre ces deux formes d'oubli.

§26 Pour compléter ces informations, la couverture est munie d'un rabat qui précise que Brigitte Findakly est née en 1959 à Mossoul et qu'elle y a grandi jusqu'en 1973. Ces indications fonctionnent comme un «avertissement», construit probablement par Findakly, Trondheim et la maison d'édition («ce que vous allez lire a réellement été vécu») aussi bien que comme une proposition, voire une requête d'attitude de lecture («pourriez-vous prendre ce récit au sérieux?»). La «réponse» du lectorat permettra alors d'établir les prémisses d'un pacte autobiographique, qui pourra se confirmer (ou se modifier) au fil de la lecture. Des indices d'un tel pacte sont presque totalement absents du périphrase du récit graphique de Satrapi: ce n'est qu'une

fois entré-e *dans le texte*, comme nous allons le voir, que s’instaure un rapport entre un «je» (qui semble engager l’autrice) et la petite fille représentée en première case.

§27 Dans le cadre d’un enseignement de la bande dessinée autobiographique, on peut donc montrer aux élèves dans quelle mesure les éléments du péri-texte relient les récits à des faits (historiques et/ou personnels) et situent des personnes par rapport à ces faits. On peut aussi aller plus loin en s’intéressant aux faits et personnes par d’autres biais que celui des œuvres: des recherches peuvent être menées par les élèves pour en apprendre plus sur la vie de Satrapi et de Findakly ou sur les événements historiques mentionnés, afin de mener une réflexion sur le rapport entre leur vie, le «réel» et l’œuvre. Sans glisser vers un relativisme absolu («tout est fiction») ni vers une naïveté trop grande («tout est réel»), il est essentiel, dans une société où textes et images sont souvent décontextualisés par le biais des réseaux sociaux, de rendre les élèves attentif·ve·s à cette mise en contexte de l’œuvre.

Photographie et autoreprésentation par le dessin: quels cadrages?

§28 L’enseignement de la bande dessinée ne permet pas seulement de réfléchir au contexte, mais aussi aux différents types de médias (photographies, dessin, etc.) et au rapport de ces médias au «réel». En effet, la bande dessinée, par son caractère multimodal et composite, offre la possibilité d’agencer différents médias dans un même espace graphique, engageant une réflexion sur leur statut et un questionnement sur les *a priori* qui leur sont attachés. La juxtaposition de photographies et de dessins a notamment été largement exploitée par Didier Lefèvre, Emmanuel Guibert et Frédéric Lemerrier, dans leur œuvre *Le Photographe* (2003), où les cases sont composées de dessins et de photographies qui s’alternent tout au long de l’œuvre. Findakly/Trondheim et Satrapi explorent également les possibilités de combinaisons de ces deux médias: tandis que *Coquelicots d’Irak* intègre de réelles photographies – régulièrement, une page entière est consacrée à réunir des photos de famille «en vrac» –, Satrapi *mentionne* textuellement des photographies, qui sont remédiatisées par le biais du dessin.

§29 Cette manière de combiner des modes sémiotiques, ou de mentionner le rapport entre deux médias, peut amener les élèves à interroger la véracité de la photographie et à questionner les liens entre photos, dessin et texte. Par des réflexions guidées, les élèves peuvent se familiariser avec des concepts souvent réservés aux ouvrages critiques universitaires. Nancy Pedri constate que lorsque des photographies sont intégrées dans des *graphic memoirs* (comme *Fun Home* de Bechdel ou *Maus* de Spiegelman), elles n’ont pas seulement pour but de confirmer la réalité, la factualité ou la fidélité de ce qui est décrit (2013: 137), mais aussi de mettre en relief les points communs entre différentes modalités de représentation:

§30 En plus de brouiller les frontières entre les dimensions documentaire et esthétique, l’inclusion de photographies dans les mémoires graphiques peut mettre l’accent sur un point commun, souvent négligé, entre images photographiques et images dessinées: l’une comme l’autre sont des représentations⁸.

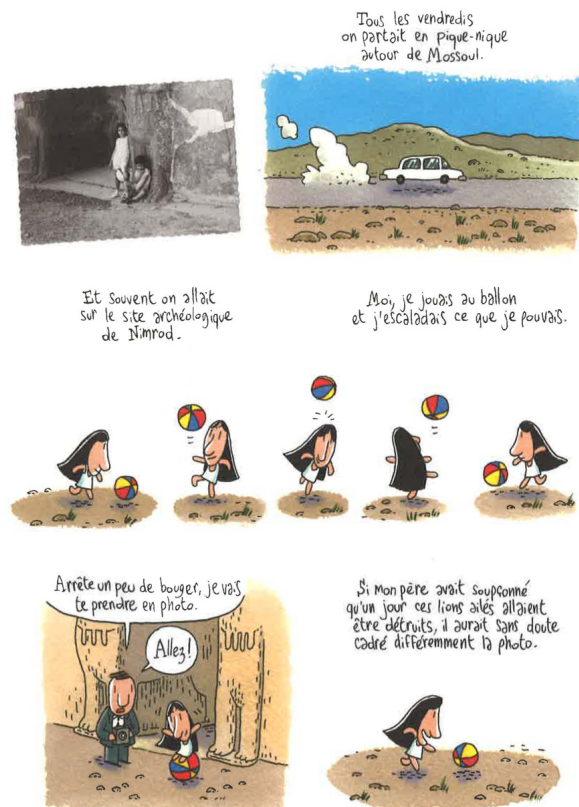
§31 Dans cette perspective, une réflexion sur l’insertion de photographies dans une bande dessinée peut permettre de construire une compréhension plus nuancée des différences entre les médias, et surtout de considérer les supports composites dans toute leur complexité.

§32 Dès la première planche, *Coquelicots d’Irak* et *Persepolis* problématisent l’absence (ou la «présence» hors-cadre) d’éléments jugés importants. Précisons que ce que l’on nomme «hors-cadre» (ou «hors-champ») dans les domaines du cinéma ou de la photographie se double d’une dimension supplémentaire dans la bande dessinée, que Benoît Peeters a appelée le «péri-champ». Il est pertinent de différencier les notions de péri-champ et de hors-cadre dans la mesure où la première fait référence à des cases situées *au sein d’un même espace graphique*; dans ce sens, «cet espace à la fois autre et voisin influence inévitablement la perception de la case sur laquelle les yeux se fixent» (Peeters 2003: 21). Tandis que la notion de hors-cadre implique une forme d’«absence», celle de péri-champ, propre à la bande dessinée, peut être

envisagée comme une forme de présence dans l'optique d'une lecture non linéaire, attentive au réseau que créent les cases sur la planche. 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». La comparaison des premières planches des deux bandes dessinées permet de souligner différentes manières de jouer avec le média de la photographie en l'intégrant ou en le remédiant au sein d'une bande dessinée.

§33 En associant une lecture de type linéaire et une lecture de type «scriptural», l'élève est apte à saisir les divers jeux de cadrage et de dialogue entre une case et son péri-champ. Cette distinction entre deux types de lectures (syntagmatique et paradigmatique), déjà mise en relief par l'anthropologue et instigateur de la notion de *literacy* Jack Goody (1977), qui s'intéressait, outre la dimension textuelle, à des procédés graphiques tels que les listes et tableaux, a ensuite été reprise par Christian Vandendorpe – qui différencie linéarité et tabularité (Vandendorpe 1999) – puis, dans le domaine de la didactique, par Jean-Louis Chiss – textualité et scripturalité (Chiss 2004). Dans le domaine plus spécifique de la bande dessinée, Raphaël 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» (Baroni 2021a: 51).

§34



§35 Figure 5: Findakly et Trondheim, *Coquelicots d'Irak*, L'Association, 2016, première planche © Brigitte Findakly, Lewis Trondheim & L'Association, 2016.

§36



§37 Figure 6: Satrapi, *Persepolis*, L'Association, 2017, premier strip © Marjane Satrapi & L'Association, 2017.

§38 L'effet de tressage qui se déploie sur toute la première page de *Coquelicots d'Irak* invite par exemple à effectuer une lecture scripturale et à anticiper ou revenir en arrière. Ainsi le lien métonymique qui unit la petite fille photographiée en première case et la protagoniste dessinée sur les autres cases (robe blanche, cheveux noirs) est doublé d'un lien iconotextuel dissimulé à l'arrière-plan. Le récitatif de la dernière case précise que les piliers visibles dans le décor représentent les pattes sculptées de lions ailés. En mettant en relief la question du cadrage, il donne des clés pour réinterpréter la première «case» (photo): «Si mon père avait soupçonné qu'un jour ces lions ailés allaient être détruits, il aurait dans doute cadré différemment la photo». Tandis que le père souhaite immortaliser une scène dont ses enfants constituent l'élément central, Findakly et Trondheim proposent un regard distancé sur l'instantané. Autant le cadrage du père que les choix textuels et iconiques de Findakly et Trondheim peuvent être perçus comme les traces d'un «discours» ou d'une forme «d'énonciation»⁹, qui établit en même temps une interprétation de la réalité. Si la photographie vise à saisir et à fixer dans le temps un événement familial éphémère, elle ne témoigne qu'en «marge» de l'existence du site archéologique, aujourd'hui démoli, le photographe ne pouvant anticiper cette précarité d'un monument millénaire. Devant la perte de ce hors-cadre, les auteurs de la bande dessinée choisissent de ne pas remédier à la lacune; ils ne complètent pas la représentation photographique des lions ailés par le dessin. Ce qui a été perdu ne sera pas retrouvé, le témoignage graphique souligne la perte au lieu de tenter d'y remédier.

§39 La question du cadrage photographique fait également l'objet d'une mise en scène dans *Persepolis*, bien que Satrapi n'insère pas réellement de cliché dans son œuvre. Elle affirme dans le récitatif de la deuxième case: «Ça c'est une photo de classe. Je suis assise à l'extrême gauche, alors on ne me voit pas.». L'usage du pronom démonstratif dans le récitatif indique que l'image qui complète le texte dans la case, bien que dessinée, est censée reproduire un cliché dont Marji se trouverait exclue. Cette «marginalisation» est en partie contredite par la case précédente, qui se trouve à gauche de l'image tronquée. Cette exclusion est en partie contredite par la case précédente, qui se trouve «à gauche» de l'image tronquée: Satrapi s'y représente, son identité étant affirmée par un autre pronom démonstratif, qui fait également office de pacte autobiographique: «Ça, c'est moi quand j'avais dix ans. C'était en 1980». La première case fait donc à la fois office de cadrage (au sens de contextualisation) et, en quelque sorte, de «recadrage», par rapport à l'absence signifiée dans la case suivante. Par ce dispositif, Satrapi signale, à l'instar de Findakly et Trondheim, qu'une photographie ne montre pas tout et qu'elle peut même laisser l'essentiel dans ses marges. Mais elle prend d'emblée le parti de la reconstitution en s'appuyant sur deux modes de représentation du passé, la narration verbale et le dessin, qui sont capables de combler les lacunes documentaires. Tandis que dans *Coquelicots d'Irak*, le dessin refuse de remédier à la destruction du site archéologique, dans *Persepolis* le jeu sur le péri-champ complète ce qui n'a pas été cadré par le supposé photographe.

- §40 L'insertion d'une photographie au sein d'une planche, ou sa simple imitation graphique, peuvent avoir une influence décisive sur le pacte de lecture, bien qu'en l'occurrence, cette notion doive être repensée en tenant compte des spécificités médiatiques de la bande dessinée. Par une série d'exemples, Catherine Mao a montré les limites de la notion de «pacte autobiographique» en bande dessinée. Selon elle, ce média ne peut pas offrir une perspective homogène du soi de l'auteur-trice et il entraîne une quête identitaire nécessairement «contrariée et plurielle». Dans cette optique, elle affirme que «la bande dessinée dénonce le filtre au cœur de toute écriture de soi et épure ainsi le pacte autobiographique d'un certain nombre de ses illusions» (Mao 2013: §33). Satrapi débute son œuvre par les termes «Ça c'est moi», pourtant, il s'avère que la petite fille ressemble en tous points aux autres filles de sa classe. Seuls les cheveux, presque entièrement recouverts par le foulard, différencient légèrement les enfants les unes des autres. Puisque l'image ne la distingue pas de ses camarades, le texte est nécessaire pour individualiser Marji. Le dispositif visuel d'indistinction – déjà employé par l'auteur de bande dessinée Christian Binet dans son récit d'enfance intitulé *L'Institution* (1981) – fait partie, selon Mao, des «stratégies d'esquive» de l'autoreprésentation (2013: §4).
- §41 S'il est important d'enseigner à repérer des indices de factualité, il est aussi essentiel de montrer que la réalité ne se donne pas d'elle-même. Ces réflexions concernant le cadrage ont ainsi pour but de révéler qu'un récit basé sur des faits authentiques ne constitue pas pour autant un récit objectif et fidèle. L'«identité» se construit également à travers le «hors-champ», par le «péri-champ» et, paradoxalement, à travers la multiplicité des représentations iconiques. Pour reconstruire l'identité du sujet, il s'agit ainsi de tresser des relations, parfois incertaines, entre des images dessinées, un pronom personnel et une identité auctoriale affichée sur la couverture.

Pour un enseignement sensibilisant à la spécificité du langage de la bande dessinée

- §42 Ainsi que nous l'avons vu, la bande dessinée propose une expérience de lecture assez différente de celle que l'on observe dans les textes dits «littéraires». En effet, la présence de cases incluant du texte et des images au sein d'une unité graphique de rang supérieur (strip, planche, ou volume) permet un traitement particulier de la linéarisation des informations, de sorte que l'élaboration et la réception d'un récit narratif multimodal (et son cadrage générique) suit un processus particulièrement complexe.
- §43 De nombreux critiques¹⁰, dans le sillage de Will Eisner, ont défini la bande dessinée comme un «art séquentiel» (*sequential art*) au sein duquel la case constitue un élément fondamental, et 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» (Peeters 2003: 24). Entre arrêt sur image et continuité, entre rappel de la case précédente et appel de la suivante, Peeters et d'autres auteurs¹¹ ont décrit les particularités de cette unité, en particulier son intrication étroite avec un ensemble qui la dépasse. Mais d'autres éléments peuvent être considérés comme les maillons d'une chaîne séquentielle: les textes au sein de la case, le strip, la planche, le chapitre, l'album, etc. – autant d'unités qui possèdent une certaine «autonomie», tout en étant elles-mêmes intégrées dans une totalité de rang supérieur. À tous ces niveaux, des effets de sens peuvent être dégagés à partir de la temporalité que le lecteur ou la lectrice doit reconstruire, de manière plus ou moins libre ou réglée, à l'intérieur des espaces graphiques. Précisons que si les cases sont généralement délimitées par des cadres et séparées par des gouttières¹², il arrive – comme c'est le cas dans *Coquelicots d'Irak* – que la frontière soit moins nette, entraînant une perception légèrement modifiée de la séquentialité.
- §44 Si les textes «littéraires» sont globalement caractérisés par leur linéarité, la planche de bande dessinée crée en revanche une tension entre cette linéarité et la mise en réseau des informations, ce qui entraîne une progression de la lecture spécifique¹³. Tandis que la dimension textuelle du récit graphique invite le regard à progresser de manière linéaire, sa dimension visuelle (ou

tabulaire) l'invite au contraire à circuler à la surface du support et à embrasser la double planche, proposant un cheminement de lecture nouveau, plus ou moins créatif. Les créateurs et créatrices tirent parti de cette potentielle «indocilité» du regard, par exemple en tissant des liens visuels entre différents lieux de l'espace graphique, ce que Groensteen qualifie d'effet de «tressage iconique»¹⁴(1999). Entre textualité et création d'un réseau inter-iconique, entre effets de sens induits par le récit et singularité de chaque lecture, il est particulièrement difficile d'anticiper le trajet des yeux d'un lecteur ou d'une lectrice de bande dessinée. Cette imprévisibilité peut être augmentée lorsque l'auteur ou l'autrice joue sur une mise en page dans laquelle les cases ne sont pas délimitées par un cadre ou lorsqu'elles ne sont pas architecturées selon les agencements conventionnels du «gaufrier» (pour reprendre l'expression popularisée par André Franquin). 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 regards de textes «littéraires», une complexité supplémentaire.

- §45 Dans le cadre d'un enseignement soucieux d'insister sur les spécificités formelles de la bande dessinée, il sera ainsi utile de susciter chez les élèves une réflexion à la fois sur les effets de sens qui se dégagent de la planche (par exemple «quels effets produit le tressage?») et sur les différentes façons dont les lecteur-trice-s arpentent cet espace, ainsi que sur les stratégies qui rendent la lecture plus efficace ou plus critique. Dans ce but, il peut être pertinent de passer un certain temps sur des planches riches comme celles que j'ai commentées et d'encourager les activités engageant une métacognition: «Quel trajet effectuent vos yeux sur la page?», «Qu'est-ce qui guide ce trajet?», «Quel sens apparaît quand on met en relation tel texte avec telle image, et telle case avec telle autre case?». À partir de ces interrogations, les élèves pourront partager leurs façons de lire et discuter des effets de sens qu'ils/elles auront observés.
- §46 On constate par ailleurs la nécessité de rendre les élèves attentif-ve-s aux indices paratextuels, péritextuels ou textuels, susceptibles de construire un cadre interprétatif en accord avec le statut générique de l'œuvre. Ici se joue toute la complexité du récit autobiographique en bande dessinée comme objet d'enseignement: il est doté d'un ancrage référentiel, mais il est également l'œuvre singulière et subjective d'une auctorialité, qui s'exprime autant par la monstration dessinée que par le biais d'une narration verbale.
- §47 Dans son article dédié aux défis de l'élargissement transmédiat de la question de la frontière entre fait et fiction, Baroni (2021b) montre que tout média peut constituer une représentation factuelle – chacun le faisant avec ses propres moyens¹⁵ – mais que cette représentation n'est jamais exempte de subjectivité, laquelle s'exprime de manière différente en fonction des supports. Comme le dit García Márquez dans son œuvre en partie autobiographique: «La vie n'est pas ce que l'on a vécu, mais ce dont on se souvient et comment on s'en souvient» (García Márquez 2003: 7). Cette nuance rappelle qu'il est utile d'activer ce que Schaeffer appelle un «*monitoring*» critique» par rapport à la valeur de vérité du récit (Schaeffer 2015: 246). Dans une perspective pédagogique, comprendre un récit autobiographique en bande dessinée, c'est d'une part pouvoir le recontextualiser (ce qui entraîne un engagement particulier dans la lecture), mais c'est aussi appréhender la manière dont il est construit et l'effet que cette construction produit sur nous. Cette seconde posture requiert d'exercer son esprit critique face à un récit reconstruit à partir de souvenirs et de remémorations, bien réels mais qui, comme le signale la quatrième de couverture de *Coquelicots d'Irak*, «s'estompent peu à peu».
- §48 Toute personne n'est pas familière avec le langage de la bande dessinée, comme le rappelle Novak¹⁶. Aussi, il importe d'élaborer un enseignement accessible pour des élèves qui entretiennent des affinités différentes avec le média. Si la présence d'images peut parfois favoriser la compréhension, elle peut également la complexifier ou l'entraver. Il s'agit alors d'apprendre à lire les images, d'apprendre à interpréter les rapports complexes qui se tissent entre elles, mais aussi entre ces images et le texte, de case en case et de planche en planche. Partant de cette multiplicité potentielle des rapports que chaque apprenant-e peut entretenir avec la bande dessinée, l'enseignant-e peut

donner à chacun-e des clés permettant d'élargir et d'enrichir ses compétences littéraires en mettant en avant les spécificités du média et en l'aidant à en prendre conscience.

Bibliographie

- §49 Baroni, Raphaël (2021a), «Apprendre la dimension scripturale de la lecture avec la bande dessinée», *La Lettre de l'AIRDF*, n°68, p. 49-53.
- §50 Baroni, Raphaël (2021b), «Of Mice as Men: A Transmedial Perspective on Fictionality», *Narrative*, n°29 (1), p. 91-113.
- §51 Barré-De Miniac, Christine (2003), «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.
- §52 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 & M. Rispaïl (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 43-52.
- §53 Findakly, Brigitte & Trondheim, Lewis (2016), *Coquelicots d'Irak*, Paris, L'Association.
- §54 García Márquez, Gabriel (2003), *Vivre pour la raconter*, Paris, Grasset.
- §55 Goody, Jack (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, J. Bazin & A. Bensa (trad.), Paris, Les Éditions de Minuit.
- §56 Groensteen, Thierry (2011), *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée*, vol. 2, Paris, PUF.
- §57 Groensteen, Thierry (1999), *Système de la bande dessinée*, Paris, PUF.
- §58 Jaffré, Jean-Pierre (2004), «La litéracie [sic]: histoire d'un mot, effets d'un concept», in *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 21-41.
- §59 Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François & Lebrun, Monique (dir.) (2017), *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique. Outils conceptuels et didactiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- §60 Lachat, Jacob, Schaer, Camille & Zbaeren, Mathilde (eds.) (2020), *Regards sur le témoignage. A contrario. Revue interdisciplinaire de sciences sociales*, n°30, p. 3-13. En ligne, consulté le 15 juin 2021, URL: <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2020-1.htm> (<https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2020-1.htm>)
- §61 Lejeune, Philippe (1996) [1975], *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil.
- §62 Mao, Catherine (2013), «L'artiste de bande dessinée et son miroir: l'autoportrait détourné», *Comicalités*. En ligne, consulté le 21 janvier 2016, DOI: <https://journals.openedition.org/comicalites/1702> (<https://journals.openedition.org/comicalites/1702>)
- §63 Marion, Philippe (2018), «Les stratégies du chapitre en BD reportage», *Cahiers de Narratologie*, n°34, consulté le 5 février 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/narratologie.9085> (<https://doi.org/10.4000/narratologie.9085>)
- §64 Marion, Philippe (1997), «Narratologie médiatique et médiagenie des récits», *Recherches en communication*, n°7, p. 61-88.
- §65 McCloud, Scott (2007) [1993], *L'art invisible*, Paris, Delcourt.
- §66 Missiou, Marianna (2012), «Un médium à la croisée des théories éducatives: bande dessinée et enjeux d'enseignement», in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, N. Rouvière (dir.), Grenoble, ELLUG.
- §67 Novak, Ryan (2014), *Teaching Graphic Novels in The Classroom. Building Literacy and Comprehension*, Waco, Prufrock Press Inc.
- §68 Painchaud, Gisèle, D'anglejan, Alison, Armand, Françoise & Jezak, Monika (1993), «Diversité culturelle et littératie», *Repères: Essais en éducation*, n°15, p. 77-94.

- §69 Pedri, Nancy (2013), «Graphic Memoir: Neither Fact Nor Fiction», in *From Comic Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narrative*, D. Stein & J.-N. Thon (dir.), Berlin; Boston, De Gruyter, p. 127-153.
- §70 Peeters, Benoît (2003) [1998], *Lire la bande dessinée*, Paris, Flammarion.
- §71 Raux, Hélène (2019), «Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école», *Trema*, n°51. En ligne, consulté le 6 août 2019. DOI: <https://journals.openedition.org/trema/4826> (<https://journals.openedition.org/trema/4826>)
- §72 Saint-Exupéry, Antoine de (2000) [1946], *Le Petit Prince, avec des aquarelles de l'auteur*, Paris, Gallimard.
- §73 Satrapi, Marjane (2017), *Persepolis*, édition intégrale, Paris, L'Association.
- §74 Satrapi, Marjane (2000), *Persepolis*, tome 1, Paris, L'Association.
- §75 Satrapi, Marjane (2020), *Épisode 2. Persepolis*, Interviewer: V. Bloch-Lainé. À voix nue, France culture, diffusé le 13 octobre.
- §76 Schaeffer, Jean-Marie (2015), «Immersion», in *Fragments d'un discours théorique. Nouveaux éléments de lexique littéraire*, E. Bouju (dir.), Nantes, Éditions nouvelles Cécile Defaut, p. 225-247.
- §77 Tabachnick, Stephen E. (dir.) (2009), *Teaching the Graphic Novel*, New York, The Modern Language Association of America.
- §78 Vandendorpe, Christian (1999), *Du papyrus à l'hypertexte*, Paris, La Découverte.
- §79 Védrine, Bruno & Ronveaux, Christophe (2019), «Agir par la littérature. L'intention éthique à l'épreuve des pratiques d'enseignement des textes», *Repères*, n°58, p. 49-62.
- §80 Viala, Alain (1998), «Rhétorique du lecteur et scholitude», in *L'acte de lecture*, D. Saint-Jacques (dir.), Montréal, Éditions Nota bene, p. 323-336.
- §81 Wagner, Frank (2012), «Des coups de canif dans le contrat de lecture», *Poétique*, n°4 (172), p. 387-407.

1. Dans son article, Viala s'appuie sur la définition du «littéraire» qui soutient les Instructions officielles. 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).

2. Définition extraite par Lacelle, Boutin et Lebrun du site internet du Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale: <http://litmedmod.ca/> (<http://litmedmod.ca/>).

3. Par séquence d'enseignement nous entendons ici d'un ensemble d'activités structurées en plusieurs séances et cohérentes visant à atteindre un objectif d'apprentissage. Les séquences sur la bande dessinée décrites par Raux côtoient des séquences dédiées à des œuvres littéraires. Les objectifs qui les sous-tendent ont notamment trait à la connaissance de la structure d'une bande dessinée, à la lecture de celle-ci et à l'acquisition d'une culture liées à des œuvres célèbres.

4. Toutes les pages de couvertures mentionnées dans cet article sont accessibles sur le site de L'Association (<https://www.lassociation.fr/>).

5. Je reprends ici l'expression qu'emploie Saint-Exupéry dans *Le Petit Prince*: «Car je n'aime pas qu'on lise mon livre à la légère. J'éprouve tant de chagrin à raconter ces souvenirs.» (Saint-Exupéry 2000: 20).

6. Sur la question du témoignage et de ses usages pédagogiques, je renvoie au numéro 30 de la revue *A Contrario*, intitulé «Regards sur le témoignage» (Lachat, Schaer, & Zbaeren 2020).

7. Les quatre volumes de *Persepolis*, parus entre 2000 et 2003, se sont vendus à plus d'un million d'exemplaires en France. De plus, Marjane Satrapi a publié deux autres bandes dessinées, *Broderies* (2003) et *Poulet aux prunes* (2004), qui ont chacune obtenu des prix. Puis elle s'est tournée vers le cinéma en réalisant, avec Vincent Paronnaud, le film *Persepolis*, qui a également été récompensé par plusieurs prix (notamment lors du Festival de Cannes 2007).

8. Texte original: «In addition to blurring boundaries separating the documentary and the aesthetic, the inclusion of photographs in graphic memoir can accentuate a commonality between photographic and cartoon images that is often theoretically and practically overlooked: both are representations [...]» (Pedri 2013: 138).

9. Pour parler de «trace graphique énonciatrice» dans le domaine de la bande dessinée, Philippe Marion emploie le terme de «graphiation» (Marion 2018: §10).

10. Notamment Scott McCloud (2007), Benoît Peeters (2003), Stephen E. Tabachnick (2009) et Thierry Groensteen (2011, 1999).

11. Voir aussi McCloud (2007 [1993]: 75) et Jean-Christophe Menu (2001: 456).

12. Pour se familiariser avec le lexique de la bande dessinée, voir le glossaire élaboré par Olivier Stucky, Gaëlle Kovaliv et Raphaël Baroni en ligne: <https://wp.unil.ch/grebd/lexique-de-la-bande-dessinee/> (<https://wp.unil.ch/grebd/lexique-de-la-bande-dessinee/>)

13. Cette spécificité est relevée par Groensteen à l'aide du principe de double arthrologie: l'arthrologie restreinte, liée à la séquence, a trait aux «relations sémantiques de type linéaire, telles que les gouverne le découpage» (Groensteen 1999: 122); l'arthrologie générale, liée au réseau, se construit par le quadrillage, c'est-à-dire par la «prise de possession de l'espace paginal» (Groensteen 1999: 172).

14. Il est à noter que pour Groensteen, il peut y avoir tressage iconique entre des lieux très éloignés, qui n'occupent pas nécessairement le même espace de la double-planche.

15. Baroni reprend à ce titre l'idée de «médiagénie», développée par Philippe Marion dans son article dédié à la narratologie médiatique. Marion part du constat qu'il existe des «spécificités et des ressemblances propres à certaines configurations médiatiques courantes» (Marion 1997: 62), c'est-à-dire que chaque média possède un certain potentiel (régé notamment par les possibilités du support) qu'il s'agit d'appréhender au mieux. Dans ce sens, «chaque média posséderait [...] un "imaginaire" spécifique, sorte d'empreinte génétique qui influencerait plus ou moins les récits qu'il rencontre ou qu'il féconde» (Marion 1997: 79).

16. «Many students may not have previously been exposed to reading graphic novel or comic books» (Novak 2014: 2).

Pour citer l'article

Camille Schaer, "Enseigner la bande dessinée autobiographique pour développer la littérature médiatique multimodale", *Transpositio*, n°4 Enseigner la bande dessinée comme (de la) littérature, 2021

*<https://www.transpositio.org/articles/view/enseigner-la-bande-dessinee-autobiographique-pour-developper-la-litteratie-mediatique-multimodale>
(<https://www.transpositio.org/articles/view/enseigner-la-bande-dessinee-autobiographique-pour-developper-la-litteratie-mediatique-multimodale>)*