

2013-2014

Master 2 Didactique des langues, Français Langue Etrangère
Parcours Pro Formation en Langues des Adultes et Mobilités

LA BANDE DESSINÉE EN CLASSE DE FLE

POURQUOI N'EST-ELLE PAS ÉTUDIÉE POUR ELLE-MÊME ?

Augustin BANNIER |

Sous la direction de |
Mme Dominique ULMA

L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier ici toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, de près ou de loin, ont finalement contribué à l'écriture de ce mémoire de recherche.

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Dominique Ulma, directrice de ce mémoire, qui m'a accompagné, conseillé et soutenu pendant les deux ans de ce Master : déjà, l'année dernière, pour le suivi du rapport de stage, une nouvelle fois, cette année, pour celui de ce mémoire. Un grand merci également à elle pour son aide précieuse dans la constitution du groupe test des questionnaires d'enquête.

J'en profite donc pour remercier ici chaleureusement Isabelle Limami, Nicolas Martin-Saint-Léon, Corinne Gomila, Guillaume Le Tyrant, Pascale Michèle, Hélène de Canteloube et Marie-Laure Elalouf, pour leurs retours, leurs conseils, et la gentillesse d'avoir pris le temps de m'aider, un grand merci !

Merci à Madame Nadja Maillard pour m'avoir mis en contact avec Charlène Paré, que je remercie également pour le temps de notre entrevue et tous les bons conseils pour l'élaboration de ce mémoire.

Aux membres de l'équipe du CeLFE pour leur soutien, leur gentillesse et les nombreux encouragements, merci !

Un merci tout particulier à Florian, compagnon de route pour ce travail recherche, pour son amitié et le soutien (mutuel) tout au long de la rédaction de ce mémoire (et au-delà),

A tous ceux qui ont pris la peine de répondre aux questionnaires d'enquête et sans qui cette étude n'aurait pas pu fleurir,

A mes amis,
A ma famille,
A ma plus proche,

Merci,

Et vive la BD !

Table des matières

INTRODUCTION	1
---------------------------	----------

CHAPITRE 1 : LA BANDE DESSINEE, ART NEBUL(L)EUX

LA BANDE DESSINEE : UN PROBLEME DE DEFINITION ET D'IDENTITE	5
--	----------

1. « La chanson est un art mineur » : et la bande dessinée ?	5
2. La quête militante d'une « essentialisation » de la bande dessinée : une croisade vaine ? ..	7
3. Un objet insaisissable ?	8
4. Pour une définition-conception de la bande dessinée	9

UN OVNI QUI ACQUIERT TARDIVEMENT SES LETTRES DE NOBLESSE ET PEINE A TROUVER UNE CREDIBILITE CULTURELLE ET UNE VERITABLE COHERENCE PEDAGOGIQUE DANS LE MILIEU DE L'EDUCATION	11
--	-----------

1. Le parcours du combattant de la bande dessinée	11
2. Une officialisation controversée	14
3. L'illusion d'une légitimité culturelle ?	15

QUELLE PLACE POUR LA BANDE DESSINEE EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE ?	16
--	-----------

1. Qu'est-ce qu'un cours de langue et culture ?	16
2. Diversité des publics et des contextes d'enseignement	17
3. La perspective actionnelle	17
4. La place et l'intérêt des documents authentiques	18

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET DU RECUEIL DES DONNEES

LA DEMARCHE	22
--------------------------	-----------

1. La formulation de la question de départ et les raisons d'une telle recherche	22
1.1. Un premier questionnement	22
1.2. Raisons et finalités	23
1.3. Une démarche hypothético-déductive et la recherche de l'objectivité	24
2. La problématique	25
3. Les hypothèses	25

LES TECHNIQUES ET LE TERRAIN D'ENQUETE	26
---	-----------

1. La documentation et l'analyse des contenus	26
2. L'analyse des manuels de FLE	27
2.1. La méthode	27
2.2. Le choix et la présentation du corpus	27
2.3. La grille d'analyse et la définition du codage	29
3. Les questionnaires d'enquête	35
3.1. Le choix et la conception des questionnaires	35
3.2. Le choix et la présentation des échantillons	37
3.2.1. Le questionnaire pour tous	37
3.2.2. Le profil des personnes sondées dans le cadre du questionnaire pour tous	37
3.2.3. Le questionnaire enseignants	38
3.2.4. Profil des enseignants	39
3.2.5. Considérations transversales et description des profils de lecteur	41
3.3. Le traitement des données	45
Conclusion partielle	45

CHAPITRE 3 : QUEL ENSEIGNEMENT DE LA BANDE DESSINEE EN CLASSE DE LANGUE ET CULTURE ?

L'INSTRUMENTALISATION DE LA BANDE DESSINEE	48
---	-----------

1.	Le rôle des manuels dans l'instrumentalisation de la bande dessinée en cours de langue ..	48
1.1.	Place, fréquence et nature de la bande dessinée dans les manuels de FLE	48
1.2.	Quels types, quels genres et quels styles de BD sont représentés ?	49
1.3.	Quelle fonction et quelle démarche didactique ? Essai de typologie des usages de la BD dans les manuels de FLE	50
1.3.1.	La fonction illustrative	51
1.3.2.	L'exploitation prétexte à des fins essentiellement linguistiques	51
1.3.3.	Vers une démarche intégrée : la prise en compte du sens et des spécificités de la bande dessinée ..	52
1.4.	Une dépréciation générale	53
2.	D'une prise en compte des spécificités de la bande dessinée à son instrumentalisation : un enseignement inégal	54
2.1.	Des enseignants plutôt convaincus	54
2.2.	Quelle bande dessinée est étudiée en cours ?	55
2.3.	La marge d'instrumentalisation de la bande dessinée dans les pratiques d'enseignement	55
VERS UNE RECONNAISSANCE DU NEUVIEME ART DANS LES REPRESENTATIONS COLLECTIVES ?		58
1.	Dans quelle mesure la BD peut-elle être considérée comme un genre mineur ?	58
2.	Mineur, vous avez dit ?	58
3.	Un fantôme plane encore entre les cases	59
L'APPARTENANCE DE LA BANDE DESSINEE A LA SPHERE PRIVEE : LES RAISONS D'UN REFUS D'INTELLECTUALISATION ?		61
1.	Une lecture associée à la détente et à « l'après-travail »	61
2.	Une lecture à la fois personnelle et relationnelle	63
3.	La peur d'une déception quant à son étude en classe?	64
POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA BANDE DESSINEE EN CLASSE DE FLE EN TANT QU'ART MEDIA-CULTUREL		70
CONCLUSION		71
Bibliographie		72
Sites consultés		73
Annexe 1		74
Annexe 2		75
Annexe 3		76



« "Je est un autre". C'est bien la formule rimbaldivienne qui s'impose : je ne suis pas cet ensemble d'histoires destinées à un public d'enfants ou d'adolescents auquel vous me destiniez ; je ne suis pas une équation à deux facteurs connus, une combinaison de textes et de dessins enfermés dans des cases rectangulaires et alignées ; je n'ai pas de naissance simple et encore moins d'essence ultime. »

(Eric Maigret pour son introduction à l'ouvrage *La Bande Dessinée : une médiaculture.*)

*« Si tu n'as fait ta rhétorique
Chez Satan, le rusé doyen,
Jette ! tu n'y comprendrais rien,
Ou tu me croirais hystérique.*

*Mais si, sans se laisser charmer,
Ton œil sait plonger dans les gouffres,
Lis-moi, pour apprendre à m'aimer »*

(Charles Baudelaire, extrait de « Epigraphe pour un livre condamné », *Les Fleurs du Mal*)

Introduction

Souvent considérée comme une paralittérature ou une lecture facile, la bande dessinée a véritablement tardé à se faire une place dans la société, dans le milieu de l'enseignement et à gagner une reconnaissance dans le domaine artistique. Mais face à son développement considérable (on note notamment la création du festival d'Angoulême en 1974, devenue aujourd'hui l'une des capitales mondiales de la BD), à l'intérêt et au nombre grandissant des auteurs, des critiques et théoriciens du genre, au foisonnement et à la diversification de la production des bandes dessinées due à une réception plus que favorable, force fut de constater que la BD avait fait son nid dans la culture collective, et qu'elle s'était (péniblement) hissée au statut de neuvième art.

De plus, dans les dernières décennies, l'avancée technologique s'est déployée à une vitesse importante, et poursuit sa course effrénée. La société est marquée par le pouvoir des médias, ainsi que par la présence considérable de l'image et des écrans. En ce sens, Marianna Missiou (2012 : 79) dans son article « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement » explique que « les compétences de l'homme lettré se transforment constamment », impliquant un rôle nouveau pour le milieu de l'enseignement. Il s'agit à présent d'amener les apprenants à « construire des compétences leur permettant de recevoir et de décoder cette nouvelle réalité, ainsi que d'y participer efficacement ». Dans ce contexte, et par sa forme spécifique reposant sur des codes à la fois écrits et visuels, la bande dessinée paraît être « une forme littéraire privilégiée pour former les élèves à devenir de véritables lecteurs-interprètes, tout en s'appuyant sur leur immersion dans la culture médiatique ».

Pourtant, le neuvième art semble encore et toujours souffrir d'une mise à l'écart discrète mais bien présente dans les milieux intellectuels français et, de manière encore plus regrettable sans doute, dans celui de l'Éducation. Le 41^e festival de la bande dessinée d'Angoulême était encore chaud, à peine le fauve d'or posé sur l'étagère de l'auteur Alfred pour l'excellent album *Come Prima*, que les boîtes mail des professeurs documentalistes de l'académie de Limoges recevaient courant mars un message d'une Inspectrice de l'Éducation Nationale, mettant en garde ses collègues à propos d'un certain ouvrage qui « n'est pas destiné à figurer dans un CDI¹ ». Ce livre c'est *L'art de la bande dessinée*, élaboré et co-écrit par sept spécialistes du neuvième art², retraçant près de deux-cents ans d'histoire et de créativité artistique, et présentant bien sûr les différents courants et genres de la BD. Dans l'ombre d'un Finkelkraut déclarant dans les colonnes du journal *Libération* il y a quelques années qu'il « n'[avait] pas de temps à perdre pour ce que l'on appelait autrefois des

¹BELHACHE, Ph. « Nouveau cas de censure au collège? La BD pointée du doigt comme un mauvais genre ». [sudouest.fr](http://www.sudouest.fr/2014/03/11/nouveau-cas-de-censure-au-college-la-bd-pointee-du-doigt-comme-un-mauvais-genre-1487501-4699.php) 12/03/2014. [Article en ligne]. Consulté le 14/03/2014. <http://www.sudouest.fr/2014/03/11/nouveau-cas-de-censure-au-college-la-bd-pointee-du-doigt-comme-un-mauvais-genre-1487501-4699.php>

² Pascal ORY, Laurent MARTIN, Sylvain VENAYRE, Jean-Pierre MERCIER, Thierry GROENSTEEN, Xavier LAPRAY et Benoît PEETERS

illustrés³ », ce nouveau cas de dénigrement affiché de la BD suscite de vives émotions dans la communauté enseignante mais aussi artistique⁴.

Cependant, loin du mépris que la bande dessinée peut encore subir, il semble que sa légitimité pédagogique et culturelle ne soit plus réellement à prouver (même s'il reste sans doute à la défendre), en témoigne notamment son inscription progressive dans les Programmes Officiels de l'Education Nationale pour le cycle 3 et le collège, depuis 1996 et jusqu'en 2008⁵, où elle est explicitement mentionnée parmi les « arts du visuel ».

Si la BD semble avoir acquis une certaine crédibilité dans les cours de français langue maternelle, il apparaît qu'elle reste très peu étudiée pour elle-même, c'est-à-dire en tant qu'art, dans les classes de langue étrangère. Mais qu'implique la mise en œuvre didactique de l'étude de bande dessinée précisément en tant qu'art en cours de langue et culture, et pour quelles raisons n'est-elle pas étudiée en ce sens ? Quel rôle doit remplir un document authentique, fût-il du domaine artistique ? Est-il judicieux de vouloir appréhender la bande dessinée en tant qu'art ? Pourquoi, pour quoi et dans quels contextes ? Il semble en effet légitime de se demander si cette manière d'aborder la BD trouve réellement sa place dans le cadre particulier d'un cours de langue étrangère : les documents, les supports ou les thèmes ne doivent-ils pas avant tout être « prétextes » pour le travail des compétences linguistiques et culturelles ?

Sur un autre plan, et si l'on considère que la BD a effectivement un rôle à jouer dans l'apprentissage des langues et cultures, il convient de s'interroger sur la nature et le type des bandes dessinées qu'il serait pertinent de proposer dans le cadre d'un cours de langue étrangère : quelle bande dessinée, pour quel public et dans quel contexte d'enseignement ?

Autant de questions qui se mêlent et trouvent un sens dans cette tension : si la légitimité artistique ou l'intérêt pédagogique du médium ne semblent plus être à prouver, pourquoi la BD en classe de langue reste-t-elle très peu étudiée pour elle-même, c'est-à-dire en tant qu'art ?

Cette étude propose donc d'apporter une réflexion concernant l'utilisation de la bande dessinée en classe de langue et culture, notamment dans le domaine du Français Langue Etrangère, et tente d'analyser les raisons pour lesquelles elle ne se trouve que rarement étudiée pour elle-même. Nous essaierons de répondre à la question posée plus haut en développant notre réflexion autour de trois hypothèses qui supposent d'abord que la bande dessinée n'est généralement pas étudiée pour ce qu'elle est vraiment en classe de langue puisqu'elle est instrumentalisée. Nous présumerons ensuite qu'elle est toujours considérée comme un genre mineur. Enfin, nous nous demanderons dans quelle mesure la mise en œuvre problématique de son étude dans le cadre d'un cours ne peut-elle pas être influencée par le sentiment que la BD appartient à la sphère privée.

³ KARLOFF « Les œillères de Finkelkraut ». [lejdd.fr](http://www.lejdd.fr) 06/02/2008 [Article en ligne]. Consulté le 15/03/2014. <http://www.lejdd.fr/Culture/Actualite/Les-oeilleres-de-Finkelkraut-97480>

⁴ Voir en Annexe 1 p.74 « Lettre ouverte sur l'Art de la BD »

⁵ Et maintenant 2013 avec les nouveaux programmes et les listes d'œuvres de référence mises à jour.

Pour comprendre les enjeux d'une telle recherche, il apparaît dans un premier temps nécessaire de redéfinir (si tant est que ce soit possible) ce qu'est la bande dessinée et de présenter un résumé de l'état des lieux de son enseignement et de ses différentes représentations et réceptions dans la société depuis son invention jusqu'à aujourd'hui. Nous nous intéresserons également aux dernières perspectives de recherche concernant justement son statut et la « légitimité » culturelle qu'on lui accorde. Une fois ce tour d'horizon effectué, nous exposerons dans une deuxième partie la méthodologie du travail de recherche et de recueil de données afin d'être en mesure de pouvoir analyser efficacement et de manière pertinente les résultats obtenus en rapport avec le lectorat, les représentations et l'enseignement de la bande dessinée, et enfin apporter des conclusions à ce travail dans une dernière partie.

Chapitre 1

LA BANDE DESSINEE, ART NEBUL(L)EUX

La bande dessinée : un problème de définition et d'identité

1. « La chanson est un art mineur⁶ » : et la bande dessinée ?

La bande dessinée est-elle un Art à part entière ? Si cette question fermée semble simplifier la tâche en supposant vouloir nous donner un choix élémentaire entre deux réponses, les discussions à son sujet n'en sont pas moins ouvertes, et vont même jusqu'à susciter la polémique. Le combat des convictions se situe bien au niveau du statut et de la reconnaissance que l'on veut bien accorder à la BD : l'art de faire de la bande dessinée ou la bande dessinée comme neuvième Art⁷ ? Genre hybride et bâtard se situant entre la peinture et la littérature, et donc n'appartenant réellement ou entièrement à aucun des deux (ou peut-être au deux, ou bien en tant que sous-genre ?) ou véritable moyen d'expression possédant ses propres règles, ses propres œuvres et auteurs, et sa propre histoire, au même titre que la sculpture, la musique ou le cinéma ? Beaucoup s'accordent à dire que la bande dessinée est un art de la narration : cette affirmation nous autoriserait-elle donc à placer la BD au même niveau que le roman ou la nouvelle ? Le dessinateur américain Burne Hogarth écrit en 1967 : « Certains diront qu'il ne s'agit pas purement d'un Art puisqu'il dépend en partie de son contenu verbal, et pourrait bien être ainsi une sorte de littérature⁸ ». Mais que faire alors de la BD que l'on dit « muette » ? Rodolphe Töpffer, père historique de la bande dessinée (parfois contesté⁹), déclarait déjà à propos de sa « littérature en estampe » que « les dessins, sans le texte, n'auraient qu'une signification obscure ; le texte, sans les dessins, ne signifierait rien¹⁰ ».

Sans vraiment le savoir, le théoricien posait déjà les bases de ce que l'on appellera plus tard un « iconotexte », cette interaction si particulière entre deux éléments narratifs interdépendants par essence, et définit par Michael Nerlich (qui invente le mot-valise en 1985) comme « une unité indissoluble de texte(s) et d'image(s) dans laquelle ni le texte ni l'image n'ont de fonction illustrative et qui – normalement mais pas nécessairement – a la forme d'un livre » (1990 : 255). Cette notion est essentielle, elle souligne l'inséparabilité du texte et des dessins d'une bande dessinée, leur interpénétration, et l'impossibilité d'envisager la compréhension totale d'une histoire, quand elle a été créée avec ces deux éléments, en ne lisant que le texte ou en ne regardant que les images (puisque'ils ont précisément été conçus dans le sens d'une complémentarité). Ce concept nous permet de poser ici l'un des fondements de l'essence même d'une bande dessinée et nous donne un premier élément de définition : elle possède un langage qui lui est propre, reposant sur un code consubstantiel à la fois écrit et visuel, producteur de sens.

⁶ Serge GAINSBOURG, lors de l'émission *Apostrophe* de Bernard PIVOT, le 26 décembre 1986.

⁷ Il paraît pertinent de justifier ici l'emploi (ou non) de la majuscule pour ce mot : « Art » en référence aux Arts établis de la culture perçue comme « légitime » (l'architecture, la peinture, la musique classique, etc.), « art » pour toutes les autres formes ou significations du mot. Des précisions vont par la suite être apportées à ce sujet.

⁸ Burne HOGARTH, cité par Annie BARON-CARVAIS, *La Bande Dessinée*, coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1985, 2007 (5^{ème} édition), p.4

⁹ Voir SMOLDEREN, Th., « Histoire de la bande dessinée : questions de méthodologie », in MAIGRET, E., STEFANELLI, M. (dir), *La Bande Dessinée : une médiaculture*, Armand Colin, Paris, 2012, p.71-90

¹⁰ TÖPFFER R., cité par Thierry GROENSTEEN et Benoit PEETERS, *Töpffer : l'invention de la bande dessinée*, Hermann, Paris, 1994, p.31

Concernant le statut artistique de la bande dessinée, il est intrigant d'observer quelle position adoptent les dictionnaires et les encyclopédies à ce sujet. Dans leur définition du mot « bande dessinée », le petit Robert comme le Larousse n'évoquent pas la notion d'art. Quand l'un définit la BD comme une « suite de dessins qui racontent une même histoire ou présentent un même personnage (dans un journal, une publication)¹¹ », l'autre la décrit comme une « succession de vignettes organisées en séquences, qui mêlent dessins et texte pour raconter une histoire¹². » Le dictionnaire Larousse offre tout de même à la bande dessinée un bel encadré dans lequel il est question d'un « formidable moyen d'expression, universel et en phase avec son époque ». Cela étant, le « neuvième art » est évoqué dans les deux dictionnaires quand on s'intéresse aux nombreuses lignes de définition du mot « art ». Mais où donc se situe la bande dessinée ? A quelle définition correspond-elle le mieux ? L'art comme « aptitude, habileté à faire quelque chose¹³ », comme l'« ensemble des moyens, des procédés, des règles intéressant une activité, une profession (...) : *Art militaire. Art culinaire.*¹⁴ » ? Alors pourquoi parler du neuvième Art, qui suppose de placer la BD au même rang d'honneur que la sculpture, l'écriture ou la peinture (qui possèdent d'ailleurs de manière systématique la qualité d'Art dans leur définition, a contrario de celle de la bande dessinée) ?

Dans son article accordé à l'*Encyclopedia Universalis*, le spécialiste Dominique Petitfaux semble offrir, à mon sens, un point de vue authentique et objectif sur le statut de la bande dessinée, permettant ainsi d'éclaircir le débat :

« Le statut de la bande dessinée reste aujourd'hui très ambigu. Bien que désigné parfois sous l'appellation de « neuvième art », ce mode d'expression reste méconnu (il n'est souvent considéré que comme pure distraction) et mal compris : sa nature hybride (images et texte) rend difficile sa perception comme forme d'expression indépendante, qui ne peut être jugée qu'en elle-même, et non par rapport à des œuvres uniquement littéraires ou picturales : la bande dessinée n'est ni une sous-littérature ni une sous-peinture, mais un art autonome reposant sur une double articulation, l'une synchronique (la relation, à l'intérieur d'une case, entre l'image et le texte), l'autre diachronique (la relation que chaque case entretient avec toutes les autres, et en particulier avec celle qui la précède et celle qui la suit). La bande dessinée, art de l'ellipse (le lecteur contribue à la continuité du récit en reliant mentalement des cases, dont chacune n'est qu'un instantané, figé dans le temps), a donc ses propres critères, ce qui rend vaine sa comparaison – néanmoins fréquente, et forcément défavorable – avec la littérature ou les arts graphiques. »

Cette belle explication pose un certain nombre de pierres à l'édifice complexe de la définition et des spécificités de la bande dessinée. Le chercheur soulève d'abord à juste titre le caractère flottant de la perception et des représentations générales du statut de la bande dessinée, qu'il choisit finalement de décrire comme un « art autonome », qui supporte donc mal la comparaison (qu'on le veuille ou non, dépréciative) qui lui est souvent soumise avec les Arts littéraire et pictural.

Dominique Petitfaux rappelle ensuite les deux articulations qui font la moelle du médium. La première « synchronique », au sein de la case, renvoie à la définition faite un peu plus haut de l'iconotexte et nous rappelle l'inséparabilité de l'écrit et de l'image qui ne peuvent être envisagés qu'ensemble, dans une relation singulière et productrice de sens. La deuxième « diachronique », met en exergue la spécificité qu'a la bande dessinée d'être un art séquentiel, définit par Thierry Smolderen comme « toute séquence de dessins qui s'organise spatialement pour présenter la succession des moments pertinents d'une histoire » (2012 : 74), qui

¹¹ Le petit Robert 2014

¹² Le petit Larousse illustré 2013

¹³ Le petit Larousse illustré 2013

¹⁴ Idem

n'est donc pas construite au hasard, et suppose la juxtaposition de deux cases au minimum (pour qu'il y est précisément « séquence »). L'articulation diachronique dont parle Dominique Petitfaux peut se situer à deux niveaux : entre les différentes séquences d'une bande dessinée, mais également entre les cases d'une même séquence. Chaque case est un « fragment d'espace-temps » choisi pour sa puissance évocatrice ou l'efficacité de son inscription dans le récit, et sa juxtaposition avec d'autres entraîne « certains rapports particuliers de complémentarité, de successivité et de coréférence à une même action ou intrigue » (Groensteen, 2007 : 32). La bande dessinée invite ainsi à une lecture riche et active du point de vue de la participation qu'elle suscite chez le lecteur pour la compréhension de l'histoire¹⁵.

Ces premières réflexions nous amène à favoriser une certaine conception de la bande dessinée et à suivre la tendance qui considère d'avantage ce moyen d'expression comme un art à part entière et indépendant plus qu'un simple savoir-faire ou qu'un sous-genre littéraire. Mais la bande dessinée est-elle un Art ? Y a-t-il une différence entre un « Art » et un « art » ? Cette dissemblance a-t-elle un sens ? Essayons de comprendre.

2. La quête militante d'une « essentialisation » de la bande dessinée : une croisade vaine ?

Pour défendre la respectabilité de la bande dessinée et lui faire gagner sa crédibilité culturelle, artistique et même scolaire, demandons-nous jusqu'où l'on doit pousser le combat de la reconnaissance de son statut. Doit-on à tout prix chercher à légitimer le médium en brandissant l'étendard du neuvième Art (avec un grand « A ») ? A force de vouloir se rapprocher du statut des Arts déjà établis de la culture « légitime », la bande dessinée ne risquerait-elle pas d'entrer dans le système de hiérarchisation et de domination culturelle qu'elle combattait ? A ce sujet, le sociologue Eric Maigret adopte un point de vue inédit et novateur dans son article « Bande dessinée et postlégitimité » : « Le fait de tenter de hisser la bande dessinée au rang de 9^e art est une tactique bienvenue et un droit nécessaire (comme le mariage homosexuel, si l'on poursuit la métaphore postcoloniale et postgenre) bien qu'il laisse sourdre cette fameuse ambiguïté, ce « mimétisme¹⁶ » qui limite

¹⁵ Ces deux articulations peuvent aussi se concevoir dans la « bande dessinée muette », derrière son apparent silence. Si le discours verbal n'est pas à proprement parler visible, il est bien présent : « le discours comme instance organisatrice est loin [d'avoir] disparu : il est simplement implicite. C'est une sorte d'infra-discours qui, le plus souvent, permet au lecteur de passer d'une case à l'autre » (Peeters, 1998 : 130-131). Le lecteur est également sollicité pour la construction du sens. Les bruits, le langage et la parole des personnages peuvent aussi être mis en images, et le lecteur peut les entendre : « Dans une bande dessinée muette comme dans une bande dessinée *normale* le son se voit, il s'entend continuellement par les yeux. De ce fait on peut entendre le bruit d'une voiture dessinée en train de rouler sur une autoroute, même s'il n'y a pas d'onomatopée indiquant le bruit du moteur. C'est d'abord l'expérience du lecteur qui donnera une qualité au son d'une bande dessinée » (BI, 2000¹⁵). L'auteur rappelle d'ailleurs que la BD muette, comme les tentatives de BD uniquement verbales (voir Roland Topor, 1996), ne sont que le produit du rapport texte-image, préexistant. Ces formes n'ont pas précédé la BD « classique » et ne peuvent en être qu'une conséquence. En ce sens, elles peuvent donc bien être considérées comme appartenant au champ de la bande dessinée.

¹⁶ Dans le même article, p.137 : « Le processus d'essentialisation a ceci de complexe – et de violent – qu'il a pour enjeu central la monstration d'une différence dans le contexte d'une normalisation apparente. Enjointe d'exister comme les autres arts, de prouver sa conformité avec ce qui est la norme, de se purifier, la bande dessinée est entrée dans le jeu ambigu du « mimétisme » (Bhabha, 2007). Celui-ci énonce le principe d'un rapprochement (le noir colonisé, s'il fait des efforts de présentation et de langage, est comme le Blanc ; la bande dessinée peut être rapprochée de l'architecture, de la peinture, etc., mais sans être confondue avec leur statut supérieur) : il fait de

encore l'émancipation : se plier aux normes, croire encore à l'Art avec une majuscule et s'inscrire ainsi dans le vieux modèle de la hiérarchie culturelle qui a par ailleurs toujours des partisans pour combattre l'acceptation même de la bande dessinée dans le royaume de la Culture » (2012 : 139). Mais peut-on parler de neuvième art, sans pour autant rentrer dans le jeu de l'oppression ou de « l'occupation » artistique ? Le débat est ouvert...

Le sociologue note en passant que « la pression définitionnelle qui hante les travaux sur la bande dessinée » (effectivement présente dans cette étude) est justement en partie due au besoin permanent de justifier le statut, les spécificités et les attraits de l'art de la bande dessinée par rapport aux Arts de la « culture consacrée » (2012 : 137).

3. Un objet insaisissable ?

Sur les plans historique et formel, la bande dessinée reste là aussi un sujet controversé. Où commence son histoire ? Quelles limites donner à sa définition ? Peut-on réellement décrire ce qu'est la BD ? Plutôt que de s'arrêter à la définition d'un art séquentiel, mais sans nier les liens évidents qu'ils entretiennent, Thierry Smolderen préfère définir la bande dessinée comme une « scène audio-visuelle sur le papier » (2012 : 89) qui ne peut d'ailleurs être envisagée sans la prise en compte de son histoire ; y renoncer est pour lui paradoxal et un contre-sens fondamental : « pour l'historien du 9^e art, la démarche correcte n'est pas d'expliquer l'histoire de la bande dessinée à partir de la forme que nous connaissons, mais d'expliquer la forme que nous connaissons à partir de son histoire » (72). L'auteur souligne également la difficulté de produire une définition juste et absolue du médium, en rappelant la multiplicité des acteurs qui permettent son existence (auteurs, éditeurs, lecteurs, libraires, imprimeurs, critiques, théoriciens,...) : chaque définition serait justement « fonction directe du rôle qu'ils [ces acteurs] jouent dans cette existence » (73).

Saisir l'objet bande dessinée dans son entièreté et la décrire dans sa globalité paraît également devoir être compromis par le formidable dynamisme du renouvellement de ses formes. Comment enfermer ce qui se plait souvent à essayer d'échapper aux carcans qu'on lui impose ? Les tentatives de définition semblent parfois n'être que des barrières à franchir, fructueuses et stimulantes, pour mieux redéployer l'infinité des possibles concernant les formes et les sujets de la bande dessinée. En ce sens, Thierry Smolderen explique que « les propositions théoriques (...) se voient aussitôt relayées par des auteurs, dont les plus intéressants, d'instinct, évitent bien sûr de les appliquer sur le mode académique, pour en faire, au contraire, des objets d'expérimentations humoristiques » (89). Eric Maigret d'ajouter : « il ne peut y avoir de définition définitive de ce qu'est la bande dessinée, puisqu'à chaque moment une innovation, y compris celle des publics avec l'extraction du monde de l'enfance, peut survenir et remettre en question les canons établis, en débordant les bandes, c'est-à-dire les cadres » (2012 : 68).

l'autre une version presque convenable de soi, mais pas tout à fait. Il manque en effet toujours un élément, des défauts trahissant une démarche inaboutie, se heurtant toujours à la naturalité du colonisateur. L'exotisation qui découle du mimétisme explique la quête a priori sans fin d'une légitimité scientifique et scolaire : à trop vouloir se justifier en tentant de coller, de ressembler aux normes énoncées, on signale sa différence, son infériorité, on se met au service de, on prétend à, et on ne va pas au-delà des premiers cercles des institutions. »

Au regard des quelques notions posées ici, il apparaît finalement difficile (si ce n'est impossible) d'enfermer la bande dessinée dans une définition exhaustive et totale. Tentons tout de même d'approcher le soleil sans nous brûler les ailes.

4. Pour une définition-conception de la bande dessinée

Au regard de tous les éléments observés précédemment, essayons d'arriver à un consensus définitionnel. On pourrait concevoir la bande dessinée comme un « art média-culturel », qui ne serait ni une littérature illustrée ni un cinéma de papier, et ayant pour caractéristique d'être incroyablement flexible et en phase avec son époque, comme en témoigne son étonnante robustesse et adaptabilité à l'heure du numérique. Un art possédant ses propres critères et ses propres règles, sa propre histoire et ses auteurs, ne pouvant être considéré qu'en lui-même et pour lui-même, et reposant sur des spécificités essentielles que nous avons déjà abordées : son langage narratif fondé sur une osmose texte/image, ses dimensions séquentielle et elliptique et sa capacité à provoquer la participation active du lecteur qui prolonge le récit par des connexions mentales. Comme tous les arts, la bande dessinée possède son lot de familles¹⁷, de courants¹⁸, de styles¹⁹, de genres et de sous-genres²⁰, voire de mauvais genres²¹. Elle n'est donc pas un genre en elle-même mais bien un moyen d'expression artistique à part entière.

Concernant le statut qu'on lui accorde, et pour en finir avec des querelles dérisoires, l'heure est sans doute à l'apaisement du militantisme « tranché » : la majuscule de l'art semble pouvoir tomber, comme signe revendicateur d'une volonté de ne pas rentrer dans un système autodestructeur qui chercherait à tous prix et coûte que coûte une certaine légitimité, qui, nous l'avons vu, ne ferait que justifier le combat des défenseurs d'une « Culture » épurée et élitiste, et, qui plus est, ferait de la BD une victime devenue bourreau. Il est sans doute urgent de laisser de côté ces débats d'un autre temps. Le terme de « neuvième art » reste cependant grisant à sauvegarder, comme la marque de sa quête de crédibilité et de reconnaissance (qui fut en passant nécessaire).

Nous parlerons dès lors de la bande dessinée comme un « art » avec une minuscule, non pas pour sous-entendre une infériorité par rapport aux Arts (ni d'ailleurs par mépris à leur égard, bien au contraire), mais bien pour signaler un refus de hiérarchie culturelle et prôner l'idée d'une culture commune et respectueuse de notre « fonds commun d'humanité » (Rouvière, 2012 : 286). Croyons donc aux vertus de cet art, en ses capacités de diversification et à l'infini de sa créativité.

¹⁷ Les mangas, les comics, la bande dessinée franco-belge, la BD européenne,...

¹⁸ L'underground, la nouvelle bande dessinée, le roman graphique...

¹⁹ La ligne claire, le minimalisme,...

²⁰ BD d'aventure, fantastique, documentaire, réaliste, érotique, western, policière, heroic fantasy...

²¹ Pourraient être « classées » dans les « mauvais genres » les bandes dessinées ne possédant qu'une recherche infime d'expression artistique et favorisant les effets attendus ou « vendeurs », dans un souci de chiffre commercial ou de profit (comme cela peut parfois mais pas nécessairement se traduire dans la sérialité à outrance).

Une fois cette nuance apportée, et pour recentrer le propos sur le sujet qui nous intéresse, on comprend un peu mieux les raisons pour lesquelles la BD ne se trouve pas toujours étudiée pour elle-même, et pourquoi ses appréhensions pédagogique et didactique en classe peuvent parfois constituer un chemin semé d’embûches : comment enseigner cet objet complexe et mouvant ? Le piège ou la tentation est sans doute de chercher la simplification : mais à trop vouloir simplifier un objet, ne le dénature-t-on pas ?

Après avoir tenté l’approche d’une définition, et pour mieux comprendre certains des enjeux de cette étude, il convient maintenant d’observer l’évolution des différentes réceptions de la bande dessinée et particulièrement de son enseignement au cours du siècle dernier.

Un ovni qui acquiert tardivement ses lettres de noblesse et peine à trouver une crédibilité culturelle et une véritable cohérence pédagogique dans le milieu de l'Éducation

Comme le souligne Nicolas Rouvière dans son article d'introduction à l'ouvrage *Bande dessinée et enseignement des humanités*, « la bande dessinée a longtemps eu mauvaise presse auprès des milieux éducatifs » (2012 : 7). Pour mieux illustrer la mise à l'écart dont a longtemps souffert la BD, il convient de nous écarter un peu du seul domaine de son enseignement, pour considérer plus largement l'évolution de son statut et de ses différentes représentations et réceptions dans la société, avant de nous recentrer plus précisément sur la question de son étude en classe de langue étrangère.

1. Le parcours du combattant de la bande dessinée

Si l'on n'accorde au suisse Rodolphe Töpffer le titre de « père fondateur », puisque un ensemble de facteurs et d'influences semblent avoir permis ce qu'on appellerait plus facilement son innovation que son invention à proprement parler²², on peut sans doute affirmer qu'il développe dès 1825²³ avec ses histoires en estampe l'embryon de ce qu'on appellera plus tard la bande dessinée. A l'origine, le profil des lecteurs n'est d'ailleurs ni enfantin, ni populaire. Les bandes dessinées de Töpffer se lisent dans les salons et les cercles cultivés. Goethe, contemporain du genevois, écrira même à propos de leur lecture qu'il « éprouve un plaisir extraordinaire²⁴ ». Il faut attendre le déploiement des feuilletons dans les journaux (années 1880²⁵) et l'apparition d'une culture de masse, permis tous deux par la technologie de la seconde moitié du 19^e et l'invention de nouvelles machines autorisant notamment la trichromie²⁶ (et donc l'impression massive des illustrés), pour que s'élargisse le lectorat aux classes populaires et s'érige petit à petit l'image d'un public de lecteurs plus enfantin. En France, Armand Colin publie notamment à partir de 1889 *Le Petit Français illustré*, dans lequel on retrouve les bandes dessinées de l'auteur Christophe (Georges Colomb) avec les aventures de *La famille Fenouillard* (1893), *Le savant Cosinus* (1894), *Les facéties du Sapeur Camembert* (1896) ou *Les malices de Plick et Plock* (1904). *Bécassine* (de Joseph Pinchon et Caumery) est publiée en 1905 dans *La semaine de Suzette*, et la revue *L'Epatant* des éditions des frères Offenstadt impriment les premières péripéties des *Pieds*

²² Voir notamment les travaux de Thierry SMOLDEREN (dans *Naissances de la bande dessinée*, Les impressions nouvelles, Negri – Bologne (Italie), 2009.) et d'autres concernant l'influence de l'imagerie d'Epinal, des gravures de William Hogarth, de la tapisserie de Bayeux ou encore des rouleaux d'Hokusai sur la bande dessinée.

²³ Les premiers albums sont édités en 1833 (avec notamment l'*Histoire de M. Jabot*).

²⁴ KUNZLE, D., (traduit de l'anglais par Johan-Frederik HEL GUEDJ), « Aux origines, un genevois nommé Töpffer ». books.fr 24/03/210. [Article en ligne]. Consulté le 13/05/2014. <http://www.books.fr/litterature-et-arts/aux-origines-un-genevois-nomme-topffer-270/>

²⁵ Même s'il existait déjà des périodiques pour enfants dès le 18^e siècle, avec notamment les contes de Mme Leprince de Beaumont dans son *Magasin des enfants* (1757) ou les douze volumes de l'*Ami des enfants* (1782-1783) d'Arnaud Berquin (je remercie ici Madame Dominique Ulma de m'avoir fourni ces références).

²⁶ Le procédé d'imprimerie couleur (le jaune, le rouge et le bleu se succèdent et se mélangent pour l'impression d'images en couleur) qui précède la quadrichromie que nous connaissons aujourd'hui (qui ajoute le noir en soutien et assure une impression de meilleure qualité).

Nickelés (Louis Forton) en 1908. Des précurseurs fleurissent aussi en Allemagne (principalement Wilhelm Bush, avec *Max und Moritz* en 1870), aux Etats-Unis sous les coups de crayon d'Outcault donnant naissance à son *Yellow Kid* en 1896, Rudolph Dirks en 1897 avec *The Katzenjammer Kids* (plus connus sous les noms de *Pim*, *Pam*, *Poum* en France), Winsor McCay et le sublime *Little Nemo* en 1905, ou au Japon en 1902 avec Kitazawa Rakuten, considéré comme le premier auteur de manga (Baron-Carvais, 2007 : 7-39).

Notons que la diffusion des illustrés et le développement des publications jeunesse en général sont aussi le signe que les maisons d'édition fonctionnent : l'essor d'Hachette, de Larousse ou d'Hetzel à cette époque s'expliquent en partie grâce au marché du manuel scolaire qui est en pleine expansion suite aux lois Guizot (dès 1833, énonçant un certains nombres de principes sur les écoles publiques et privées et traduisant une prise de conscience de la part du gouvernement pour l'amélioration des conditions de l'enseignement et de la vie scolaire) puis Ferry (notamment la gratuité absolue de l'école en 1881 et son obligation en 1882 pour les enfants des deux sexes de 6 à 13 ans), qui redéfinissent, organisent et régissent l'enseignement primaire, repeuplant massivement les écoles et augmentant ainsi considérablement la demande en manuels scolaires (et le chiffre d'affaire des maisons d'édition).

On remarque qu'à cette époque la bande dessinée se trouve être majoritairement humoristique voire moralisatrice. Cela n'empêche pas différents mouvements catholiques ou politiques, des pédagogues ou encore les bibliothèques de mettre en garde la société contre le médium (une hostilité qui sera plus tard particulièrement raffermie par l'arrivée des comic books en Europe, condamnés pour leur violence et leur érotisme).

Quand sonne l'heure des années noires de la guerre de 14, qui marquent une baisse généralisée des publications (pour la jeunesse et de manière générale), la bande dessinée patriotique voit le jour, et les héros sont eux aussi mobilisés : *Les pieds Nickelés s'en vont en guerre* (1914), *Bécassine pendant la guerre* (1915), ou encore *Flambeau chien de guerre* (1916) de Benjamin Rabier.

Les années 1930 voient ensuite apparaître des campagnes de presse offensives et virulentes, des appels aux boycotts des kiosques, et même, plus tard, des projets de lois favorisant la censure de la bande dessinée²⁷. Il en va de la moralité publique, la BD n'est pas une lecture noble : « le médium est stigmatisé pour la pauvreté du texte, la teneur grotesque et caricaturale des illustrations, véritable traduction graphique de la laideur morale, pour son contenu pulsionnel et violent, pour le pouvoir séducteur de l'image, qui favorise l'affabulation des enfants, et pour l'inintelligibilité même de la narration icono-textuelle » (Rouvière, 2012 : 7).

Le berceau de sa censure se trouve bel et bien aux Etats-Unis, qui possèdent leur lot de détracteurs. Un combat notamment porté par le psychiatre Frédéric Wertham, qui n'a de cesse de prôner la nocivité des comic books, qui selon lui « s'immiscent dans le développement sexuel normal », « rendent la violence attrayante²⁸ » et « sont un facteur important dans les problèmes des enfants, dont la délinquance n'est

²⁷ La loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse place la BD sous un régime de « liberté surveillée » et met en garde contre le « délit de démoralisation de la jeunesse »

²⁸ WERTHAM, F., cité par Annie BARON-CARVAIS, *La Bande Dessinée*, coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1985, 2007 (5^{ème} édition), p.83

seulement qu'un aspect²⁹ ». Il publie d'ailleurs le résultat de ses recherches dans deux ouvrages aux titres évocateurs : *Horror in the Nursery* (1948) et *Seduction of the innocent* (1954). En 1948, Katherine Wolf et Marjorie Fiske (Columbia University) affirment quant à elles, après une enquête sur 248 enfants lecteurs de comic books, que leur lecture est comparable à une addiction à la morphine, et que tous ces enfants rejettent la société³⁰. Malgré les tentatives de défense du médium et certaines recherches positives à l'égard de la bande dessinée, s'en suit une incroyable liste de cas et d'actions de censure à son encontre³¹, que ce soit aux Etats-Unis ou en Europe, et même jusqu'au Japon.

Dans ce contexte, on comprend pourquoi l'intégration de la bande dessinée dans le cursus scolaire n'allait pas de soi. Parallèlement à cette époque trouble pour la BD, et dès les années 1940 (avec Josette Frank en 1944, Zorbaugh en 1949 ou encore Hutchison, également en 1949)³² et jusqu'aux années 1960, qui correspond en Europe à une période de reconsidération déterminante pour le statut et la représentation de la BD dans la société, les éducateurs et le discours scientifique s'intéressent tout de même à la portée éducative de la bande dessinée.

Il faut attendre l'année 1970 pour que paraisse le livre pionnier d'Antoine Roux au titre retentissant : *La bande dessinée peut être éducative*. La révolution culturelle de mai 1968 entraîne de nombreuses reconsidérations dans le domaine de l'Education, portées par une nouvelle génération d'enseignants, eux-mêmes acculturés à la bande dessinée. Les années qui suivent témoignent d'un intérêt grandissant pour le médium tendant dès lors vers une légitimité pédagogique et éducative : on se rend compte particulièrement du potentiel qu'il contient pour l'apprentissage de la narration ou de ses vertus en cours d'Histoire, des comptes rendus d'expérience sur son utilisation en milieu scolaire sont publiés, et on assiste en 1977 et 1979 aux deux premiers colloques internationaux « Bande dessinée et éducation ».

Au cours des années 1980 et 1990, la BD fait son entrée dans les manuels scolaires de français (langue maternelle), de langues étrangères et d'histoire, et obtient une légitimité officielle puisqu'elle s'inscrit progressivement dans les programmes de l'Education Nationale pour les cours de français. En 1996 paraît une rubrique « Bande dessinée » dans les documents d'accompagnement des programmes pour le collège, avec 16 titres recommandés pour la classe de 6^{ème}, 40 titres pour le cycle central et 24 pour la classe de 3^{ème}. En 2002, le médium est également reconnu comme catégorie à part entière dans la liste de référence des œuvres de littérature jeunesse pour le cycle 3, et en 2004, la liste des œuvres passe de 13 à 26 titres. En 2007, 27 bandes dessinées sont conseillées dans cette liste pour le cycle 2, et 28 pour le cycle 3. La nouvelle liste de référence de 2013 propose pour le collège 7 titres en 6^e, 11 titres pour le cycle central et 20 pour la classe de 3^e. Enfin, notons que l'année 2008 marquait l'officialisation d'un nouvel enseignement, celui de l'histoire des arts, à

²⁹ WERTHAM, F., *Ibid.*, p.84

³⁰ Références citées par Jean-Philippe MARTIN (Cité Internationale de la bande dessinée et de l'image) lors de son intervention « Lecture et bande dessinée : quelles évolutions ? Les réceptions de la BD » pendant la conférence « La Bande Dessinée : tous lecteurs ? », le 03 décembre 2013 à la BPI, Centre Georges Pompidou, Paris 13.

³¹ Cf. Chapitre IV, III. 2., BARON-CARVAIS, A., *La Bande Dessinée*, *Ibid.*, p.87-93

³² Cités par Matteo STEFANELLI dans son article « Un siècle de recherches sur la bande dessinée » in MAIGRET, E., STEFANELLI, M. (dir), *La Bande Dessinée : une médiaculture*, *Ibid.*, p.19

travers lequel la bande dessinée est mentionnée explicitement parmi les « arts du visuel³³ ». La BD acquiert donc une véritable reconnaissance, et connaît une prise en compte grandissante dans les programmes, attestant ainsi de sa littérarité et étant considérée comme « référent culturel, participant de l'ouverture à une culture commune » (Rouvière, 2012 : 10).

2. Une officialisation controversée

Le spécialiste Nicolas Rouvière (2012 : 10) note cependant un paradoxe : « Officiellement, donc, la bande dessinée est aujourd'hui étudiée en classe. Et pourtant cette revalorisation officielle masque une réalité bien différente : la BD demeure sans conteste le parent pauvre de la littérature à l'Ecole. De fait, beaucoup reste à faire pour convaincre de son intérêt éducatif. » Bernard Tabuce dans son article « Une urgence iconologique qui dure : l'enseignement de la BD dans les manuels de collège » (2012 : 25), précise même que « malgré les instructions officielles, malgré les productions d'outils pédagogiques pour enseigner l'image, le système souffre de dysfonctionnements et la BD n'est toujours pas enseignée véritablement pour elle-même ». En effet, il apparaîtrait que l'intégration des planches de BD comme supports pédagogiques dans les manuels scolaires³⁴ et leur étude en classe relèveraient d'une exploitation décevante et incomplète, ne prenant pas réellement en considération les spécificités du médium et ses véritables enjeux : « Quand la BD n'est pas totalement absente, (...) elle n'apparaît très ponctuellement qu'à des fins prétextes » (25). Jean-Maurice Rosier (2012 : 46) dans son article « La BD à l'école : un leurre pédagogique en Belgique francophone », explique ainsi que :

« Dans l'étude d'une BD, l'Ecole privilégie l'instance du récit au détriment de la spécificité formelle du médium. Le résultat : la BD est considérée comme un objet de paralecture. (...) Les manuels ou les instructions officielles, lorsqu'ils abordent le sujet, font apparaître la BD comme relevant du « *coup de pouce* », c'est-à-dire comme un adjuvant pour étayer l'enseignement de la littérature.»

Il s'interroge également sur la pertinence formative de certains exercices proposés dans les manuels visant par exemple à « la reconstitution d'une page de BD à partir de la reconstitution d'un puzzle de vignettes » (47) (même si, concédons-le, cet exercice peut présenter l'intérêt du travail de l'organisation de la pensée et du sens de l'observation, mêlé à la compréhension iconotextuelle) ou encore « cette invitation à compléter des bulles blanches ou vides, avec comme fil conducteur les cases sans texte, muettes donc » (47) (là encore, l'activité peut bien sûr donner l'occasion à l'apprenant de remobiliser ses connaissances à travers un travail de production écrite en fonction d'objectifs linguistiques donnés et associé à une lecture d'image). Sans doute faut-il prendre ces remarques comme le signe d'une déception face à cette exploitation du médium, qui recèle d'autres potentialités certainement plus riches en termes d'objectifs d'enseignement/apprentissage que le caractère plus limité de la mise en œuvre de ces activités. Nicolas Rouvière explique cette exploitation maladroite des bandes dessinées dans le cadre scolaire par un « manque de théorisation didactique en amont », dont « découle une approche souvent stéréotypée du médium, largement répandue dans les manuels

³³ Chiffres et références sur Eduscol.education.fr

³⁴ D'après l'étude de Bernard TABUCE, reposant sur un corpus de 41 manuels de Français Langue Maternelle, s'étalant sur 14 années (1997-2010), publiés par 7 éditeurs, et concernant toutes les classes du collège.

scolaires, qui multiplient les questions d'observation formalistes et techniques, souvent détachés du sens, au risque de démotiver les élèves » (2012 : 13).

3. L'illusion d'une légitimité culturelle ?

En plus de sa mise en œuvre problématique dans l'enseignement et du manque crucial de son enracinement dans le système scolaire, et derrière la façade d'une officialisation artistique et culturelle (comme son passage au ministère de la Culture de la Délégation aux arts plastiques à la Direction du livre et de la lecture), il apparaît que la bande dessinée est encore victime d'inégalités (elle est peu représentée dans la société) et jouit d'une fausse reconnaissance dans les institutions publiques. Comme le souligne Gilles Ciment (2012 : 119) dans son article « La bande dessinée, pratique culturelle », « nul art "légitime " ne souffre d'une telle déficience en médiation, qu'elle soit culturelle ou institutionnelle ».

Le chercheur accuse notamment les bibliothèques de ne pas assumer leur rôle vis-à-vis de la BD, qu'elles maltraitent d'ailleurs souvent « comme nul autre document ou genre : en vrac, sans classement, accompagnées de très peu de littérature critique » (120). Gilles Ciment nous apprend également qu'en dépit du changement de statut de la bande dessinée au sein du ministère de la Culture, elle n'est que très rarement prise en compte dans les enquêtes sur les pratiques culturelles des Français, qui ne la considèrent pas comme appartenant au champ de la lecture. En s'inscrivant dans la continuité de l'article de Gilles Ciment, Eric Maigret (2012 : 132) regrette quant à lui le monopole qu'occupe Angoulême dans le paysage des festivals de bande dessinée, la présence infime du discours critique à l'égard du neuvième art dans les médias audiovisuels dont les discussions sont le plus souvent limitées, ou encore ces expositions qui feignent de mettre à l'honneur le médium en le comparant aux Beaux-Arts ou à l'art contemporain « tout en ne cessant de soumettre l'art mineur que serait la bande dessinée à la générosité de l'identification avec des arts majeurs, réinstallés dans leur supériorité (...) ».

Quelle place pour la bande dessinée en classe de langue étrangère ?

L'entrée du médium en classe de langue va de pair avec celle des documents authentiques³⁵, datant des années 1970 lorsque se développe l'approche communicative, qui élargit le champ des possibilités concernant la nature des supports pédagogiques, pouvant dès lors relever de différents codes : scripturaux, iconiques, oraux ou audiovisuels (Cuq, 2003 : 75), ou bien iconotextuels.

A la différence des programmes pour l'enseignement du Français Langue Maternelle (désormais FLM), ceux des Langues Vivantes Etrangères (LVE) ne comportent pas d'indication concernant un potentiel corpus d'œuvres ou de documents pédagogiques à proposer en cours. Il n'est donc pas permis de mesurer de cette manière la place qu'occupe la bande dessinée en classe de langue. C'est pourquoi nous proposerons dans cette étude l'analyse d'autres sources, comme celles des manuels scolaires ou des résultats de questionnaires soumis à des enseignants de langue.

Les considérations évoquées plus haut concernant certaines mises en œuvre problématiques ou maladroites, et « l'utilisation » (au sens fort) de la bande dessinée en classe de FLM s'appliquent-elles de la même manière au monde des langues étrangères ? Comment la BD est-elle étudiée en classe de langue ? L'est-elle réellement ? A quelle fréquence et dans quel but ?

Avant de répondre à ces questions, et si notre sujet s'intéresse effectivement à la bande dessinée (que nous avons tenté de définir dans une première partie) et de son étude en classe de langue, il paraît indispensable de préciser rapidement un certain nombre de concepts liés à l'enseignement/apprentissage des langues et cultures : l'étude proposée ici s'intéressera particulièrement au monde du Français Langue Etrangère (FLE), puisque c'est dans ce domaine que notre expérience est la plus large. Cela étant, de nombreuses remarques pourront s'appliquer de la même façon à l'univers des LVE en général. A travers cette présentation et à la lumière des enjeux de l'enseignement du FLE, nous observerons à quel point la bande dessinée semble réunir toutes les qualités nécessaires pour occuper une place de premier choix et constituer un support pertinent dans l'enseignement des langues.

1. Qu'est-ce qu'un cours de langue et culture ?

Comme le souligne Lehmann (1993) : « Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés. » A l'image de ce principe pédagogique, nous n'aborderons pas dans son entièreté l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, mais choisirons de ne rappeler que certains aspects constitutifs du domaine spécifique du FLE, dans le souci d'apporter une présentation claire, synthétique et

³⁵ Un document est authentique quand il n'a pas été créé à des fins pédagogiques pour la classe. Il peut s'agir de documents de la vie quotidienne (comme le plan d'une ville, un dépliant d'informations), d'ordre administratif (une facture, un formulaire d'inscription), ou un document provenant des médias, du domaine artistique, etc.

représentative de quelques caractéristiques de ce domaine qui nous serviront à démontrer que la bande dessinée peut être un document authentique privilégié dans l'enseignement/apprentissage des langues et cultures.

Enseigner une langue se traduit bien sûr par le fait de donner aux apprenants l'occasion et les moyens de se confronter à la langue étrangère en leur proposant des situations d'apprentissage, dans lesquelles ils sont amenés à construire leurs savoirs et à travailler les différentes compétences linguistiques et langagières définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)³⁶, en favorisant leur autonomie et en les plaçant au centre de leur apprentissage. Mais l'enseignement/apprentissage d'une langue est indissociable de celui de sa culture (du point de vue des pratiques ou des codes culturels et sociaux, de l'histoire d'un peuple comme de l'ensemble de sa production artistique) : il s'agit de comprendre un peu plus la diversité pour mieux l'appréhender et surtout se rendre compte de ses richesses, mais aussi créer des passerelles entre les Hommes et se diriger vers la prise de conscience de nos points communs.

2. Diversité des publics et des contextes d'enseignement

L'enseignement/apprentissage du FLE peut d'abord se caractériser par la richesse, la grande diversité et l'hétérogénéité de ses publics d'apprenants ainsi que de ses contextes d'enseignement. L'enseignant FLE peut en effet être amené à travailler avec toutes sortes de publics et d'apprenants, hétéroclites et disparates du point de vue de leur âge, leurs origines, leurs cultures et la marge d'étrangeté de la langue cible par rapport à leur(s) propre(s) langue(s), leur niveau, leur(s) mode(s) et habitude(s) d'apprentissage, leur motivation ou les raisons pour lesquelles ils apprennent la langue. De plus, une classe peut souvent être multilingue et multiculturelle. Les différents contextes d'enseignement, en plus de la diversité des structures existantes (centres de langue, universités, écoles d'immersion, académies militaires,...), peuvent être « homoglote » (quand il y a continuité avec la langue que l'on parle à l'intérieur et à l'extérieur de la classe : faire apprendre le français à des apprenants étrangers en France), ou « alloglote » (quand il y a au contraire discontinuité entre la langue que l'on parle à l'intérieur de la classe, et celle que l'on parle au dehors). Autant de paramètres à prendre en compte dans l'élaboration d'un cours et la mise en place des situations d'apprentissage.

3. La perspective actionnelle

L'enseignement/apprentissage du FLE (et des langues étrangères en général) est marqué par la volonté de s'inscrire dans la démarche d'une perspective actionnelle, prônée par le CECR. Apprendre une langue plus seulement pour communiquer et parler avec l'autre, mais dans le but d'être un acteur social qui effectue des tâches dans un contexte socioculturel et linguistique donné dans le but d'agir avec l'autre. La notion de tâche va de pair avec l'importance donnée à la co-construction du sens et la pédagogie de projet. L'apprenant est amené à participer à « des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé » et l'accent est mis sur « la

³⁶ Ecouter (compréhension orale), lire (compréhension écrite), prendre part à une conversation (compréhension et production orales), s'exprimer oralement en continu (production orale) et écrire (production écrite).

formation d'un individu critique et autonome, ainsi que d'un citoyen du monde responsable et solidaire », sensibilisé à une éducation plurilingue et pluriculturelle (Robert et Rosen, 2010 : 8-9).

4. La place et l'intérêt des documents authentiques

L'activité pédagogique en classe de langue s'appuie de manière récurrente sur des supports et des documents pouvant être « fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué » (Cuq, 2003 : 75). Comme le rappelle Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 431), les documents authentiques se différencient des autres supports didactiques (qui ont été créés en fonction de critères et d'objectifs linguistiques et pédagogiques donnés pour la classe) : « les documents authentiques sont des documents *bruts* élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication (...) et non en vue de l'apprentissage d'une langue. » L'un de leurs principaux atouts est sans doute leur capacité à mettre les apprenants en contact direct et réel avec la langue cible, et de concilier intimement l'apprentissage du linguistique et du culturel. Dans le cas de la bande dessinée, ces deux caractéristiques sont en effet prégnantes dans l'immense diversité des types d'écrits et des registres de langues employés par les personnages, les narrateurs (et les auteurs), ainsi que par les thèmes abordés, les caractéristiques des héros ou encore, à un autre niveau, la marque inévitable de l'auteur dans son œuvre, Homme avant tout, témoin d'une époque et vivant dans une société donnée.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (433) rappellent ensuite que les documents authentiques n'ont de sens que « dans le cadre d'un programme méthodologique ou pédagogique précis et cohérent ». Ainsi, l'étude de bande dessinée ne saurait être pertinente que par son inscription dans l'ensemble des objectifs d'un cours, par sa place et la fonction précise qu'elle remplirait dans un projet d'enseignement/apprentissage. Cependant, les auteurs (433-434) mettent en garde les enseignants contre le piège de l'instrumentalisation du document authentique :

« Utiliser un texte à des fins purement linguistiques ou traiter un fait de langue qui ne lui est pas spécifique ce serait d'une part évincer la situation de communication et, d'autre part, dénaturer l'objectif de l'exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message. (...) Utiliser un bulletin météo c'est d'abord comprendre les prévisions annoncées ; très bien si au passage, on l'exploite pour indiquer les principales régions françaises, pour renforcer l'expression de la localisation, pour sensibiliser à l'emploi du futur etc. ; mais le choisir pour apprendre la morphologie du futur ou, pire encore, pour revoir l'emploi des temps du passé (le rappel du temps de la journée dans les bulletins télévisés du soir) n'est pas de bonne méthode et ne permet pas d'obtenir les résultats escomptés. »

Il me semble que l'on touche ici à un principe fondamental de l'étude des documents authentiques (et par extension de la bande dessinée) en classe de langue et culture : la nécessité de ne pas instrumentaliser le support. Par-dessus et avant tout, il s'agit bien de « comprendre le contenu du message », en d'autres termes, d'étudier le document pour lui-même, et non de s'en servir uniquement comme support de départ en vue d'objectifs linguistiques donnés ou d'activités qui ne prendraient en compte ni les spécificités ni l'essence même du document, c'est-à-dire ce pour quoi il a été créé (avant tout, dans le cas de la BD, pour être lu, raconter une histoire, ou exprimer le monde). Bien sûr, les activités issues d'une exploitation prétexte d'un document authentique peuvent parfois présenter certains intérêts dans le sens d'une progression linguistique, mais le détournement de la fonction première d'un document qui n'irait pas dans le sens de ses spécificités reste problématique (puisque une telle exploitation pourrait notamment avoir pour conséquence de biaiser la compréhension de la réalité et de l'environnement des apprenants). Afin d'enfoncer le clou pédagogique,

rappelons-le une dernière fois : « Même si une exploitation linguistique s'impose, il ne faut pas oublier qu'il s'agit avant tout d'améliorer la réception et de la rendre la plus proche possible de l'authentique » (Cuq et Gruca : 2005, 439).

Pour ne pas tomber dans le piège de l'utilisation artificielle de ce type de support, et afin de le choisir d'une manière pertinente et adaptée, il convient d'une part de connaître les caractéristiques et les besoins de ses apprenants (en fonction de tous les paramètres évoqués plus haut en 2.) ainsi que de bien cerner les objectifs d'un cours, et, d'autre part, une analyse en amont des spécificités du document et de ses enjeux semble nécessaire pour inscrire de manière cohérente l'étude du document dans un projet pédagogique et méthodologique précis.

C'est en ce sens que toutes les bandes dessinées ne semblent pas être des plus adaptées à tous les publics et pour tous les cours. Il apparaît cohérent de les sélectionner en fonction de ses apprenants et de ses objectifs d'enseignement/apprentissage. Gageons que dans l'immense et incessante production artistique relative au neuvième art, nous trouvons à chaque fois (ou très souvent), à condition de creuser un peu, des trésors de bandes dessinées à étudier, en adéquation avec les objectifs de nos cours, adaptées et motivantes pour nos apprenants.

Reste la question épineuse de la marge de didactisation³⁷ qu'il est possible d'effectuer sur un document authentique en général, mais peut-être d'une manière encore plus problématique lorsqu'il a été produit dans une démarche créatrice et artistique. Jusqu'à quel point peut-on didactiser un document sans qu'il ne devienne artificiel, perde de son authenticité ou sans dénaturer le travail d'un artiste, d'un auteur ? De quelle façon convient-il de le faire ? Au-delà de chercher les spécificités et les enjeux d'un document dans une fine analyse pré-pédagogique et d'en proposer justement l'étude en amenant une réflexion à travers des questions de compréhension ou d'activité en lien avec ces enjeux (tout cela constitue en soi l'une des facettes de la didactisation), peut-on, par exemple dans le cas de l'étude d'une bande dessinée, choisir de tronquer un texte trop long, d'en modifier certains passages pour qu'il devienne linguistiquement accessible aux apprenants ou enlever certaines cases d'une séquence (puisqu'il peut s'agir là d'une autre facette de la didactisation d'un document) ? Quand on connaît le travail qu'un auteur fournit lors de l'élaboration d'une planche, et particulièrement concernant le sens produit par l'iconotexte (la création et l'organisation iconotextuelles ne sont pas faites au hasard, elles sont bien le fruit du travail artistique de ou des auteur(s)/dessinateur(s)/coloriste(s) qui cherche(nt) à produire du sens, à faire surgir une émotion ou un sentiment chez le lecteur) a-t-on le droit d'« arranger » une bande dessinée ? Tout dépend sûrement de l'œuvre en elle-même, de la valeur et du degré d'inséparabilité de l'iconotexte. Pour Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 434), ce genre de didactisation semble possible pourvu que « l'on restitue en classe soit la situation de communication, soit les conditions d'utilisation des documents, soit les intentions communicatives des messages. (...) Il ne faut donc pas hésiter à modifier un document pourvu que l'on respecte les éléments de la situation dans laquelle s'insère son énoncé ; l'essentiel, c'est que l'apprenant le perçoive comme authentique et motivant et que les démarches

³⁷ Défini dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* par : « l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement » (Cuq, 2003 : 71).

pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative. » Dans le cas de la didactisation d'une BD, il semble donc qu'on puisse choisir de modifier certains éléments si on le juge pertinent en fonction, par exemple, du niveau ou de l'âge de son public, mais en prenant bien garde à ne pas altérer le sens premier du message iconotextuel. Mieux vaut-il être sûr de soi. Plutôt que de risquer d'appauvrir ou de détourner (même légèrement) le sens d'une planche ou d'une séquence, peut-être est-il plus sage d'y renoncer, ou mieux, trouver si possible une autre séquence ou une autre bande dessinée qui serait en meilleure concordance avec l'âge et/ou le niveau de ses apprenants et les objectifs fixés.

Pour résumer, au regard de toutes les caractéristiques énoncées ici, relatives au domaine du FLE, la bande dessinée, par la diversité de ses genres, de ses styles esthétiques et graphiques, de ses registres de langues et ses types d'écrits, de ses auteurs ou des thèmes abordés, par sa puissante empreinte culturelle et par la fécondité artistique ininterrompue dont elle fait preuve, semble pouvoir s'adapter au mieux aux objectifs et aux enjeux de l'enseignement des langues et cultures ainsi qu'à ses apprenants, eux aussi caractérisés par leur hétérogénéité. Mais qu'apporte concrètement l'étude de bande dessinée en classe de FLE ? Quelles compétences permet-elle réellement de travailler ? En quoi présente-t-elle un intérêt pour les apprenants ? Nous répondrons à toutes ces questions et continuerons à développer la réflexion amorcée ici dans la dernière partie de notre étude, à la lumière de l'analyse des résultats et des conclusions de nos recherches.

Mais avant cela, et après avoir posé un certain nombre de concepts et de phénomènes liés au statut de la bande dessinée, à son histoire et à l'avancée de la recherche, et après avoir éclairci certains aspects concernant les liens qu'entretiennent la BD et son enseignement (notamment en classe de langue et culture), il convient à présent d'aborder la méthodologie de ce mémoire et celle du recueil des données afin d'être en mesure d'analyser au mieux les résultats de ce travail portant sur les raisons potentielles pour lesquelles la bande dessinée peine à être étudiée pour elle-même en classe de langue étrangère. L'explicitation de la démarche méthodologique mise en œuvre dans l'élaboration de cette recherche sera donc l'objet de la prochaine et deuxième partie.

Chapitre 2

METHODOLOGIE DU MEMOIRE DE RECHERCHE ET DU RECUEIL DE DONNEES

Cette deuxième grande partie sera donc constituée dans un premier temps d'une présentation de la démarche générale suivie tout au long de ce travail, de l'émergence du sujet jusqu'à l'élaboration de la problématique et des hypothèses de recherche. Nous exposerons ensuite le terrain et les techniques d'enquête mis en œuvre pour le recueil de données, ainsi que les outils qui nous ont permis de les récolter et de les analyser.

La démarche

1. La formulation de la question de départ et les raisons d'une telle recherche

1.1. Un premier questionnement

Dans le souci de poursuivre un travail au sujet d'un thème qui me passionne et pour approfondir mes recherches de Master 1 effectuées dans le cadre de mon rapport de stage, j'ai souhaité faire de la bande dessinée l'objet de mon mémoire. Dépendant d'un intérêt personnel et certain pour la BD, et avec la volonté de proposer une séquence relative au médium à mes apprenants, je m'étais dans un premier temps questionné sur la manière dont il fallait l'aborder lors de l'élaboration et de l'animation de mes cours. Était-il pertinent de le faire ? Quelles compétences la bande dessinée permettait-elle de travailler ? Il me semblait alors légitime de me demander si l'étude de la BD trouvait réellement sa place dans le cadre précis d'un cours de langue : les documents, les supports, les thèmes ne devaient-ils pas justement n'être que « prétextes » pour travailler des compétences linguistiques et/ou culturelles ? Et, si tel était le cas, qu'en était-il précisément de l'étude de la BD, qui recouvre aussi des aspects interculturels et possède des particularités sémiotiques, plastiques, et artistiques qui constituent de véritables spécificités du neuvième art, et qui ne sauraient être complètement exclues dans son étude ? Peut-on finalement se servir d'un tel objet culturel sans en dénigrer les potentialités et les véritables enjeux, c'est-à-dire sans l'instrumentaliser ?

Même si, comme le constate Jean-Pierre Cuq dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* en parlant de l'exploitation des documents authentiques que « l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, présence d'un nouveau récepteur (l'apprenant) dont les compétences ne sont pas celles d'un natif, etc.) » (2003 : 29), j'avais alors conclu dans mon premier travail de recherche que la mise en place d'une démarche intégrée, visant au développement des compétences communicative, culturelle et à l'étude des particularités sémiotiques et artistiques de la bande dessinée, sans tomber dans une instrumentalisation du support, semblait possible, même dans le cadre d'un cours de langue. Pour ce faire, il apparaissait qu'un enseignement *par* la BD³⁸, étudiée en ce sens pour elle-même, fatalement doublé d'un enseignement *de* la BD (concernant alors des aspects plus historiques,

³⁸ Bernard Tabuce (2012 : 41) rappelle qu'« Avant d'être une bande dessinée, un récit en bande dessinée est d'abord un récit singulier. Ce qui fait sens et motive, c'est son esthétique, sa dramaturgie, son enjeu éthique et sa portée symbolique. C'est d'abord cela qu'il faut actionner chez [les apprenants], pour qu'ensuite le questionnement sur les procédés ait du sens. »

esthétiques ou techniques), pouvait constituer une solution pour éviter l'écueil de l'instrumentalisation du médium. Défendre la combinaison d'un enseignement *de* la BD avec un enseignement *par* la BD, c'est laisser entrevoir aux apprenants sa profondeur, leur faire prendre conscience de sa dimension artistique, esthétique, et de la force narrative de son double langage, tout en parvenant de façon pédagogique à leur donner les moyens et l'occasion d'être en contact avec la langue cible et de travailler des compétences linguistiques et culturelles.

Il m'était enfin apparu que, même dans le cadre d'un cours de langue étrangère qui vise l'amélioration de ces compétences (et pour toutes les raisons évoquées plus haut), l'exploitation des supports authentiques en général, et notamment celui de la bande dessinée, dans une optique uniquement prétexte, n'aurait réellement su être cohérente. En ce sens, Nicolas Rouvière (2012 : 286) explique que :

« (...) sous forme intégrale ou de morceaux choisis, il semble en effet essentiel que les œuvres d'auteur soient aussi étudiées pour elles-mêmes, afin d'en apprécier la valeur esthétique et la portée littéraire. Il s'agit au final de reconnaître, dans les productions des littératures dessinées en langue cible, des valeurs universelles qui constituent notre « fond commun d'humanité », autrement dit de construire la compétence transculturelle, conformément à l'enseignement classique des humanités. »

C'est ainsi que la bande dessinée se révèle être un support de premier choix dans l'enseignement des langues vivantes, comportant une forte potentialité pédagogique et culturelle. Mais nous développerons cette idée un peu plus loin dans cette étude en fournissant de plus amples explications sur ce qu'apporte de particulier la bande dessinée en classe de langue et culture.

C'est avec cette toile de fond et l'idée forte que la bande dessinée n'est que très peu étudiée pour elle-même en classe de langue³⁹ que s'est construite peu à peu une question de départ : pour quelles raisons la BD en cours de langue et culture ne se trouve que très rarement étudiée pour ce qu'elle est vraiment, en tant qu'art, et ce pour quoi elle a été créée ?

1.2. Raisons et finalités

Outre ce questionnement, l'envie d'approfondir une réflexion amorcée en première année de Master et l'intérêt personnel porté à la bande dessinée, qui m'ont poussé à en faire l'objet de mes recherches, je pense qu'une telle étude peut modestement participer au processus de reconnaissance culturelle et artistique de la BD, ainsi qu'à l'amélioration de sa mise en œuvre didactique et pédagogique en classe de langue vivante. Comme le souligne Eric Maigret (2012 : 139), le terme d'une quête de « reconnaissance » s'applique sans doute mieux que celui de « légitimité » au terme d'un siècle dirigé par deux discours prédominants à propos de la bande dessinée : « L'un dénigrant une forme dégradée de la Culture. L'autre, apologique et militant dont le prix à payer en a été une nouvelle essentialisation du médium qui mimait parfois les positions des dénonciateurs (en les inversant) » (2012 : 5) (observons ce qu'il peut se passer aujourd'hui à l'égard des mangas ou des jeux vidéo...).

³⁹ Contrairement à son enseignement en FLM, domaine dans lequel la recherche et les propositions pédagogiques sont plus avancées au sujet de l'étude de la bande dessinée (voir entre autres les travaux de Patrice Gentilhomme ou de Philippe Lecarme, ou les différents numéros des cahiers pédagogiques dédiés à l'étude de la BD en classe).

En prenant garde de ne pas tomber dans un discours dithyrambique à l'égard du neuvième art et loin de l'idée d'une primauté de la bande dessinée ou de vouloir écraser le reste de la production artistique et culturelle, c'est donc dans une optique de reconnaissance que je souhaite inscrire cette étude pour défendre la crédibilité et continuer d'affirmer avec force la profondeur d'un art étonnant et singulier, et tenter de « dégager son importance pour l'élaboration de notre environnement quotidien et de nos activités culturelles. » (Umberto Eco, 1972).

1.3. Une démarche hypothético-déductive et la recherche de l'objectivité

Dans le but d'approcher au plus près « la découverte collective de la vérité » inhérente aux fondements des sciences humaines (Dépelteau, 2000 : 36), c'est à travers une démarche hypothético-déductive que s'est élaboré et construit ce mémoire. A partir de la question de départ sont effectivement apparues diverses hypothèses, qui se veulent « falsifiables ». C'est-à-dire qu'elles ont pour finalité de « corroborer » la vérité (de s'en approcher de manière provisoire, en opposition à la vérification qui suggère un résultat définitif) ou d'être réfutées (falsifiées). Pour ce faire, ces hypothèses ont donc été soumises à des « tests empiriques », que constituent les questionnaires d'enquête et l'analyse de manuels dans ce travail de recherche, permettant la corroboration ou la falsification. Comme le souligne François Dépelteau (2000 : 77) en expliquant l'apport de la démarche falsificationniste (inspirée des travaux de Karl Popper) aux sciences :

« La quête du savoir ressemble ainsi à une croisade contre la fausseté. Et si nous ne découvrons jamais la vérité dans toute sa splendeur, au moins nous combattons l'erreur. En adoptant ces principes épistémologiques, nous serons toujours conscients des limites de nos sciences. Nous n'oublierons jamais que nos hypothèses, nos théories et nos lois scientifiques seront sûrement, tôt ou tard, réfutées par les faits car elles sont aussi imparfaites que les humains qui les ont faites. »

C'est donc en toute conscience de ces principes de recherche que je souhaite présenter mon travail. Dépelteau soulève également ici la part d'humanité (et donc d'imperfection) que comportent les travaux des chercheurs. Sans doute, cette part d'humanité peut aussi se traduire par la tentation de la subjectivité : comme évoqué plus haut, l'objet de l'étude que je propose, la bande dessinée, est en partie dû à l'intérêt personnel que je porte au neuvième art, voire à ma passion pour le médium. Dans quelle mesure ne pourrait-on pas y voir la volonté sous-jacente d'une attitude militante et l'envie de défendre à tous prix un certain enseignement de la bande dessinée ? La tension entre mes propres goûts, mon opinion et le principe d'objectivité du chercheur n'est-elle pas trop importante pour mener à bien cette étude ?

Je souhaite ici affirmer ma volonté de ne pas céder à la tentation et m'engager à ce que mon inclination pour la BD n'influence en rien les résultats de mes recherches, car, comme le rappelle encore une fois Dépelteau (2000 : 38) « la plus grande des fraudes scientifiques consiste sûrement dans la perte de toute objectivité et la manipulation ou l'invention des données ».

Faire preuve d'objectivité sera donc une ligne de conduite pour ce travail de recherche (quitte à reconnaître la défaillance de mes propres vérités), dont le but ne sera pas de me donner raison ou d'apporter des réponses absolues, mais de chercher à comprendre certains phénomènes et d'apporter des pistes de réflexion pour tenter de répondre à ma problématique.

2. La problématique

C'est après toute cette étape de questionnement que s'est imposée la problématique suivante :

Si la reconnaissance artistique ou l'intérêt pédagogique du médium ne semblent plus être à prouver, pourquoi la bande dessinée en classe de langue reste-t-elle très peu étudiée pour elle-même, c'est-à-dire en tant qu'art ?

3. Les hypothèses

Je me suis donc attaché à essayer d'émettre des hypothèses, répondant temporairement et de manière non définitive à la problématique, mais qui pouvaient être des pistes menant vers la compréhension du constat de base qui remet en cause l'idée que la bande dessinée est étudiée pour elle-même en classe de langue, c'est-à-dire en tant qu'art. Quelles pouvaient potentiellement en être les raisons ?

La première hypothèse concerne l'utilisation et l'exploitation qui serait faite de la BD, particulièrement en classe de langue étrangère, en supposant qu'elle soit la plupart du temps prise comme un support prétexte à l'enseignement/apprentissage d'une notion particulière, ou bien détournée de son sens premier (donc instrumentalisée). L'hypothèse 1 est donc la suivante : **la bande dessinée n'est pas étudiée en tant qu'art en classe de langue parce que son utilisation relève d'une instrumentalisation.**

Les représentations collectives et des éléments portant sur le lectorat de la bande dessinée intéressent la deuxième hypothèse en rapport avec la dévalorisation que subit encore la BD dans la société : **la bande dessinée n'est pas étudiée en tant qu'art en classe de langue parce que subsiste une vision générale péjorative à son égard, et malgré l'avancée du médium dans son histoire artistique et critique, il est toujours considéré comme un genre mineur.**

Enfin, une dernière idée est soumise au test de la falsification, posant la question d'un éventuel refus d'intellectualiser (donc d'enseigner ou d'étudier) une lecture qui serait associée à la détente ou à « l'après-travail ». Cette dernière hypothèse présume que **la bande dessinée n'est pas étudiée en tant qu'art en classe de langue, et peine encore à véritablement trouver sa place au sein de l'enseignement en général, parce qu'elle appartient à la sphère privée.**

Voici donc les trois hypothèses à partir desquelles se développera la réflexion de ce travail de recherche.

Après avoir un peu mieux compris les raisons, les enjeux et l'objet de cette recherche ainsi que la démarche dans laquelle elle s'inscrit, attachons-nous maintenant à l'étude des différentes méthodes et techniques d'analyse qui ont permis la mise en œuvre du processus des tests empiriques et du recueil de données. Essayons en somme de répondre aux questions suivantes : « observer quoi ? », « observer qui ? » et « observer comment ? » (Dépelteau, 2000 : 210-241).

Les techniques et le terrain d'enquête

1. La documentation et l'analyse des contenus

Afin de mener à bien une étude, l'étape du travail de documentation en amont semble primordial et nécessaire pour l'élaboration du cadrage théorique et se tenir informé de l'état de la question, autrement dit de l'avancée de la recherche à propos du sujet choisi. Cette étape fondamentale semble indispensable pour assurer la pertinence, l'actualité et l'utilité du travail du chercheur. Elle participe également à la construction et à la définition de ce que sera l'axe de la recherche, d'en cibler les enjeux, et permet enfin de se positionner vis-à-vis d'autres chercheurs ou d'autres thèses.

Cette documentation est aussi un bon moyen de recueillir des données et peut constituer une méthode en soi. Pour en assurer l'efficacité, nous avons effectivement eu recours à la technique de l'analyse des contenus (répandue dans les méthodologies de recherches en Sciences Humaines) qui se révèle être un outil fort utile pour la lecture, l'organisation et l'analyse des documents, que l'on peut réaliser d'une manière quantitative ou qualitative. Dépelteau (2000 : 294) explique qu'en « procédant à une analyse de contenu, on ne veut pas porter de jugement de valeur sur un message ; on veut connaître ce que le messager a voulu dire avec précision et objectivité ». C'est en cela que cette méthode semble pouvoir permettre au chercheur d'établir non seulement un cadrage théorique juste et scientifique, mais également lui donner la possibilité de recueillir déjà des éléments de réponse allant dans le sens d'une corroboration ou de la falsification de ses hypothèses.

Cette technique suit un parcours rigoureux que Dépelteau présente en cinq étapes⁴⁰ (2000 : 297), du rassemblement des documents pertinents et relatifs au sujet choisi, à leur lecture active et jusqu'à leur étude et leur interprétation, permettant au chercheur d'accéder à l'objectivité de l'analyse des contenus, qu'ils soient « manifestes » (qu'on pourrait appelé le message direct, un premier niveau de lecture) ou « latents » (qui serait alors un message indirect voire implicite ou symbolique, un deuxième niveau de lecture).

C'est donc à travers des lectures actives, répétées et classificatoires d'articles ou d'ouvrages en lien avec la bande dessinée et/ou l'enseignement des langues et cultures, que nous avons pu d'une part élaborer notre cadrage théorique, et d'autre part commencer à recueillir certaines données concernant les différentes représentations sociales, culturelles et artistiques de la BD, ainsi que les liens qu'elle entretient avec l'enseignement en général et la place qu'elle y occupe.

Mais la technique de l'analyse des contenus nous a sans doute été d'une plus grande utilité encore lorsque nous avons choisi de soumettre nos hypothèses, en particulier les deux premières (portant sur l'instrumentalisation de la bande dessinée dans l'enseignement des langues étrangères et sur les

⁴⁰ 1. Recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser, 2. Lectures préliminaires, 3. Choix et définitions des codes, 4. Processus de codage des documents, 5. Analyse et interprétation des résultats (2000 : 301)

représentations générales qui lui confèrent encore un statut de genre mineur), au test empirique de l'analyse des méthodes de FLE.

2. L'analyse des manuels de FLE

2.1. La méthode

Pour tenter d'apporter des éléments de réponses aux raisons pour lesquelles la bande dessinée ne se trouve que rarement étudiée pour elle-même en classe de langue, nous avons choisi, notamment pour la question de l'instrumentalisation du médium, d'analyser sa nature, sa place et son usage dans les manuels de langues étrangères, et plus particulièrement de FLE.

Afin de pouvoir analyser efficacement ces données et d'en tirer des conclusions, nous avons décidé d'observer le contenu de ces manuels avec la prise en compte de tous les paramètres suivant : la bande dessinée est-elle effectivement présente (au même titre que d'autres arts ou éléments culturels) dans les manuels et à quelle fréquence ? Est-elle étudiée pour elle-même ? Quelle démarche didactique est proposée pour son étude ? Quels sont les types et les genres de bande dessinée représentés dans les manuels ? Quelle reconnaissance de la bande dessinée transparait à la lumière de tous ces paramètres ?

A l'aide d'une grille d'analyse qui sera présentée plus bas, nous nous sommes donc attachés à répertorier toutes les apparitions du médium dans chaque manuel étudié et à analyser ses différentes mises en œuvre, en fonction de tous les éléments présentés ci-dessus.

C'est ainsi que nous avons pu réaliser une modeste typologie (qui sera présentée dans le troisième chapitre) des représentations et de l'exploitation de la bande dessinée dans les manuels de FLE, d'après une analyse à la fois quantitative et qualitative.

2.2. Le choix et la présentation du corpus

La publication des 30 manuels de français langue étrangère qui composent le corpus étudié s'étale sur 8 années, de 2002 (un an après la parution du CECR) à 2010. Ces manuels ont été choisis pour permettre des comparaisons quantitatives et qualitatives en fonction de différents critères.

Leur sélection traduit d'abord la volonté d'une représentativité du point de vue du marché de l'édition vis-à-vis du matériel pédagogique en FLE (dans le but d'évaluer si la présence, la représentation et la mise en œuvre de la bande dessinée dans les manuels peuvent être fonction d'une politique ou d'une ligne éditoriale). Ainsi, sur 30 méthodes, 9 sont publiées chez CLE International, 9 autres chez Hachette FLE, 7 pour les éditions Didier, et 5 pour les Presses Universitaires de Grenoble (PUG).

Le corpus se veut également représentatif des différents niveaux de compétences que définit le CECR afin d'observer s'ils sont un facteur ou non de la présence et du traitement de la bande dessinée dans les manuels. Il est à noter que les méthodes des niveaux les plus élevés (C1 et C2) se font plus rares et sont ainsi moins représentées dans le corpus, qui comporte par ailleurs 17 manuels pour les niveaux A1 et A2, 11 pour les B1 et B2, contre 2 seulement pour les C1 et C2. Toutes conclusions tirées en ce sens seront donc d'ordre

qualitatif, la faible représentation des manuels des niveaux plus élevés ne permettant pas des considérations plus quantitatives.

Le public d'apprenants le plus représenté dans le corpus est celui des adultes et des grands adolescents : 22 manuels leur sont consacrés, parmi eux, 2 précisent que les destinataires sont des « étudiants étrangers de toutes nationalités », et 1 est plus particulièrement destiné au public spécifique des adultes migrants débutants. Deux manuels ont été élaborés pour un public d'adolescents, 3 pour des préados, et enfin 3 derniers pour les enfants. De la même manière que les autres paramètres, nous essaierons d'observer si le facteur de l'âge des publics cibles influence l'intégration de BD et leur traitement dans les pages des manuels.

Enfin, le corpus s'étend sur 14 collections différentes, s'étalant parfois elles-mêmes sur plusieurs niveaux : nous pourrons ainsi étudier l'évolution (en fonction des niveaux) de la place et de l'usage des bandes dessinées au sein d'une même ligne méthodologique.

Avant de présenter la grille d'analyse ainsi que le choix et la définition des codages, voici donc le corpus des manuels étudiés, classés par type de public cible :

Adultes et grands adolescents

- *Alors ?*, niveau A1, Didier, 2007.
- *Alors ?*, niveau A2, Didier, 2007.
- *Alors ?*, niveau B1, Didier, 2008.
- *Alter Ego 2*, niveau A2, Hachette FLE, 2006.
- *Alter Ego 3*, niveau B1, Hachette FLE, 2008.
- *Alter Ego 4*, niveau B2, Hachette FLE, 2008.
- *Alter Ego 5*, niveau C1>C2, Hachette FLE, 2006.
- *Campus 3*, niveaux B1/B2, CLE International, 2004.
- *Campus 4*, niveaux B2/C1, CLE International, 2007.
- *Echo 3*, niveau B1, CLE International, 2009.
- *Echo B2*, niveau B2, CLE International, 2010.
- *Forum 1*, niveaux A1/A2, Hachette FLE, 2006.
- *Forum 2*, niveaux A2/B1, Hachette FLE, 2008.
- *Forum 3*, niveau B2, Hachette FLE, 2002.
- *Ici 1*, niveau A1, CLE International, 2008. (public d'étudiants étrangers de toutes nationalités)
- *Ici 2*, niveau A2, CLE International, 2007. (public d'étudiants étrangers de toutes nationalités)
- *Latitudes 1*, niveaux A1/A2, Didier, 2008.
- *Latitudes 2*, niveaux A2/B1, Didier, 2009.
- *Rond-Point 1*, niveaux A1/A2, PUG, 2004.
- *Rond-Point 2*, niveau B1, PUG, 2004.
- *Rond-Point 3*, niveau B2, PUG, 2007.
- *Trait d'union*, niveaux A1/A2, CLE International, 2008. (public d'adultes migrants débutants)

Adolescents

- *Sac à dos 1*, niveau A1, PUG, 2004.
- *Sac à dos 2*, niveau A2, PUG, 2004.

Préados

- *Tandem 1*, niveaux A1/A2, Didier, 2005.
- *Tandem 2*, niveaux A1/A2, Didier, 2003.
- *Fluo 1*, niveaux A1/A2, CLE International, 2003.

Enfants

- *Grenadine 1*, niveau A1, Hachette FLE, 2003.
- *Grenadine 2*, niveau A1>A2, Hachette FLE, 2005.
- *Trampoline 1*, niveau A1, CLE International, 2002.

2.3. La grille d'analyse et la définition du codage

Tous les manuels du corpus ont donc été analysés à l'aide d'une grille d'observation, en fonction de ces critères :

- 1/ Présence et fréquence de la BD dans le manuel
- 2/ Place occupée par rapport à d'autres arts ou à d'autres éléments culturels
- 3/ Nature(s) de la bande dessinée (authentique ou fabriquée/ types et genres représentés)
- 4/ Quelle fonction, quelle étude ou quelle démarche didactique ?
- 5/ Représentation/reconnaissance générale du médium

Il est à noter que cette étude ne prend en compte que l'apparition des bandes dessinées dans les manuels, et laisse donc de côté les dessins humoristiques, les caricatures, les dessins de presse ou encore les romans photos, qui empruntent parfois à la BD certains codes (notamment celui des bulles pour l'expression des personnages).

Pour nous aider dans la catégorisation et l'analyse des données sélectionnées grâce à la grille, nous avons enfin établi un code couleur pour nous permettre de faire ressortir d'une façon évidente les éléments ayant trait à tel ou tel paramètre. Ainsi, le processus de codage suit cette règle (selon les critères énumérés plus haut) : **critère 1**, **critère 2**, **critère 3**, **critère 4** et **critère 5**.

Voici donc la grille d'analyse codifiée du corpus de manuels étudié :

	Manuel	Niveau et public	Observations
1	<i>Alors ?</i> Didier, 2007	A1 Grands ados et adultes	p.17 : BD authentique (<i>Le chat</i>), illustration d'un point de grammaire. Humoristique. Pas d'étude ou d'analyse. p.36 : BD fabriquée. Illustrative. Introduit humoristiquement les stéréotypes sur les français. Pas d'étude ou d'analyse.
2	<i>Alors ?</i>	A2	p.153 : BD muettes fabriquées (tendance ou dimension humoristique dans le choix du style et du dessin) (deux

	Didier, 2007	Grands ados et adultes	<p>planches de 4 vignettes) pour illustrer un court texte (deux « faits quotidiens »).</p> <p>Aucune exploitation proposée dans l'exercice de compréhension associé. Fonction uniquement illustrative > aide implicite (aucune invitation formelle à le faire) à la compréhension écrite.</p>
3	<p>Alors ?</p> <p>Didier, 2008</p>	<p>B1</p> <p>Grands ados et adultes</p>	<p>p.82-83 : Court texte d'intro : « <i>Les jeunes, mais aussi les adultes, lisent volontiers des bandes dessinées. Elles sont produites en très grand nombre en France et sont d'une grande diversité, au-delà des célèbres albums de Tintin, Astérix, Lucky Luke, Gaston la gaffe...</i> » (> volonté d'ouvrir les horizons en élargissant le champ « classique » de la BD franco-belge et de briser l'idée reçue qu'elle n'est faite que pour la jeunesse).</p> <p>Deux planches (une séquence) d'Aya de Yopogon (BD réaliste/tranche de vie > authentique). Dans la rubrique « cultures », compétence associée = compétence de communication « lire et comprendre une bande dessinée ». Dans l'unité « Jeunesse » > thème de la BD = une séquence entre un jeune et sa mère.</p> <p>Démarche didactique :</p> <p>1/ « Regardez ces deux pages » (partie de compréhension) > sur le contenu des deux planches</p> <p>2/ « Réagissez ! »</p> <p>aborde une réflexion sur la dimension artistique du médium (que ce n'est pas construit au hasard) mais dissocie texte et image (≠ iconotexte).</p> <p>« Que pensez-vous de la manière dont cette dispute est écrite ? », « Comment trouvez-vous ce dessin, ses couleurs ? », « Quelle idée de la Côte d'Ivoire cela vous donne-t-il ? »</p> <p>On note tout de même dans les questions une dominante de l'analyse des faits linguistiques (le français de côté d'ivoire) : « relevez les mots employés pour critiquer Grégoire », « cherchez les expressions imagées ou ironiques », « Relevez les formes qui ne semblent pas être du français de France », « Que pensez-vous de la manière dont cette dispute est écrite ? »</p> <p>« Dans les français utilisés hors de France, on a créé de nouveaux mots ou expressions. »</p> <p>Mais le mérite de ne pas être seulement illustratif d'un thème, volonté d'analyse des planches.</p>
4	<p>Rond-Point 1</p> <p>PUG, 2004</p>	<p>A1/A2</p> <p>Grands ados et adultes</p>	<p>p.59 : BD fabriquée > l'apprenant est invité à replacer dans les bulles les phrases manquantes des dialogues (on suit un même personnage de magasin en magasin). Extrêmement prétexte, pas d'analyse.</p>
5	<p>Rond-Point 2</p> <p>PUG, 2004</p>	<p>B1</p> <p>Grands ados et adultes</p>	<p>p.74-75 : double page dédiée la BD (authentique). Pas d'avant-propos. S'inscrit dans la rubrique « regards croisés » dont l'objectif = « mieux connaître et comprendre les valeurs culturelles, les comportements et la vie quot. Dans différents pays où l'on parle français », présence d'« échantillons de cultures ».</p>

			Choix des <i>Bidochon</i> , de <i>Carmen Cru</i> et un dessin de <i>Gaston la gaffe</i> . Deux planches : une des <i>Bidochon</i> et une de <i>Carmen Cru</i> . La lisibilité laisse à désirer (cadres rouges qui dans le cas des <i>Bidochon</i> sont complètement illogiques par rapport à l'ordre de lecture des vignettes). Fonction uniquement illustrative, pas d'étude ni d'analyse (3 textes de description sur ces anti-héros. Les questions portent sur ces textes).
6	Rond-Point 3 PUG, 2007	B2 Grands ados et adultes	p.19 : une planche de <i>Titeuf</i> . Dans la rubrique « En contexte » (=introduction d'une unité) de l'unité « C'est comme ça qu'on parle » > Dans l'analyse (qui est sommaire = 2 questions), 1/ aspect culturel en avant (l'auteur de BD comme témoin d'une époque, dans une société donnée) mais question = « quel phénomène social y est critiqué ? », 2/ prétexte à l'étude des registres de langues + généralité sur la BD (La planche de <i>Titeuf</i> n'est plus qu'un exemple qui nous sert à parler d'autre chose > pas d'analyse).
7	Ici 1 CLE International 2008	A1 Etudiants étrangers de toutes nationalités	Néant
8	Ici 2 CLE International 2007	A2 Etudiants étrangers de toutes nationalités	p.41 : BD muette humoristique. On ne connaît pas l'auteur (je ne pense pas qu'elle soit fabriquée). Usage prétexte pour l'apprentissage des adverbes et des adjectifs > activité associée : utiliser des adverbes en s'aidant d'adjectifs (« Comment est le lion ? (doux-silencieux-prudent) », « Comment l'homme regarde-t-il la télévision ? (tranquille-attentif) », etc.) On effleure cependant une analyse de la BD « pour elle-même » avec la question « Pourquoi est-ce drôle ? » p.77 : dans la rubrique « à lire à dire », une planche de <i>Maïtena</i> > Humoristique, authentique (<i>Ces trucs incroyables que nous font gober les plus incroyables vendeuses... !</i>). Aucune analyse. Prétexte à une activité orale (jouer les scènes). p.85 : un strip du <i>Chat de Geluck</i> . Illustration implicite de la notion de grammaire de la négation (dans la rubrique « analyser et pratiquer » = grammaire). Mais on effleure encore une fois une analyse de la BD « pour elle-même » avec la question « De qui parle le chat ? » (puis « Etes-vous d'accord avec lui ? » > prétexte PO)
9	Latitudes 1 Didier, 2008	A1/A2 Grands ados et adultes	Néant
10	Latitudes 2 Didier, 2009	A2/B1 Grands ados et adultes	p. 32 : BD fabriquée. Humoristique. Pour illustrer et justifier implicitement l'intérêt de la leçon « justifier un choix ». Pas d'analyse. Mais dans le style = // dessins d'humour tout au long du manuel avec la même fonction illustrative (très drôles soit dit en passant). Ici peut être considéré comme BD car 2

			cases.
11	<i>Alter Ego 2</i> Hachette FLE, 2006	A2 Grands ados et adultes	<p>p.24 : dans le dossier 1 « J'ai des relations ». Une vignette sortie de son contexte pour illustrer « Carnet de voyage... Les amis, les amours... » + texte = <i>Tintin, Hergé et son ami chinois</i>, on parle du « célèbre dessinateur » et de « son œuvre au succès considérable » (>représentation positive du médium)</p> <p>p.46 : une BD fabriquée humoristique illustrative (blague belge raconter par un français pour des français). Aucune analyse.</p>
12	<i>Alter Ego 3</i> Hachette FLE, 2008	B1 Grands ados et adultes	Néant (dans celui-ci la place qu'occupe les autres arts ou éléments culturels = marquante ! Absolument rien sur la BD, et en particulier frappant dans l'abécédaire culturel à la fin, dans lequel il est question des caricaturistes, de la chanson, du cinéma, des genres littéraires, de musée, de la peinture et de ses courants, de la presse, de la radio, etc. mais pas de la BD ! On la mentionne juste dans le mot « Festival » avec « Angoulême pour la bande dessinée » parmi un florilège d'autres festivals concernant d'autres choses.)
13	<i>Alter Ego 4</i> Hachette FLE, 2008	B2 Grands ados et adultes	<p>p.110 : extrait d'une planche (3 vignettes, sorties de leur contexte) de Claire Bretécher <i>Agrippine et la secte à Raymonde</i>. Prétexte à l'exercice de synthèse (on ne considère l'extrait de BD qu'en relation avec deux autres textes)</p> <p>Même remarque dans l'abécédaire avec architectes, biographie et autobiographie, festival de cannes, presse écrite régionale, radios de service publics, roman moderne, mais toujours pas de BD.</p>
14	<i>Alter Ego 5</i> Hachette FLE, 2010	C1>C2 Grands ados et adultes	<p>Néant</p> <p>Manuel très porté littéraire (idem abécédaire : la presse française en ligne, la Comédie Française, Le Grand Meaulnes, Le petit Nicolas, Roman d'apprentissage, Les Trente glorieuses : des livres (avec juste entre autre Agrippine, bande dessinée en 8 tomes, Claire Bretécher (1988-2009) [classé dans « livres »]), des films, des chansons, Idem avec Union de Gauche (pas de BD), Terroir français (pas de BD), Numerus Clausus (pas de BD), les principaux prix littéraires en France (pas de BD), Les utopies sociales du XIXème siècle (pas de BD), Monet Jean (1888-1979), Nouvel Jean (1945 architecte), Flaubert et le réalisme, le roman réaliste, l'école impressionniste, le land art)</p>
15	<i>Forum 1</i> Hachette FLE, 2006	A1/A2 Grands ados et adultes	p.70 : BD fabriquée, prétexte Compréhension + revoir l'heure + d'autres activités « Vous donnez votre emploi du temps à un ami », etc. Pas d'analyse.
16	<i>Forum 2</i> Hachette FLE, 2008	A2/B1 Grands ados et adultes	p.19 : BD fabriquée, véritable adjuvant à la compréhension de l'exercice demandé (conjuguer des verbes). Valeur illustrative +++ Pas d'analyse.
17	<i>Forum 3</i> Hachette FLE, 2002	B2 Grands ados et	p.25 : première double page « découverte » de l'unité « Parlez-moi d'amour ». Une bande dessinée des <i>Bidochon</i> (extrait). Au service du thème « l'être idéal ». 3 questions proposent d'analyser l'extrait qui pousse à l'observation de la BD : « Où

		adultes	<p>se déroule la scène ? », « En quoi cette scène est-elle amusante ? », « Quelle description feriez-vous des deux femmes ? », puis le document sert de prétexte à une PE > sur le modèle des petites annonces (un autre doc de la double page), imaginez le portrait que la directrice de l'agence va réaliser de sa cliente.</p> <p>p.103 : une planche d'Agrippine. Document prétexte au service d'objectifs linguistiques (ex : « Relevez les expressions d'Agrippine comprenant une partie du corps. Puis, essayez de mimer ces expressions pour en trouver le sens et proposez des formules équivalentes pour chacune ») + première question : dissociation de l'iconotexte : on demande à l'apprenant de ne regarder que les images pour émettre des hypothèses.</p> <p>p.143 : un BD mi-fabriquée, mi-authentique (« Les Français tels qu'ils sont » par Eugène Collilieux, paru dans le n°317 du <i>français dans le monde</i> en 2002) sur le passage des francs à l'euro (>plus d'actu). Exploitation vraiment prétexte pour d'autres activités, doc de départ, et très peu de compréhension de la BD en elle-même !</p>
18	Echo 3 CLE International 2009	B1 Grands ados et adultes	<p>p.64 : dans la double page « ressources » (qui a pour but de partir de l'observation pour arriver à la systématisation) de l'unité 7. Un extrait tronqué de <i>l'Elève Ducobu</i> (Godi et Zirou). Complètement prétexte à des activités de production écrite ou objectifs linguistiques. Aucune analyse.</p> <p>p.99 : dans la première double page « simulation » (organisée selon des scénarios ou des schémas d'action de l'activité humaine > tâches de compréhension ou d'expression à accomplir) de l'unité 10. Une planche de Business Circus de James (2008). Seulement 2 questions : « De qui et de quoi se moque l'auteur de la BD ? » et une proposition d'activité (Donnez des idées à James. Trouvez aussi des idées humoristique dans l'activité professionnelle...) > prétexte, pas d'étude de la planche.</p>
19	Echo B2 CLE International 2010	B2 Grands ados et adultes	Néant (alors que marquante est la place du théâtre, poésie, littérature, cinéma, peinture, arts plastiques, sculpture, etc.)
20	Campus 3 CLE International 2004	B1/B2 Grands ados et adultes	<p>p.94-95 : une double page dédiée à la BD authentique dans le module « se distraire ». Pas de planche mais qui a le mérite de présenter un petit panel non-exhaustif mais varié de la production en bande dessinée selon les genres, et tend surtout vers la représentation de la bande dessinée comme un art (on parle de « chef-d'œuvre », « classez les albums par genre », présence d'une interview de Régis Loisel, on donne un peu de vocab spécifique à la BD,...)</p> <p>Du reste, l'exploitation proposée de la double page est intéressante dans les activités ou les questions posées Dommage qu'il n'y ait pas d'analyse de planche de proposée.</p>
21	Campus 4 CLE International	B2/C1 Grands ados et	<p>p.85 : un extrait d'Agrippine, fonction uniquement illustrative (humoristique) d'un texte « sérieux » sur les enfants-rois, pas d'analyse.</p> <p>Grande place accordée à la littérature et au cinéma dans le</p>

	2007	adultes	reste du manuel.
22	Trait d'union CLE International 2008	A1/A2 Adultes migrants débutants	Des BD fabriquées sur des scènes de la vie quotidienne (vraiment très artificielles) de manière systématique dans la double page « en direct » (placée en guise d'intro aux unités) p.12-13, 20-21, 28-29, 38-39, 46-47, 54-55, 64-65, 72-73, 80-81, 90-91, 98-99, 106-107. A chaque fois même schéma : à gauche la planche, à droite son exploitation prétexte à des exercices de phonétique, de repérages, objectifs uniquement linguistique, pas d'analyse de la planche. p.115 à 120 (fin du manuel) : reprise de vignettes isolées et sorties de la planche, prétexte pour un bilan de conjugaison, d'orthographe et de morphosyntaxe.
23	Sac à dos 1 PUG, 2004	A1 Ados de 12 à 15 ans	Leçon 5 de chaque unité = BD fabriquées « Tu découvriras une autre manière de lire plus amusante avec le monde de la BD. Ici, tu vas te rendre compte de tes progrès puisque tu seras capable de lire les textes de la BD sans difficulté. Si tu écoutes et tu lis la BD, tu établiras un lien direct entre l'écrit et l'oral et les dessins t'aideront à mieux comprendre ce que tu entends et ce que tu lis. » p.22 : BD fabriquée, prétexte compréhension pure (Vrai ou faux ?) + mise en voix (phonétique et intonation), puis Idem p.34, 46, 58, 70, 82 p.32 : « Doc lecture » Héros de BD. Cours texte de présentation de personnages de Tintin et de Titeuf. Pas de planche, juste des dessins des persos. Prétexte CE pure. p.66 : prétexte Compréhension + PO
24	Sac à dos 2 PUG, 2004	A2 Ados de 12 à 15 ans	Idem leçon 5, p.14, 24, 34, 44, 54, 64, avec la dernière « résumez » > intérêt p.58 BD fabriquée, prétexte à la Compréhension et à d'autres activités (trouve une autre fin, jeu de mime, etc.)
25	Tandem 1 Didier, 2005	A1/A2 Jeunes ados	p.50 : on évoque que les ados aiment lire des BD dans une enquête sur les loisirs (avec un petit graphique et des chiffres)
26	Tandem 2 Didier, 2003	A1/A2 Jeunes ados	Néant
27	Fluo 1 CLE International 2003	A1/A2 Enfants et pré-ados entre 9 et 12 ans	Utilisation de la BD (exclusivement fabriquée) au début de chaque unité pour la « découverte des situations de communication ». Complètement prétexte à des objectifs linguistiques. Progressivement dans les activités, invitation à remettre en ordre les vignettes.
28	Grenadine 1 Hachette FLE, 2003	A1 Enfants de 7 à 10 ans	Néant
29	Grenadine 2	A1	p.10 : BD fabriquée « Où est Grenadine ? Que fait-elle ? Que dit-elle ? » Description de l'avant-propos : « Bande dessinée

	Hachette FLE, 2005	Enfants de 7 à 10 ans	originale et enregistrée. Elle permet de réutiliser, dans un contexte imaginaire et plein d'humour, les acquis de l'unité. » <i>Id.</i> mêmes questions p.16, 22, 30, 36, 42, 50, 56, 62. p.45 et 65 « A toi de parler ! » (dans les bilans de deux unités) « Regarde et parle », BD fabriquée avec soit des persos très expressifs, soit des bulles contenant des dessins (=prétexte pour remobiliser le voc de l'unité). Pas d'analyse de planche.
30	<i>Trampoline 1</i> Hachette FLE, 2002	A1 Enfants à partir de 8 ans	Grande place accordée à la bande dessinée fabriquée. Scènes de la vie quotidienne des enfants. Aucune analyse, uniquement prétexte à des objectifs linguistiques (Bonjour ! Au revoir ! Je m'appelle..., les chiffres et les nombres, etc.). Vraiment présentées comme des documents supports (pas du tout de questions à côté, aucune proposition d'analyse ou d'exploitation). ➤ l'iconotexte comme tremplin à la compréhension pour les enfants.

A partir de cette grille d'analyse, d'autres tableaux (manuscripts) ont été produits afin d'organiser, de quantifier et de sélectionner les données pertinentes (notamment des tableaux dans lesquels il convenait d'inscrire des croix dans les colonnes, en fonction des caractéristiques d'un manuel).

3. Les questionnaires d'enquête

3.1. Le choix et la conception des questionnaires

La deuxième grande méthodologie mise en œuvre dans ce travail de recherche pour le recueil des données est celle du questionnaire d'enquête. Comme le souligne François de Singly (2005 : 24), « le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens " objectif " des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux. » Pour atteindre la compréhension objective des résultats, et dans le but de récolter des données à la fois quantitatives et qualitatives relatives à notre sujet et dont l'analyse nous permettra encore une fois d'aller vers la corroboration ou la falsification des hypothèses, nous avons conçu deux questionnaires d'enquête. L'un, destiné à tous, porte sur le lectorat et les représentations générales de la bande dessinée ; l'autre, élaboré pour les enseignants de langues étrangères, s'intéresse au même sujet à la différence près que des questions sur l'expérience d'enseignement y sont ajoutées. Nous avons conçu une première version pour chacun de ces deux questionnaires qui a été soumise à une douzaine de personnes (répartis sur les deux formulaires) qui constituaient un groupe test, afin de juger de la pertinence et de la clarté des questions. A la suite de leurs retours, nous avons pu évaluer la qualité générale de ces questionnaires et améliorer certains points, afin d'atteindre une cohérence globale adéquate notamment du point de vue du vocabulaire utilisé, de la longueur du questionnaire ou de l'ordre et de l'enchaînement des questions. C'est seulement après cette étape que nous avons pu diffuser les formulaires d'enquête par le biais d'internet (questionnaires électroniques à remplir en ligne⁴¹).

⁴¹ Les versions complètes sont consultables en traitement de texte en Annexe 2 p.75

Ces deux questionnaires avaient pour ambition d'apporter des éléments en vue de la corroboration ou de la falsification de nos trois hypothèses de recherche. En effet, l'enquête comporte des questions concernant la mise en œuvre et le traitement de la bande dessinée en cours de langue et culture, particulièrement dans le questionnaire destiné aux enseignants (hypothèse 1), les représentations et le statut social, culturel et artistique de la bande dessinée (hypothèse 2), ainsi que les goûts, les raisons et les habitudes de lectures des personnes sondées (hypothèses 3).

Notons qu'afin de ne pas biaiser ou influencer les réponses des personnes interrogées, nous avons choisi dans le texte d'accompagnement et de présentation des questionnaires en ligne⁴² de bien prendre garde à ne pas donner la problématique telle quelle. Derrière le sujet de premier plan (l'enseignement de la bande dessinée en classe de langue, le lectorat et les représentations de la BD), se cache bien sûr la volonté de mesurer son degré d'instrumentalisation en cours (hypothèse 1), d'observer si oui ou non, la bande dessinée est toujours victime d'une dépréciation culturelle ou d'une mise à l'écart artistique dans les représentations générales (hypothèse 2), et d'analyser la mesure de son appartenance à la sphère privée et l'influence de ce facteur vis-à-vis de la place qu'elle occupe dans l'enseignement (et celui des langues étrangères en particulier) (hypothèse 3).

Une attention toute particulière a donc été portée à l'ordre, à l'enchaînement et à la formulation des questions pour ne laisser transparaître aucune marque de subjectivité ou d'indice qui auraient pu influencer sur les réponses des sondés. Nous avons pris le soin de limiter, autant que faire se peut, les questions ouvertes, plus difficiles à étudier dans le traitement des données (car moins facilement quantifiables), au profit de questions fermées ou à choix multiples. Cela étant, la matière résultante des questions ouvertes se révèle être d'une grande richesse qualitative pour l'analyse et l'exploitation des données. Ces questionnaires sont également marqués par la présence de questions « de fait » et « d'opinion⁴³ » (De Singly, 2005 : 64). Enfin, nous avons veillé à ce que les personnes interrogées puissent toujours avoir le pouvoir de répondre ce qu'ils désirent ou pensent vraiment, en ajoutant de manière quasi-systématique (notamment dans les questions à choix multiples) l'option « Autre (précisez) » ou encore « Ne sais pas » (pour les questions fermées).

Après avoir diffusé ces questionnaires à travers des réseaux professionnels, relationnels, amicaux et sociaux, nous avons finalement pu récolter 61 réponses pour le questionnaire destiné à tous, et 34 pour celui concernant des enseignants de langues étrangères.

⁴² « Dans le cadre de mon mémoire, j'étudie la place qu'occupe la bande dessinée dans l'enseignement et m'intéresse plus particulièrement à la mise en œuvre de son étude en classe de langue et culture. Pour nourrir et approfondir ma recherche, j'ai besoin d'éléments concernant le lectorat et les représentations de la Bande Dessinée. Ce questionnaire anonyme, qui vous prendra environ 15 minutes à remplir, a pour objectif de vous interroger à ce sujet. Merci d'avance pour votre aide ! »

⁴³ François De Singly illustre ces deux types de questions par des exemples :
une question de fait : « Combien de temps avez-vous passé à lire un livre hier ? »
une question d'opinion : « Aimez-vous lire ? »

3.2. Le choix et la présentation des échantillons

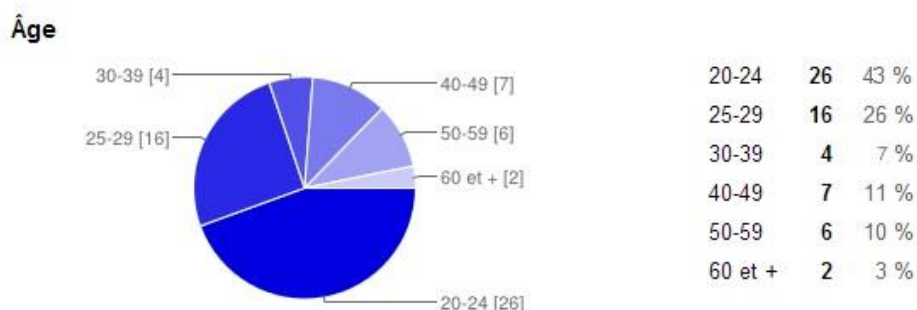
3.2.1. Le questionnaire pour tous

Compte tenu des limites floues et du caractère aléatoire de cette population de référence (« tous », c'est-à-dire plus ou moins toutes les personnes acceptant de remplir ce questionnaire, sans véritable critère de sélection) et tributaire d'un manque de moyens, nous comprenons qu'il sera difficile d'obtenir un échantillon comportant des quotas représentatifs ou constituant un modèle réduit de l'ensemble de cette population. Nous parlerons donc sans doute plus facilement d'un échantillon « spontané », comme celui que décrivent Luc Boltanski et Pascale Maldidier (cités par François De Singly, 2005 : 45) à propos d'une enquête réalisée en 1977 sur les lecteurs de la revue *Science et Vie* : « l'échantillon "spontané" – c'est-à-dire celui composé par les personnes volontaires pour répondre à un questionnaire encarté dans la revue – n'est pas représentatif au sens statistique mais il donne une bonne représentation du lectorat, une image stylisée par l'accentuation des traits pertinents ». C'est aussi la technique d'échantillonnage que François Dépelteau qualifie d'« accidentelle » qui, selon le chercheur, est parfois « la "moins pire" à utiliser » (2000 : 225).

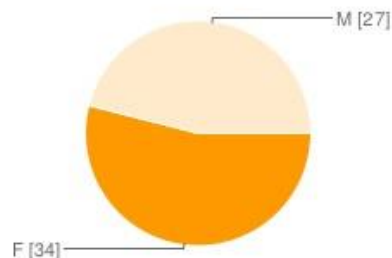
C'est donc en toute conscience de ces paramètres que nous avons effectué l'analyse des contenus de ce questionnaire (ainsi que celle du questionnaire enseignants), et serons lucides par rapport à la prudence qu'il conviendra d'observer vis-à-vis des conclusions que nous tirerons. Cependant, bien que le traitement des données se traduise par une analyse principalement qualitative (dans le sens que le nombre de réponses ne nous permet pas réellement d'établir des statistiques), il nous a semblé tout de même possible de produire certaines considérations quantitatives, dans la mesure de la soixantaine des retours du questionnaire pour tous, et des 34 réponses pour le questionnaire enseignants. De plus, les réponses fournies à certaines questions transversales en lien avec le lectorat ou les représentations de la bande dessinée pourront être envisagées dans le regroupement de ces deux grands échantillons (« tous » + « enseignants de langues »), et n'en former plus qu'un seul constitué de 95 personnes.

3.2.2. Le profil des personnes sondées dans le cadre du questionnaire pour tous

Voici un résumé du profil des personnes ayant répondu au questionnaire pour tous (61 personnes), sous forme de diagrammes et de graphiques :

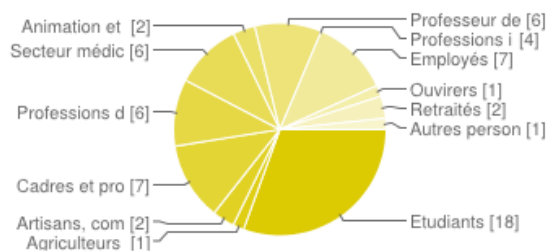


Sexe



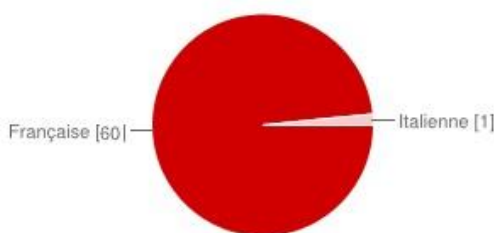
F	34	55 %
M	27	45 %

Catégories socio-professionnelles



Etudiants	18	29 %
Agriculteurs exploitants	1	2 %
Artisans, commerçants ou chefs d'entreprise	2	3 %
Cadres et professions libérales	5	8 %
Professions de l'information, des arts et du spectacle	6	10 %
Secteur médico-social	6	10 %
Animation et médiation socio-culturelle	2	3 %
Professeur des écoles, enseignants et assimilés	6	10 %
Professions intermédiaires et de la fonction publique	4	6 %
Employés	7	12 %
Ouvriers	1	2 %
Retraités	2	3 %
Autres personnes sans activité professionnelle	1	2 %

Nationalité



Française	60	98 %
Italienne	1	2 %

3.2.3. Le questionnaire enseignants

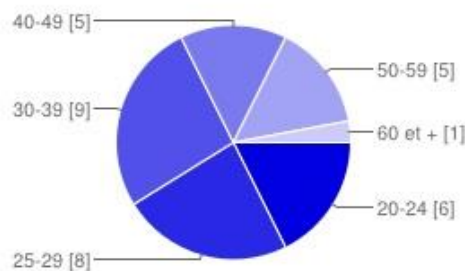
Les critères de sélection pour l'échantillonnage de ce questionnaire se révèlent être plus contrôlés que ceux du questionnaire pour tous. En effet, comme pour refléter les considérations en rapport avec l'étude de bande dessinée en cours de langue et le choix qu'il convient d'opérer en fonction d'un public d'apprenants (quelle BD choisir ? pour qui ? [quels besoins ? quelles caractéristiques ?], pour quoi ? [quels objectifs ? dans quel projet pédagogique ?]), nous avons tenté d'obtenir un échantillon comportant différentes populations, ciblées en fonction de la structure ou du contexte d'enseignement, du ou des public(s) d'apprenants, ainsi que du paramètre des années d'expérience. Nous avons ainsi tenté de diriger la diffusion du questionnaire vers 4 types de population qu'il nous était possible de contacter. La première concerne des enseignants de FLE travaillant au sein de centres de langue française rattachés à des universités, et donc à un public majoritaire d'étudiants étrangers. La deuxième population est constituée d'enseignants de français, de nationalité espagnole travaillant en Espagne dans des écoles primaires, et dont le public d'apprenants se trouve être des enfants espagnols de 5 à 12 ans. Les personnes de la troisième population de cet échantillon sont des enseignants français de langues étrangères, exerçant principalement dans le secondaire, en France. Enfin, il

nous a semblé intéressant d'ajouter la population des jeunes enseignants de FLE, sortant du Master ou encore stagiaires-étudiants (enseignant, quant à eux, dans diverses structures et pour divers publics).

3.2.4. Profil des enseignants

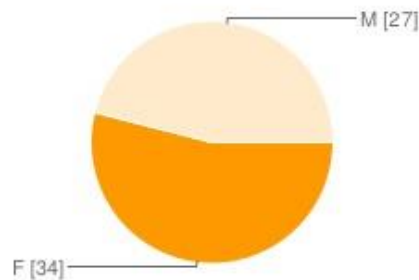
Nous avons finalement pu réunir 34 réponses à ce questionnaire, réparties de manière assez inégale sur les quatre populations. Nous avons donc tenu compte de ce phénomène dans nos analyses de données. De plus, certaines des personnes sondées n'entraient pas toujours absolument dans l'une des quatre catégories évoquées juste avant. Observons un résumé du profil de ces enseignants à l'aide, encore une fois, de diagrammes et de graphiques, avant d'en faire une courte synthèse.

Âge



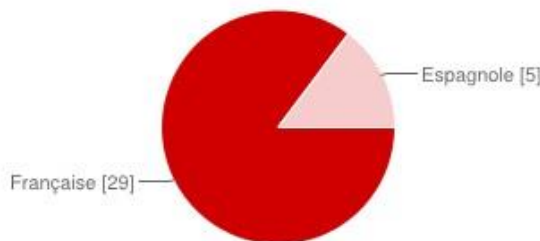
20-24	6	18 %
25-29	8	24 %
30-39	9	26 %
40-49	5	15 %
50-59	5	15 %
60 et +	1	3 %

Sexe



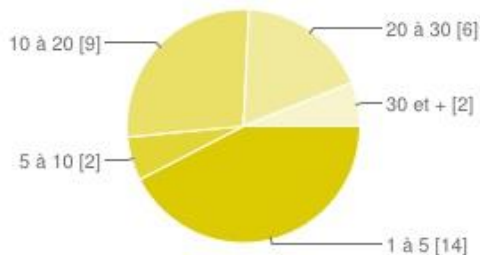
F	34	55 %
M	27	45 %

Nationalité



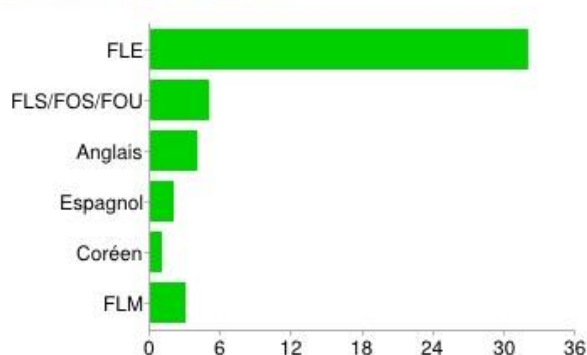
Française	29	85 %
Espagnole	5	15 %

Années d'expérience



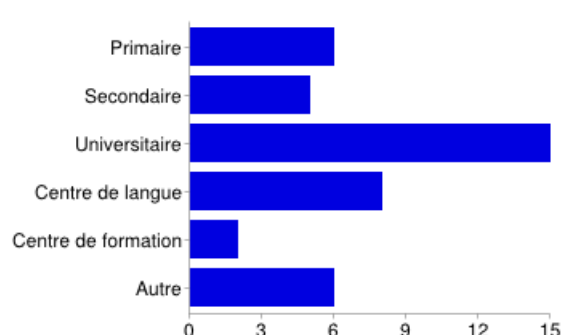
1 à 5	14	42 %
5 à 10	2	6 %
10 à 20	9	27 %
20 à 30	6	18 %
30 et +	2	6 %

Langue(s) enseignée(s)



FLE	32	68 %
FLS/FOS/FOU	5	11 %
Anglais	4	9 %
Espagnol	2	4 %
Coréen	1	2 %
FLM	3	6 %

Dans quel(s) établissement(s) ou centre(s) travaillez-vous actuellement ?



Primaire	6	14 %
Secondaire	5	12 %
Universitaire	15	36 %
Centre de langue	8	19 %
Centre de formation	2	5 %
Autre	6	14 %

Si l'on combine toutes ces données, on peut alors observer que 15 des 34 personnes sondées entrent dans la catégorie de l'échantillon prévisionnel des enseignants de FLE, travaillant en centre de langue dans un contexte universitaire pour des étudiants étrangers (soit 36% des personnes interrogées).

Quatre autres personnes correspondent à la population prévisionnelle des enseignants de français de nationalité espagnole travaillant dans le primaire, ayant pour public de jeunes élèves eux aussi espagnols. On remarque cependant que deux nouvelles personnes ont également indiqué qu'elles travaillaient dans l'enseignement primaire (l'une appartient à la population prévisionnelle des jeunes enseignants de FLE, l'autre aux enseignants français de langues étrangères), et qu'un cinquième enseignant espagnol affirme travailler dans le secondaire.

La population prévisionnelle des enseignants français de langues étrangères exerçant dans le secondaire pour des élèves français ne comporte quant à elle que 2 des personnes interrogées, sachant que deux autres personnes ont également indiqué qu'elles aussi étaient des enseignants de langues étrangères en France, respectivement dans le primaire et dans un centre de langue.

Sept personnes sur 34 entrent dans la catégorie prévisionnelle des jeunes enseignants de FLE (de 6 mois à 2 ans d'expérience), dont 4 affirment travailler en contexte universitaire, 2 en centre de langue, 3 dans une alliance française à l'étranger pour des publics divers, 1 dans le primaire pour des enfants primo-arrivants, et 1 dans une école militaire à l'étranger.

Enfin, 3 personnes interrogées ne rentrent réellement dans aucune des 4 catégories prévisionnelles : 2 d'entre elles sont enseignants de FLE et FLS travaillant dans le secondaire en France, pour des élèves

allophones en classe d'UPE2A⁴⁴, et la troisième enseigne le FLE et le FOS au sein d'une académie militaire à l'étranger.

La diversité de ces profils d'enseignants autorisera tout de même des comparaisons et une analyse qualitatives des données concernant l'influence du public d'apprenants, du contexte d'enseignement et du profil général des enseignants dans la mise en œuvre de l'étude de bande dessinée en cours, et par extension des différentes visions de la bande dessinée.

3.2.5. Considérations transversales et description des profils de lecteur

A la question première « Avez-vous déjà lu une bande dessinée ? », 94 personnes (sur les 95 sondées) ont répondu positivement. Il est à noter que l'unique à avoir répondu non, est une étudiante de 22 ans, ayant coché la raison suivante : « Vous avez d'autres lectures obligatoires (travail, études, etc.) et n'avez pas le temps de lire autre chose ». Gageons que cette personne n'ait également jamais eu l'occasion d'avoir entre ses mains une BD.

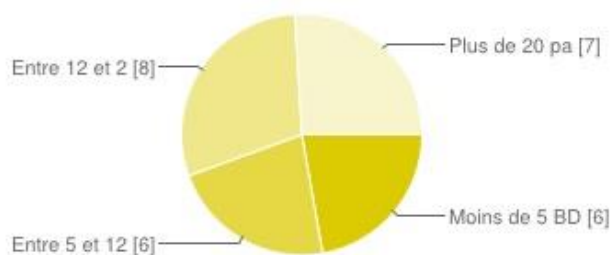
Sur les 94 personnes restantes, 45 déclarent avoir l'habitude de lire des bandes dessinées, contre 49 (qui soutiennent donc ne pas en avoir l'habitude). Ces derniers, quand on leur demande s'ils apprécient tout de même d'en lire à l'occasion, répondent oui à 94% (soit 46 personnes). Les personnes restantes (qui ont répondu toutes les trois au questionnaire pour les enseignants) se défendent notamment en expliquant leur difficulté à suivre une narration à la fois visuelle et textuelle, et que l'un des deux éléments est souvent privilégié dans leur lecture, au détriment de l'autre.

Parmi les 45 personnes ayant déclaré avoir l'habitude de lire des BD, 9 en lisent moins de 5 par an, 12 entre 5 et 12 bandes dessinées par an, 14 entre 12 et 20, et enfin 10 personnes affirment lire plus de 20 BD au cours d'une année. La répartition du lecteur modeste à celui qu'on pourrait qualifier de « gros lecteur » est finalement assez équilibrée, même si l'on observe une légère dominante des lecteurs intermédiaires. Dans ce même échantillon, aucune personne n'est un lecteur exclusif de BD, cependant 18% des lecteurs réguliers (soit 8 personnes) déclarent cette lecture comme étant prioritaire ou préférentielle, 58% (soit 26 personnes) la place au même niveau que d'autres lectures, tandis que les 24% restants (11 personnes) confient qu'elle n'est pas une lecture prioritaire ou préférentielle. Les 49 autres personnes interrogées considérant qu'elles n'ont pas l'habitude de lire des bandes dessinées répondent quant à elles que cette lecture peut tout de même être prioritaire ou préférentielle (6 personnes) ou au même niveau que d'autres lectures (20 personnes sur 49).

Voici donc les diagrammes récapitulatifs de ces données, pour les questionnaires pour tous et enseignants :

⁴⁴ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (anciennement CLA)

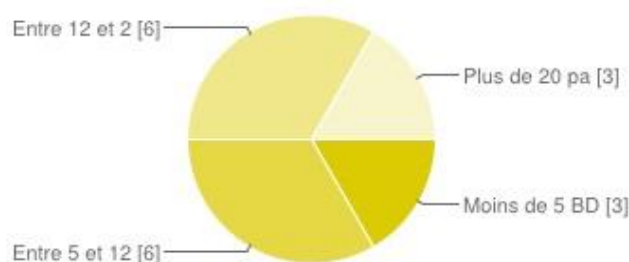
Si oui, dans quelle proportion ?



Moins de 5 BD par an	6	22 %
Entre 5 et 12 par an	6	22 %
Entre 12 et 20 par an	8	30 %
Plus de 20 par an	7	26 %

Proportion de lecture pour les lecteurs habitués aux BD (questionnaire enseignants)

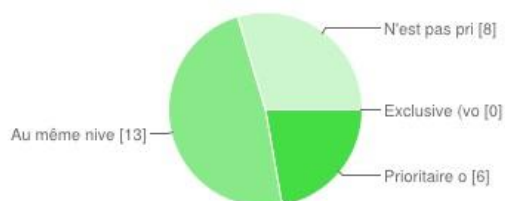
Si oui, dans quelle proportion ?



Moins de 5 BD par an	3	17 %
Entre 5 et 12 par an	6	33 %
Entre 12 et 20 par an	6	33 %
Plus de 20 par an	3	17 %

Proportion de lecture pour les lecteurs habitués aux BD (questionnaire pour tous)

La lecture de bande dessinée est pour vous



Exclusive (vous ne lisez que des BD)	0	0 %
Prioritaire ou préférentielle (par rapport à d'autres lectures)	6	22 %
Au même niveau que d'autres lectures	13	48 %
N'est pas prioritaire ou préférentielle	8	30 %

Statut de la lecture de BD pour les lecteurs habitués

(questionnaire pour tous)

La lecture de bande dessinée est pour vous

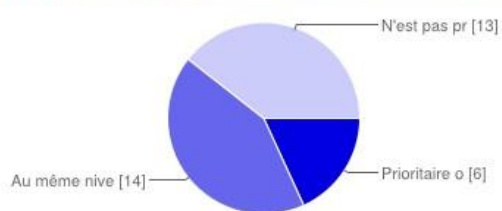


Exclusive (vous ne lisez que des BD)	0	0 %
Prioritaire ou préférentielle (par rapport à d'autres lectures)	2	11 %
Au même niveau que d'autres lectures	13	72 %
N'est pas prioritaire ou préférentielle	3	17 %

Statut de la lecture de BD pour les enseignants

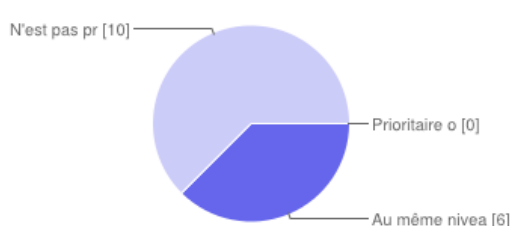
(questionnaire enseignants)

La lecture d'une bande dessinée est pour vous



Statut de la lecture de BD pour les lecteurs non-habitués (questionnaire pour tous)

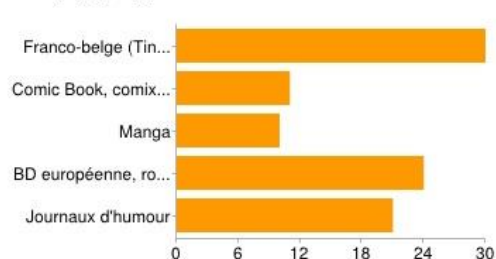
La lecture d'une bande dessinée est pour vous



Statut de la lecture de BD pour les lecteurs non-habitués (questionnaire enseignants)

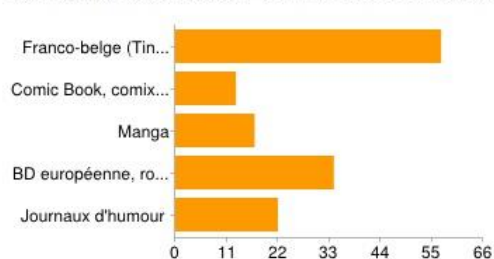
Voici, pour finir de compléter le profil des lecteurs, les graphiques représentatifs des types et des genres de bande dessinée les plus lues par les personnes interrogées. On remarque une nette avance pour le type des BD franco-belges (87 personnes sur 94 déclarent avoir lu au moins une bande dessinée de ce type), suivi par la catégorie des BD européennes/romans graphiques et/ou BD alternatives (qui concerne 58 personnes), puis des journaux d'humour (43 personnes), et enfin, dans une moindre mesure, les mangas (27 personnes) et les comics ou bandes dessinées américaines (24 personnes). Concernant les genres ayant le plus gros lectorat, on distingue un bon premier, le genre humoristique (76 personnes), à 10 voix près, la bande dessinée catégorisée enfance/jeunesse (66 personnes), le genre de l'aventure se classe troisième (avec 63 personnes), suivi enfin des quatrièmes ex-aequo le genre réaliste ou « tranche de vie » et la bande dessinée historique, concernant 48 lecteurs chacun.

Quel(s) type(s) de bande dessinée lisez-vous ou avez-vous déjà lu(s) ?



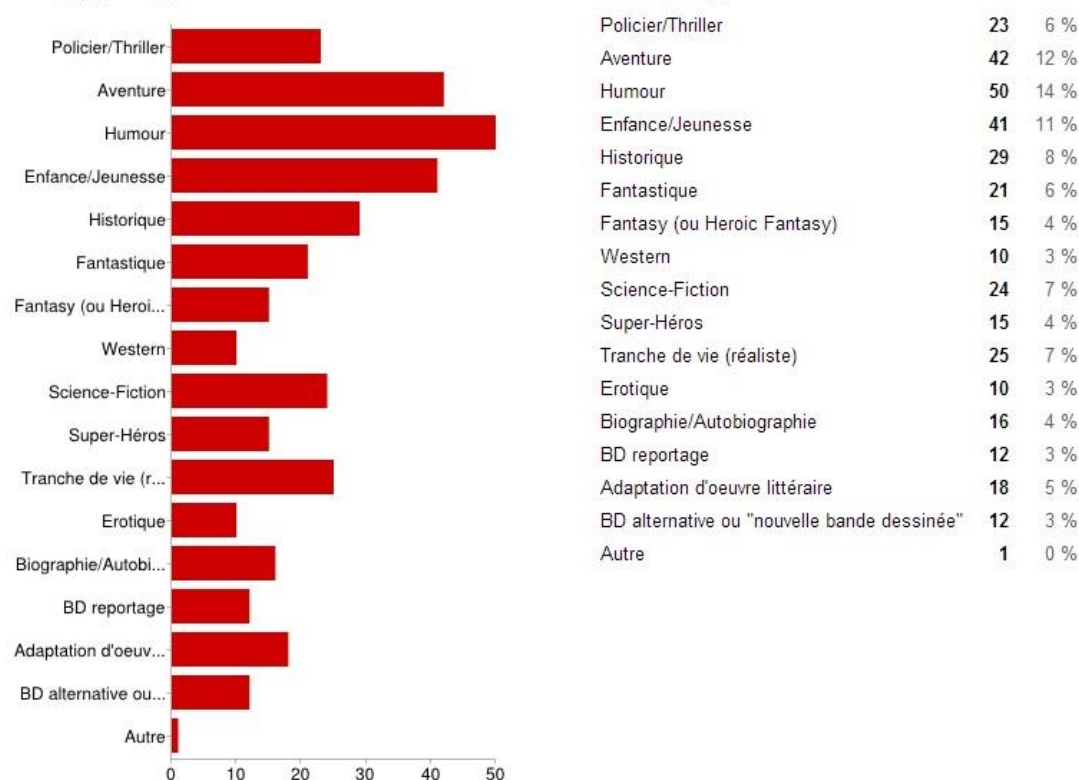
Franco-belge (Tintin, Astérix, Lucky Luke, Spirou, etc.)	30	31 %
Comic Book, comix et/ou BD américaine	11	11 %
Manga	10	10 %
BD européenne, roman graphique et/ou BD alternative	24	25 %
Journaux d'humour	21	22 %

Quel(s) type(s) de bande dessinée lisez-vous ou avez-vous déjà lu(s) ?



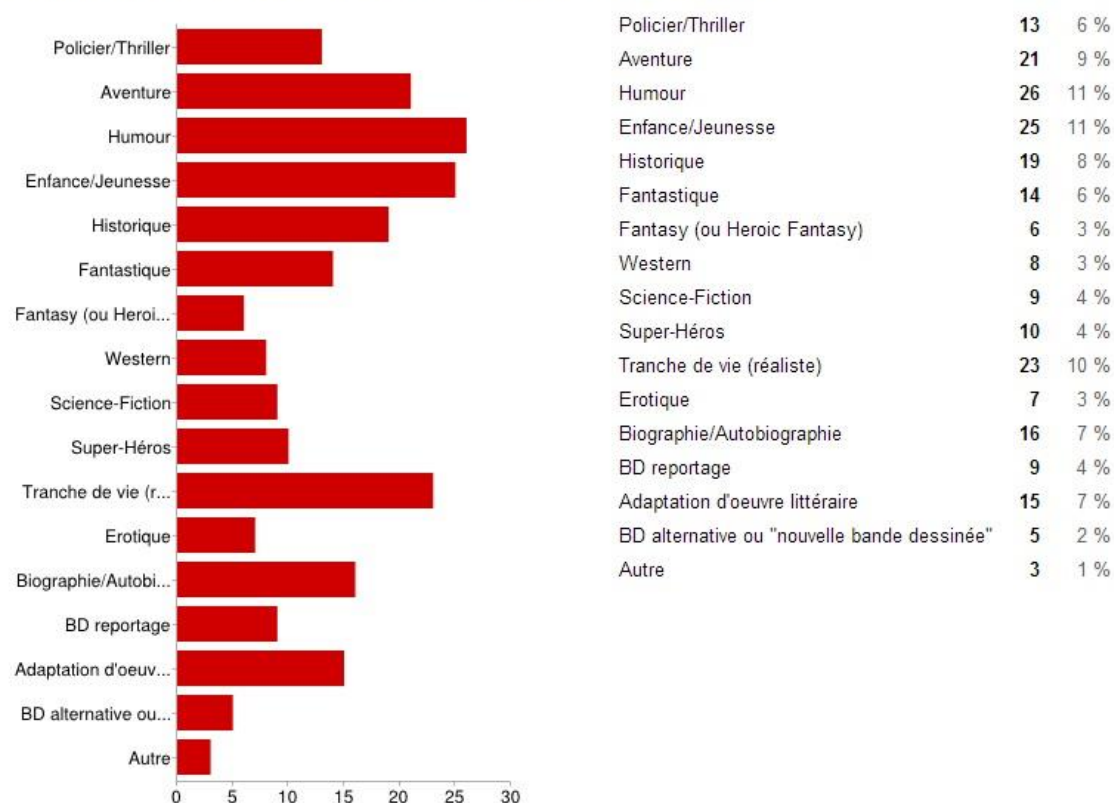
Franco-belge (Tintin, Astérix, Lucky Luke, Spirou, etc.)	57	40 %
Comic Book, comix et/ou BD américaine	13	9 %
Manga	17	12 %
BD européenne, roman graphique et/ou BD alternative	34	24 %
Journaux d'humour	22	15 %

Quel(s) genre(s) de bande dessinée lisez-vous ou avez-vous déjà lu(s) ?



(Questionnaire pour tous)

Quel(s) genre(s) de bande dessinée lisez-vous ou avez-vous déjà lu(s) ?



(Questionnaire enseignants)

3.3. Le traitement des données

Pour traiter les données de ces questionnaires, nous avons d'abord eu recours aux services d'un logiciel en ligne, qui se révèle particulièrement efficace et pratique dans la synthèse visuelle des contenus, lorsqu'il s'agit par exemple d'obtenir des tableaux, des diagrammes, des graphiques ou des données chiffrées (pour les questions fermées et à choix multiples).

Nous avons ensuite procédé à une analyse des contenus, de manière manuscrite, en annotant les tableaux imprimés des résultats de chaque réponse obtenue : un système de codage (surlignage, code couleurs, symboles, abréviations, etc.) a donc été mis en place pour faire ressortir les éléments pertinents. Le gros travail consistait notamment à établir tous les liens de causes à effets : dans quelle mesure les réponses à telles ou telles questions pouvaient-elles par exemple expliquer d'autres réponses ?

Le traitement des réponses aux questions ouvertes a demandé une rigueur particulière et une recherche d'objectivisation permanente : les réponses sont marquées par la subjectivité de la personne interrogée, et il convient de ne pas se laisser influencer par elle dans l'analyse des données et l'élaboration des conclusions. De plus, comme le souligne François de Singly (2005 : 67), les données fournies par les questions ouvertes peuvent parfois apparaître comme plus « fragiles » et plus complexes à analyser par leur caractère « flou », « dispersé », ou constituer des données peu utiles voire inutilisables pour les résultats de la recherche. A cela s'ajoute la longueur variable des réponses, et la pénibilité associée de leur traitement. Pour l'heure, la substance des réponses aux questions ouvertes présentes dans les deux questionnaires conçus pour cette étude s'est révélée être d'une grande richesse et d'un large intérêt pour la corroboration ou la falsification des hypothèses.

En somme, pour résumer la démarche du traitement des données et de l'analyse des contenus de ces deux questionnaires, nous avons dans un premier temps dû rassembler les données pertinentes, les comprendre, les manipuler (dans le sens d'une organisation cohérente, logique et pertinente), et enfin les analyser dans le but de corroborer ou de réfuter nos hypothèses de recherche.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous nous sommes donc attachés à décrire et expliquer la démarche hypothético-déductive dans laquelle s'inscrit ce travail de recherche. Nous avons pour cela présenté la méthodologie et les techniques d'enquête mis en place pour la récolte des données et leur analyse, qui nous permettront de soumettre nos hypothèses au test de la falsification.

Le troisième et dernier chapitre de ce travail a donc pour ambition de présenter les résultats de la recherche et d'en tirer des conclusions, dans le sens d'une corroboration ou d'une réfutation de nos hypothèses, ainsi que d'amener des pistes de réflexion concernant l'étude de la bande dessinée en classe de langue et culture, plus particulièrement dans le domaine du Français Langue Etrangère. Nous verrons dans un premier temps la marge d'instrumentalisation que subit la bande dessinée en cours de langue et culture et tenterons

d'observer si oui ou non elle est toujours victime d'une dévalorisation sociale, culturelle et artistique. Nous étudierons ensuite le rôle et l'influence du sentiment d'appartenance de la BD à la sphère privée dans la fréquence et la mise en œuvre de son enseignement. Pour finir, nous proposerons dans une dernière partie de revenir sur l'intérêt que présente un tel médium en cours de FLE, et d'exposer en quoi il constitue un objet de premier choix dans le travail des compétences linguistiques et culturelles.

QUEL ENSEIGNEMENT DE LA BANDE DESSINEE EN COURS DE LANGUE ET CULTURE ?

L'instrumentalisation de la bande dessinée

1. Le rôle des manuels dans l'instrumentalisation de la bande dessinée en cours de langue

1.1. Place, fréquence et nature de la bande dessinée dans les manuels de FLE

D'une manière générale, on peut affirmer sans crainte que la place accordée à la bande dessinée dans les 30 manuels de FLE du corpus étudié n'est pas grande : quand elle n'est pas totalement absente (c'est le cas dans 7 d'entre eux), elle n'apparaît que de manière succincte (une à deux fois sur toutes les pages de 14 des manuels). Une mention particulière va cependant à *Ici 2* (la bande dessinée est présente à trois reprises), *Forum 3* (trois apparitions également), et à la majorité des manuels destinés à un public de jeunes ou d'enfants débutants (*Sac Ados 1* et *2*, *Fluo 1*, *Grenadine 2* et *Trampoline 1*) qui font recours de manière systématique à la bande dessinée dans chacune de leurs unités. Seuls *Tandem 1* et *2* ainsi que *Grenadine 1* dérogent à la règle.

Si le jeune âge du public cible semble en partie influencer la fréquence de l'apparition de bandes dessinées dans les manuels de ce corpus, le paramètre du niveau de compétences (A1/A2), associé aux méthodes pour les jeunes ados ou les enfants, n'apparaît pas comme un facteur déterminant de la quantité des BD dans le reste des manuels du corpus (proposés pour des publics de grands adolescents et d'adultes).

Quand la BD est présente dans les manuels, elle peut être de deux natures : authentique ou fabriquée. Notons que l'usage fréquent de la bande dessinée dans les méthodes destinées aux jeunes adolescents et aux enfants (citées au-dessus) semble devoir être contrebalancé par l'effacement absolu de la BD authentique : seule des BD fabriquées sont présentes dans ces manuels. On observe ainsi que sur les 23 méthodes du corpus acceptant la bande dessinée sur leurs pages, 13 arborent des BD fabriquées, dont 10 de manière exclusive. Ce qui nous laisse 9 manuels dans lesquels seule la bande dessinée authentique est présentée (*Alors ? B1*, *Rond-Point 2* et *3*, *Ici 2*, *Alter Ego 4*, *Forum 3*, *Echo 3*, *Campus 3* et *4*), même si elle l'est de manière très inégale : alors qu'*Alter Ego 4* ne donne à voir qu'une séquence tronquée de trois vignettes sorties de leur contexte d'*Agrippine* à la page 110, n'étant envisagée qu'à la lumière de deux autres textes (pour une synthèse de document), *Alors ? B1* offre à la bande dessinée une belle double-page, sur laquelle figure une séquence complète de deux planches extraites d'*Aya de Yopogon*. Finalement, sur 12 manuels comportant des BD authentiques (que ce soit de manière exclusive ou partielle), seulement 5 (*Alors ? B1*, *Rond-Point 3*, *Ici 2*, *Echo 3*, et *Forum 3*) laissent place à une séquence complète (que ce soit sous la forme de planches ou de strip), tandis que les autres n'hésitent pas à tronquer des séquences (et parfois dans les mêmes manuels : *Echo 3*, page 64), à isoler des vignettes ou les sortir de leur contexte. Reste à voir la fonction, l'exploitation ou l'étude qui est faite de ces bandes dessinées authentiques. Nous nous y intéresserons un peu plus bas.

Si on ne peut affirmer comme une règle générale que le choix de la représentation des BD authentiques va de pair avec les méthodes des niveaux plus élevés de ce corpus (puisque qu'aucune bande dessinée de ce type ne figure dans *Alter Ego 5 C1>C2* ou dans *Echo B2*), on remarque cependant que lorsqu'elle est présente,

elle l'est de manière quasi-systématique dans des manuels de ces mêmes niveaux plus élevés : *Alors B1*, *Rond-Point B1* et *B2*, *Forum B2*, *Echo B1*, *Campus B1/B1* et *B2/C1*, (exception faite à *Ici A2*). Peut-on donc pressentir que l'approche ou l'étude d'une bande dessinée authentique semble trop complexe à mettre en œuvre dans des manuels de niveau débutant ? Si nous ne pouvons l'attester absolument, au regard du nombre trop faible des méthodes envisagées dans ce corpus, nous pouvons au moins le supposer ici. Paradoxalement, quand elle est fabriquée, nous avons noté la forte fréquence de l'usage de la BD dans les manuels destinées aux jeunes débutants : pouvons-nous en déduire qu'elle se révèle finalement être un support facilitant ou pertinent pour l'apprentissage de la langue à un niveau plus bas ? Ces deux considérations entrent pour le moment en conflit, et différentes positions méthodologiques semblent se dessiner.

Enfin, la place prépondérante des autres arts et du reste de la culture face à celle qu'occupe la bande dessinée dans la plupart de ces méthodes de FLE est réellement saillante, particulièrement dans les manuels d'*Alter Ego*, marqués par le fort intérêt porté à la littérature, au cinéma ou à la peinture, et à la fin desquels est notamment proposé un abécédaire culturel dans lequel ne figure aucune mention à la bande dessinée⁴⁵ alors que sont souvent déclinés les autres arts en genres et courants, et auxquels on associe des artistes bien connus⁴⁶. De même, son absence totale dans *Echo B2* n'en est que plus remarquée par l'omniprésence du théâtre, de la poésie, de la littérature, du cinéma, de la peinture, des arts plastiques ou encore de la sculpture. Il en va également ainsi pour *Campus 4*.

Pour résumer ces premières considérations, on peut supposer que la faible représentation des bandes dessinées authentiques, celle plus importante de la BD fabriquée (souvent artificielle, qui n'a que rarement été conçue dans une démarche artistique mais plutôt didactique, et banalise en ce sens péjorativement le neuvième art), leur aspect parfois tronqué, isolé, ou « arrangé » ainsi que la place occupée face aux autres éléments culturels dans ces manuels, sont autant de facteurs pouvant aller dans le sens d'une instrumentalisation du médium, participer à son dénigrement général et à une vision dévalorisante à son égard. De plus, la tendance de ce corpus qui marque la forte présence des BD dans les manuels pour les publics plus jeunes, semble reproduire la vieille idée préconçue supposant que la bande dessinée est avant tout destinée à la jeunesse. Encore une fois, il convient d'être prudent et ne pouvons généraliser puisque la taille du corpus étudié ne le permet pas, mais ces remarques qualitatives semblent pouvoir ouvrir des pistes de réflexions concernant l'instrumentalisation du médium.

1.2. Quels types, quels genres et quels styles de BD sont représentés ?

Si l'on ne considère que les méthodes dans lesquelles figurent des bandes dessinées authentiques (soit 12 manuels), le genre humoristique est largement représenté (10 manuels) avec notamment les *Bidochon* ou *Agrippine* qu'affectionnent particulièrement les concepteurs (sans doute pour la forte dimension culturelle que

⁴⁵ Pour être tout à fait exact, elle est évoquée dans *Alter Ego 3* au mot « Festivals » et associée à Angoulême, noyée dans un florilège d'autres festivals ne concernant pas le neuvième art.

⁴⁶ Pour connaître le détail, se référer à la grille d'observation (lignes 12, 13 et 14) présentée dans le chapitre 2 en 2.3.

ces BD comportent), puisque Raymonde et Robert se retrouvent dans 3 manuels différents, tout comme Agrippine. De la même manière, l'école franco-belge se trouve être la plus représentée (dans 7 manuels). Il est marquant d'observer qu'absolument aucune référence n'est faite aux mangas ou à la bande dessinée américaine, si ce n'est dans une seule des méthodes du corpus. *Campus 3* dédie ainsi une double-page à la bande dessinée (authentique), qui n'offre aucune planche mais a le mérite de présenter un petit panel non-exhaustif mais varié de la production en bande dessinée selon les genres et présente les grandes « familles » de BD (mangas/comics/BD franco-belge et européenne) en donnant quelques exemples, et tend surtout à présenter la bande dessinée comme un art (on parle de « chef-d'œuvre », de classer des albums « par genre », présence d'une interview de Régis Loisel, on donne un peu de vocabulaire spécifique à la BD,...). Du reste, l'exploitation proposée de cette double page est intéressante et souvent pertinente dans les questions posées ou les activités proposées (voir en Annexe 3 p.76). Dommage qu'il n'y ait pas d'analyse de planche !

On note donc dans les manuels du corpus une carence certaine vis-à-vis de la diversité des bandes dessinées qui y sont présentées, principalement humoristiques (même fabriquées, quand elles ne sont pas trop artificielles ou didactiques, elles sont systématiquement là pour « faire rire ») et/ou appartenant à des grands classiques soit de la BD soit franco-belge (*Tintin*, *Astérix*, *Gaston Lagaffe*, *Le Chat*,...). Une mention spéciale à *Alors ? B1* qui ouvre les horizons de lecture et la production artistique en bande dessinée en proposant l'étude d'une séquence de deux planches d'*Aya de Yopogon*, déjà évoquée plus haut et qui présente un court texte d'introduction marquant une volonté d'ouvrir les perspectives de lecture en élargissant le champ plus « classique » de la BD franco-belge et qui tente de contrecarrer l'idée reçue qu'elle ne serait destinée qu'à la jeunesse⁴⁷.

Loin de vouloir déprécier le genre humoristique ou l'école franco-belge (qui sont respectivement un genre et un type de bande dessinée d'une grande richesse, dignes d'intérêt et faisant partie de la grande variété des courants et productions artistiques du neuvième art), ces choix de représentation majoritaires de la BD dans les manuels du corpus semblent encore une fois pouvoir participer à l'instrumentalisation du médium, et au discrédit de la bande dessinée en général, puisqu'à force de ne rencontrer que des exemples drôles ou enfantins, on l'associerait facilement à l'humour, la légèreté, et à un genre qui ne serait pas réellement « sérieux ». Mais le principal indice de la marge d'instrumentalisation de la bande dessinée se trouve sans doute dans les fonctions qu'on lui attribue, dans l'exploitation qu'on en fait ou dans la démarche didactique de son étude. Observons à ce titre certains exemples figurants sur les pages des manuels du corpus.

1.3. Quelle fonction et quelle démarche didactique ? Essai de typologie des usages de la BD dans les manuels de FLE

On observe à travers l'analyse des méthodes du corpus différentes mises en œuvre et divers traitements de la bande dessinée, allant d'une parfaite instrumentalisation à l'étude d'une planche complète.

⁴⁷ p.82 : « Les jeunes, mais aussi les adultes, lisent volontiers des bandes dessinées. Elles sont produites en très grand nombre en France et sont d'une grande diversité, au-delà des célèbres albums de Tintin, Astérix, Lucky Luke, Gaston la gaffe... »

Tentons de classer ces différentes démarches dans un essai de typologie des usages de la BD dans les manuels de FLE.

1.3.1. La fonction illustrative

Parfois, la bande dessinée n'apparaît que d'une manière purement illustrative, c'est-à-dire qu'elle n'est accompagnée d'aucune analyse ni même d'exploitation. Comme pour décorer la page, elle introduit d'une manière sympathique une unité ou un thème (c'est le cas pour celui des stéréotypes sur les français dans *Alors ? A1* page 36, ou au début de chaque unité de *Fluo 1*, qui utilise des BD fabriquées extrêmement artificielles en vue de la « découverte des situations de communication », sans aucune question associée à propos du contenu de ces bandes dessinées), elle peut accompagner un document écrit (dans *Campus 4*, un extrait d'une planche d'*Agrippine* vient illustrer un texte « sérieux » sur les enfants-rois, tandis que dans *Alors ? A2*, deux planches de BD muettes de quatre vignettes chacune, se révélant être très simplistes voire enfantines, constituent une aide implicite à la compréhension de courts textes sur des faits quotidiens, mais aucune analyse n'en est faite, elles ne sont même pas mentionnées), ou bien une notion de grammaire (*Ici 2*, page 85 avec *Le Chat*).

Dans le corpus des manuels étudiés, 9 cas de bande dessinée possédant une fonction purement illustrative ont ainsi été recensés dans 8 méthodes différentes. Il est à noter que pour 7 d'entre elles, ce traitement de la bande dessinée est exclusif, autrement dit, aucune autre apparition ni mise en œuvre de la bande dessinée ne sont présentes sur leurs pages. Bien que la valeur illustrative de la bande dessinée peut souvent permettre un trait d'humour, toujours plaisant dans le cadre d'un apprentissage, ce traitement particulier devient problématique quand il est exclusif, car il participe encore une fois à répandre l'idée d'une conception légère et péjorative de la bande dessinée.

1.3.2. L'exploitation prétexte à des fins essentiellement linguistiques

Un deuxième traitement de la bande dessinée consiste à ce qu'elle ne soit que « faussement » prise en compte : elle ne constitue en réalité qu'un support prétexte à des objectifs linguistiques donnés ou n'est qu'envisagée comme un document de départ pour la mise en place d'activités qui n'ont souvent pas de rapport direct avec le contenu de la bande dessinée. Elle est exploitée au sens fort du terme, et n'est pas étudiée pour elle-même. Cet usage de la bande dessinée est le plus répandu dans les manuels du corpus : si l'on enlève les 7 manuels dans lesquels ne figure aucune BD et les 7 autres qui comportent exclusivement des BD aux fonctions illustratives, 13 manuels (sur les 16 restant) mettent en place cette stratégie d'exploitation.

C'est le cas par exemple d'*Ici 2* où une planche de bande dessinée muette et authentique (on ne connaît cependant pas l'auteur !) est destinée à un usage essentiellement prétexte à l'apprentissage des adverbes et des adjectifs⁴⁸ (même si l'on effleure la volonté d'une analyse de la BD « pour elle-même » avec l'unique question : « Pourquoi est-ce drôle ? »). A la page 77 de ce même manuel, une planche de Maïtena (« Ces trucs incroyables que nous font gober les plus incroyables vendeuses... ! »), pour laquelle on ne propose

⁴⁸ Annexe 3 p.76

absolument aucune analyse, sert juste de document de départ pour une production orale (jouer les scènes entre les clients et les vendeuses). Il en va ainsi pour le reste des manuels : *Rond-Point 1* et *3* (l'apprenant est invité à compléter les dialogues d'une bande dessinée fabriquée pour l'apprentissage de la formulation des questions), *Forum 1* (une BD, par exemple, a pour vocation l'apprentissage des étapes d'une journée et de la lecture de l'heure), et *3* (une planche d'*Agrippine* qui n'est à aucun moment étudiée pour elle-même, et à partir de laquelle les apprenants doivent « relever les expressions comprenant une partie du corps » et « essayer de mimer ces expressions pour en trouver le sens et proposer des formules équivalentes pour chacune »), *Echo 3* (un strip tronqué constitue le départ d'une production écrite, aucune analyse n'est proposée), *Trait d'Union* (planches fabriquées au début de chaque unité, exploitation prétexte à des exercices de phonétique et linguistique), *Sac Ados 1* et *2*, *Fluo 1*, *Grenadine 2* et *Trampoline 1*).

1.3.3. Vers une démarche intégrée : la prise en compte du sens et des spécificités de la bande dessinée

Si l'on fait le calcul, seulement 5 manuels sur l'ensemble du corpus s'approchent d'une démarche didactique intégrée, visant à étudier la bande dessinée pour elle-même et à en dégager les effets producteurs de sens et suscitant des réactions chez le lecteur ou visant à l'interpeler. Mais là encore, tout n'est pas parfait : certaines méthodes ne font vraiment que s'approcher de l'idéal de cette démarche. C'est le cas de *Rond-Point 3*, qui propose une (brève) étude d'une planche de *Titeuf*. L'analyse est plus que sommaire (deux questions seulement) mais la première a le mérite de s'intéresser à une partie du sens et des différents niveaux de lecture de la bande dessinée : « Quel phénomène social est critiquée dans cette bande dessinée ? ». Derrière l'apparente naïveté des personnages, le thème très sérieux de la résurgence de groupuscules néonazis à notre époque est abordé. Mais au lieu de profiter de cette brèche qui serait sans le moindre doute fructueuse, et même si elle aurait pu être justifiée et pertinente dans l'étude de *Titeuf* compte tenu de son phrasé, la deuxième question retombe malheureusement dans l'exploitation prétexte de la bande dessinée au service du linguistique (la planche de *Titeuf* n'est plus qu'un exemple et un support duquel on part pour parler d'autre chose, les registres de langues).

Même si la question « Pourquoi est-ce drôle ? » posée vis-à-vis de la BD muette (de l'auteur inconnu) à la page 41 du manuel *Ici 2* aborde la question du sens et implicitement celle des effets produits par le cadrage et l'expressivité des dessins, elle en reste une approche laconique. Tout comme celle du *Chat*, à la page 85 du même manuel, qui pose ces deux seules questions « De qui parle le chat ? » et « Êtes-vous d'accord avec lui ? ».

Nous nous approchons un peu plus d'une démarche prenant en compte le ressenti du lecteur, le contenu de la bande dessinée et ses effets de sens avec l'analyse proposée d'une planche des *Bidocho* à la page 25 de la méthode *Forum 3*, associée au thème de « l'être idéal », reprenant avec humour les codes des petites annonces, et qui invite l'apprenant à se poser les questions suivantes poussant à l'observation de la BD : « Où se déroule la scène ? En quoi cette scène est-elle amusante ? Quelle description feriez-vous des deux femmes ? ».

Mais le meilleur exemple de la mise en place d'une démarche intégrée visant à l'étude d'une bande dessinée pour elle-même et en tant que moyen d'expression à part entière trouve sûrement sa source dans la

mise en œuvre de l'analyse des deux planches extraites de la série *Aya de Yopogon* proposée dans le manuel *Alors ? B1* aux pages 82 et 83, qui s'inscrivent dans la rubrique « cultures » du manuel, et dont la compétence de communication associée est explicitement « lire et comprendre une bande dessinée ». Il s'agit d'une scène assez humoristique de dispute entre une mère et son fils à propos de l'inertie (révoltante) de ce dernier. La démarche pédagogique suivie se décline en deux étapes. Dans un premier temps les apprenants sont invités à regarder ces deux pages, comme pour laisser place à leur ressenti, leur expérience émotionnelle et subjective face à la lecture libre de cette BD. Des questions de compréhension sur le contenu sont ensuite posées. La deuxième étape de l'étude qui s'intitule « Réagissez ! » amène une réflexion sur la dimension artistique et le fait que la bande dessinée ne soit effectivement pas construite au hasard : « Que pensez-vous de la manière dont cette dispute est écrite ? », « Comment trouvez-vous ce dessin et ses couleurs ? », « Quelle idée de la Côte d'Ivoire cela vous donne-t-il ? ».

Même si l'on remarque tout de même dans les questions une dominante pour l'analyse des faits linguistiques (« Relevez les mots employés pour critiquer Grégoire », « Cherchez les expressions imagées ou ironiques », « Relevez les formes qui ne semblent pas être du français de France », « Dans les français utilisés hors de France, on a créé de nouveaux mots ou expressions »), cette proposition didactique a le mérite d'envisager la bande dessinée pour elle-même, d'en étudier le sens, la construction, l'esthétique et les effets produits. On remarque à quel point ce genre de démarche offre des possibilités infiniment plus riches en termes de réflexions linguistiques et culturelles que les exploitations prétextes ou illustratives largement présentes dans les manuels du corpus et que nous nous sommes attachés à décrire dans cette partie. Même s'il apparaît plus difficile de mettre en place ce genre de démarche pour les publics débutants (la limite linguistique est un fait), nous pensons qu'il est tout de même possible d'en adapter les grandes lignes (l'expérience subjective de la première lecture, l'étude du sens de l'histoire et des effets produits par l'esthétique et la construction d'une planche). Il conviendrait pour cela de trouver des BD adaptées (à la place des bandes dessinées fabriquées ou sur-didactisée), et d'ajuster les consignes en fonction du niveau du public et de leur capacité de production orale ou écrite.

1.4. Une dépréciation générale

Il nous est apparu pertinent, à l'issue de l'étude de ce corpus de manuels de FLE, de préciser que la démonstration effectuée ci-dessus n'avait en aucun cas pour ambition de faire le procès des méthodes allègrement citées dans cette partie, et qu'il convient de faire la part des choses entre l'analyse spécifique du traitement de la bande dessinée dans ces manuels, et leur valeur pédagogique et méthodologique générale. Le propos ne se résume effectivement pas à dire que les manuels ne comportant pas de bande dessinée ou la traitant d'une manière que nous considérons comme problématique soient fatalement de mauvais manuels, ce serait un raccourci risible et inapproprié. Nous considérons d'ailleurs à cet égard que nombre de bonnes méthodes existent et ne traitent pas ou très peu de la bande dessinée. Nous soulignons simplement que lorsqu'elle est présente dans ces manuels, la BD est souvent victime d'une sérieuse instrumentalisation, et que cette mise en œuvre participe amplement à sa dévalorisation.

Nous avons finalement appris dans cette étude que la bande dessinée, par la place qu'elle occupe dans les manuels de FLE et la fréquence de son apparition, par la nature, les genres et les types de BD représentés ainsi qu'à travers son usage majoritairement prétexte, se trouve d'une manière générale instrumentalisée et n'est que très rarement étudiée pour elle-même et envisagée en tant qu'art. La soumission de notre première hypothèse de recherche au test empirique de l'analyse des contenus des manuels proposés dans ce corpus, semble pouvoir aller dans le sens d'une corroboration concernant notre premier ressenti face à l'étude de la bande dessinée en cours de langue et culture.

Si la représentation, l'usage et la mise en œuvre générale de la BD dans les manuels de FLE constituent une première facette de son instrumentalisation, tentons d'observer dans quelle mesure ce traitement peut être reproduit en cours, par les enseignants.

2. D'une prise en compte des spécificités de la bande dessinée à son instrumentalisation : un enseignement inégal

2.1. Des enseignants plutôt convaincus

Quand on demande aux enseignants de langue et culture leur avis concernant la légitimité de la bande dessinée à tenir une place dans l'enseignement, ils sont 27 (sur 34) à répondre oui. Quatre sont plus mitigés et nuancent leurs propos, une personne ne sait pas, et deux enseignants répondent un non catégorique, motivé soit par « le manque de contenu » des bandes dessinées, soit par la considération que « la majorité des supports » n'ont pas leur place dans l'enseignement.

Les enseignants ayant répondu que la BD y avait bel et bien sa place, donnent plusieurs types de raisons, synthétisées ici par ordre décroissant d'importance :

- Sa dimension authentique et culturelle (8⁴⁹)
- Le potentiel de l'image, qui facilite souvent la compréhension (8)
- Pour l'apprentissage du lexique et d'aspects linguistiques (7)
- L'importance de sa légitimité par rapport aux autres supports ou arts (6)
- Originalité, dimension attractive et stimulante (5)
- La nécessité de varier les supports (4)
- Prise en compte de la spécificité iconotextuelle (1)

On remarque que la spécificité iconotextuelle du médium n'est mentionnée qu'une seule fois (marquant sans doute le manque de notions théoriques au sujet de la bande dessinée) au profit de raisons reflétant une dissociation de l'iconotexte (aspect linguistique et potentiel de l'image). La dimension authentique et culturelle (allant dans le sens du pressentiment d'une étude de la BD pour elle-même) est quant à elle une des premières

⁴⁹ Nombre de personnes ayant donné cette raison

raisons évoquées. Cependant, ces considérations ne permettent encore en rien de tirer de véritables conclusions. Notons que chacune de ces raisons comporte un réel intérêt pour l'enseignement des langues.

Concernant le paramètre de la fréquence de son enseignement, 24 enseignants ont déclaré avoir déjà proposé au moins une séquence ou activité en lien avec la bande dessinée, contre 10 qui ne l'ont jamais fait. Au regard de cet échantillon, la BD semble donc obtenir une place tout à fait notable dans l'enseignement des langues et cultures.

D'une manière générale, le traitement des données concernant la mise en œuvre de la bande dessinée dans les cours de ces enseignants a été complexe, compte tenu des aléas liés aux réponses des questions ouvertes. De même, les liens qu'entretiennent le contexte d'enseignement, le public et la démarche didactique de l'étude de la BD en classe (par rapport aux populations prévisionnelles des échantillons d'enseignants) sont parfois assez flous, au regard des années d'expériences de la majorité des enseignants de FLE (qui ne resituent pas forcément le contexte et le public avec lequel l'enseignement de la BD a été expérimenté). Ces rapports sont plus facilement identifiables avec l'échantillon des enseignants espagnols, celui des enseignants français de langues étrangères ainsi qu'avec celui des jeunes enseignants de FLE.

Nous nous attacherons donc principalement à des remarques d'ordre qualitatives, et ne pourrons en ce sens les considérer qu'avec prudence. Après avoir apporté ces précisions, observons la mise en œuvre de l'enseignement de la bande dessinée et les différentes représentations des enseignants à son égard, à travers divers exemples et données, et tentons d'analyser la marge d'instrumentalisation du médium en cours de langue et culture.

2.2. Quelle bande dessinée est étudiée en cours ?

Commençons cette analyse en nous intéressant rapidement à la nature des bandes dessinées étudiées dans les cours de langues et cultures des enseignants ayant répondu au questionnaire d'enquête. Quand ils proposent la mise en place d'activités en lien avec la bande dessinée, les enseignants privilégient très largement la bande dessinée authentique et très peu semblent avoir recours aux manuels (seules deux personnes évoquent leur utilisation et l'étude de BD fabriquées). Comme pour refléter les résultats de l'analyse des méthodes de FLE effectuée plus haut, on note une large tendance pour l'étude des bandes dessinées franco-belges (*Tintin*, *Astérix*, *Lucky Luke*, *Boule et Bill* ou encore *les Schtroumpfs* ont ainsi été évoqués par de nombreux enseignants) et pour le genre humoristique en général. On note cependant un panel assez varié d'autres genres ou auteurs, notamment avec Sfar, Tardi, Bilal, Qino, Satrapi, Larcenet ou encore Gotlib. Cette ouverture à de nouveaux styles de BD laisse entrevoir de nouvelles perspectives d'enseignement, dans la richesse culturelle et la diversité esthétique dont peuvent faire preuve ces auteurs dans leur production artistique.

2.3. La marge d'instrumentalisation de la bande dessinée dans les pratiques d'enseignement

La bande dessinée est-elle instrumentalisée en cours de langue ? Les résultats de l'analyse des données (évaluables) du questionnaire d'enquête sont mitigés : 14 cas d'instrumentalisation de la BD ont ainsi pu être

recensés, contre 10 situations d'apprentissage dans lesquelles le médium semble avoir été étudié pour lui-même, notamment dans la prise en compte de sa dimension culturelle.

Les principales facettes de son instrumentalisation sont soit une exploitation prétexte à des fins uniquement linguistiques (la volonté d'un apprentissage lexical est souvent mentionné), soit la conception de la BD comme document de départ pour des activités de production orale ou écrite (ex : « pas réellement de travail sur la BD mais sur le portrait à partir des personnages de bande dessinée »), soit la mise en place d'activités qu'on pourrait qualifier de plus « limitées » comme le remplissage des bulles vides, sans réelle analyse de la planche. Dans ce dernier cas, l'enseignant en question s'est d'ailleurs bien rendu compte d'une partie des raisons pour lesquelles son activité n'avait pas bien fonctionné :

« En groupe de trois, les apprenants devaient lire les premières vignettes de la BD et remplir la dernière. Il n'y avait pas beaucoup de bulles. Pour moi, à première vue, c'était très facile à comprendre, et l'activité n'allait durer peut-être que 15 minutes. Mais ce fut un flop total, aucun n'avait compris le sens des vignettes, et même le meilleur du groupe (qui avait largement un niveau B2) s'est retrouvé complètement démuni. J'ai alors compris qu'il y avait énormément de références culturelles que je pensais acquises pour tout le monde et qu'il aurait fallu faire une activité en amont pour pouvoir les comprendre ensuite... »

On observe que sur les 14 cas d'instrumentalisation décrits dans ces questionnaires, 9 fois les enseignants ont déclaré ne pas avoir été satisfaits de leur activité ou affirment qu'elle n'a pas bien fonctionné (sinon de manière partielle). Cette remarque peut aller dans le sens de la nécessité et de la pertinence de proposer des démarches pédagogiques prenant en compte les spécificités de la BD et proposant de l'étudier en tant que telle. Concédons tout de même que certaines activités pouvant être considérées comme prétextes (la bande dessinée au service de l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire) semblent avoir porté leurs fruits avec certains publics d'apprenants (notamment celui des enfants espagnols).

Les 10 situations d'apprentissage dans lesquelles la bande dessinée paraît avoir été étudiée pour elle-même évoquent majoritairement, sans le décrire vraiment, l'enseignement de la culture, et proposent parfois des activités tout à fait intéressantes du point de vue de la richesse linguistique et interculturelle dont elles doivent être la source, comme cette étude de *Persépolis*, à partir de laquelle les apprenants ont été invités à créer leur propre parcours migratoire, à la manière de celui de Marjane Satrapi (qui suppose que la BD a dû être étudiée en amont d'une manière aboutie). Et quand la bande dessinée semble avoir été étudiée pour elle-même, les bilans des enseignants sont systématiquement positifs (aucune exception dans les 10 cas recensés).

Pour résumer, et à la lumière de commentaires transversaux produits par différentes personnes interrogées, plusieurs facteurs semblent pouvoir expliquer la marge d'instrumentalisation que subit la bande dessinée en classe de langue et culture.

Le premier est sans doute le manque crucial de formation à l'égard du neuvième art : quelques enseignants avouent ne pas avoir osé proposer d'étude du médium en cours car leurs connaissances le concernant étaient limitées ou qu'ils se trouvaient parfois démunis face lui, ne sachant comment l'aborder en cours. Les enseignants qui franchiraient tout de même le pas, sans bagage théorique ou didactique de l'enseignement de la bande dessinée, pourraient donc tomber facilement dans le piège de son instrumentalisation. Un des sondés déclare d'ailleurs que les activités qu'il propose fonctionnent en classe parce

qu'il se sent à l'aise avec ce support qu'il connaît bien, et qu' « [il] partage quelque chose [qu'il] aime avec [ses] apprenants ».

Le manque de connaissances générales vis-à-vis du domaine de la bande dessinée ou la connaissance partielle des grands classiques (comme la BD franco-belge, de jeunesse ou humoristique) semble également favoriser une certaine mise en œuvre de la bande dessinée en cours, dans le sens de son instrumentalisation (quand on ne perçoit pas forcément l'étendue artistique du médium, on se rend sans doute moins compte de sa richesse et donc de celle des possibilités de son traitement et de son étude en cours). En ce sens, on peut d'ailleurs aisément établir un lien positif entre les enseignants déclarant ne pas avoir l'habitude de lire des bandes dessinées et l'étude prétexte ou instrumentale qu'ils en font (et a contrario, entre ceux déclarant avoir l'habitude d'en lire et l'étude du médium dans la prise en compte de ses spécificités).

En somme, même si l'instrumentalisation de la bande dessinée en cours de langue n'est pas absolue au regard des résultats de l'analyse des réponses aux questionnaires destinés aux enseignants, elle apparaît tout de même de manière conséquente. Ces résultats, associés à ceux du fruit de l'analyse des manuels de FLE, nous permettent alors tout de même de corroborer (avec nuances) la première de nos hypothèses qui affirmait que la bande dessinée était très peu étudiée pour elle-même en tant qu'art en classe de langues étrangères, puisqu'elle était la plupart du temps instrumentalisée.

On comprend que cette tendance d'instrumentalisation de la BD en cours de langue peut, d'une certaine façon, participer au développement d'une vision générale dépréciative à son égard. Observons maintenant dans quelle mesure la bande dessinée peut-elle toujours être considérée comme un genre mineur dans les représentations collectives.

Vers une reconnaissance du neuvième art dans les représentations collectives ?

1. Dans quelle mesure la BD peut-elle être considérée comme un genre mineur ?

Au moment des conjectures, et lors de l'étape d'élaboration des questionnaires d'enquête, nous nous étions interrogés au sujet de la vision péjorative dont nous pensions alors la bande dessinée tributaire. En quoi pouvait-elle être considérée comme un genre mineur ? Quels pouvaient être les arguments des détracteurs ? Nous avons finalement défini trois arguments prédominants :

- La bande dessinée est encore associée à une lecture de jeunesse ou pour enfants, n'étant donc pas considérée comme digne d'intérêt pour les adultes
- La bande dessinée, ce n'est pas de l'art (et encore moins de l'Art) ! Elle peut en ce sens être prise comme une catégorie ou un genre littéraire, de l'artisanat, un tremplin pour les lectures « sans image », ou même de la sous-culture, mais ne peut être considéré comme un art à part entière.
- La bande dessinée est une lecture facile, légère, rapide, souvent humoristique, et par extension n'est pas une lecture bien « sérieuse », comparé à la lecture d'un roman ou d'une pièce de théâtre.

C'est à partir de ces trois positions qu'a été pensée une partie des questions de l'enquête, et c'est à travers leurs réponses que s'établira la corroboration ou la falsification de notre deuxième hypothèse.

2. Mineur, vous avez dit ?

A l'issue de l'analyse des données que comportent les 95 questionnaires retournés de cette enquête, il apparaît très largement que la première affirmation consistant à dire que la bande dessinée est encore associée à une lecture de jeunesse semble devoir être réfutée : les personnes interrogées ont répondu que non, à 90,5%, soit 86 sondés sur 95. Sept personnes ne savaient que répondre (même si elles concèdent généralement qu'il existe finalement des BD pour la jeunesse et pour les adultes), et 2 autres considèrent que oui, la BD est d'abord réservée à la jeunesse soit parce qu'il y a « moins de texte », soit parce qu'elle l'est historiquement. Notons que la majorité des sondés à avoir répondu non souligne qu'il existe des BD pour tous les âges, qu'elle est adaptée et adaptable à toutes les générations, et que la considérer comme appartenant d'abord à la lecture de jeunesse traduit un manque aigu de connaissances du neuvième art. Cependant on observe de-ci, de-là, (souvent dans la case « raison(s) et remarque(s) » des personnes ayant répondu non à la question) d'innocentes échappées, noyées dans la masse, mais qui résonnent comme les résurgences de vieilles idées... Petit florilège : « Très adaptée pour les jeunes mais pas réservée », « si elle est une porte d'entrée vers la lecture pour beaucoup d'enfants, elle est aussi (...) », « la BD me semble une bonne approche du domaine de la lecture du fait de la minimalisation de l'effort de représentation mental », « c'est bien pour la jeunesse, car ça permet de lire sans que ce soit trop dur », (et la palme) « On voit nombre d'adultes lire des BD mais en revanche je doute que la BD, si on commence par-là, amène des jeunes à une littérature nettement plus enrichissante. A mon sens il vaut mieux commencer par de vrais livres, il y a en effet de très bonnes choses

dans la littérature pour les enfants et les adolescents (que j'ai moi-même lu avec plaisir en plusieurs occasions) ».

Nous l'aurons compris, derrière un discours d'apparence engagé dans le sens du caractère intergénérationnel de la bande dessinée, se cachent parfois de petits moments d'inattention.

Pensez-vous que la bande dessinée soit un Art⁵⁰ à part entière ? La question est posée. Et les personnes interrogées y répondent avec un grand oui (à 82% soit 78 personnes). Onze ne savent pas quoi répondre, tandis que 6 choisissent de répondre négativement. Quand les personnes sondées hésitent ou qu'elles ne prennent pas la bande dessinée comme un art, elle la considère plutôt comme une grande catégorie⁵¹ ou un genre⁵² littéraires (concernant respectivement le choix de 4 et 6 personnes), comme un tremplin aux lectures « sans image » (2 personnes), ou enfin un sous-genre littéraire (1 personne).

Si la majorité des personnes sondées accorde effectivement le statut d'art à la bande dessinée, elle ne le fait pas toujours pour les mêmes raisons. Au-delà de très belles explications (« Elle [la BD] offre un regard singulier (unique) sur le réel. La combinaison des images et des mots, ainsi que le caractère fragmentaire de la représentation n'y sont sans doute pas pour rien, et me paraissent susceptibles de stimuler de façon intéressante l'imagination et la réflexion. Et tout y est possible – le dessin me semble vraiment être le lieu de tous les possibles (...) », « Si l'art est une manière de voir le monde, de l'interpréter, de lui donner sens, la BD est un art à part entière ! »), on remarque de nombreux indices traduisant une partie de méconnaissance à l'égard des spécificités du médium, et notamment du principe d'inséparabilité de son texte et de ses dessins, créés dans une idée de complémentarité, productrice de sens. Ainsi, une vingtaine de personnes (sur les 78 considérant la BD comme un art) dissocie le texte et les dessins, et justifie son point de vue concernant l'art de la BD dans une éternelle comparaison avec la littérature et les arts graphiques ou picturaux, et n'envisage finalement pas la bd dans l'une de ses caractéristiques fondamentales (l'iconotexte) : « le dessin et l'écriture sont des arts, ici ils sont cumulés dans une même discipline », « le dessin est un art – la littérature l'est aussi, alors la BD, alliance des deux, l'est aussi ! », « je dirais que c'est le croisement de deux grands arts ! la littérature et le dessin », ...

3. Un fantôme plane encore entre les cases

A ce stade de l'analyse des données, il est de notre devoir d'admettre que le test empirique du traitement des données de ces questionnaires vient allègrement falsifier notre seconde hypothèse de recherche, qui supposait que la bande dessinée était encore considérée dans les représentations collectives comme un genre mineur.

⁵⁰ La majuscule, qui figure volontairement à la première lettre de ce mot, visait à faire réagir les personnes sondées à ce sujet, à les questionner, et éventuellement les amener à l'exprimer dans cette réponse.

⁵¹ Au même titre que la poésie, le théâtre, le genre narratif, etc.

⁵² Au même titre que le roman, l'autobiographie, la comédie, le drame, la fable, la poésie lyrique, etc.

Cette dernière partie vise à nuancer (modestement) le propos à l'aide de l'analyse des réponses des personnes interrogées à d'autres questions, laissant transparaître de manière plus implicite des données pouvant apporter des éléments corroboratifs à cette deuxième hypothèse, dans le sens de la troisième position développée plus haut, déclarant que la BD est une lecture facile, légère et rapide, et souvent associée à l'humour. En ce sens, la matière des réponses concernant les raisons qui poussent à lire des bandes dessinées est particulièrement riche. Nous précisons ici qu'à défaut d'un avis tranché et absolu (que sous-tend la troisième position), les personnes sondées font extrêmement souvent référence aux notions mentionnées.

Ainsi, dans les seules réponses aux questions concernant les raisons de la lecture des bandes dessinées, les mots du champ sémantique de la facilité (« facile », « facilité », « facilite », « simplicité », « ludique », « explicative » et « récréative ») sont présents à 24 reprises ; le champ sémantique de la rapidité (« rapide », « rapidité », « fluide », « rapidement », « pratique » ou « courte ») présent quant à lui 25 occurrences ; enfin, celui la légèreté (« humour », « drôle », « rire », « sourire », « amusant », « divertissant », « divertir », « divertissement », « distraction ») en recense 33. A cela s'ajoute certaines considérations parmi d'autres : « elle est facile d'accès et est le genre de livre qu'on peut trouver dans un coin, en vacances, et le lire sans se prendre la tête et sans que ça dure trop longtemps », « l'effort mental me semble donc moins élevé dans la lecture de BD, ce qui rend la lecture plus récréative ».

L'idée d'une corroboration partielle de la deuxième hypothèse se dessine alors, même si, répétons-le, les résultats de l'enquête penchent plutôt du côté d'une falsification. Sans doute serait-il judicieux d'approfondir dans une prochaine recherche cet aspect, au moyen d'autres outils et de différents instruments de mesure des représentations collectives de la BD. Mais l'heure est à la réfutation qualitative de cette deuxième hypothèse qui supposait que la bande dessinée était victime d'une dévalorisation affirmée dans les représentations collectives.

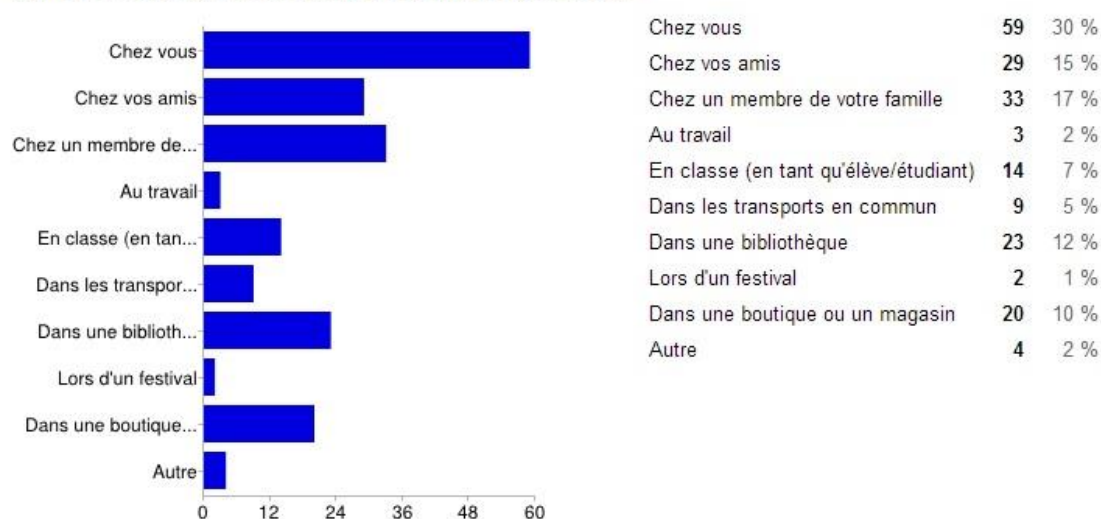
L'appartenance de la bande dessinée à la sphère privée : les raisons d'un refus d'intellectualisation ?

C'est au tour de notre troisième hypothèse de recherche d'être soumise au test de la falsification. Après avoir proposé l'étude des conditions d'instrumentalisation de la bande dessinée en classe de langue et culture, et après avoir à la fois partiellement falsifié et corroboré l'idée que la bande dessinée souffrait toujours d'une représentation collective minorative, essayons d'observer maintenant dans quelle mesure son appartenance à la sphère privée peut influencer sa mise en œuvre dans l'enseignement, et la volonté des apprenants à l'étudier.

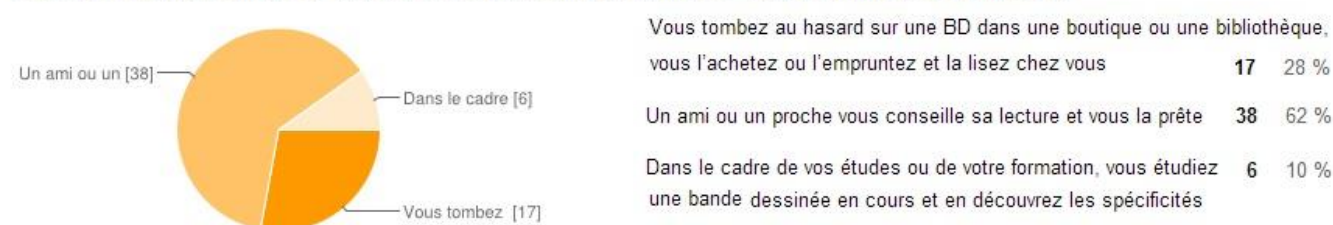
1. Une lecture associée à la détente et à « l'après-travail »

Afin de mieux connaître le rapport du lecteur à sa lecture, et dans ce cas à l'objet bande dessinée, nous avons cru bon de devoir poser les questions suivantes aux intéressés : Ou lisez-vous/avez-vous déjà lu des bandes dessinées ? Dans quel contexte aimeriez-vous le plus découvrir et lire une BD ?

Où lisez-vous/avez-vous déjà lu des bandes dessinées ?



Dans quel contexte aimeriez-vous le plus découvrir et lire une BD ? (choisir une seule réponse)

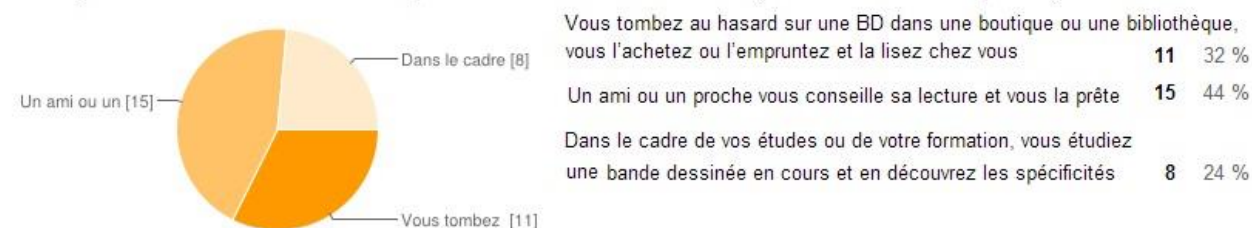


(Questionnaire pour tous)

Où lisez-vous/avez-vous déjà lu des bandes dessinées ?



Dans quel contexte aimeriez-vous le plus découvrir et lire une BD ? (choisir une seule réponse)



(Questionnaire enseignants)

A la lecture de ces graphiques et diagrammes, nous pouvons constater que les personnes interrogées ont répondu qu'elles lisaient d'abord et avant tout chez elles. Arrivent ensuite la lecture chez les membres de la famille, chez les amis ou dans les bibliothèques. On remarque également que même si elle n'est pas la dernière de la liste, la lecture de bandes dessinées dans le cadre du travail ne concerne que 14 des sondés (sur, rappelons-le, 94 lecteurs). De plus, notons que 11 de ces personnes sont des enseignants : l'environnement de leur lecture a donc pu être influencé par leur profession.

Le contexte privilégié pour la découverte d'une bande dessinée est clairement celui de l'ami-conseiller (pour 53 des personnes interrogées), suit le contexte plus personnel de découverte dans un magasin ou une bibliothèque (concernant 28 personnes), et enfin, en bon dernier, le contexte du cadre des études et de la découverte d'une BD par le biais d'un cours (choisi par 14 des sondés). Si l'on ne peut affirmer que la majorité des personnes interrogées soient absolument frileuses à l'idée de devoir étudier une bande dessinée en cours (puisque'un seul choix était demandé), on peut cependant supposer que la relation amicale ou le contexte « hors-travail » rebutent sans doute moins que la pensée de se trouver dans une salle de cours. L'effet des représentations a sans doute pu avoir un rôle dans l'influence du choix des sondés, en plus de leur véritable sincérité.

De la même façon que nous avons un peu plus haut repéré la fréquence des mots de certains champs sémantiques afin d'accentuer le poids d'une certaine vision de la bande dessinée, observons ici celui de la

« détente », frappant par le nombre d'occurrences dans les réponses concernant les raisons pour lesquelles les lecteurs lisent des bandes dessinées. Si l'on envisage donc les mots « détente », « divertissant », « divertissement », « divertir », « agréable », « repos », « loisir », « distraction », « se changer les idées », « déstressant », « relaxant », le nombre d'occurrences recensées s'élèvent à 43.

A la lumière de ces trois arguments, la lecture de bande dessinée semble bien vouloir appartenir à un contexte d'après-travail et de détente, constituant lui-même une facette de la sphère privée.

2. Une lecture à la fois personnelle et relationnelle

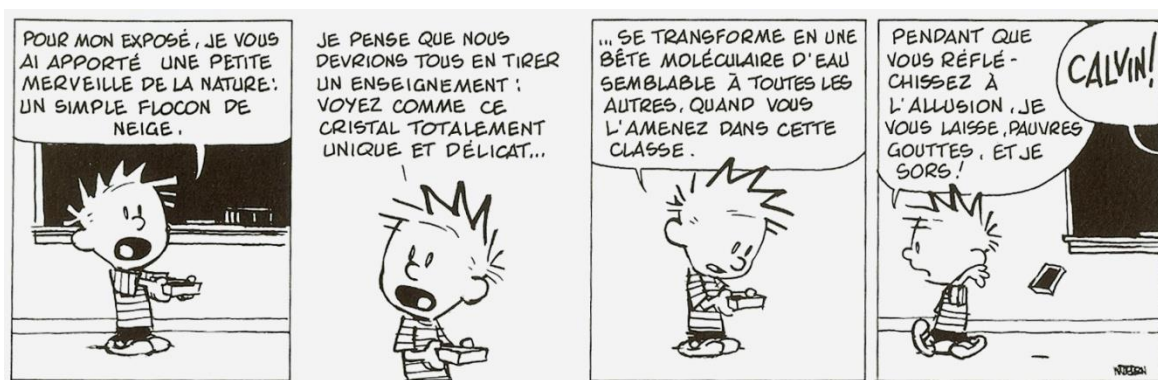
En plus du graphique déjà étudié ci-dessus qui met en exergue la dimension personnelle et/ou relationnelle de la lecture de BD (environnements et contextes préférés), on peut observer deux faits marquants dans les réponses des personnes sondées.

Le premier est l'attachement dont font preuve certaines d'entre elles à l'expérience subjective et individuelle de la bande dessinée, mettant en avant l'aspect personnel et intime de sa lecture : « les images ont beau être fixes, souvent on est projeté dans la scène comme dans un film », « elle a développé un langage qui lui est propre et qui atteint parfois des sommets pour exprimer des sentiments ou raconter des histoires (...) elle m'emporte tout autant que le cinéma ou la musique et me plonge entièrement hors de mon quotidien », « petite madeleine de Proust qui me rappelle mes premières lectures de jeunesse », ...

Le deuxième, c'est la part du relationnel comme facteur de la lecture de bande dessinée. Ce phénomène prend notamment corps dans la volonté de s'inscrire dans une culture familiale de lecteurs de BD et de partager cela (1 personne), l'envie générale de partager ce genre de lecture avec d'autres (4 personnes concernées), ou se traduit par l'échange ou sein du couple (3 personnes l'affirment).

Après avoir rapidement montré, à l'appui d'analyses qualitatives de certaines données, comment la bande dessinée peut bel est bien appartenir à la sphère privée (que ce soit à travers les lieux, les contextes, les expériences subjectives ou la dimension relationnelle de la lecture), il convient de se demander si ce facteur ne peut pas constituer en soi un frein à l'« intellectualisation » de la BD (se matérialisant dans l'enseignement ou l'apprentissage), c'est-à-dire à un refus d'analyser ou d'étudier de manière plus académique ou scolaire (du moins, dans les représentations) une lecture associée à la détente, à l'après-travail et, somme toute, à sa liberté personnelle.

3. La peur d'une déception quant à son étude en classe?



Mais que nous dit Calvin ? Qu'exprime-t-il dans ce strip ? L'écolier, faussement heureux de présenter à tous (à nous ?) cette « petite merveille de la nature », qu'il avait pris soin de garder précieusement dans une petite boîte, comme un trésor, démontre en quatre vignettes la fonte irrépressible du flocon, cristal « unique et délicat », qui devient alors semblable à la multitude, et perd toute sa valeur. Dans une pirouette rhétorique, le fils de Bill Watterson s'en va en prince, et nous laisse face à un questionnement : dans quelle mesure un objet, quand il est sorti de son contexte et de son environnement particulier, ne peut-il pas être détourné de son sens premier, fondre, et perdre son identité ? Nous l'aurons compris, ce flocon peut constituer une mise en abyme de la bande dessinée et de sa présence en classe. Si l'on pousse le vice un peu plus loin, la métaphore se trouve sublimée à la troisième vignette lorsque Calvin devient ce flocon (et dans cette interprétation, la bande dessinée elle-même, qu'il incarne par ailleurs au sens propre, en tant qu'héros de papier), mais décide, avant qu'il ne soit trop tard, d'échapper à son destin en quittant la classe et le cadre.

Les résultats de notre enquête vont-ils dans les sens de cette peur justifiée ? Ne craignons-nous pas que la lecture plaisante et intime de la bande dessinée, qu'on lit chez soi ou dans le but de se détendre, ne soit dénaturée par le simple fait de son apparition en classe (et quel que soit son enseignement) ? Observons les résultats de la soumission de cette troisième et dernière hypothèse, encore une fois, au test empirique de l'analyse de données des questionnaires d'enquête.

Nous avons donc posé trois nouvelles questions aux personnes ayant accepté de remplir ces questionnaires :

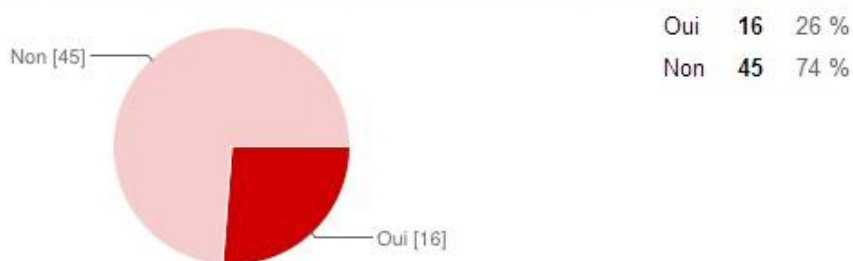
- Avez-vous déjà étudié la BD au cours de votre scolarité et/ou formation professionnelle ? Si oui, vous souvenez-vous à quel(s) moment(s) de votre parcours ? Aviez-vous apprécié cette étude ? Pour quelle(s) raisons ?
- Si vous n'avez jamais étudié la BD, apprécieriez-vous ou auriez-vous apprécié le faire ? Pour quelle(s) raison(s) ?
- Pensez-vous que son étude vous inciterait à lire des BD ou au contraire vous enlèverait le plaisir d'en lire ? Pour quelle(s) raison(s) ? (*questionnaire pour tous*) ou, De manière générale, pensez-vous que

l'étude de la BD en classe de langue inciterait les apprenants à lire des BD ou au contraire leur enlèverait le plaisir d'en lire ? Pour quelle(s) raison(s) ? (*questionnaire enseignants*)

- (*L'analyse d'une quatrième question contenue dans le questionnaire pour tous sera ici proposée*)
Pensez-vous que la bande dessinée ait sa place dans l'enseignement ? Pour quelle(s) raison(s) ?

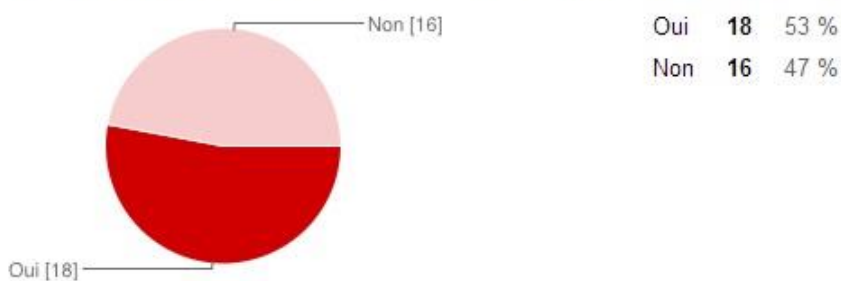
Observons donc dans un premier temps les graphiques et les diagrammes récapitulatifs des deux premières questions pour les deux questionnaires.

Avez-vous déjà étudié la BD au cours de votre scolarité et/ou formation professionnelle ?



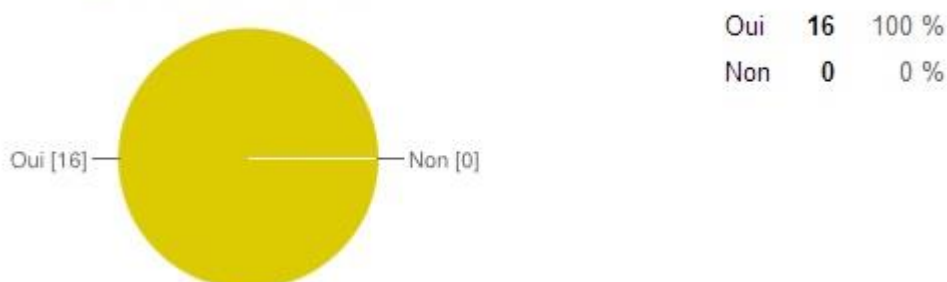
(*questionnaire pour tous*)

Avez-vous déjà étudié la BD au cours de votre scolarité et/ou formation professionnelle ?

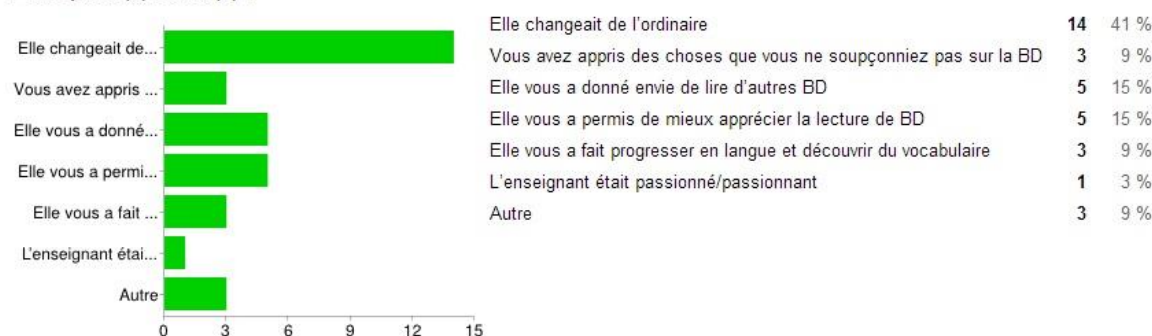


(*questionnaire pour enseignants*)

Aviez-vous apprécié cette étude ?

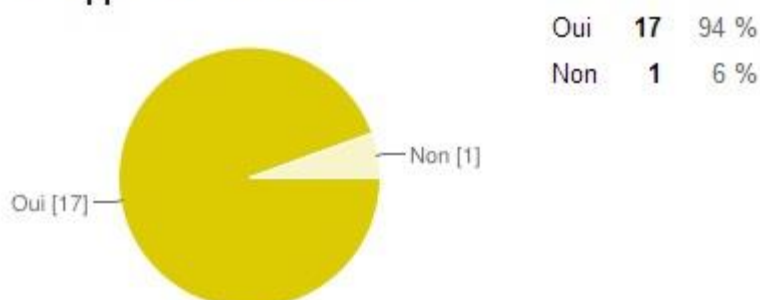


Pour quelle(s) raison(s) ?

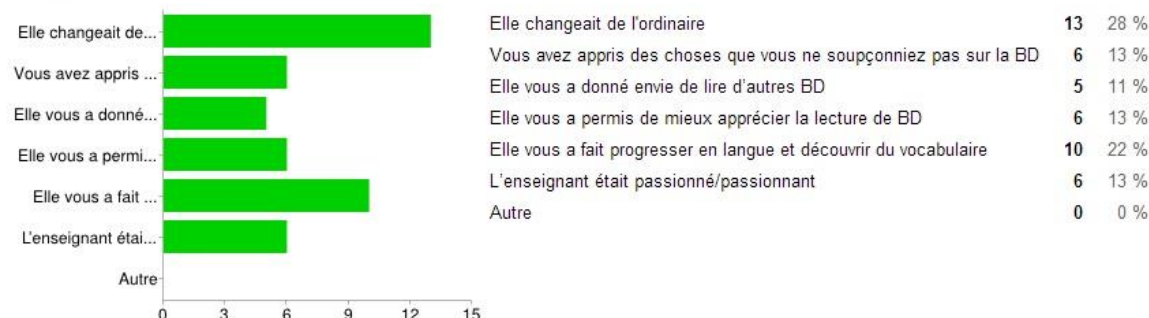


(questionnaire pour tous)

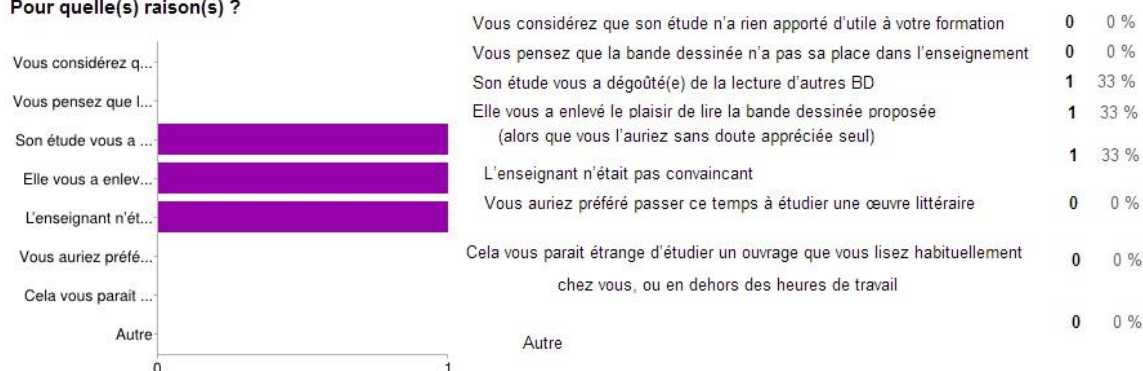
Aviez-vous apprécié cette étude ?



Pour quelle(s) raison(s) ?

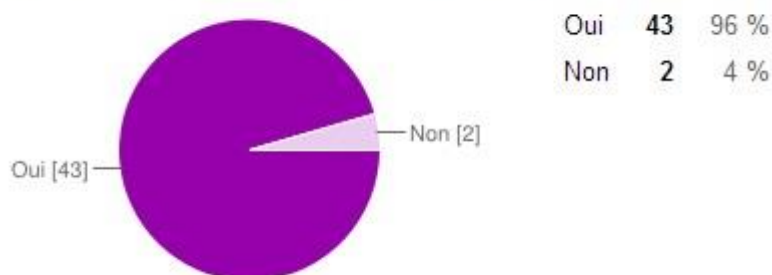


Pour quelle(s) raison(s) ?

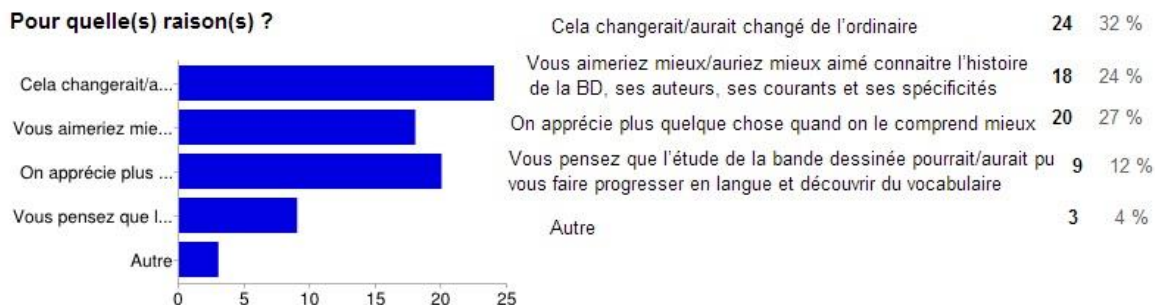


(questionnaire enseignants)

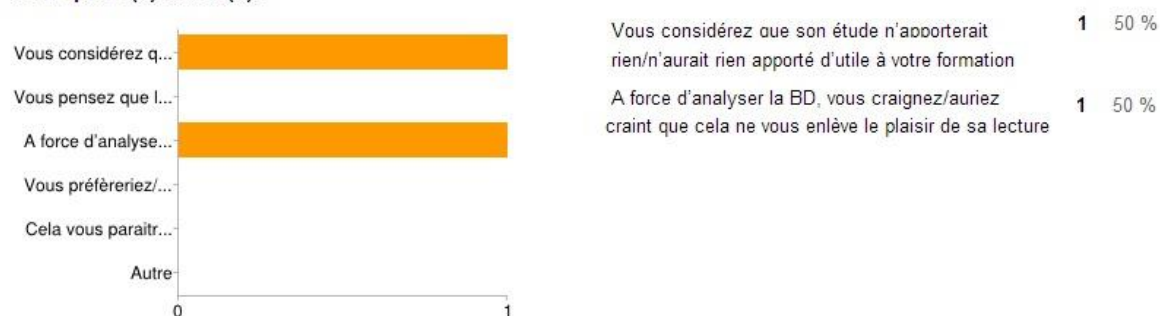
Sinon, apprécieriez-vous ou auriez-vous apprécié étudier la BD ?



Pour quelle(s) raison(s) ?

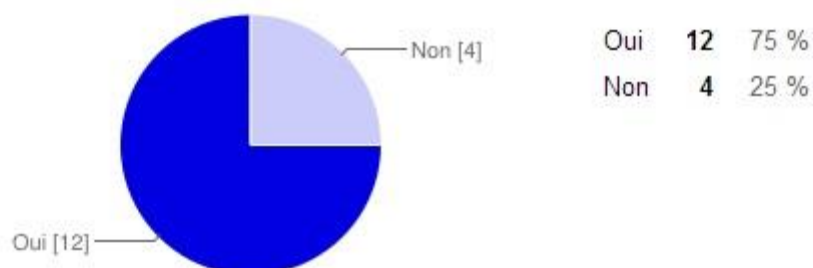


Pour quelle(s) raison(s) ?

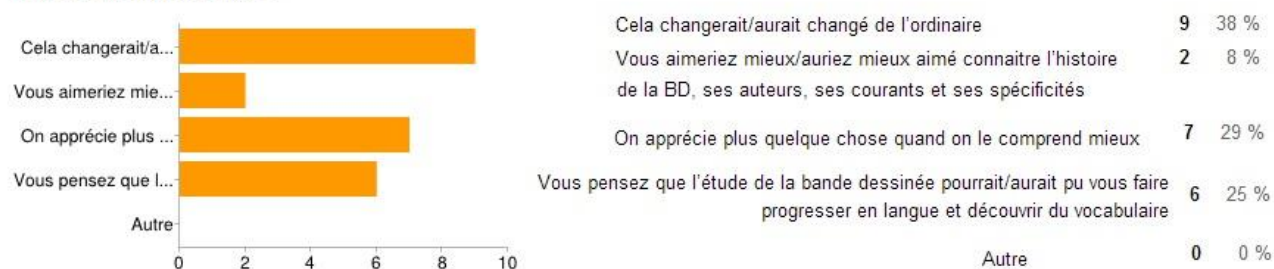


(questionnaire pour tous)

Sinon, apprécieriez-vous ou auriez-vous apprécié étudier la BD ?



Pour quelle(s) raison(s) ?



Pour quelle(s) raison(s) ?



(questionnaire enseignants)

Pour résumer, sur 95 personnes sondées, seulement 34 ont étudié la bande dessinée dans leur cursus scolaire ou lors de leur parcours professionnel. Sur ces 34 personnes, 33 affirment avoir apprécié son étude. Les deux principales raisons données sont le fait que l'étude de BD changeait de l'ordinaire, et que cela leur a permis une progression linguistique et l'apprentissage de vocabulaire. La seule personne ayant répondu non, se justifie en expliquant que l'étude de la bande dessinée l'en a dégoûtée, qu'elle lui a enlevé le plaisir d'en lire et enfin que l'enseignant n'était pas convaincant.

Les 61 personnes déclarant ne pas avoir étudiée de bande dessinée en cours auraient cependant apprécié le faire à 90% des cas (soit 55 personnes). Le principal argument des 6 personnes restantes est qu'à force d'analyser la BD, elles craignent que cela leur aurait ôté le plaisir d'en lire. Les 55 personnes qui auraient aimé étudier la bande dessinée en classe donnent encore comme premier argument que cela aurait changé de l'ordinaire, mais se justifient aussi par l'affirmation qu'on apprécie plus quelque chose quand on le connaît mieux.

Les chiffres exposés ici ne permettent en aucun cas de corroborer l'hypothèse qui voudrait que l'appartenance de la BD à la sphère privée empêche ou freine la volonté de son enseignement/apprentissage. De fait, la tendance semble même vouloir s'inverser.

On note également que la population des enseignants se trouve d'une manière générale étrangement plus réticente concernant leur envie d'étudier la bande dessinée en classe (on observe d'ailleurs logiquement que dans les enseignants ayant déjà étudié la BD au cours de leur propre cursus scolaire, le seul à avoir répondu non à la question « aviez-vous apprécié cette étude ? », n'en a par la suite pas mis en place dans ses

cours, et que les 4 enseignants n'ayant pas pu profiter d'un enseignement de la BD au cours de leur propre cursus scolaire et qui ont répondu qu'il n'en aurait de toute façon pas voulu, n'en ont pas proposé non plus dans leur propres cours).

Considérons maintenant la troisième question destinée aux sondés du questionnaire pour tous : pensez-vous que l'étude de la bande dessinée vous inciterait à en lire ou au contraire vous en enlèverait le plaisir ? Sur 61 personnes, 43 répondent dans le sens d'une incitation à la lecture dont le principal argument est le fait de « mieux connaître pour mieux apprécier ». Les tièdes sont au nombre de 12, ne savent que penser mais affirment de manière générale que tout dépend de la mise en œuvre de l'étude proposée, des connaissances et de la motivation de l'enseignant. Enfin, 6 craignent de perdre le plaisir de lire des BD, ou que les programmes ne deviennent trop oppressant et que son côté obligatoire pourrait prendre un aspect rebutant. Du côté des enseignants (pensez-vous que l'étude de la BD en classe de langue inciterait les apprenants à en lire, ou au contraire, leur en enlèverait-il le plaisir ?), les avis sont moins tranchés, mais la majorité des réponses vont dans le même sens que celles du questionnaire pour tous : 19 sur 34 vont dans le sens que cela inciterait les apprenants à en lire, 5 pensent au contraire qu'elle leur enlèverait ce plaisir, et 11 sont plus mitigés, et jugent que cela dépend en grande partie des apprenants. Et comme pour appuyer un peu plus la falsification de l'hypothèse (car, au regard de toutes ces données, elle se trouve bien être, en grande partie, falsifiée), 54 personnes sur 61 du questionnaire pour tous affirment solidement que la bande dessinée a toute sa place dans l'enseignement (sachant que parmi les réponses des 7 personnes restantes, on ne remarque qu'un seul non catégorique, les autres sont sans avis ou mitigés).

En prenant compte de toutes ces considérations, on observe finalement que notre troisième hypothèse, bien que partiellement en accord avec nos suppositions (la bande dessinée semble bel et bien faire partie de la sphère privée), ne passe pas le test de la falsification : on ne peut établir un lien réellement positif entre l'effective appartenance de la bande dessinée à la sphère privée et sa faible représentation dans l'enseignement, ou un supposé refus d'intellectualisation (puisque au contraire, l'analyse des données de nos questionnaires semblent aller quantitativement vers une volonté marquée et l'affirmation de l'intérêt bénéfique de l'étude de la bande dessinée en classe).

Au terme de ce chapitre, offrons une courte synthèse d'une conception pédagogique de la bande dessinée en classe de FLE.

Pour un enseignement de la bande dessinée en classe de FLE en tant qu'art média-culturel

La bande dessinée, par la diversité de ses genres, de ses styles esthétiques et graphiques, de ses registres de langues et ses types d'écrits, du talent de ses auteurs et des thèmes abordés, par sa puissante empreinte culturelle et par la fécondité artistique ininterrompue dont elle fait preuve, semble pouvoir s'adapter au mieux aux objectifs et aux enjeux de l'enseignement des langues et cultures ainsi qu'à ses apprenants, eux aussi caractérisés par leur hétérogénéité.

Elle offre un regard singulier sur le monde et l'appréhension du réel. Les auteurs, par l'atmosphère de leurs œuvres et leur esthétique parviennent à cristalliser les représentations collectives, à retranscrire les sensibilités historiques et sociales d'une époque. La BD est le fruit d'un auteur, Homme avant tout, vivant dans une société donnée, et à travers lequel transparaît une vision du monde et des relations humaines. Elle constitue à cet égard un document de premier choix, capable de mettre les apprenants en contact direct et réel avec la langue cible, et de concilier intimement l'apprentissage du linguistique et du culturel, voire de l'interculturel.

C'est dans la prise en compte des spécificités artistiques narrative, séquentielle et iconotextuelle qui font l'essence et la moelle du neuvième art, qu'apparaît la façon la plus riche de l'aborder en cours de langue, en mettant en place des analyses et des démarches didactiques intégrées, visant à rendre l'apprenant actif dans l'observation de la planche, de sa construction narrative et la production de ses effets de sens. Il semble alors primordial que les démarches pédagogiques associées aux propositions d'étude du médium laissent place à l'expression de l'expérience subjective et émotionnelle de la lecture, productive du point de vue cognitif et linguistique, visant à questionner ou à interpeler le lecteur (l'apprenant).

La bande dessinée semble donc, à bien des égards, pouvoir offrir l'opportunité de travailler de nombreuses compétences inhérentes à l'apprentissage d'une langue : des compétences à la fois explicatives, communicatives, culturelles, inter et métaculturelles.

Conclusion

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés à l'étude de la bande dessinée en classe de langue étrangère, et notamment dans le domaine du FLE. Nous avons tenté d'analyser les raisons pour lesquelles elle ne se trouvait être que rarement étudiée pour elle-même en classe de langue et culture. Résumons un peu les choses.

Nos trois hypothèses de recherche ont été soumises aux tests empiriques de l'analyse des contenus, de celle des données d'un corpus de 30 manuels de FLE, et des questionnaires d'enquête. Chacune de ces méthodes a participé à la corroboration ou à la falsification de nos hypothèses. La première s'est ainsi vu confirmée par les résultats de la recherche : on peut affirmer, avec tout de même quelques réserves (au regard des considérations principalement qualitatives de la deuxième partie de la démonstration compte tenu du trop faible échantillon obtenu et du caractère parfois difficilement évaluable des données), que l'instrumentalisation de la bande dessinée en classe de langue et culture est l'une des premières raisons de son étude problématique : elle n'est que rarement étudiée pour elle-même, en tant qu'art, et dans la considération de ses spécificités (notamment celle de sa dimension iconotextuelle). Cette mise en œuvre de la bande dessinée dans l'enseignement des langues participe à une vision générale dépréciative et dévalorisante à son égard.

Cependant, la deuxième hypothèse qui supposait que la bande dessinée subissait encore le poids d'une représentation générale et collective minorative, se révèle plus mitigée dans les résultats : certes, quelques aspects semblent pouvoir le démontrer (son association fréquente avec la notion de rapidité de lecture, d'humour et de légèreté ou de divertissement, et certaines idées sous-jacentes trahissant une fausse reconnaissance du médium), mais il s'est finalement avéré que les deux autres principaux arguments qui consistaient à dire qu'on prenait encore la BD pour une lecture destinée principalement à la jeunesse ou qu'on ne la considérait pas comme un art à part entière (ou comme une lecture crédible), tendent plutôt vers le sens d'une falsification (même si, encore une fois, il convient d'être prudent et qu'une prolongation de l'étude mettant en place d'autres stratégies de récoltes et d'analyses des données pourraient sans doute être pertinentes).

Enfin, notre troisième hypothèse relative au sentiment d'appartenance de la bande dessinée à la sphère privée (un aspect corroboré par l'analyse des résultats) et l'influence (supposée négative) de ce facteur dans l'enseignement de la bande dessinée s'est quant à elle pour le moins vue être falsifiée (dans la mesure des résultats assez clairement prononcés de nos recherches). En effet, les conclusions obtenues ne permettent pas réellement d'établir un lien positif entre la pénibilité de la bande dessinée à être représentée dans l'enseignement et le sentiment de son appartenance à la sphère privée : bien au contraire, l'analyse des données marque un engouement prononcé pour son étude en classe. Et c'est tant mieux !

Reste ouverte la question de la formation des enseignants de langue et culture (et des autres disciplines de l'enseignement des humanités) à l'égard du médium et leur sensibilisation aux méfaits de son instrumentalisation pour assurer une étude prenant réellement en compte les spécificités de cet art média-culturel que constitue la bande dessinée.

Bibliographie

BARON-CARVAIS, Annie. 2007. *La Bande Dessinée*. 5^{ème} édition. Paris : Presses Universitaires de France.

CUQ, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde*, Grenoble : PUG-FLE.

DE SINGLY, François. 2005. *Le questionnaire*. 2^{ème} édition. Paris : Armand Colin.

DÉPELTEAU, François. 2001. *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. 3^{ème} édition. Laval : De Boeck.

GROENSTEEN, Thierry. 2009. *La Bande dessinée, son histoire et ses maîtres*. Paris : Skira/Flammarion.

GROENSTEEN, Thierry. 2007. *La Bande dessinée mode d'emploi*. Paris : Les impressions Nouvelles.

MAIGRET, E., STEFANELLI, M. (dir.). 2012. *La bande dessinée : une médiaculture*. Paris : Armand Colin

MONTANDON, Alain (éd.) 1990. *Iconotextes*. Paris : Orphys, Actes du colloque international de Clermont

PEETERS, Benoit. 1998. *Lire la bande dessinée*. Paris : Casterman Flammarion

ROBERT, J-P., ROSEN, E. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys, coll. Parcours enseignement.

ROUVIERE, Nicolas. 2008. *Astérix ou la parodie des identités*, Paris : Flammarion

- (dir.). 2012. *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG

SMOLDEREN, Thierry. 2009. *Naissances de la bande dessinée*, Negri-Bologne (Italie) : Les impressions nouvelles

Sites consultés

- BERTHOU, Benoît. *Comicalités*. « Etude de culture graphique ». Université Paris XIII, 2010. <<http://comicalites.revues.org/>> [consulté en 05/2014]
- BERTHOU, Benoît. *Les Carnets de Comicalités*. Université Paris XIII, 2013. <<http://carnetsbd.hypotheses.org/>> [consulté en 05/2014]
- CERCLE DE RECHERCHE ET D'ACTION PEDAGOGIQUE (CRAP). *Les cahiers pédagogiques. Changer la société pour changer l'école. Changer l'école pour changer la société*. <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>> [consulté en 05/2014]
- Bi, Jessi. Travail de recherche réalisé dans le cadre du doctorat, « La bande dessinée muette », mis en ligne sur www.du9.org consulté le 26/05/2014, <<http://www.du9.org/dossier/bande-dessinee-muette-4-la/>> [consulté en 05/2014]
- KARLOFF « Les œillères de Finkelkraut ». leJDD.fr 06/02/2008 [Article en ligne]. Consulté le 15/03/2014. <<http://www.lejdd.fr/Culture/Actualite/Les-oeilleres-de-Finkelkraut-97480>> [consulté en 05/2014]

Annexe 1 :

Lettre ouverte « Sept auteurs dénoncent un acte de censure caractérisé »

Annexe 2 :

Questionnaires d'enquêtes

Annexe 3 :

Extraits de manuel

RÉSUMÉ

Si la bande dessinée semble avoir acquis une certaine crédibilité dans les cours de français langue maternelle, il apparaît qu'elle reste très peu étudiée pour elle-même, c'est-à-dire en tant qu'art, dans les classes de langue étrangère. Mais qu'implique la mise en œuvre didactique de l'étude de bande dessinée précisément en tant qu'art en cours de langue et culture, et pour quelles raisons n'est-elle pas étudiée en ce sens ? Quel rôle doit remplir un document authentique, fût-il du domaine artistique ? Est-il judicieux de vouloir appréhender la bande dessinée en tant qu'art ? Pourquoi, pour quoi et dans quels contextes ? Cette étude propose d'apporter une réflexion concernant l'utilisation de la bande dessinée en classe de langue et culture, notamment dans le domaine du Français Langue Etrangère, et tente d'analyser les raisons pour lesquelles elle ne se trouve que rarement étudiée pour elle-même. Nous essaierons de répondre à la question posée plus haut en développant notre réflexion autour de trois hypothèses qui supposent d'abord que la bande dessinée n'est généralement pas étudiée pour ce qu'elle est vraiment en classe de langue puisqu'elle est instrumentalisée. Nous présumerons ensuite qu'elle est toujours considérée comme un genre mineur. Enfin, nous nous demanderons dans quelle mesure la mise en œuvre problématique de son étude dans le cadre d'un cours ne peut-elle pas être influencée par le sentiment que la BD appartient à la sphère privée.

mots-clés : bande dessinée, enseignement, langues et cultures, Français Langue Etrangère (FLE), art, Art, culturel, iconotexte, séquence, narration, instrumentalisation, sphère privée

ABSTRACT

If the comic book seems to have acquired certain credibility in classes of French as a mother tongue, it still appears that it remains hardly studied for itself, meaning as an art, in the classes of foreign languages. But what does the didactic procedure of studying comic books accurately as an art in a class of language and culture imply, and for what reasons it is not studied in this sense? What role an authentic document should play, as much artistic as it can be? Is it judicious to desire to approach comic books as an art? Why, what for and in which contexts? This study suggests a reflexion regarding the use of the comic book in a class of language and culture, notably in the field of French as a Foreign Language, and attempts to analyse the reasons why it remains very little studied for itself. We will try to answer to the question above by developing our reflexion around three hypothesis assuming at first that the comic book is usually not studied for what it really is in language classes, since it is manipulated. We will presume then that it is still considered as a minor genre. Finally, we will ask ourselves if the problematic approach of its study in the context of a class could not be influenced by the idea that the comic book belongs to a private sphere.

keywords : comic book, teaching, language and culture, French as a Foreign Language, art, the Art, cultural, icon text, sequence, narration, instrumentation, private sphere.

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex

Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e)
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées
pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le **jj** / **mm** / **aaaa**

**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

