

Année universitaire 2020-2021

Diplôme Universitaire

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Des élèves dans leurs bulles ?

Recherche sur le rapport des élèves du secondaire à
la bande dessinée

Présenté par Marion Bracq

Écrit scientifique réflexif encadré par Marie-Sylvie Claude

Remerciements

À l'issue de ce stage riche en expériences et en enseignements, je souhaite remercier chaleureusement celles et ceux qui m'ont accompagnée et formée durant cette année.

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire Marie-Sylvie Claude qui a accepté d'encadrer mon ESR. Nos discussions ainsi que ses nombreux envois d'articles furent très stimulants intellectuellement et m'ont permis de mieux saisir les enjeux de mon sujet.

Je remercie Solenn Petrucci pour l'attention qu'elle a portée sur mon mémoire.

Je remercie ma tutrice d'établissement, Agnès Moullet, pour sa rigueur et le temps qu'elle a consacré à m'enseigner le métier difficile mais ô combien passionnant de professeur. Je n'aurais pu rêver meilleure formation pour cette première année.

Mes remerciements vont également à mon tuteur Inspe, Sébastien Arfouilloux pour son regard bienveillant sur mon travail de professeur et ses précieux conseils.

Enfin, je remercie mon compagnon Pascal qui m'a accompagnée dans cette nouvelle aventure qu'est l'enseignement. Merci à lui pour son enthousiasme et son indéfectible soutien.

Sommaire

Introduction.....	1
1. État de l'art.....	2
1.1. Quelle place pour la bande dessinée ?.....	2
1.1.1 Place de la bande dessinée dans la culture et le milieu scolaire.....	2
1.1.2. Et quelle place dans la bibliothèque des élèves ?.....	5
1.2. Après le temps du mépris culturel, celui de la méprise didactique ? La bande dessinée peut-elle être un objet didactique ?.....	7
1.2.1. Un mauvais usage de la bande dessinée ?.....	7
1.2.2. Bande dessinée et pédagogie : de nouvelles expérimentations pour un meilleur usage...9	
1.3. Commenter et juger.....	11
1.3.1. Le commentaire des œuvres d'art pour aider à la réflexion sur la critique de bande dessinée.....	11
1.3.2. La question du goût et des jugements de valeur.....	12
2. Problématique.....	14
3. Méthodologie.....	15
3.1. Le contexte et les participants :.....	15
3.2. Matériel et procédure.....	17
3.2.1. Choix des textes pour la critique.....	17
3.2.2. Déroulement des séances.....	17
4. Résultats et interprétations.....	21
4.1. Les critiques formelles et sémantique.....	21
4.1.1. Tableaux récapitulatifs des critiques.....	21
4.1.2. Des différences significatives au niveau de la critique formelle?.....	24
4.1.3. La bande dessinée un médium difficile à comprendre ?.....	26
4.2. Le jugement de goût.....	27
4.2.1. Tableaux récapitulatifs des critiques.....	27
4.2.2. Culture juvénile et question de goût.....	31
4.2.3. La difficulté empêche-t-elle d'apprécier ?.....	32
5. Discussion et conclusion.....	33
5.1. Limites de notre expérience.....	33
5.2. Pistes de réflexion pour un enseignement à venir.....	33
5.3. Pistes de réflexion pour des recherches à venir.....	34
5.4 Conclusion	35
Bibliographie.....	36

Introduction

L'année consacrée par le ministère de la culture à la bande dessinée s'achève bientôt (débutée en 2020, elle a lieu jusqu'au 30 juin 2021). Au-delà de cette célébration du 9ème art, des débats et des questions qui ont été soulevés durant cette année concernant la situation des artistes-auteurs, n'est-il pas également temps de faire un point sur la place qu'occupe la bande dessinée au sein des institutions scolaires ? Celle-ci occupe, en effet, une place ambiguë au sein des programmes. À la fois intégrée dans le cadre de l'enseignement des Arts, elle semble être de plus en plus promue tandis que des malentendus subsistent à son sujet notamment concernant son statut d'objet de la culture juvénile. D'où la question posée en tête de ce mémoire qui interroge la posture des élèves vis à vis du 9ème art. Lorsqu'ils lisent une bande dessinée, sont-ils dans leur(s) bulle(s) ? Autrement dit dans une expérience personnelle ou acceptent-ils de sortir de cette bulle afin d'y intégrer des outils plus scolaires à l'analyse de leur lecture ? Ce mémoire se propose, modestement, de s'interroger sur ces questions et à l'échelle d'une classe de 4ème au collège. Nous nous interrogerons ainsi sur le rapport des élèves du secondaire à ce médium.

Nous ferons tout d'abord un état des lieux de la recherche en France concernant l'intégration de la bande dessinée dans le milieu scolaire. Nous compléterons ces premières réflexions par des lectures concernant les arts, la culture juvénile ainsi que les jugements de goût et de valeurs. Puis après avoir exposé nos hypothèses sur l'aisance ou non que les élèves ont avec ce médium, nous expliquerons le développement du protocole mis en place à savoir l'écriture de deux critiques l'une portant sur une nouvelle l'autre sur une bande dessinée dans une classe de quatrième. La comparaison des deux critiques nous permettra ainsi de constater les ressemblances et différences qui existent dans le traitement des deux médiums. Nous verrons ainsi si ces résultats permettent de confirmer ou éventuellement de remettre en question certaines propositions de la recherche antérieure. Nous terminerons ce propos par une discussion portant sur les limites de notre expérience. Nous en tirerons également des leçons pour la suite de notre enseignement du médium en classe de français et proposerons quelques pistes de réflexion scientifique.

1. État de l'art

1.1. Quelle place pour la bande dessinée ?

1.1.1 Place de la bande dessinée dans la culture et le milieu scolaire

Marianne Blanchard et Hélène Raux constatent que si la bande dessinée est de plus en plus présente dans le milieu scolaire, elle est cependant encore peu exploitée comparativement à d'autres supports. Selon elles, « cette faible présence en classe de la bande dessinée peut s'expliquer par l'image négative encore accolée à une partie de la production éditoriale dans ce domaine » (Blanchard, Raux, 2019, p. 1). Or cette défiance à l'égard de la production dessinée est déjà ancrée en dehors de l'école, puisque des auteurs tels qu' Hergé, Moebius et Hugo Pratt sont plus célébrés en tant qu'artistes qu'en tant qu'auteurs de bande dessinée : « les créateurs et les œuvres sont valorisés à la condition qu'ils puissent être rattachés à des formes artistiques plus établies, plus « nobles » ». (Blanchard, Raux, 2019, p. 2). Dans le même sens, dans un entretien récemment accordé aux « cahiers de la BD », Thierry Groensteen, fait remarquer que paradoxalement : « si la BD est reconnue comme un art, la culture de la BD n'est paradoxalement que peu partagée » (Lucie Servin, 2020, p. 56). En effet, Sylvain Aquatias explique ainsi que si les formes et les sujets abordés par la bande dessinée sont nombreux et variés, seule une infime partie de la production est reconnue en tant qu'art. Elle concerne dans ces cas-là la bande dessinée adulte et elle est désignée sous l'appellation « roman graphique », preuve s'il en est, que le 9ème art a encore des difficultés pour se légitimer (Aquatias, 2017, p. 29). La récente exposition consacrée à Picasso et la bande dessinée (« Picasso et la bande dessinée », 21 juillet 2020-3 janvier 2021, musée Picasso, Paris) en rattachant cette fois-ci l'artiste incontesté qu'est Picasso avec le « 9ème art », serait-elle le signe que la bande dessinée commence (enfin) à gagner en légitimité ?

L'autre explication qu'avancent Blanchard et Raux est celle selon laquelle les professeurs auraient été peu confrontés à cette culture du « 9ème art », celle-ci étant quasiment absente du cursus universitaire : « De telle sorte que certains enseignants ont encore parfois des représentations culturelles négatives sur le médium. Ils méconnaissent les théories critiques qui le légitiment, redoutent l'opinion des parents, voire ne sont pas familiarisés avec l'expression artistique du Neuvième Art. » (Rouvière, b, 2017, p. 43). À ce propos, Rouvière, en introduction de ses articles consacrés à l'usage didactique de la bande

dessinée, fait remarquer que les activités liées à la bande dessinée mises en place en cours sont souvent le fait de professeurs passionnés (Rouvière, a, 2017). Les professeurs qui invoquent le 9ème art dans leur cours font donc appel à leurs connaissances personnelles et non à un savoir acquis lors de leur formation scolaire et universitaire. En effet, en ce qui concerne la formation universitaire, force est de constater que la bande dessinée est encore peu présente dans le cursus d'apprentissage et ce, bien qu'elle semble se développer.

En ce qui concerne les liens entre bande dessinée et milieu scolaire, les avancées semblent encore quelque peu timides. Ainsi, bien qu'à la fin des années 1970 les premiers colloques internationaux qui évoquent les liens que peuvent entretenir bande dessinée et éducation aient lieu, cette question ne sera cependant que peu exploitée durant 30 ans, jusqu'au colloque de 2010 « Lire et produire des bandes dessinées à l'École » puis en 2012 avec les Actes *Bande dessinées et enseignement des humanités* (Rouvière, b, 2017). Dans tous les cas, cette seconde explication semble confirmer le caractère encore marginal de la bande dessinée en tant qu'art, que ce soit au sein des espaces culturels que sont les musées ou encore à l'école et à l'université. Nous nuancions cependant ce propos, en notant bien que dans le même temps, elle est peu à peu, selon les mots de Thierry Groensteen « déghettoisée » (cité Raux, 2017, p. 71). En effet, dans son article consacré aux documentaires graphiques, Hélène Raux explique que la classification des bandes dessinées documentaires se fait à la fois dans les sections réservées au 9ème art mais également dans les sections documentaires permettant ainsi à des « lecteurs non bédéphiles » (*Ibid.*) de trouver ces ouvrages lors de leurs recherches. Il y a donc un effet de décroisement de ce médium qui semble également poindre.

En ce qui concerne les établissements du secondaire, si l'on peut certes noter qu'il y a des rayons bande dessinée dans les CDI, la quantité et la qualité de celle-ci dépend souvent de l'investissement et de l'intérêt du professeur documentaliste pour le médium. Dans le cas du collège où a été menée l'expérience reportée dans ce mémoire, le professeur documentaliste rassemble aussi bien des classiques franco-belges tels que le « Blueberry » de Jean Giraud (1965-2005) que des romans graphiques en lien avec le programme comme le « Maus » d'Art Spiegelman (1980-1991). Il se montre également au courant des actualités du 9ème art en faisant l'achat de titre d'auteurs reconnus et récompensés comme Christophe Chabouté : prix Alph-Art coup de cœur au festival d'Angoulême en 1999 pour *Quelques jours d'été* puis plus récemment au festival Étonnants Voyageurs en 2014 pour son adaptation de *Moby Dick*. Ce type de sélection est le fruit d'un professeur documentaliste averti et s'il ne saurait être représentatif de la majorité des CDI en France, il montre du moins que la bande dessinée peut littéralement avoir sa place au sein des institutions pédagogiques.

Enfin, pour comprendre ces *a priori* négatifs sur la bande dessinée, il faut précisément revenir aux origines des liens entre bande dessinée et milieu scolaire. Ce que fait Sylvain Aquatias qui explique, dans un article paru en 2017 à l'occasion de la 2ème édition des rencontres nationales de la bande dessinée, que l'origine de ce medium en France est intimement lié au milieu éducatif :

Dans le monde francophone, l'illustration de textes, dès son origine, est conçue comme un moyen de favoriser l'accès des enfants et des jeunes à la compréhension des textes. En 1827, Rodolphe Töpffer, un pédagogue genevois issu d'une famille d'artistes, crée une première histoire à destination de ses élèves, qui associe dessin et texte, le texte figurant au bas des images. (Aquatias, 2017, p. 30)

Le chercheur poursuit en expliquant que paradoxalement, c'est précisément le fait que la bande dessinée s'adresse à un jeune public qui sera le principal frein à sa légitimation et donc à son « utilité et son usage à titre éducatif », alors qu'elle avait bien servi lors de ses débuts en France de véritable « outil pédagogique ». La bande dessinée fera de nouveau officiellement son entrée à l'école grâce à l'intégration de la lecture d'images dans les programmes en 1987. Elle se généralise dans les collèges en 1996, puis dans les lycées en 2001 avant de toucher également l'école primaire à partir de 2002. Cette progression de la bande dessinée à l'école n'est cependant pas constante et connaît parfois des reculs, comme ce sera le cas en 2008 où elle sera supprimée des programmes à l'école primaire. Aquatias précise également que même lorsque la bande dessinée est citée comme support possible dans les programmes c'est soit de manière très discrète et le media n'est pas toujours cité en tant que tel (« La lecture des images, fixes ou animées, contribue également à la fondation d'une culture humaniste », (*B.O. spécial* n°6 du 28 août 2008, p. 2) ; « Raconter des histoires vraies ou inventées par le dessin, la reprise ou l'agencement d'images connues, l'isolement des fragments, l'association d'images de différentes origines », (Programme pour les cycles 2, 3, 4. *Éducation nationale*, p. 30 ; cité par *Ibid.*, p. 34). À travers ce rappel des différentes évolutions (ou régressions) de la bande dessinée dans les programmes du primaire et du secondaire, Aquatias montre ainsi la place fragile qu'occupe ce medium au sein des enseignements.

Depuis 2016, il semblerait que la bande dessinée soit tout de même un peu plus présente dans les programmes. On note ainsi la production de supports pédagogiques permettant d'intégrer la bande dessinée aux enseignements du secondaire. C'est le cas par exemple des Éditions Hachette qui en 2017 rééditent l'album *Astérix et Cléopâtre* (1965) de René Goscinny et Albert Uderzo avec un support pédagogique de 24 pages destiné aux élèves

de 6ème. Dans la note d'intention adressée aux enseignants qui accompagne l'ouvrage, les éditeurs précisent même les thèmes que l'album permet d'aborder : les « Récits d'aventures » pour les classes de français et « L'empire romain dans le monde antique » en histoire (*Astérix et Cléopâtre*, 2017). Il y a donc une volonté clairement affichée de présenter une utilité pédagogique dans le cadre des thèmes au programme. Ces supports peuvent également être numériques comme c'est le cas avec l'application BDnF lancée par la BNF à l'occasion de l'opération « 2020, année de la BD ». BDnF est un outil de création qui vise spécialement le public scolaire. Contrairement à l'album d'Astérix proposé par Hachette, cette application n'est pas reliée à des thèmes spécifiques du programme ; il s'agit avant tout de proposer un outil simple d'accès et gratuit qui « permet de réaliser des bandes dessinées ou tout autre récit multimédia mêlant illustration et texte » le but étant « d'initier aux codes de la bande dessinée et à l'écriture scénaristique » (<https://www.bnf.fr/>). Libre choix est donc ici laissé au professeur de l'intégrer dans les éléments du programme qu'il souhaite.

1.1.2. Et quelle place dans la bibliothèque des élèves ?

C'est finalement le plus souvent hors du programme que la bande dessinée est la plus lue que ce soit durant le temps libre ou au CDI. Sylvain Aquatias (Aquatias, 2017) note ainsi l'intérêt manifeste des élèves pour ce support comme en témoigne l'importante participation des élèves aux concours de la bande dessinée (« A l'école de la BD », « bulle de mémoire » ou encore le prix Manga'titude). Néanmoins, là encore, il faut nuancer, car cet intérêt pour la bande dessinée n'est pas constante chez les enfants mais tend à diminuer avec le temps (Blanchard et Raux, 2019, p. 4). Blanchard et Raux citent en ce sens les chiffres de l'étude de 2011 menée par la Bibliothèque publique d'information (Service étude et recherche) concernant la lecture de la bande dessinée en France :

La vaste enquête nationale sur la lecture de bande dessinée en France réalisée en 2011 montre ainsi que si 76 % des 7-10 ans interrogés déclarent lire des bandes dessinées, cette proportion atteignant un pic (90 %) dans la tranche d'âge des 11-14 ans, le nombre de lecteurs de bande dessinée décroît ensuite fortement : ils ne sont plus que 50 % chez les 15-17 ans, et 35 % chez les 18-24 ans. Chez les plus âgés, beaucoup déclarent être d'anciens lecteurs de bande dessinée (46 % des 15-17 ans, 58 % des 18-24). Cet abandon de la lecture de bande dessinée au fil des âges s'explique pour partie par un déclin plus général des pratiques de lecture : selon les données d'une enquête IPSOS conduite en 2016, 37 % des enfants lisent tous les jours ou presque pour leur plaisir au primaire, contre 27 % au collège et 19 % au lycée (enquête citée par Aquatias, 2017, p. 38-41).

Cette étude met ainsi en valeur le fait que, de la part des jeunes lecteurs eux-mêmes, la bande dessinée est considérée comme une activité enfantine, ce qui explique qu'ils l'abandonnent

progressivement en grandissant. Cette représentation infantilisante de la bande dessinée serait notamment entretenue par le milieu scolaire ainsi « le choix des bandes dessinées étudiées en classe est particulièrement important, puisque des œuvres perçues comme « enfantines » par les élèves plus âgés et les étudiants pourraient susciter une forme de rejet, contraire à l'effet attractif espéré » (Blanchard et Raux, 2019). Revenons un instant sur cette expression : « effet attractif espéré ». En effet, à la lecture de certains supports pédagogiques présentés précédemment (l'album d' *Astérix et Cléopâtre* et l'application BDnF) c'est bien cet « effet attractif » qui est visé par les créateurs, il sert même d'argument lors de la promotion de ces supports. Ainsi, dans la note d'intention de l'album d'Astérix à destination des enseignants de 6èmes il est précisé que « Cet album [...] permet d'aborder, de manière attrayante, les thèmes du programme de 6ème et leurs enjeux ». (*Astérix et Cléopâtre*, 2017). De même, dans le dossier de presse à destination des enseignants, l'application BDnF se présente « comme un outil innovant, à la fois ludique et pédagogique » (BDnF, la fabrique de la BD, p. 1). Présentée comme « Attrayant » et « ludique », le 9ème art est donc, entre autre, présenté comme moyen de détour, par le plaisir et l'amusement, afin d'atteindre des objectifs pédagogiques. Ce principe ludique qui est très souvent accolé à la bande dessinée peut d'ailleurs nuire à l'usage du médium en dehors du cadre scolaire. En effet, Hélène Raux constate, que lorsque la bande dessinée est employée comme support documentaire, elle « [suscite] de la méfiance » de la part des critiques spécialisés en bande dessinée. Considérée comme un médium qui facilite les savoirs, son usage en serait en réalité maladroit et les tentatives de vulgarisation par la bande dessinée tendraient ainsi à l'infantilisation du lecteur (Raux, 2017, p. 71).

Cet « effet attractif », ne se constate pas seulement dans l'intégration de la bande dessinée au milieu scolaire, mais concerne, de façon plus générale, l'usage qui est fait des éléments appartenant à la culture juvénile dans ce milieu. Ainsi, Stéphane Bonnéry et Manon Fénard, dans leur étude de la scolarisation de la musique en milieu scolaire évoquent la notion de « "détour" pédagogique par un thème séduisant » (Bonnéry et Fénard, 2013, p. 2) à savoir chez eux le hip-hop et la musique faisant partie de la « culture des jeunes ». L'intégration de cette culture provient d'un phénomène déjà analysé par Philippe Coulangeon et qu'ils reprennent d'ailleurs dans leur étude : suite à la « démocratisation culturelle » enclenchée dans les années 60 et dont le but étant de partager avec le plus grand monde les œuvres dites de la culture savante, on a par la suite assisté à « la démocratisation de la culture », qui elle vise à mettre en valeur les pratiques culturelles des classes populaires. (Coulangeon, 2011, p. 96-99). Or la bande dessinée, comme nous l'avons déjà vu précédemment, ne s'est fait accepter que tardivement dans les musées (lieux de la

« démocratisation culturelle ») et donc a longtemps fait partie, et fait encore en grandement partie de cette culture populaire. De même que pour En intégrant la musique juvénile et populaire dans les cursus scolaire, il s'agit de valoriser le goût des élèves et, par la même occasion, de « valoriser » les adolescents pour ce qu'ils sont (Bonnéry et Fenard, 2013, p. 3). On peut faire le même constat avec l'usage pédagogique qui est fait de la bande dessinée.

Cependant, l'affaire ne s'arrête pas là, pour reprendre les mots de Rouvière, il n'y a pas seulement « mépris » ou incompréhension au sujet de la bande dessinée, il y a également « une méprise » quant à l'usage qui en est fait : « Après le temps du mépris vient celui de la méprise » (Rouvière, 2012, p. 11 cité par Blanchard & Raux, 2019, p. 2).

1.2. Après le temps du mépris culturel, celui de la méprise didactique ? La bande dessinée peut-elle être un objet didactique ?

1.2.1. Un mauvaise usage de la bande dessinée ?

Considérée comme facile d'accès et accrocheuse elle sert, le plus souvent, d'amorce pour démarrer un cours ou pour faciliter l'apprentissage. Cette approche peut notamment s'expliquer par la manière dont la bande dessinée est présentée au sein des programmes scolaires en tant que support et non en tant qu'œuvre elle-même. En effet comme l'explique Sylvain Aquatias, en ce qui concerne les classes de cycle 4 « les programmes de français notent bien que l'image – donc potentiellement la bande dessinée- occupe un rôle de facilitateur » (Aquatias, 2017, p. 35). Il s'appuie pour cela sur les propos explicites du programme du Bulletin officiel que nous avons déjà cités précédemment. 3 ans après la rédaction de son article, l'Annexe 3 du Bulletin officiel énonçait toujours les mêmes directives concernant l'usage de l'image : « Les images fixes ou mobiles constituent une ressource précieuse au cycle 4 : elles proposent aux élèves des figurations qui facilitent leur perception des textes littéraires » (Bulletin officielle de l'éducation nationale Annexe 3, 2020). Dans ce cas précis, il s'agit donc bien d'utiliser la bande dessinée comme support et non de l'étudier pour elle-même. Lors de certaines recherches, il a même été démontré que les professeurs proposaient des récits aux élèves en situation de réussite tandis qu'une bande dessinée était proposée en support aux élèves plus en difficulté (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012). Or, comme l'explique Blanchard et Raux, mal employé, c'est précisément l'inverse qui peut se produire (Blanchard & Raux, 2019, p. 2-3). La bande dessinée étant un support « multimodal » complexe comportant deux modes sémiotiques spécifiques à savoir le texte et l'image, sa lecture demande un apprentissage particulier. L'article de Bautier, Crinon, Delarue-

Breton et Marin, qui porte sur les textes composites va également dans ce sens puisqu'il rappelle les codes qui régissent la bande dessinée et sont nécessaires à sa compréhension :

[...] une image est rarement interprétable à elle seule ; le texte qui l'accompagne en réduit l'ambiguïté. Quelle est la situation initiale, que représente le lapin mouillé debout devant la maison ? C'est le texte du bandeau qui nous le dit ; comprendre la situation demande de relier des informations linguistiques et iconiques : le personnage cherche à entrer. La présence du phylactère introduit encore un nouveau code : c'est une parole de personnage. Parole dont le contenu est en outre doublement codé : le mot « clé » redouble le dessin de la clé et renvoie ainsi à autre code encore, celui du lexique imagé [...]. (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012)¹

Mal employé, l'usage de la bande dessinée en classe peut ainsi aboutir à des « malentendus socio-cognitifs ». En effet, demander un travail sur une bande dessinée en cours ne fait pas partie des « représentations classiques » que l'on se fait des tâches effectuées dans le cadre scolaire. On peut dès lors émettre l'hypothèse que les élèves qui suivent « la seule logique du cheminement et du « métier d'élève » » (Bautier, Rochex, 1997, p. 4), auront peut-être un peu de mal à s'investir dans l'activité proposée. Tandis que ceux ayant acquis une posture d'apprenant réinvestissent plus aisément leur savoir pour travailler sur ce support, plutôt inhabituel, qu'est la bande dessinée. En d'autres termes, les élèves en difficulté ne répondront pas aux attentes du professeur et pourront avoir des difficultés à travailler sur la bande dessinée, et ce, alors même que ledit professeur proposait ce support en pensant valoriser et faciliter le travail des élèves.

Par ailleurs, lorsque l'on propose aux élèves un travail sur un support appartenant à la culture juvénile, il y a des logiques en tension sur l'usage qui est fait de ce support qui apparaissent comme l'explique Bonnéry et Fenard :

On touche là au croisement des logiques qui sont en tension dans ces projets, car derrière les dimensions attractives du thème et des modalités assouplies de travail, les intervenants et les enseignants visent à ce que les élèves élaborent des critères d'appréciation savants [...]. (Bonnéry, Fenard, 2013, p. 6)

Aussi, il s'avère que ces critères d'appréciation savants ne seront pas appliqués par l'ensemble des élèves. En effet, certains adolescents peuvent être rebutés de voir qu'une activité associée au plaisir d'exposer ses goûts soit reliée à une activité plus scolaire telle que celle de rédiger un texte sur le sujet demandé ou d'argumenter comme on pourrait le faire en cours sur un texte littéraire au programme.

1. La pagination n'est pas indiquée pour cet article.

Dès lors, et comme l'expliquent Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, il est nécessaire que soit construit un rapport au savoir d'apprenant, selon les requisits scolaires, pour que le transfert d'un art à l'autre soit possible :

Pour les élèves qui ne se situent pas dans le seul « métier d'élève » mais dans le travail d'apprenant, les tâches et exercices scolaires sont l'occasion d'une réelle activité cognitive et d'un travail de décontextualisation-recontextualisation par lequel les savoirs s'émancipent des situations et activités où ils sont acquis et peuvent être reconnus et mobilisés dans d'autres contextes, devenir constitutifs d'autres situations et expériences. (Bautier, Rochex, 1997, p. 5)

Cette réflexion rejoint celle de Blanchart et Raux selon laquelle il faut « enseigner le support pour lui-même avant de pouvoir l'utiliser comme support pour d'autres apprentissages. » (Blanchart et Raux, 2019, p. 3). Là encore, du chemin reste à faire puisque les albums de BD ne font quasiment jamais l'objet d'une étude en œuvre intégrale (Rouvière, b, 2017).

Cependant, afin d'enseigner ce media pour lui-même, encore faut-il avoir le savoir nécessaire afin de le transmettre aux élèves. Or, comme nous l'avons vu précédemment, les études universitaires en Lettres ne permettent pas aux futurs professeurs du secondaire d'acquérir ces connaissances. Ainsi, et malgré la bonne volonté de certains enseignants d'intégrer ce media, l'utilisation de la bande dessinée en classe mène parfois à des échecs comme le rapporte Sylvain Aquatias :

Préparation insuffisante, méconnaissance du média, peut-être aussi un peu de mépris pour lui, avaient contribué à cet échec. Cela doit nous amener à nous méfier d'un usage pédagogique mal préparé de la bande dessinée. (Aquatias, 2017, p. 36)

Afin de pallier à ce mauvais usage de la bande dessinée dans les salles de classe, ne fallait-il donc pas chercher de nouvelles pistes d'expérimentation ?

1.2.2. Bande dessinée et pédagogie : de nouvelles expérimentations pour un meilleur usage

Concernant spécifiquement l'inclusion de la bande dessinée dans le cadre des dispositifs didactiques, on retrouve principalement les travaux de Nicolas Rouvière. Le chercheur insiste dans ses articles sur le fait que si l'étude des planches de bandes dessinées se répand de plus en plus, en revanche la production de planches par les élèves de bandes dessinées est peu employée, en cause la lourdeur du processus à mettre en place.

Depuis les années 90, il y a une réelle volonté d'intégrer la bande dessinée à la

pédagogie à travers des démarches éditoriales telles que la collection « La BD de case en classe » du CRDP Poitou-Charentes, « Les Cahiers de l'image narrative » du CRDP Alsace-Lorraine ou encore la collection « Classiques et contemporains », chez Magnard. Bien que ces publications fassent l'effort de proposer soit des déroulements de séance comportant un corpus, soit d'enseigner le langage de la BD ou encore de proposer une didactisation générale à partir de l'analyse d'une œuvre, elles manquent encore selon Rouvière « d'une réflexion didactique sur la démarche d'enseignement à mettre en œuvre dans la classe » ainsi que d'« une théorie sous-jacente, non seulement du médium, mais de la lecture, pour favoriser la problématisation, la mise en activité de l'élève et susciter une posture de lecteur-interprète » (Rouvière, b, 2017, p. 44). Il propose ainsi dans ses écrits des dispositifs didactiques possibles avec les élèves. Il insiste également dans ses articles sur le fait que l'enseignement de la bande dessinée en cours de français est nouveau et que le champ des possibilités sur le sujet reste encore à explorer.

Dans un article paru en 2015, Rouvière avait démontré comment l'écriture d'un scénario et la production de planches permettaient le développement de compétences narratives chez les élèves du primaire (Rouvière, 2015). Pour cela, Rouvière, simplifie la définition de la bande dessinée et s'en tient aux trois caractéristiques principales du médium telles qu'elles sont définies par Harry Morgan (Harry Morgan, *Principes des littératures dessinées*, 2003 cité par *Ibid.*, 2015) à savoir : la présence d'un dispositif spatio-topique (la disposition spatiale des vignettes)², le caractère volontiers narratif des images et la séquentialité (plusieurs images qui en se suivant deviennent signifiantes). Ainsi simplifiée, la transmission de ces codes devient plus aisée. Dans cet article, Rouvière explore principalement l'apprentissage de l'« arthrologie » et de la « spatio-topie ». Les élèves vont tout d'abord pratiquer « l'arthrologie », autrement dit « la capacité à enchaîner, articuler, mettre en relation des vignettes ou des dessins, du point de vue du sens, pour créer une suite narrative » (Rouvière, 2015, p. 4). Pour cela, Rouvière propose plusieurs expériences qui favorisent le découpage narratif. Cela va de la plus simple avec la proposition de plusieurs vignettes découpées extraites d'un tableau à partir desquelles il faut composer une situation cohérente, à des tâches plus complexes où l'élève doit écrire son propre synopsis. L'usage du gaufrier dans plusieurs de ces expériences permet à l'élève de se concentrer sur le travail séquentiel du découpage sans se préoccuper pour l'instant de la mise en page. Puis, le chercheur évoque la familiarisation des élèves avec la « spatio-topie » définie par Thierry

2. Si Rouvière cite ici Harry Morgan, le dispositif «spatio-topique » est quant à lui spécifiquement définit par Thierry Groensteen que Rouvière cite dans son article de 2015 en page 19. Voir infra.

Groensteen comme « la distribution spatiale des images (dessins ou vignettes) et l'agencement compartimenté de la planche ». En travaillant la spatio-topie, les élèves vont exercer à la fois le « multcadre » (Groesnsteen cité par Rouvière, 2015, p. 19) c'est à dire « l'ensemble des sites et contours des cases d'une même planche » et apprendre à enchaîner les plans entre les vignettes. Cet apprentissage passe soit par des activités comme des puzzles où il faut recomposer une ou plusieurs planches à partir de vignettes données, soit par la proposition de créer des planches à partir d'un synopsis déjà existant. Selon le chercheur, la pratique de ces projets permet non seulement l'acquisition de savoirs littéraires (« structure du récit, les tonalités, le schéma actanciel, la progression thématique, la cohérence textuelle ») mais également l'apprentissage des stratégies narratives grâce au recul réflexif que les élèves portent sur leur propres travaux.

Deux ans plus tard, Rouvière poursuit cette réflexion en étudiant dans le cadre des classes du secondaire, les potentiels bénéfiques de la bande-dessinée sur la compréhension des œuvres littéraires (Rouvière,a, 2017). Dans son article, il prend pour exemple un projet mené dans une classe de lycée. En se basant sur les travaux d'Hutcheon, Rouvière explique comment ce travail permet de mobiliser des compétences « créatives » et « interprétatives » chez l'élève. Rouvière explique comment, au cours du projet, la compétence « créative » sert même à l'« interprétatif ». Ainsi, il montre notamment comment la rédaction de la note d'intention rédigée par les élèves permet de mettre en avant les aspects du texte relevés spécifiquement par ces derniers (celui-ci met-il l'accent sur les liens de causalité entre les événements ? La réaction psychologique des personnages ?). Si cette expérience a révélé quelques limites (désengagement des élèves, incompréhension quant à l'intérêt d'une trans-écriture ou compréhension trop littérale du texte dans certains cas) elle a par ailleurs permis aux participants d'être plus impliqués dans leur interprétation de l'œuvre. D'une part, cette expérience leur a donné la possibilité de développer une posture réflexive sur leur propre travail, d'autre part, elle leur a permis de pratiquer la « concrétion imageante » théorisée par Langlade (cité par Rouvière, 2017). En d'autres termes, ils ont exploité leur capacité de lecteur à produire des images en complément de l'œuvre.

1.3. Commenter et juger

1.3.1. Le commentaire des œuvres d'art pour aider à la réflexion sur la critique de bande dessinée

Le protocole de recherche présenté dans ce mémoire sollicitant les compétences

critiques des élèves face à une œuvre, nous enrichissons et approfondissons ici notre réflexion en partant d'autres champs de recherche en didactique. Sur ce sujet, les travaux de Marie-Sylvie Claude concernant la lecture et le commentaire des œuvres d'art à l'école (Claude, 2016) apparaissent comme éclairant et pourraient s'appliquer à la bande dessinée. Dans son article, Marie-Sylvie Claude explique que l'institution scolaire part du postulat d'un isomorphisme entre la lecture analytique des textes et la lecture des images alors même qu'il ne s'agit pas du même objet.

En effet, comme l'explique Marie-Sylvie Claude, le commentaire de texte et le commentaire sur un support artistique se distinguent par l'utilisation de deux compétences différentes *lire* et *voir* qui n'engagent pas les mêmes réactions de la part de l'élève :

Contrairement au lecteur, le spectateur ne dispose pas d'un code linguistique associant des segments de l'expression à des segments de contenu ; ce qui implique qu'il prend en charge, sans garantie, le sens qu'il donne aux signes.
(Claude, 2016, p. 72)

Or, la bande dessinée réunit à la fois *lire* et *voir*. L'étude du commentaire de bande dessinée amènera donc d'autres questionnements et d'autres problématiques. Si l'association de deux compétences *lire* et *voir* peut apparaître comme un obstacle, l'enseignement de support comme la chanson (où il faut à la fois *écouter* la musique mais également *lire* le texte afin de comprendre l'ensemble de l'œuvre) nous apprend que cette double compétence peut s'enseigner. Cela se fait notamment grâce à l'intervention de professeurs et d'intervenants issus de disciplines différentes. Tandis qu'un intervenant extérieur permet de souligner « la présence de tel instrument comme caractéristique d'un genre musical », le travail avec un professeur de littérature permet quant à lui l'analyse du texte de la chanson (Bonnéry et Fenard, 2013, p. 8-9).

À l'instar de l'expérience rapporté par Marie-Sylvie Claude (Claude, 2016), nous nous demandons si face au choix de commenter une planche de bande dessinée ou un texte littéraire, les élèves seraient eux aussi plus tentés par la rédaction d'un texte à partir d'un support en partie visuelle ou si, au contraire, ils pourraient être désorientés voire découragés par le fait de devoir commenter à la fois du texte et de l'image.

1.3.2. La question du goût et des jugements de valeur

Dans son travail portant sur les activités de jugements esthétiques, Dumortier fait

état de deux types de jugements présents chez les élèves.

Dans un premier temps, il évoque le « jugement de goût » qui fait appel à la réaction subjective du lecteur envers l'œuvre :

Énoncer un jugement de goût à propos d'une œuvre d'art, c'est faire état du (dé)plaisir éprouvé au contact de cette œuvre. Dire les motifs du jugement de goût, c'est dire pourquoi elle nous a plus ou déplu. (Dumortier, 2006, p. 193)

Au sujet de ce « jugement de goût » dans le cadre de la classe de français, il faut cependant rester prudent et se demander dans quelle mesure l'élève censure ou non son propre jugement. En d'autres termes, un élève qui n'a pas apprécié la proposition de texte faite par le professeur exprime-t-il forcément son opinion au sujet de l'œuvre au risque de se confronter à l'autorité professorale? Dans un second temps, Dumortier explique que le jugement d'une œuvre ne se fait pas toujours selon le plaisir ou le déplaisir qu'en a éprouvé l'élève. Il introduit ainsi la notion de « jugement de valeur » qui permet de porter un point de vue plus objectif sur l'œuvre critiquée :

Énoncer un jugement de valeur à propos d'une œuvre d'art, c'est faire état d'une évaluation qui peut aussi bien procéder ou ne procéder pas du (dé)plaisir éprouvé à son contact. (Dumortier, 2006, p. 193)

Dans ce second cas, Dumortier précise bien qu'il ne s'agit pas de faire accepter à autrui une opinion que l'on aurait au sujet de l'œuvre observée. Le « jugement de valeur » est construit en « [obtenant] un accord, premièrement, sur des critères de valeur et, deuxièmement, sur la présence, dans l'œuvre considérée, de traits correspondant à ces critères. » (*Ibid.*, 2006, p. 193).

Il poursuit sa réflexion en approfondissant ces deux notions le « jugement de goût » peut être ainsi « motivé » et le « jugement de valeur » peut être « argumenté ». Dans ce cas-là, les élèves mobilisent leurs savoirs au service de ce jugement. En ce qui concerne le « jugement de goût motivé », il s'agit pour l'élève d'exposer les motifs qui lui permettent d'expliquer son goût ou son déplaisir pour une œuvre. Ces motifs peuvent être « non littéraires » et faire état de l'expérience propre de l'élève face à l'œuvre. Ce dernier peut ainsi exprimer la difficulté qu'il rencontre par rapport au niveau de la langue et au vocabulaire employé ou bien encore une mise en parallèle avec une expérience déjà vécue. Par ailleurs, et avec l'aide du professeur, l'élève identifie des motifs plus littéraires tels que « l'invention (choix des thèmes, des personnages, d'une intrigue, d'une émotion, d'un cadre), la composition

– ou narration dans le cas d'un récit – (choix d'un ordre d'exposition, d'une perspective, d'une énonciation) et la « textualisation » (choix d'une écriture, d'un style personnel). » (*Ibid.*, p. 196). Or, ces motifs qui appartiennent au « jugement de goût motivé », toujours selon Dumortier, peuvent évoluer et devenir les arguments d'un « jugement de valeur ». S'ils fonctionnent donc avec les mêmes motifs que le « jugement de goût », « le jugement de valeur » n'est cependant plus individualisé mais avalisé par une communauté, autrement dit par « toutes les personnes qui partagent les mêmes lieux communs » (*Ibid.*, p. 198-201).

Le travail de Dumortier est particulièrement précieux dans le cadre de notre étude, puisqu'il permet d'interroger ces deux types jugements au sein des textes critiques que nous proposons aux élèves d'écrire.

2. Problématique

Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons mener une recherche compréhensive, dans le but de savoir si les élèves adoptent une attitude différente face à un texte littéraire et une œuvre de bande dessinée. En effet, si certains élèves lisent des romans chez eux, la lecture de ces textes est aussi liée à un contexte scolaire. C'est moins le cas pour la bande dessinée qui, bien qu'elle soit de plus en plus exploitée en contexte scolaire (présence de bandes dessinées dans les manuels ou encore dans les CDI) est plus volontiers reliée à une culture juvénile et non scolaire. Preuve en est, même les élèves qui déclarent aimer moyennement lire, lisent parfois de la bande dessinée. On peut d'ailleurs supposer que cette inclination vers la bande dessinée vient, du fait qu'elle paraît moins contraignante à la lecture (les images aidant à la compréhension de l'histoire) et aussi qu'elle ne fait pas partie du cadre scolaire rejeté parfois par certains élèves. Des attitudes différentes se manifestent-elles dans le cadre d'une production écrite en cours portant successivement sur les deux médiums?

Ainsi, lors de notre recherche, nous aurons en tête les deux questions suivantes. Les élèves sont-ils plus à l'aise avec la bande dessinée? Savent-ils faire œuvre de critique littéraire avec plus d'aisance lors de la lecture d'une bande dessinée que lors de celle d'une nouvelle?

3. Méthodologie

3.1. Le contexte et les participants :

L'expérience a été menée sur une classe de 26 élèves de 4^{ème} d'un collège public situé dans une commune rurale importante d'environ 3000 habitants. Ils sont issus de milieux socio-économiques hétérogènes. Dans les faits seuls 25 élèves participent à l'expérience car l'une des élèves a été absente de manière prolongée.

Concernant le comportement de la classe, il s'agit d'un groupe dynamique, prompt à participer, donner des avis et à interagir autour des lectures faites en classe. Sur les 26 élèves de la classe, on constate ainsi un noyau de 8 élèves qui participent très régulièrement qui et contribuent à faire avancer le cours (que ce soit en séance de lecture ou de langue). Les élèves sont également globalement motivés par les exercices d'écriture divers. Sur l'ensemble de la classe seulement deux avaient de réelles difficultés à démarrer un texte lors du premier trimestre (ces élèves avaient notamment formulé le fait qu'ils avaient du mal à trouver des idées). Il s'avère qu'au moment de notre expérience, ils avaient déjà réussi à surmonter cet obstacle et manifestaient déjà plus de facilité pour écrire. Trois élèves de la classe sont dyslexiques et bénéficient de documents aménagés. Si les élèves manifestent une belle énergie en classe celle-ci peut parfois être à contre-emploi car ils peuvent alors avoir du mal à se concentrer (notamment sur les consignes) et à se mettre au travail.

Pour ce qui est des expériences de lecture des élèves, la fiche de renseignement distribuée en début d'année permet d'avoir une idée de leurs fréquentation des textes littéraires et de la bande dessinée. En effet, dans cette fiche, deux questions à ce sujet leur avaient été posés : « Qu'avez-vous lu cet été (BD-magazines-romans...) ? » et « Aimez-vous lire ? » . Voici les réponses qui ont été données:

- 13 élèves déclarent aimer lire (11 d'entre eux lisent à la fois des bandes dessinées et des romans, 2 autres ont déclaré ne lire que des romans.)
- 3 élèves déclarent aimer lire mais n'ont pas lu de romans durant l'été (parmi eux, 1 a lu des bandes dessinées, 1 des magazines et 1 n'a pas lu du tout).
- 6 élèves déclarent aimer moyennement lire (3 ont lu des bandes dessinées durant l'été, 1 des magazines, 1 des magazines et des bandes dessinées et 1 rien du tout).
- 3 élèves déclarent ne pas aimer lire et n'ont rien lu durant l'été
- 1 élève déclare n'aimer lire que des bandes dessinées et en a lu beaucoup durant l'été.
- Enfin, nous ajoutons le témoignage d'un élève qui n'a pas participé à l'expérience car il a

quitté le collège en cours d'année mais dont la déclaration est néanmoins intéressante dans le cadre de notre recherche : celui-ci déclare avoir beaucoup aimé lire quand il était petit (surtout les bandes dessinées), mais il ne lit plus beaucoup à présent.

Avant toute analyse de ces données, notons bien évidemment que ce questionnaire ayant été produit en amont de la formulation du sujet de mémoire et donc de l'expérience menée, il s'agit de réponses spontanées des élèves et non d'un questionnaire précis sur leur rapport à la littérature et à la bande dessinée. Il ne peut donc fournir une étude précise quant au rapport des élèves à ces deux cultures. Néanmoins, il est intéressant car il permet de nous donner une idée de la place de la bande dessinée dans leur pratique lectorale personnelle (puisque'il s'agit des livres lus durant l'été, autrement dit de lectures choisies en dehors du cadre scolaire). Ainsi sur les 26 élèves qui participent à l'expérience, 17 déclarent avoir lu des bandes dessinées preuve, s'il en est, que ce médium, loin d'être marginal, fait bien partie de leur culture. Ce type de lecture couvre ainsi l'ensemble du panel de lecteurs (les non-lecteurs au nombre de trois dans notre classe ne lisant ni des romans ni des bandes dessinées). Ainsi, que ce soit chez ceux qui déclarent aimer moyennement lire ou ceux qui aiment lire, on retrouve des lecteurs de bande dessinées. Cette proportion est même plutôt importante chez les élèves qui aiment lire puisque 12 d'entre eux sur 16 déclarent avoir lu des bandes dessinées. Par ailleurs, un seul élève déclare lire exclusivement des bandes dessinées, il en lit d'ailleurs beaucoup, puisque dans sa fiche, il précise en avoir lu 27 durant l'été. Ce témoignage m'interpelle car il provient d'un élève en posture de refus en cours et en dehors de la culture scolaire. Aussi, nous nous demandons si ce choix de lecture participe à cette posture contre la culture scolaire. Enfin, le témoignage de l'élève qui n'a pas pu participer à l'expérience permet de s'interroger sur le lien entre bande dessinée et culture juvénile. En effet, cet élève précise qu'il lisait des bandes dessinées « quand [il] était petit ». Il différencie donc sa posture actuelle de lecteur (en l'occurrence il ne lit plus beaucoup) avec une posture antérieure qu'il identifie clairement comme étant la période de l'enfance. Dès lors, et nous le déclarons avec beaucoup de prudence car il faudrait bien évidemment approfondir ce point avec l'élève, il nous semble que cette déclaration sous-entend déjà, du point de vue de cet élève, que la bande dessinée est plus volontiers reliée à une culture juvénile.

3.2. Matériel et procédure

3.2.1. Choix des textes pour la critique

Le but de cette étude étant d'évaluer la différence de traitement que feraient les élèves entre une nouvelle et une bande dessinée, nous avons fait en sorte de choisir deux œuvres similaires sur plusieurs points : des formes narratives brèves (une nouvelle et un comics de 14 pages), des thématiques communes (les méfaits de l'appât du gain et un pacte avec une entité maléfique), et enfin un genre commun : le fantastique. Ce genre venant tout juste d'être étudié en cours lors de la séquence vue en classe, il a été choisi afin de ne pas privilégier les bons lecteurs sur ce travail et de permettre la compréhension, autant que faire se peut, de l'ensemble de la classe.

La nouvelle choisie est « Le veston ensorcelé » tirée du recueil de nouvelles fantastiques *Le K* de Dino Buzzati. Les élèves ont déjà étudié le genre de la nouvelle en cours (une nouvelle réaliste : « La Parure » de Guy de Maupassant et deux nouvelles fantastiques : « Le Chat noir » d'Edgar Allan Poe et « La Cafetière » de Théophile Gautier), ils sont donc familiarisés avec ce genre littéraire.

La bande dessinée retenue est un comics américain de Mike Mignola (« Le roi Vold »), créateur du personnage Hellboy, un démon qui a décidé de vivre parmi les hommes afin de mener des enquêtes paranormales. Les histoires d'Hellboy sont des comics (bandes dessinées américaines publiées chaque mois dans la presse avant d'être publiées en librairie). Ces histoires s'adressent à un public aussi bien d'adolescents que d'adultes. Cette série présente à la fois un personnage à fort caractère et des scènes d'actions appréciées des lecteurs tout en se rattachant clairement à une tradition littéraire fantastique. En effet, outre les sujets abordés par Mike Mignola (monstres appartenant au bestiaire fantastique, références très fréquentes au folklore et légendes de plusieurs cultures), l'auteur est proche du format des récits fantastiques, en ce qu'il écrit souvent des histoires courtes impliquant des éléments étranges et comportant parfois l'expression de doutes concernant les événements qui viennent de se passer. Les différents tomes d'Hellboy, à quelques exceptions près, sont très souvent des recueils d'histoires indépendantes à la manière des recueils de nouvelles fantastiques d'Edgar Allan Poe ou Théophile Gautier.

3.2.2. Déroulement des séances

Le protocole de recherche se déroule durant une mini-séquence sur l'écriture (« Je

joue les critiques littéraires ») qui se déroule en 4 séances. Elle a lieu juste après la séquence sur le fantastique. Les élèves doivent se mettre dans la peau d'un critique littéraire à deux reprises : une fois pour écrire leur avis sur une nouvelle fantastique et une seconde fois sur une courte bande dessinée, elle aussi appartenant au genre fantastique.

Dans la première séance intitulée « Existe-t-il une recette pour faire une bonne critique littéraire ? », il s'agit de didactiser les attendus d'une critique littéraire. À partir d'un corpus de plusieurs textes critiques (cf. Annexe 1) lu ensemble en classe, on repère les éléments récurrents d'une critique. Il s'agit alors de comprendre la forme que doit prendre la critique. On rédige en classe une mini synthèse sous forme de liste récapitulative sur les passages obligés d'une critique littéraire : le titre du livre et le nom de l'auteur, un résumé de l'histoire (qui répond aux questions qui, quand, où, quoi et qui donne une idée de l'histoire sans en révéler la fin), un avis, une conclusion qui résume la critique et peut éventuellement donner envie au lecteur de lire le texte. Puis on s'attarde plus spécifiquement sur la partie concernant l'avis du critique. On détermine ainsi les critères sur lesquels la critique s'appuie pour juger l'œuvre : « Est-ce que l'histoire est bien ? » « Le thème abordé est-il intéressant ? » « Est-ce bien écrit ? »³ On définit également les caractéristiques d'une bonne critique littéraire : donner des conseils, s'exprimer comme lecteur et donner un avis personnel, comparer avec d'autres œuvres, évoquer des choses qu'on a aimé ou non et expliquer pourquoi. Ce moment du protocole est l'occasion d'un débat avec les élèves sur la notion même de « critique » connotée négativement selon eux. Une critique étant forcément négative selon eux, *a contrario*, si la critique est positive, il s'agit, toujours selon les élèves d'une promotion de l'œuvre. Après discussion avec eux, ils en ont conclu qu'il était possible de faire une critique soit négative, soit positive voire mitigée. Ce dernier cas de figure étant très important pour eux car il permet de contrebalancer une critique qui pourrait être trop élogieuse (et donc tomber dans la promotion) et ainsi d'être plus nuancé. On rédige le tout dans une synthèse qui, tout comme la précédente est également rédigée sous forme de liste récapitulative. Les élèves doivent apprendre les deux synthèses pour la séance suivante afin d'avoir le processus de la critique en tête ainsi que les critères sur lesquels le critique littéraire s'appuie pour juger une œuvre.

Dans la seconde séance (« Je m'entraîne à la critique littéraire »), les élèves se mettent par groupe de 3 ou 4 et écrivent ensemble la critique d'un texte lu récemment en cours (« La Cafetière » de Théophile Gautier ou « Le Chat noir » d'Edgar Allan Poe). Ce travail en groupe leur permet de s'entraîner à l'écriture de la critique selon les éléments étudiés dans la séance

3. Il s'agit des questions telles qu'elles ont été formulées par les élèves.

précédente, cela leur permet également de trouver des idées. Ces rédactions en groupe ne sont pas ramassées, mais inscrites dans le cahier afin que les élèves aient un trace de ce premier essai. Par ailleurs, plusieurs groupes sont invités à lire leur texte, ce à quoi les élèves se sont volontiers prêtés, afin d'être soumis au jugement des pairs. Ainsi, à l'issue de chaque lecture, les élèves sont invités à échanger au sujet des travaux de leurs camarades. Il s'agit ainsi de voir s'ils ont bien compris le principe de la critique. Par ailleurs, cela a permis de dégager de nouveaux critères de jugement de l'œuvre comme « l'ambiance de l'histoire », « la qualité des personnages » ou encore « le respect du genre littéraire utilisé ». Ces lectures en classe permettent de souligner l'intérêt des différentes caractéristiques de la critique vues en cours. Les élèves apprécient notamment lorsque leurs camarades justifient leurs choix ou lorsqu'ils incitent à lire le texte. À l'issue de cette séance, on rédige une brève synthèse intitulée « comment améliorer ma critique » afin d'ajouter les nouveaux critères proposés. Comme les précédentes, cette synthèse est écrite sous forme de liste.

Lors de la troisième séance, les élèves travaillent de manière individuelle sur leur propre critique littéraire. Ils savent qu'ils seront évalués par compétence (cf. Annexe 2). La compétence « E. 25 Je sais écrire un texte en respectant son genre : j'écris une critique littéraire en respectant les caractéristiques vues en cours » permet ainsi au professeur de vérifier si l'élève a respecté toutes les étapes de la critique (le titre du livre et le nom de l'auteur, un résumé de l'histoire, un avis, une conclusion). En ce qui concerne spécifiquement l'avis et son contenu, ceux-ci sont évalués grâce à la compétence « E. 14. Je suis capable de donner mon point de vue ». Pour évaluer cette compétence, le professeur observe entre autre si l'élève emploie un vocabulaire riche et diversifié pour donner un avis précis sur la nouvelle. Les critiques justifiées par des exemples du texte sont également valorisées par le professeur. Cette compétence est complétée par une autre « E. 24. Je sais construire des phrases correctes (maîtrise de la syntaxe). », en effet, pour être claire, une bonne justification critique doit s'accompagner d'une syntaxe maîtrisée. Enfin, une dernière compétence (« E. 23. Je sais orthographier mon texte correctement. ») permet de vérifier l'orthographe des élèves. Ces derniers travaillent tous sur la même nouvelle fantastique : « Le veston ensorcelé » de Dino Buzzati. Le texte est distribué et le professeur le leur lit à voix haute. Les mots difficiles sont mis en note de bas de page. Les élèves rédigent ensuite leur texte qui sont ramassés et corrigés suite à la séance.

Enfin, lors de la 4ème séance, les élèves doivent écrire une critique d'une bande dessinée lue durant le cours : Mike Mignola, « Le roi Vold ». Là encore, comme pour la nouvelle fantastique, tous les élèves ont la même bande dessinée et ils sont également évalués

avec les mêmes compétences que pour la nouvelle. En raison de la longueur de la bande dessinée, celle-ci a été lue sur tablette. Lors de cette séance les élèves ont eu plus de mal à se mettre au travail, à cause d'un démarrage un peu difficile avec les tablettes qui a pu nuire à la concentration du groupe. Le fait qu'il s'agissait de la troisième critique à écrire a peut être également entraîné un désinvestissement de leur part (et donc un manque de concentration) à cause du caractère répétitif que prenait à présent l'exercice. Néanmoins, grâce aux entraînements précédents, les étapes d'écriture de la critique ont été tout de même bien respectés.

Afin de ne pas influencer l'écriture de la critique de bande dessinée, la correction de leur critique de la nouvelle de Buzzati ne leur a pas été rendue avant la séance 4. Étant donné, que ce procédé (nécessaire pour la recherche menée ici) ne leur permettait pas d'améliorer leur écrit et afin de ne pas les pénaliser, sur les deux critiques, seule la meilleure évaluation était conservée.

À l'issue des séances, les deux critiques sont comparées et nous avons observé les similarités et les différences entre les deux. Pour ce faire, plusieurs questions ont été posées, à savoir : Les élèves ont-ils plus d'idées pour l'une ou l'autre critique ? Ont-ils eu une attitude scolaire ? Sont-ils proches des attendus vus en cours au sujet de la critique ? Manifestent-ils une attitude enthousiaste dans leur texte ? Ont-ils manifesté dans leurs textes des difficultés de compréhension dans l'un ou l'autre cas ? Est-ce qu'il y a plus d'avis positif dans l'un ou l'autre cas ?

4. Résultats et interprétations

Avant de commencer, rappelons que les résultats portent uniquement sur 25 élèves en raison d'une élève absente durant la durée de l'expérience. Les noms des participants ont été remplacés par des homophones afin d'assurer l'anonymat des élèves.

Après lecture des critiques, il est apparu que les élèves avaient globalement repris les critères rédigés ensemble dans les synthèses du cours. On remarque clairement deux tendances dans leurs textes : d'une part une critique formelle qui s'appuie parfois sur les connaissances acquises en cours et d'autre part une propension à exposer leur goût personnel, ce fameux « jugement de goût » dont parle Dumortier. À l'image de ces résultats, nous les présentons donc en deux temps. Une première partie consacrée aux éléments critiques portant sur les aspects formels et sémantiques de l'œuvre critiquée. Et une seconde sur leurs impressions personnelles ou le « jugement de goût » intervient particulièrement.

Chaque partie présente d'abord les résultats dans deux tableaux qui font la synthèse des remarques faites par les élèves. Les croix indiquent l'absence de remarques. Les résultats des tableaux sont ensuite interprétés.

4.1. Les critiques formelles et sémantique

4.1.1. Tableaux récapitulatifs des critiques

Tableau 1 : critique formelle et sémantique sur la nouvelle de Dino Buzzati : « Le veston ensorcelé »

Élèves	Critique formelle	Critiques formelles argumentées	Mention explicite du genre fantastique	Réflexion sur le contenu et le sens de l'histoire
Salli	« bien écrit »	« on comprend bien les étapes de l'histoire » ; « étrange » ; « original »	X	X
Titouan	X	X	X	X
Rafaëlle	X	X	oui	X
Elisa	X	« bizarre »	oui	X
Léa P	X	« style d'écriture moyenâgeux »	X	X
Zach	X	« Je trouve bien aussi de citer des noms ainsi la nouvelle paraît plus réelle »	X	X
Elora	X	« sort de la norme » ; « très recherché »	oui	« une thématique assez particulière »

Eliot	« le texte est bien écrit »	X	X	« On peut comprendre que l'auteur nous dit qu'on peut être un jour riche et pauvre le prochain. »
Gaston	X	X	X	« Une histoire passionnante qui apprend à ne pas abuser des bonnes choses, car elles en cachent souvent une mauvaise. »
Faïza	« intéressante »	« suspens »	oui	oui
Noé	« très bien rédigé »	X	oui	X
Sacha	« le texte est bien écrit »	« quelques mots compliqués à comprendre »	X	X
Mathieu	X	X	X	« la fin représente bien le karma »
Rafaël	« La nouvelle est très bien »	« retournement de situation » « elle n'est pas très compliquée »	X	« à trop vouloir, on perd tout »
Alexandre	« bien écrite »	« met du temps à se lancer », « détaillée »	X	X
Julie	« bien écrit »	« fluide » ; vocabulaire « soutenue » et « poli » ; aime le « style de l'écriture »	oui	X
Indiana	X	X	X	X
Léa S	X	X	oui	X
Yannick	X	« nouvelle magique » ; « simple à lire » ; « pas trop de mots compliqués »	X	X
Calypso	« agréable à lire » ; « bien écrit »	« suspens » ; « bien formulé »	oui	X
Marcus	« bien »	« répétitif »	X	X
Louise	X	X	X	« de l'action, de la colère, de l'angoisse »
Louis	X	« histoire répétitive » ; « il fouille souvent sa poche »	X	X
Suzette F	X	« vocabulaire très riche »	oui	X
Louisa D	X	X	oui	« j'encourage à le lire car il montre que l'argent ne fait pas le bonheur »
BILAN sur les 25 élèves participants	10 élèves font une critique formelle globale. Sur les 10, 8 d'entre eux vont argumenter cette	15 élèves formulent des critiques formelles plus précises. 1 élève évoque ses difficultés face au vocabulaire	10 élèves identifient et mentionnent clairement le genre littéraire de	8 élèves évoquent le contenu et le sens de l'histoire. Sur ces 7 élèves, 6 élèves insistent sur le sens moral de l'histoire.

	critique générale.		la nouvelle comme étant celui du fantastique.	
--	---------------------------	--	--	--

Tableau 2 : critique formelle et sémantique de la bande dessinée de Mike Mignola : « Le roi Vold »

Élèves	Critiques formelles globales	Critiques formelles argumentées	Mention explicite du genre fantastique	Réflexions sur le contenu et le sens de l'histoire
Salli	« compliqué à comprendre »	X	X	
Titouan	X	X	X	« l'argent ne fait pas tout »
Rafaëlle	« je n'ai pas compris la BD »	X	X	X
Elisa	« je n'ai pas trop compris l'histoire »	non	X	X
Léa P	X	« dessins brouillons » « paysages vides » « un très mauvais départ graphique »	X	X
Zach	X	X	X	X
Elora	X	« Histoire recherchée »	oui	X
Eliot	X	X	X	« la pièce était ensorcelée » ; « de l'action »
Gaston	« difficile à lire et à comprendre » Dessins « bien faits », « jolies »	« courte » ; « animée » ; « paranormale »	oui	« un homme avide de pouvoir et d'or »
Faïza	X	« Je m'y perds avec les bulles »	X	X
Noé	« pas toujours très clair »	X	oui	X
Sacha	« Dessins originaux » ;	« le vocabulaire n'est pas compliqué »	X	X
Mathieu D	« L'histoire est un peu difficile à comprendre »	X	X	X
Rafaël	« Dessins bien faits »	X	X	X
Alexandre	« Bien écrite » ; « dessin magnifique » ; « Très bonne histoire »	a apprécié les « retournements de situation »	X	« actions »
Julie	X	X	X	X
Indiana	X	X	X	X
Léa	X	« Mystérieuse » « suspens »	X	X
Yannick	« Difficile à lire »	X	X	X
Calypso		« les pièces du puzzle se	oui	X

	X	mettent en place petit à petit »		
Marcus	X	« suspens »	X	« pleine d'actions »
Louise	X	« Les couleurs et les dessins bien présentés »	X	X
Louis	X	« L'écriture dans les bulles est petite »	oui	X
Suzette	« Difficile à cerner »	X	oui	X
Louisa	« je n'ai pas tout compris » « Les dessins (images) sont très bien faits »	X	X	X
BILAN sur es 25 élèves participants	12 élèves expriment une critique générale. Sur les 12 élèves, 3 développent par une justification plus précise (colonne suivante) Sur les 12, 9 élèves expriment leur difficulté à lire le médium. 5 élèves évoquent les dessins. 1 élève évoque l'écriture de la bande dessinée.	3 élèves évoquent leur difficulté à lire le médium. 1 élève trouve que le vocabulaire est facile à comprendre 2 élèves essaient d'être un peu plus précis pour décrire leurs appréciations concernant l'esthétique des dessins. 5 élèves apportent des arguments pour préciser leur opinion sur la bande dessinée.	6 élèves identifient le genre de la bande dessinée comme appartenant au fantastique.	3 élèves évoquent le contenu moral de l'histoire. 3 élèves identifient le fait que l'histoire contient des scènes d'actions.

4.1.2. Des différences significatives au niveau de la critique formelle?

La critique formelle est bien présente dans les deux textes écrits par chaque élève. Tout d'abord, que ce soit pour la nouvelle ou la bande dessinée, le fantastique est explicitement désigné. La notion de « genre fantastique » est ainsi citée dans 10 critiques pour la nouvelle et dans 6 pour la bande dessinée. Cette mention explicite du genre est légèrement plus fréquente dans le cadre de la nouvelle et pourrait entre autre s'expliquer par la fréquentation régulière des textes fantastiques et de leur identification lors de la dernière séquence vue en cours. Par ailleurs, le fait que cela soit moins fréquent pour la bande dessinée pourrait être le signe de la difficulté à scolariser un media appartenant à la culture juvénile. Notons également que la critique de la bande dessinée est la dernière critique rédigée par les élèves, ils sont donc déjà influencés par leurs critiques précédentes. Il faut donc se demander, si la critique du « roi Vold » avait été écrite en premier l'identification du genre aurait-elle été encore plus faible ?

Jusque là le traitement est assez similaire mais il suffit de regarder les critiques concernant les aspects formels pour déjà voir des différences entre le traitement réservé à la nouvelle et celui réservé à la bande dessinée. Ces critiques formelles sont ici des « jugements

de valeurs » (Dumortier), en ce sens qu'elles dépassent l'appréciation personnelle du lecteur et sont déjà avalisées par une communauté, en l'occurrence la communauté scolaire. Dans un premier temps, cette différence est liée à la nature sémiotique des deux œuvres. En ce qui concerne la nouvelle, c'est l'écriture qui est soumise au jugement des lecteurs. La mention « bien écrit » et sa variante « bien écrite » apparaissent de manière récurrente (7 fois) et permettent à elles seules de synthétiser l'opinion de l'élève sur le style de Buzzati. Il n'en va pas de même pour la bande dessinée. En effet, là où la nouvelle mobilise le *lire*, la bande dessinée mobilise à la fois le *lire* et le *voir* (Claude, 2016), ce que certains textes d'élèves permettent de bien mettre en relief. Ainsi, on retrouve, dans les critiques sur « Le roi Vold » à la fois des appréciations concernant l'écriture du texte : c'est une « très bonne histoire », « bien écrite » (Alexandre), l'« histoire [est] recherchée » (Elora) ; mais également sur les dessins : « dessins brouillons » (Léa), « dessins bien faits » (Rafaël). Dans les critiques formelles globales, on peut noter que c'est l'aspect graphique de l'œuvre qui est souligné : 5 élèves évoquent les dessins, tandis qu'un seul évoque l'écriture de l'histoire. Ils sembleraient donc qu'ils identifient clairement l'inclusion du dessin dans la narration comme une particularité de la bande dessinée. On peut également se demander – au vu des difficultés exprimées concernant l'histoire comme nous le verrons par la suite – s'ils ne se raccrochent pas à un jugement de valeur sur le dessin faute d'avoir suffisamment d'éléments et d'outils pour comprendre l'histoire elle-même.

En effet, on constate que les différences de traitement se creusent lorsque l'on étudie la justification de ces « jugements de valeur ». Lorsqu'il s'agit de la nouvelle, les « jugements de valeurs » sont argumentés et sont alimentés par les connaissances formelles vues en cours sur les textes littéraires : 15 élèves ont ainsi développé leur avis sur la nouvelle. Leurs remarques sont précises. Ainsi, quatre élèves ont été sensibles à la structure du texte. Selon Salli, le fait qu'elle soit « bien écrite » tient notamment de la structure : « on comprend bien les étapes de l'histoire ». Zach, Marcus et Louis précisent même l'aspect répétitif de la narration. On retrouve également des références à des connaissances étudiées lors de la séquence sur la nouvelle réaliste (« Je trouve bien aussi de citer des noms ainsi la nouvelle paraît plus réelle » Zach) ou encore sur les niveaux de langue, comme avec Julie qui remarque le « vocabulaire soutenu » de l'auteur.

Pour ce qui est de la bande dessinée, les justifications sont beaucoup moins nombreuses, 7 en tout, dont deux concernant les dessins et cinq l'écriture du texte et du scénario. Les élèves s'appuient parfois sur ces connaissances littéraires afin de donner leur avis. Deux d'entre eux ont ainsi noté la présence du « suspense » dans « Le roi Vold » tandis

qu'Alexandre indique avoir apprécié le « retournement de situation ». Cependant, ces justifications sont beaucoup plus pauvres que dans la critique sur la nouvelle. On remarque notamment que les élèves manquent de vocabulaire pour désigner la bande dessinée en tant que médium. Certains élèves désignent ainsi la bande dessinée comme « le livre » (Louise et Eliot) ou encore « le texte » (Eliot). Les termes « cases » et « planches » ne sont jamais mentionnés et le contenu des cases est systématiquement désigné sous le terme de « dessin ». On notera tout de même des tentatives d'analyse au sujet des « dessins » comme par exemple chez Louise qui remarque l'attention portée aux couleurs et aux dessins, ces derniers sont, selon elle, « bien présentés ».

Si la critique formelle est bien présente dans les deux types d'écrits, on constate qu'elle est tout de même plus approfondie dans le cas de la nouvelle où les élèves réinvestissent les « motifs » appris en classe afin d'argumenter leur « jugement de valeurs ». La scolarisation de la bande dessinée apparaît dans ce cas difficile pour la majorité des élèves. En effet, dans la classe observée, les tentatives de réinvestissement des savoirs spécialisés sont surtout le fait de bons élèves et de bons lecteurs.

4.1.3. La bande dessinée un médium difficile à comprendre ?

Le critère de la compréhension apparaît comme important. En effet, elle est évoquée aussi bien dans les critiques portant sur la nouvelle que dans celle portant sur la bande dessinée. Il est ainsi apparu lors de la comparaison des textes que c'est la lecture du « Roi Vold » qui a clairement posé le plus de difficulté.

Pour ce qui est de la nouvelle les élèves qui se sont exprimés à ce sujet ont eu tendance à définir le texte de Buzzati comme aisé à comprendre (« elle n'est pas très compliqué », « on comprend bien les étapes de l'histoire », « fluide », « pas trop de mots compliqués »), seule une élève (Sacha) souligne le fait qu'il y a « quelques mots compliqués ».

Concernant les difficultés qu'a pu poser la lecture de la bande dessinée, elles ont été clairement exprimées par 13 élèves⁴ sur 25, y compris par des élèves qui semblent tout de même avoir compris le sens général de l'histoire comme Gaston. En effet, ce dernier, tout en soulignant la difficulté de compréhension que peut poser l'histoire, a réussi à évoquer l'attraction du pouvoir et de l'argent évoquée dans le récit. Seule une élève (Sacha) note que le vocabulaire de la bande dessinée est plus simple à comprendre par rapport à la nouvelle.

4. Au 12 élèves du Tableau qui exprimaient cette difficulté, nous ajoutons également Rafaël qui dans le tableau 5, conseille la bande dessinée aux « bons lecteurs ».

Parmi ces 13 élèves, on peut déterminer trois types de réponses différentes :

Tableau 3 : Expression de la difficulté à lire la bande dessinée

	Réponses exprimant explicitement mais de manière générale la difficulté de compréhension et/ou de lecture	Réponses exprimant par l'exemple la difficulté de compréhension et/ou de lecture	réponses sous-entendant la difficulté de compréhension et/ou de lecture
Nombre de réponses sur 13	9	2	2

Le premier cas concerne la large majorité des élèves. Il s'agit de formuler de manière générale, mais sans expliquer pourquoi, soit le fait qu'il n'ont pas compris l'histoire (3 élèves sur 9), soit que celle-ci est difficile à comprendre (6 élèves sur 9). Sur les 9, un seul d'entre eux exprime une difficulté de lecture (« difficile à lire et à comprendre » Gaston). Seulement celle-ci n'est pas détaillée : provient-elle du sens de lecture ? De la typographie ? De la mise en page ? L'élève ne le dit pas. On trouve tout de même deux élèves qui ont identifié que cette difficulté provenait des codes propre à la bande dessinée et à son aspect pluri-sémiotique. Ainsi, Faïza explique : « Je m'y perds avec les bulles ». Quant à Louis (élève dyslexique possédant habituellement des documents aménagés) identifie la typographie utilisée dans « Le roi Vold » comme étant compliquée à lire.

Enfin, une dernière catégorie intègre des élèves qui n'ont, *a priori*, pas eu de difficulté lors de la lecture de la bande dessinée mais qui ont conscience de l'exigence qu'elle demande. Rafaël conseille ainsi la bande dessinée aux « bons lecteurs », ce qui suggère un lectorat restreint et déjà expérimenté. L'analyse de Calypso (« Les pièces du puzzle se mettent en place petit à petit ») pourrait quant à elle sous entendre une compréhension certes laborieuse mais qui réussirait à devenir de plus en plus claire au fil de la lecture. Si seulement deux élèves (Faïza et Louis) ont mentionné dans leur critique ce qui leur avait posé problème, il nous semble que le principe de « spatio-topie » et de « séquentialité » (Groensteen) pourrait être l'un des obstacle à la lecture. Nous aborderons un peu plus loin dans notre propos si ces difficultés de lecture influe sur l'appréciation du texte.

4.2. Le jugement de goût

4.2.1. Tableaux récapitulatifs des critiques

Tableau 4: « Jugement de goût » sur la nouvelle de Dino Buzzati : « Le veston ensorcelé »

Élèves	« Jugement de goût »	« Jugement de goût motivé »	Élèves conseillant la nouvelle
Salli	« j'ai aimé ce texte »	X	X
Titouan	X	« je m'imaginai avec le veston »	« Conseil à d'autres lecteurs »
Rafaëlle	« j'ai bien aimé »	X	« Je ne le recommande pas à ceux qui n'aiment pas le fantastique ».
Elisa	« J'ai bien aimé »	X	X
Léa P	X	« ennuyeuse »	« je la conseille aux insomniaques »
Zach	X	« J'ai trouvé cette nouvelle pertinente et assez drôle car l'auteur se retrouve coincé dans une sorte de boucle infernale »	« Je vous conseille de lire cette nouvelle »
Elora	« j'ai bien aimé »	X	« conseiller pour les lecteurs de fantastique »
Eliot	« Je n'ai pas trop aimé le texte »	« [le texte] était trop prévisible » ; « j'ai aimé qu'on parle de nouveau du tailleur à la fin » ; « j'aurais bien aimé avoir la suite »	X
Gaston	X	« histoire passionnante » « livre captivant »	X
Faïza	« J'aime beaucoup »	« il y a toujours une morale dans une histoire et c'est ça que j'aime le plus » ; « une belle histoire »	« Je le conseille aux lecteurs de fantastique »
Noé	« Ce livre m'a beaucoup plut. »	« la suite est surprenante et incroyable »	le conseille aux personnes qui aiment les nouvelles fantastiques
Sacha	« Je n'ai pas trop aimé »	X	conseil aux fans d'histoires « paranormales » mais pas aux personnes aimant les histoires d'amour, d'action ou d'aventures. »
Mathieu	X	X	X
Rafaël	« J'aime bien cette nouvelle »	« on accroche vite à l'histoire »	« je la conseille car il y a un peu de magie »
Alexandre	X	« je n'aime pas particulièrement le personnage principal car il fait souvent le contraire de ce qu'il pense et cela me dérange. »	X
Julie	X	« C'est étrange mais je me suis surtout attaché à l'homme qui lui a donné l'adresse du tailleur, mais j'avoue que j'aurais aimé plus le voir. » ; « extraordinaire » ; « mystérieuse »	X
Indiana	X	X	X
Léa	X	« très captivant ! »	« je le recommande à tout lecteurs aimant les superstitions »

Yannick	X	« mon seul bémol c'est que cette nouvelle tourne trop autour de l'argent. J'attendais plus de fantaisie »	« Maintenant, à vous d'inventer la fin »
Calypso	« c'est géniale, j'ai adoré! »	« Je crois que je pourrais le lire encore et encore sans m'ennuyer! »	« Je le conseille à ceux qui aiment le fantastique »
Marcus	« ennuyeux »	X	« ennuyeux mais il est à lire »
Louise	« très intéressante à lire » « J'ai vraiment bien aimé cette nouvelle »	X	Invite à lire la nouvelle
Louis	« intéressant »	« La fin est "pas top" »	Le conseille à ceux qui aiment « le miraculeux »
Suzette	« intéressante »	« je me suis plongée dans l'histoire » ; « je suis très heureuse de l'avoir découverte » ; « histoire passionnante »	Recommande le livre pour ceux qui aiment le fantastique. Je recommande car l'histoire est intéressante.
Louisa	Contradictoire : explique à la fois qu'elle a aimé, mais aussi que l'histoire l'a ennuyé et ne l'a pas inspiré.	X	X
BILAN	12 appréciation générales sont positives. 2 appréciations sont négatives. Parmi ces 12 appréciations, 7 seront développées et justifiées 1 seule appréciation négative est justifiée.	14 élèves développent leurs appréciations sur la nouvelle.	4 élèves conseillent la lecture de la nouvelle de manière générale. 2 élèves en recommandent la lecture en spécifiant les qualités du texte. 9 élèves conseillent spécifiquement la lecture de ce texte en fonction des goûts des futures lecteurs.

Tableau 5: Appréciation et jugement de valeur sur la bande dessinée de Mike Mignola : « Le roi Vold »

Elève (initiale)	Impression de lecteur globale	Justification de l'impression de lecteur	Élèves conseillant la nouvelle
Salli	« Je n'ai pas aimé »	« Il faudrait plus de suspens »	X
Titouan	X	X	X
Rafaëlle	« je n'ai pas trop aimé la BD »	X	Conseille la BD car elle est bien mais explique que ce n'est pas son style de BD
Elisa	« ce n'est pas mon style de BD ».	« le style d'histoire avec de la magie a un côté intéressant. »	Elle la conseille tout de même car elle trouve qu'elle a un côté intéressant.
Léa P.	X	« Scénario intéressant »	X
Zach	X	X	X
Elora	X	« sort de la norme » « ça à l'air d'être une belle histoire et j'aimerais bien savoir la suite »	X
Eliot	« j'ai aimé »	« car il y avait de l'action »	Conseille à ceux qui aime les

			livres d' action « je conseille aux personnes de regarder le film »
Gaston	X	« captivante » « pleine de mystère »	X
Faïza	X	X	Recommande « aux fans de BD »
Noé	X	« passionnant »	« Pour ceux qui aiment le genre fantastique »
Sacha	« Je ne sais pas trop quoi penser de cette BD »	« Contexte de l'histoire plaisante. »	Elle le conseille « aux fans d'aventure »
Mathieu	« J'ai apprécié »	X	« je le conseille aux personnes qui connaissent l'univers »
Rafaël	« bien aimé »	X	« conseille aux bons lecteurs »
Alexandre	X	X	X
Julie	« Je n'apprécie pas vraiment les BD. »	« histoire effrayante »	X
Indiana	X	X	X
Léa S	X	« on attend la suite »	X
Yannick	Les dessins ne sont pas à son goût.	X	Le déconseille à « des enfants de moins de 10 ans ». Il « attend tout de même la suite ».
Calypso	N'a pas aimé	X	Conseille aux lecteurs fans de comics et de fantastique
Marcus	X	X	Conseille pour ceux qui aiment l'action
Louise	X	« intrigant »	"cette BD dépend de la personne qui lit"
Louis	« Intéressante »	« personnage charismatique »	Conseille à ceux qui aiment les comics américains fantastiques
Suzette	« intéressante »	« Hors du commun »	Conseille pour ceux qui aime le fantastique
Louisa	A trouvé l'histoire « ennuyeuse. »	X	X
BILAN	5 appréciations générales sont positives. 5 appréciations sont négatives, 1 est mitigée. Parmi ces 11 élèves 7 vont justifier cet avis général.	13 élèves développent leurs appréciations sur la bande dessinées . 1 élèves mentionne le personnage principal.	13 élèves conseillent la lecture de la nouvelle de manière générale. 11 élèves en recommande la lecture en fonction des goûts des futures lecteurs. 1 élève précise que la lecture ou non de la bande dessinée dépendra de la personne qui la lira.

4.2.2. Culture juvénile et question de goût

Pour ce qui est des critiques concernant la nouvelle, les élèves font état de leur plaisir de lecteur, Suzette explique qu'elle s'est « plongée » dans l'histoire tandis que Calypso partagent avec nous son envie de relire la nouvelle. Titouan se livre même à « l'activité fictionnalisante » (Langlade, 2008) en s'« imaginant avec le veston » décrit par Buzzati.

Cette expression du goût est différente dans la bande dessinée et n'est pas exprimé à travers le plaisir de lecture. On remarque ainsi deux tendances dans les critiques concernant la bande dessinée : d'une part la sollicitation de la culture juvénile et d'autre part une part plus importante accordée à leur goût.

Tout d'abord, et afin de comprendre la bande dessinée et d'écrire la critique, contrairement à la nouvelle, les élèves ne font pas appel à la culture scolaire mais à la culture juvénile : en l'occurrence le cinéma de genre et plus spécifiquement le cinéma d'action et fantastique. Deux élèves font ainsi référence à l'adaptation cinématographique de la bande dessinée (Hellboy, 2004 et Hellboy 2 : les légions maudites, 2008 réalisés par Guillermo del Toro).

Par ailleurs, les élèves font explicitement référence à leur goût dans la critique concernant la bande dessinée. Le terme goût est d'ailleurs utilisé par un des élèves au sujet des dessins qui ne sont pas « à son goût » (Marcus). Il est intéressant de noter qu'une élève a déclaré ne pas aimer la bande dessinée en générale (« je n'apprécie pas vraiment les BD » nous explique Julie) tandis que concernant la nouvelle aucun ne déclare ne pas aimer le genre de la nouvelle, quand bien même, elle n'aurait pas aimé la nouvelle de Buzzati. En effet, dans le cas de la nouvelle, les avis négatifs ou mitigés ne s'expliquent pas à travers le goût personnel mais sont justifiés à travers des remarques concernant les défauts dans la narration telles que « Je n'ai pas trop aimé le texte car il était trop prévisible » (Eliot) ou encore en justifiant par le texte : « Je n'aime pas particulièrement le personnage principal car il fait souvent le contraire de ce qu'il pense et cela me dérange » (Alexandre) Leur attitude vis à vis de la nouvelle est donc là encore, très scolaire.

Par ailleurs, nous avons également pu remarquer que les élèves se positionnent non seulement par rapport à leur goût propre (Elisa et Rafaël déclare ainsi que ce n'est pas leur style de BD) mais qu'ils ont également conscience du goût des autres. Louise déclare ainsi que « cette BD dépend de la personne qui lit », tandis que Faïza la recommande aux fans de BD en général. Calypso et Louis déterminent de manière encore plus précise cette catégorie de personne en évoquant les comics américains appartenant au genre fantastique.

4.2.3. La difficulté empêche-t-elle d'apprécier ?

Si l'on compare les « jugements de goût » portés par les élèves sur la nouvelle et la bande dessinée, le verdict est sans appel : plus d'élèves ont apprécié la nouvelle (12 élèves l'ont appréciée contre 2 qui ne l'ont pas aimée). Il y a beaucoup moins d'appréciations positives pour la bande dessinée (5 élèves l'ont appréciée contre 5 qui ne l'ont pas aimée). La difficulté à lire le médiums a-t-elle empêché à certains d'en apprécier le contenu ? Nous devons ici nuancer notre propos. En effet, bien que les élèves soulignent les difficultés de compréhension soulevées par lecture de la bande dessinée force est de constater que celle-ci n'est pas forcément source de découragement voire de dépréciation de la part des élèves. On peut le constater dans ce tableau réunissant les réactions des 11 élèves qui ont exprimé explicitement la difficulté de compréhension de la bande dessinée de Mignola :

Tableau 6 : La difficulté de lecture de la bande dessinée empêche-t-elle pour autant son appréciation ?

	Élèves qui critiquent positivement	Élèves qui conseillent la lecture	Élèves qui critiquent positivement et conseillent la lecture	Élèves qui critiquent négativement sans conseiller la lecture
Nombres d'élèves sur 11	1	2	6	2

Ici, seul deux élèves expriment une critique négative tandis que la majorité apparaît comme positive envers la bande dessinée, 8 d'entre eux étant prêts à la recommander à d'autres lecteurs. Concernant le détail de la critique en elle-même c'est un vocabulaire laudatif qui est utilisé soit concernant le récit en lui-même qualifié de « passionnant », « captivant » et « intéressant » soit concernant le protagoniste (Hellboy) défini par Louis comme étant un « personnage charismatique ».

5. Discussion et conclusion

5.1. Limites de notre expérience

Cette expérience m'a permis de mener une réflexion sur ma propre démarche enseignante. En effet alors qu'au départ nous avons choisi « Le veston ensorcelé » et « Le roi Vold » pour leur proximité thématique (l'argent et ses méfaits), leur genre similaire (le fantastique) et leur format court, nous n'avions pas soupçonné la difficulté de compréhension que pouvait susciter « Le roi Vold ». Cette « erreur de jugement » peut notamment venir d'un manque de formation sur le sujet. En effet, en ce qui concerne les textes littéraires, notre formation nous a permis de prendre recul sur ces textes et de juger les difficultés que ces derniers pouvaient poser. Ce n'est pas le cas pour la bande dessinée. Bien que grande lectrice, passionnée par cette culture, le fait de ne pas avoir reçu de formation à ce sujet durant nos années d'université nous a peut-être empêché d'avoir cette prise de recul nécessaire.

Par ailleurs, au-delà de cette difficulté de jugement de notre part, un autre point entre en ligne de compte. De même que les textes littéraires proposés aux élèves en classe sont exigeants et qualitatifs, il nous semble que nous devons en faire de même au sujet de la bande dessinée en classe. Dès lors cela suppose que la bande dessinée fasse l'objet d'un apprentissage de lecture comme c'est le cas pour les textes littéraires. Aussi, nous pensons qu'il fallait tout de même tenter de faire cette proposition aux élèves, car elle renforce l'idée selon laquelle, la bande dessinée, loin d'être un support simpliste, possède ses codes, codes qui doivent être maîtrisés pour la bonne compréhension de l'histoire.

5.2. Pistes de réflexion pour un enseignement à venir

Cette expérience menée sur les élèves de 4ème a permis de confirmer l'idée selon laquelle la bande dessinée et ses codes nécessitaient un apprentissage. En effet, la notion de difficulté revient très souvent y compris chez les élèves qui ne manifestent pas de soucis de compréhension de lecture habituellement. D'ailleurs certains élèves notent que cette difficulté provient précisément de codes graphiques propre à la bande dessinée (Faïza G : « Je m'y perds avec les bulles »). De plus, j'ai pu aussi constater que les critiques formelles étaient moins importantes dans les critiques concernant la bande dessinée preuve, s'il en est, d'un manque de connaissances sur les codes et la « grammaire » de cet art. Ainsi, il pourrait être intéressant, d'instaurer une séance consacrée à la lecture d'une planche de bande dessinée durant laquelle on les aide à identifier les difficultés qu'ils ressentent lors de sa lecture. À partir de ces

constats, et dans l'idéal en s'appuyant sur des élèves un peu plus familier du medium, l'objectif serait d'élucider ces problèmes de lecture en leur enseignant les règles propres à la bande dessinée. Cela peut passer par l'identification d'éléments spécifiques (phylactère, onomatopée, etc.) mais cela peut également se faire grâce à une lecture accompagnée de la planche afin que l'élève en comprenne le sens de lecture.

En ce qui concerne le choix de la bande dessinée, nous choisirions une œuvre franco-belge dont la narration serait plus abordable pour eux avec une « spatio-topie » plus claire et plus abordable même pour les non-lecteurs de bande dessinée. En effet, avec du recul, nous pensons que la « spatio-topie » présente dans les planches de Mike Mignola a pu déconcerter certains élèves. Le comics américains, notamment dans les scènes d'actions peut utiliser un découpage particulier afin de rendre dynamique la scène. Ce dynamisme visuel peut être à contre-emploi pour des lecteurs peu habitués et ainsi instaurer une confusion et donc une mauvaise compréhension de la scène. Certains titres pourraient être ainsi plus appropriés pour une première approche de la bande dessinée dans le cadre du cours de français et pourrait s'intégrer dans les corpus des thèmes au programme du Cycle 4 : « L'Arabe du futur » de Riad Sattouf dans laquelle l'auteur raconte son enfance entre la Syrie et la France (« Vivre en société, participer à la société » en classe de cinquième « Avec autrui : familles, amis, réseaux »). Nous songeons également à la bande dessinée « Seuls » de Bruno Gazzotti et Fabien Vehlmann où, suite à un événement mystérieux, les enfants se rendent compte de la disparition des adultes de la surface de la terre et doivent faire face à un monde devenu hostile (« Regarder le monde, inventer des mondes » en classe de quatrième : « la fiction pour interroger le réel »).

5.3. Pistes de réflexion pour des recherches à venir

Afin d'approfondir la réflexion concernant le rapport des élèves à la bande dessinée, il serait intéressant de compléter par un questionnaire en amont plus détaillé et plus spécifique au sujet que celui que nous avons présenté dans la partie méthodologie de ce mémoire. Ce questionnaire pourrait porter sur les habitudes de lecture des élèves. Lisent-ils des bandes dessinées ? Si la réponse est affirmative, il faudrait poursuivre sur une série de questions portant sur la fréquence de ces lectures, sur le genre lu (franco-belge, manga ou comics), éventuellement des séries de prédilection, qu'apprécient-ils dans ce médium ? Il pourrait également être intéressant de leur demander s'ils ont déjà étudié de la bande dessinée en cours. Ce type de questionnaire pourrait ainsi permettre d'approfondir certains questionnements que nous avons pu avoir lors de nos investigations (font-ils eux-même spontanément le lien entre

bande dessinée et culture juvénile ? Savent-ils que la bande dessinée peut-être employée dans un cadre scolaire ? En ont-ils déjà fait l'expérience ? Apprécient-ils la bande dessinée car elle sort du cadre scolaire ?).

L'expérience que nous avons menée pourrait également être prolongée. Il s'agirait alors de mener un cours méthodologique sur la bande dessinée, puis d'étudier une bande dessinée en cours afin d'inculquer aux élèves l'art et la manière de lire ce type de média. Une fois cela fait, il faudrait réitérer le protocole de rédaction de la critique pour voir si l'on observe une différence avant et après. L'autre solution pourrait être de mener le protocole que nous avons appliqué dans deux classes de même niveaux et avec des résultats scolaires à peu près similaires, une classe n'aurait jamais étudié la bande dessinée en cours comme c'était le cas pour les 4ème observés cette année ; tandis que l'autre classe l'aurait étudié en cours. Il s'agirait alors de constater s'il existe des différences entre les textes critiques des deux classes.

5.4 Conclusion

La présente recherche nous a permis de confirmer la méprise qui existe encore aujourd'hui au sujet de la bande dessinée dans le milieu scolaire. En effet, la difficulté exprimée par un grand nombre d'élèves de la classe confirme la complexité du média. Loin de faciliter la compréhension d'une histoire, la lecture de la bande dessinée, du fait de son aspect pluri-sémiotiques, peut être ardue pour le lecteur qui n'en connaît pas les codes. Ainsi, et bien que considérée comme faisant partie de la culture juvénile, dans les faits, peu d'élèves se sont avérés véritablement à l'aise avec le médium. Ils ont certes respecté la forme de la critique dans leur rédaction, voire employé des connaissances littéraires (comme la notion de genre fantastique ou encore les effets de suspense) mais le développement de leurs arguments s'est avéré moins fourni et moins précis que dans le cadre de la nouvelle.

Malgré ces difficultés, les élèves ont porté un véritable intérêt à la bande dessinée qui leur a été proposée. Ils se sont montrés curieux de l'univers « magique » ou intrigué par son personnage « charismatique ». Même lorsqu'elle n'a pas été appréciée, elle a tout de même été conseillée. Cet intérêt est encourageant pour l'avenir de la bande-dessinée en milieu scolaire. En étudiant d'une part les œuvres du 9ème art pour ce qu'elles sont et d'autre part grâce à la mise en place de dispositifs pédagogiques mieux adaptés au médiums, la bande dessinée devrait trouver sa place dans les programmes scolaires, non plus en tant que support mais en tant qu'œuvre à part entière.

Bibliographie

- Aquatias S. (2017). La Bande dessinée à l'école hier et aujourd'hui, *Deuxièmes Rencontres nationales de la bande dessinée*, pp. 29-42, Angoulême.
- Bautier É. & Rochex J-Y. (1997). Ces malentendus qui font la différences. In J. P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, p. 107-122. Paris, La Dispute.
- Bautier É., Crinon J., Delarue-Breton C. & Marin B. (2012), Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?, *Oeuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège. Textes épistémiques et documents : caractéristiques, modes de lectures, obstacles., Repère, Recherchers en didactique du français langue maternelle, n°45*, pp. 63-79.
- Blanchard M. & Raux H. (2019). La bande dessinée, un objet didactique mal identifié, *Usages didactiques de la bande dessinée*, Tréma, n°51.
- Bonnéry S. & Fenard M. (2013). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux, *L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires, Revue française de pédagogie, n°185*.
- Claude M.-S. (2016). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ?, *Éducation et didactique*, vol. 10, n°1, pp. 67-76.
- Coulangeon P. (2011) *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset.
- Dumortier J.-L. (2006), Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°34, L'écriture de soi et l'école*, pp. 185-214.
- Langlade G. (2008), Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire, *Figura*, n°20, pp. 45-65.
- Raux H. (2017). « Bande dessinée et diffusion des savoirs : l'avènement du documentaire graphique », *Deuxièmes Rencontres nationales de la bande dessinée*, pp. 59-74, Angoulême.
- Rouvière N., (2015). Produire des planches pour apprendre à lire la BD : quelques dispositifs et leurs effets dans des classes de Cycle 3, *Vers une didactique de la multilecture et de la*

multiécriture littéraire, Volume 1.

Rouvière N. (2017) (a). Adapter en classe des extraits de roman sous forme de BD : quels apports pour la Lecture Littéraire ?, *Revue de Recherches en LMM*, vol. 6.

Rouvière N. (2017) (b). Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature, *Deuxième Rencontres nationales de la bande dessinée*, Angoulême, pp. 43-58.

Servin L. (2020). Quand le 9^e art sort de sa bulle, entretien avec Thierry Groensteen, *Les cahiers de la BD n°12*, pp. 55-60.

Annexe 1 :

Corpus des textes critiques distribués en séance 1

De gauche à droite :

Je bouquine, avril 2016, p. 82.

Ibid., décembre 2015, p. 82.

Ibid.

Ibid., décembre 2020, p. 4.

Ibid., janvier 2021, p. 11.

Ibid., p. 7.

Ibid., p. 10.

Séance 1 : Existe-t-il une recette pour faire une bonne critique ?



Du venin dans le miel
de E. Brisou-Pellen,
Rageot

Alex vient d'arriver dans un petit village de campagne. La nuit, il entend un bourdonnement inquiétant. Il va découvrir une race d'abeilles inconnues, plus grosses et plus noires que la normale... Un polar écologique palpitant !



Sylvie,
chef de
rubrique

L'écume des jours
de Boris Vian

Parce que ce livre m'a fait rire et pleurer, il parle d'amour et de mort, il est plein de jeux de mots, aussi. Ce roman ne ressemblait à rien de ce que j'avais lu avant.



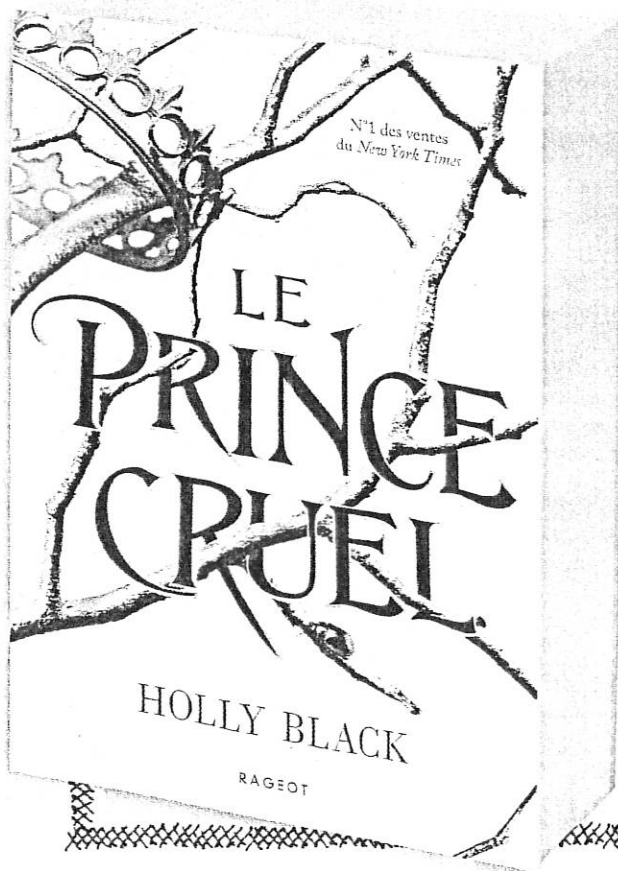
Victoria,
responsable
éditoriale

La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil
de Sébastien Japrisot

Parce que c'est LE polar qui m'a donné envie d'en lire des tonnes d'autres. Parce qu'il nous entraîne aux frontières de la folie avec son héroïne. Génialissime !

CHOUCHOU
DU MOIS
ROMAN

LE PRINCE CRUEL



Une héroïne culottée, un méchant sadique, des intrigues de cour dans un univers de fantasy... Tout est là pour une aventure au top !

Pas facile pour Jude de survivre à Terrafae. La jeune fille a grandi dans ce royaume magique, mais elle est humaine. Arrachée enfant au monde des mortels, elle ne sera jamais une vraie Fae. Ces créatures magnifiques et immortelles sont cruelles, et ne supportent pas l'existence de Jude. Celle-ci tente de trouver sa place au milieu des complots qui sévissent à la cour. A-t-elle signé son arrêt de mort en se faisant du prince Cardan un ennemi ? Impossible de ne pas craquer pour Jude, héroïne *badass* et insolente. Les pages de ce premier tome (il s'agit d'une trilogie) se tournent toutes seules. On attend la suite ! // Victoria Jacob //

Holly Black (Rageot, ●)

BD

CASTELMAURE

Le château de Castelmaure est en ruines, le roi a disparu depuis des années. À l'époque, de mystérieux événements avaient secoué le royaume. A-t-il fui ? Était-ce un coup d'État ? **Avec son souverain maudit, sa sorcière maléfique et ses sortilèges, cette jolie BD plaira beaucoup aux fans de romans de chevalerie.** Il faut s'accrocher un peu au début, mais toutes les pièces du puzzle se mettent finalement en place. // A.G. //

Lewis Trondheim et Alfred Delcourt



DVD

ANTIGONE

Au Québec, de nos jours... Une jeune fille issue d'une famille de réfugiés kabyles se rebelle pour libérer son frère emprisonné. **Une relecture surexcitante de la légende d'Antigone** (fonce découvrir la pièce

de Jean Anouilh, c'est un classique), à base de rap et de réseaux sociaux. Nahéma Ricci, une actrice incroyable, inspirante et pleine d'énergie, crève l'écran. Une révélation ! // S.P. //

De Sophie Deraspe, avec Nahéma Ricci.

DVD à

POUR
OU
CONTRE
MUSIQUE

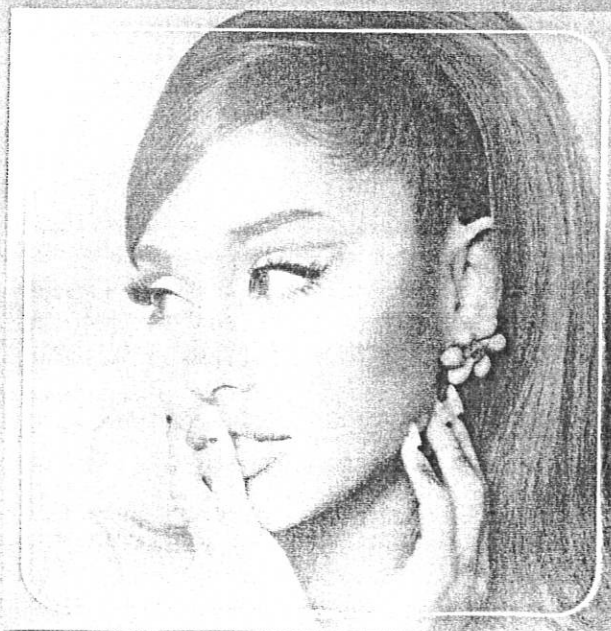
ARIANA GRANDE

POUR

TRÈS PROLIFIQUE.

L'Américaine sort son troisième album en trois ans. Un rythme impressionnant, surtout que ce sixième opus comporte quatorze titres !

IMPECCABLE. La maîtrise artistique de la jeune femme, à l'aise dans tous les registres, fait plaisir à entendre, comme le morceau très RnB "Off the Table", ou le titre, plus pop, "Just Like Magic".



Positions (Republic Records/Universal Music)

CONTRE

UN PEU ENNUYEUX. L'album est légèrement répétitif... Et moins percutant que son disque précédent, le réussi *Thank U, Next*, sorti en 2019.

TROP CONVENU. Derrière sa façade parfaite, qui est vraiment Ariana Grande ? On ne l'apprendra guère en écoutant ces chansons calibrées pour devenir des hits, et du coup, un peu ... personnelles.

// P.A. //

Annexe 2 :**Je rédige une critique littéraire**

E. 23. Je sais orthographier mon texte correctement.	 1 2 3 4
E. 24. Je sais construire des phrases correctes (maîtrise de la syntaxe).	 1 2 3 4
E. 25. Je sais écrire un texte en respectant son genre : j'écris une critique littéraire. En respectant les caractéristiques vues en cours.	 1 2 3 4
E. 14. Je suis capable de donner mon point de vue.	 1 2 3 4

Vous Écrirez une critique littéraire (10 lignes) du «veston ensorcelé » de Dino Buzzati.

Votre texte doit comporter :

- Le nom du critique
- Le titre du texte et le nom de l'auteur
- Un résumé et un avis
- Une conclusion

Nota bene : il s'agit exactement de la même grille d'évaluation pour la critique sur « Le roi Vold ».

Année universitaire 2020-2021

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Titre l'écrit scientifique réflexif : Des élèves dans leurs bulles ? Recherche sur le rapport des élèves du secondaire à la bande dessinée

Auteur : Marion Bracq

Résumé :

Comme l'ont déjà évoqués certains travaux portant sur la bande dessinée et son inclusion dans la culture scolaire (Nicolas Rouvière et Hélène Raux pour ne citer qu'eux) le 9ème art est souvent employé comme objet attractif pour l'enseignement ou comme support afin de faciliter les apprentissages. Considéré comme objet de la culture juvénile, sa lecture en serait forcément simple et attractive, mais qu'en est-il dans les faits ? A travers une expérience menée sur une classe de 4ème, cet écrit réflexif scientifique se propose de comparer deux critiques écrites en classe par les élèves l'une portant sur une nouvelle et l'autre sur une bande dessinée. Grâce à l'analyse de ces textes, il s'agit ainsi de voir si les élèves sont réellement plus à l'aise avec la bande dessinée.

Mots clés : enseignement du français, cycle 4- 4ème, culture juvénile, jugement de goût et de valeurs, critique littéraire.

Summary :

As already mentioned in some works on comics and their inclusion in school culture (Nicolas Rouvière and Hélène Raux research for example), the 9th art is often used as an attractive object for teaching or as a support to facilitate learning. Considered as an object of youth culture, its reading would necessarily be simple and attractive. We wanted to check whether this was true. Through an experiment carried out on a class of 4th graders, this scientific reflexive writing proposes to compare two reviews written in class by the students, one on a short story and the other on a comic book. Through the analysis of these texts, the aim is to see if the pupils are really more at ease with comics.

Key words : french class, cycle 4- 4th graders, youth culture, judgement of taste and value, literary criticism.