

Faculté de philosophie, arts et lettres

Influence de la bande dessinée sur la motivation d'élèves de première année en classe de latin

Élaboration d'un dispositif pédagogique sur le
mythe de Narcisse

Auteur : Eliès Rosseel

Promoteur(s) : Grégory Clesse

Année académique 2023 - 2024

Master en langues et lettres modernes et anciennes à finalité
didactique

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, j'aimerais remercier de tout cœur toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite tout particulièrement remercier Monsieur Clesse pour son temps, sa lecture attentive et ses précieuses corrections, ainsi que pour sa disponibilité, ses conseils et son calme. Je lui suis également reconnaissant de m'avoir permis d'étudier un sujet qui me tenait à cœur.

Je tiens également à adresser mes sincères remerciements à Madame Constantin et Madame Cowé. À Madame Constantin, pour avoir été une maîtresse de stage bienveillante, attentive et encourageante et pour m'avoir permis de mettre en œuvre ma séquence dans sa classe. À Madame Cowé, pour m'avoir transmis sa passion pour le latin dès mon plus jeune âge et pour m'avoir donné la vocation de devenir à mon tour professeur. Je lui suis également reconnaissant d'avoir toujours cru en mes capacités et de m'avoir offert l'opportunité de réaliser cette recherche au sein de sa classe.

Je tiens également à exprimer ma gratitude envers tous-tes mes professeur-es de secondaire et d'université qui m'ont inspiré par leur écoute attentive, leur manière de transmettre avec passion leur connaissance et leurs qualités pédagogiques immenses.

Je souhaite remercier mes parents pour leur soutien, leur confiance inébranlable et leur encouragement constant tout au long de mon parcours. Je tiens à remercier particulièrement ma maman pour avoir relu attentivement ce mémoire ainsi que tous mes autres travaux universitaires. Je n'aurais jamais réussi sans eux.

À ma compagne, Alexe Plum, pour son amour inconditionnel et son soutien au fil des années et pour les innombrables heures passées à discuter de ce mémoire, ce qui m'a permis d'en enrichir la qualité et d'écrire avec toujours plus de rigueur.

À mes ami-es pour leur soutien, leur réconfort et leurs encouragements qui ont rendu ces années d'étude inoubliables et riches en souvenirs.

À Suki, Kira et Loki, mes compagnons fidèles, auprès desquels j'ai toujours pu trouver réconfort dans les câlins, les ronronnements et les promenades.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	8
CHAPITRE 1 : ÉTAT DES LANGUES ANCIENNES EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES ...	10
1. Contexte général	10
2. Programmes, référentiels et outils d'accompagnement	11
3. Pacte d'Excellence	14
CHAPITRE 2 : LA MOTIVATION	19
1. Introduction.....	19
2. Définition.....	20
3. Composantes de la motivation.....	20
CHAPITRE 3 : L'ENSEIGNEMENT PAR LA BANDE DESSINÉE	25
1. Historique	25
2. Définition et caractéristiques	27
2.1. Définition	27
2.2. Caractéristiques (Marianna Missiou)	29
3. Pratiques de la bande dessinée.....	30
3.1. Cadre privé	30
3.2. Cadre scolaire	32
3.3. Pratiques à l'école.....	34
4. Enseignement et bande dessinée	36
4.1. Intérêts pédagogiques.....	36
4.2. Conseils didactiques	39
5. Bande dessinée et cours de latin.....	46
5.1. Introduction.....	46
5.2. Programme du cours de latin et bande dessinée.....	47

5.3.	La bande dessinée historique.....	49
5.4.	Adaptation et mythe	55
5.5.	La bande dessinée parodique	58
5.6.	Utilisation en classe de latin.....	63
5.7.	Deux exemples	67
6.	Synthèse : de l'album de bande dessinée à son usage en classe.....	73
CHAPITRE 4 : PROPOSITION DIDACTIQUE ET RECHERCHE		80
1.	Introduction.....	80
2.	Séquence didactique	81
2.1.	Sujet.....	81
2.2.	Justifications	83
3.	Étude et résultats	91
3.1.	Mode opératoire	91
3.2.	Public cible de l'enquête.....	95
3.3.	Déroulement du dispositif.....	97
3.4.	Résultats	102
3.5.	Synthèse des résultats.....	111
CONCLUSION		117
BIBLIOGRAPHIE.....		119
1.	Monographies, ouvrages collectifs et articles.....	119
2.	Source primaire	124
3.	Programmes de l'enseignement et outils d'accompagnement officiels	124
4.	Ressources audiovisuels	125
5.	Webographie	125
ANNEXES.....		127
1.	Annexe 1 : Enquête des élèves	127

1.1.	Enquête vierge.....	127
1.2.	Résultats des enquêtes.....	130
2.	Annexe 2 : Entretiens des professeures	130
2.1.	Questions d'entretien	130
2.2.	Entretien Madame AC	131
2.3.	Entretien Madame FC.....	132
3.	Annexe 3 : Indicateurs de la motivation	133
4.	Annexe 4 : Plan de la séquence didactique.....	133
5.	Annexe 5 : Séquence didactique	133

INTRODUCTION

À l'heure actuelle, tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont la possibilité de choisir le latin comme activité complémentaire dès la deuxième année du secondaire, et comme option à part entière dès la troisième année. Dans certaines écoles, ce cours constitue même un choix dès la première secondaire. En 2016, des statistiques révèlent qu'un élève sur cinq a choisi d'étudier le latin en troisième année¹. Cependant, avec l'introduction du tronc commun par le Pacte d'Excellence à partir de 2028, ce nombre devrait quintupler en troisième année et connaître une augmentation significative dès le premier degré, car tous les élèves de deuxième et troisième secondaire seront tenus de suivre le cours de latin. Ces changements soulèvent des questions concernant l'inclusion de tous les élèves, ainsi que la prise en compte d'une population beaucoup plus diverse et hétérogène dans les cours de latin. L'accent est désormais mis sur la motivation de l'ensemble des apprenants, une dimension qui revêtait précédemment un statut différent en raison du caractère optionnel du cours.

Pour garantir l'inclusion de tous les élèves et susciter l'intérêt de chacun pour un cours longtemps perçu comme réservé à une élite privilégiée et à tendance littéraire, il est impératif de repenser les approches pédagogiques. Notre recherche s'attache à promouvoir l'utilisation de la bande dessinée comme un outil favorisant l'inclusion et la motivation de tous les apprenants. Nous voulons intégrer le médium à l'enseignement du latin car il permet de faire des va-et-vient didactiques entre l'antiquité et notre société contemporaine, en accord avec les recommandations des programmes et des outils d'accompagnement.

Nous avons fait le choix d'intégrer pleinement la bande dessinée dans nos pratiques pédagogiques, en raison de son importance dans nos propres expériences de lecture. Depuis notre enfance, nous avons été passionné par les bandes dessinées, et dès l'apparition du genre didactique portant sur des thèmes mythologiques, nous avons saisi l'opportunité d'en apprendre davantage sur ces sujets. Il nous est alors apparu naturel de proposer ce type de support en classe, afin de lier l'enseignement à une activité agréable, en encourageant la lecture, l'apprentissage et la découverte. Au cours des dix dernières années, le marché de l'édition a été marqué par une explosion de la parution de bandes dessinées didactiques. Il

¹ CIBOIS P., *La question du latin : L'enseignement du latin en Belgique*, 2018. URL. <https://enseignement-latin.hypotheses.org/10573>

nous a donc semblé essentiel de tirer parti de ces ouvrages conçus pour l'apprentissage, en les proposant à nos élèves comme un moyen d'assurer l'inclusion de tous. Étant donné la présence limitée de la bande dessinée dans nos contextes scolaires et l'absence de formation sur ce médium dans nos études, il nous est apparu important de combler ce manque en associant la bande dessinée à l'enseignement du latin.

Afin de répondre à ces questions qui nous préoccupent, nous commençons par dresser un état des lieux des langues anciennes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous analysons le contexte général de l'enseignement du latin ainsi que les recommandations des programmes et des outils d'accompagnement, en mettant particulièrement l'accent sur la situation en première année, qui constitue le public cible de notre étude. Nous abordons également les répercussions du Pacte d'Excellence sur l'enseignement du latin.

Le chapitre 3 constitue le cœur de notre contribution théorique à cette recherche. Nous y explorons en détail les spécificités et les avantages pédagogiques de l'utilisation de la bande dessinée. Nous retraçons son évolution dans l'enseignement, depuis ses débuts jusqu'à son utilisation actuelle, en examinant son importance chez les jeunes, son utilisation par les enseignants et la place qu'elle occupe dans le milieu académique. Nous analysons les différentes façons d'exploiter didactiquement la bande dessinée, en accordant une attention particulière aux bandes dessinées didactiques, historiques, mythologiques et parodiques. Enfin, nous explorons en détail deux albums qui seront utilisés dans le cadre de notre recherche pratique.

Notre dernière section se concentre sur l'application pratique de notre travail. Elle décrit l'étude menée dans deux classes de première année du secondaire de l'enseignement libre confessionnel. Dans cette partie, nous exposons en détail nos choix en ce qui concerne l'élaboration d'une séquence didactique centrée sur le mythe de Narcisse et faisant un usage significatif de la bande dessinée. Nous y détaillons les différentes démarches entreprises pour recueillir des données sur l'influence de la bande dessinée sur la motivation de notre public cible. Nous présentons ensuite nos résultats et nous procédons à une synthèse de ceux-ci tout en tenant compte des limites et des biais potentiels de notre étude ainsi que du contexte dans lequel notre recherche s'est déroulée. Notre objectif est d'étudier l'influence de la bande dessinée, intégrée dans la séquence didactique que nous avons conçue, sur la motivation des élèves, en évaluant sa capacité à inclure l'ensemble des apprenants.

1. Contexte général

Le système éducatif belge en Wallonie se divise en deux types d'enseignement : l'enseignement libre et l'enseignement officiel. Ces deux types sont ensuite répartis en quatre réseaux distincts : la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'officiel subventionné (enseignement officiel), ainsi que le confessionnel et le non confessionnel (enseignement libre). Chacun de ces réseaux est représenté par une fédération spécifique : la FWB², le CPEONS³/CECP⁴ pour les enseignements officiels, le SeGEC⁵ pour l'enseignement libre confessionnel, et le FELSI⁶ pour l'enseignement libre non confessionnel. Contrairement à la France, les proportions entre enseignement officiel et libre sont inversées : en France, le secondaire public représente plus de trois quarts des élèves alors qu'en Belgique l'enseignement catholique regroupe plus de 60% des élèves⁷.

L'enseignement secondaire est divisé en trois degrés de deux ans chacun. Le premier degré, destiné aux élèves de 12 à 14 ans, sert d'orientation et montre déjà une différenciation entre la forme commune et la forme différenciée. Depuis la mise en place de la réforme de l'enseignement « rénové » en 1970, le latin a été introduit comme une discipline d'essai accessible à tous au cours du premier degré. À la suite de cette réforme, les heures consacrées à l'enseignement du latin ont été réduites, et le thème latin a été abandonné. Les cours sont désormais organisés autour de séquences qui intègrent une dimension culturelle⁸. Au cours des années 1990, une nouvelle réforme a permis d'inclure l'enseignement du latin en tant qu'activité complémentaire au premier degré, avec une plage horaire flexible allant de 0 à 4 heures par semaine. Ainsi, la présence du cours de latin dans le premier degré dépend de la décision propre à chaque école, et il n'est pas considéré comme une option formelle, mais plutôt comme une discipline d'essai⁹.

² Fédération Wallonie-Bruxelles

³ Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné

⁴ Conseil de l'enseignement des Communes et des Provinces

⁵ Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

⁶ Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants

⁷ CIBOIS P., *La question du latin : L'enseignement du latin en Belgique*, 2018. URL. <https://enseignement-latin.hypotheses.org/10573>

⁸ *Id.*

⁹ *Id.*

Selon des statistiques datant de 2016 - 2017, environ 20% des élèves en Wallonie auraient choisi l'option latin au 2^e degré, tandis que 12% des élèves l'auraient choisie au 3^eme degré, ce qui représente environ 18 000 élèves sur un total de 108 000 élèves en Wallonie¹⁰. On peut en conclure que le cours de latin est encore loin de disparaître de nos programmes. Le Pacte d'Excellence vient confirmer cette tendance puisqu'il est prévu, avec l'allongement du tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans, d'instituer le latin comme discipline obligatoire en 2^e et 3^e année secondaire à raison de 2 périodes par semaine en soutien au cours de français.

2. Programmes, référentiels et outils d'accompagnement

Le référentiel interréseaux énonce cinq compétences finales et connaissances requises en latin¹¹. La première compétence implique la compréhension d'un extrait latin authentique et la capacité à le traduire correctement en français. Pour la deuxième compétence, les élèves doivent traduire des textes latins vus en classe, analyser et justifier les formes linguistiques, puis commenter le contenu en se basant sur le matériel étudié en cours. Ils doivent également comprendre et analyser le fonctionnement des langues flexionnelles et la formation du lexique, sources d'emprunt pour le français et d'autres langues. La quatrième compétence consiste à relier les aspects essentiels de la civilisation gréco-romaine à notre culture contemporaine et notre identité individuelle et collective. Enfin, les élèves doivent être capables, à la fin de leurs études secondaires en latin, de synthétiser soit oralement soit par écrit à partir de textes latins et de leurs recherches personnelles. Pour ce faire, ils doivent acquérir les compétences nécessaires pour lire un texte latin authentique, en suivant une formation linguistique structurée sur la grammaire et le lexique les plus pertinents pour la compréhension des textes d'auteur.

Au premier degré, jusqu'à la prochaine mise en place du tronc commun à la rentrée 2026-2027 pour la première secondaire, le cours de latin est considéré comme une activité complémentaire. Conformément à l'article 10 du Décret « Premier Degré », modifié par l'article 6 du nouveau décret, les activités complémentaires sont conçues pour développer des compétences par le biais d'approches variées, stimuler la motivation des élèves et favoriser

¹⁰ *Id.*

¹¹ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, Référentiel interréseaux, 1999.

leur épanouissement personnel en reconnaissant et en valorisant leurs talents. Elles visent également à aider les élèves à mieux se connaître en identifiant et en soutenant leurs aptitudes. Ces objectifs sont communs à l'ensemble de leur formation, mais le cours de latin, en tant qu'activité complémentaire, doit contribuer à les atteindre selon des modalités ou des rythmes différents¹².

Dans ses balises du 1^{er} degré publié en 2014, la FESeC met en avant que le cours de latin, étant dispensé au premier degré, doit se fixer comme objectif l'acquisition des compétences de base à l'âge de 14 ans, telles que définies par l'article 16 du Décret « Missions ». Ces missions comprennent la maîtrise des compétences disciplinaires et transversales, la possibilité d'accéder à un soutien pédagogique spécifique, ainsi que la promotion d'une réflexion chez l'élève pour faciliter son orientation¹³.

Dans son outil d'accompagnement pour le cours de latin du 1^{er} degré, la FESeC promeut plusieurs objectifs : l'uniformisation des méthodes d'enseignement, la promotion de la diversification des approches des enseignants en fonction des besoins des élèves, la définition des axes linguistiques cohérents et l'importance de mettre en avant le latin dans la création de liens interdisciplinaires. En somme, l'outil d'accompagnement veut construire une culture humaniste chez les élèves¹⁴. Pour cela, il résume en trois points les aspects essentiels à prendre en considération. En premier lieu, il préconise l'exploration de textes anciens authentiques afin de présenter l'Antiquité aux jeunes comme étant plus proche de leur société contemporaine, favorisant ainsi la différenciation et la comparaison. Il souligne également l'importance du processus d'anticipation du sens avant d'aborder un texte, soulignant son impact significatif sur la compréhension des élèves et leur capacité à utiliser leurs processus cognitifs de manière plus efficace¹⁵. Enfin, il recommande l'approche des mythes grecs et latins en tant que reflet de l'image que les sociétés avaient d'elles-mêmes, dans le but d'introduire « une réflexion critique et une prise de distance face à des situations toujours actuelles »¹⁶.

¹² FESeC., Programme Latin 1er degré, Enseignement catholique secondaire, Bruxelles, 2014, pp. 4-5

¹³ *Id.*

¹⁴ *Id.*

¹⁵ *Id.*, pp. 5-7

¹⁶ *Id.*, p. 7.

La FESeC souligne alors les trois visées prioritaires afin de répondre à ces besoins : « amener l'élève à la compréhension et à l'appropriation du sens par un processus de lecture et de traduction, impulser la pratique de comparaisons critiques avec le monde contemporain et lui permettre d'élaborer des références culturelles »¹⁷.

Tout comme l'outil d'accompagnement du premier degré de la FESeC, le référentiel de latin de la FWB, adopté par la communauté française lors de sa dernière publication en 2009¹⁸, met en avant le statut d'« activité complémentaire » du cours de latin. Il souligne son rôle de soutien au cours de français, en mettant en lumière deux points principaux. D'une part, il vise à assurer que les élèves acquièrent les compétences fondamentales définies jusqu'à la fin de la deuxième année du secondaire, avec un accent sur le développement de l'autonomie et des compétences transversales. D'autre part, il met en avant l'importance de comprendre les structures grammaticales et lexicales spécifiques du latin, tout en explorant la culture antique et en favorisant les compétences en lecture, écriture, expression orale et écoute, ainsi que la capacité à comparer les réalités contemporaines avec celles de l'Antiquité. Le professeur doit donc, par son dynamisme et la variété des méthodes pédagogiques, chercher à susciter l'intérêt des élèves, les motiver et encourager le développement de diverses compétences telles que l'organisation, l'effort, l'autonomie, l'adaptabilité et l'esprit critique¹⁹.

Le CPEONS n'a pas élaboré d'outil d'accompagnement ou de référentiel pour le latin au premier degré. Cependant, dans son programme de latin du 2e et 3e degré, il identifie les caractéristiques qui justifient sa place dans l'enseignement secondaire et établit les priorités pour atteindre les différents objectifs²⁰. Ce programme met en évidence le rôle essentiel du cours de latin dans l'accès à une culture antique, il souligne l'importance du développement des compétences linguistiques et critiques des élèves, ainsi que leur préparation à une participation active dans une société multiculturelle. Tout comme l'outil d'accompagnement de la FESeC, le programme du CPEONS souligne la dimension humaniste du cours de latin,

¹⁷ *Id.*

¹⁸ Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'Enseignement organisé par la Communauté française. Premier degré commun. 1re année commune – 2e année commune. Référentiel didactique des activités complémentaires. Latin. Initiation à la langue latine. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, Bruxelles, 2009.

¹⁹ *Id.*

²⁰ CPEONS, Programme d'étude du cours de latin. Humanités générales et technologiques 2^e et 3^e degré.

visant à doter les élèves de compétences transversales indispensables pour leur avenir. Ainsi, les priorités sont définies comme suit :

Le développement du regard réflexif sur la langue, l'utilisation de moyens d'expression de plus en plus riches, nuancés et pertinents, à la connaissance générale de la littérature latine, de ses genres, de sa chronologie et de sa postérité, l'acquisition d'une culture et de connaissances les plus vastes possibles, à la maîtrise des opérations de l'esprit, l'acquisition d'une méthode de travail personnelle, le sens du travail en équipe, le développement de la créativité, de la sensibilité, de l'honnêteté de pensée et d'attitude²¹.

3. Pacte d'Excellence

Selon le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence », il est prévu que le latin soit retiré des activités complémentaires laissées au choix des écoles en première année dès la rentrée 2026, et qu'à partir de 2027, il devienne obligatoire pour les élèves de deuxième année, et dès 2028, pour ceux de troisième année, avec un volume horaire de 2 heures par semaine. Cette décision implique que tous les élèves, quels que soient leur établissement et leur réseau d'enseignement, bénéficieront de cours de latin dans le cadre de l'allongement du tronc commun jusqu'en troisième secondaire. Cela implique également l'évaluation du cours en fin de troisième année en vue de l'obtention du « Certificat du tronc commun ». Dans cette perspective, un référentiel pour le cours de latin a été élaboré par le Pacte, visant, comme tous les référentiels, à répertorier les connaissances, compétences et aptitudes à développer chez les élèves. Les référentiels du tronc commun se caractérisent cependant par deux aspects principaux : ils définissent des contenus et des objectifs par année, dans une optique d'apprentissage progressif, et encouragent le décloisonnement des apprentissages, notamment en favorisant les liens avec d'autres disciplines²².

Il convient tout d'abord de souligner que le référentiel des langues anciennes est inclus dans celui du français²³. Les deux matières sont regroupées sous le domaine 1, l'un des huit grands domaines d'apprentissage définis par le Pacte. Ce domaine, intitulé « Français, arts et culture », fait partie des cinq domaines d'étude intégrés dans l'un des neuf référentiels disciplinaires spécifiques. Les trois autres domaines du Pacte, considérés comme transversaux

²¹ CPEONS, Programme d'étude du cours de latin. Humanités générales et technologiques 2e et 3e degré, p. 9.

²² FWB (s.d.), « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » in FWB (consulté le 22 avril 2024). URL : <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>

²³ Fédération Wallonie-Bruxelles – Enseignement.be, *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun. Version provisoire*, 2021.

et novateurs, englobent le développement de la créativité, de l'engagement et de l'esprit d'entreprendre (domaine 6), la capacité des élèves à apprendre et poser des choix (domaine 7) ainsi que la capacité à s'orienter (domaine 8). Ces trois domaines transversaux définissent les compétences à acquérir dans l'ensemble des référentiels disciplinaires²⁴, y compris celui des langues anciennes, qui constitue l'objet de notre analyse.

Dans le cadre de ces trois compétences, le référentiel met en évidence que l'étude d'une langue ancienne dépasse la simple acquisition de connaissances linguistiques et culturelles pour revêtir des finalités plus larges. Il définit alors les trois principales aspirations du cours de latin²⁵. Tout d'abord, cette discipline vise à développer des méthodes de réflexion applicables à d'autres disciplines. Ensuite, le cours cherche à fournir des repères essentiels pour construire une culture commune. Enfin, il encourage la compréhension de la différence dans une perspective historique. Le référentiel souligne la corrélation entre ces objectifs et les trois domaines transversaux. Par exemple, la capacité à s'orienter nécessite une connaissance de soi-même et des autres, ainsi qu'une perception du temps et de l'espace. Le cours de latin facilite cette prise de conscience par l'étude de l'Antiquité, notamment dans la région de l'Europe et de la Méditerranée, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre les fondements culturels de notre civilisation et de s'ouvrir à la diversité des identités socioculturelles²⁶.

Étant donné l'intégration du cours de latin dans le tronc commun, le référentiel redéfinit les enjeux et les objectifs généraux de ce cours. Il met en avant le latin en tant que langue de culture, soulignant son rôle dans la compréhension interne de la langue française, dans une maîtrise plus approfondie du vocabulaire, ainsi que dans l'acquisition de valeurs culturelles et sociales essentielles. L'objectif principal défini par le référentiel est l'accès aux sources fondamentales de notre patrimoine commun à travers l'étude du latin et des civilisations de l'Antiquité classique, dans le but de renforcer les bases culturelles et linguistiques des élèves. Pour atteindre cet objectif, une attention particulière est portée à la traduction de textes latins originaux vers le français, activité qui s'inscrit dans la perspective « Lire et Écrire » du cours de français. Cette pratique est complétée par des exercices visant à approfondir la compréhension

²⁴ *Ibid.*, pp. 6-7.

²⁵ *Ibid.*, p. 221.

²⁶ *Ibid.*, p. 222.

des textes en question par l'étude des aspects culturels et contextuels de l'Antiquité. Ces activités sont progressivement intégrées tout au long des deux années, avec une avancée soulignée par le référentiel, qui vise à complexifier graduellement les compétences attendues, en différenciant les niveaux de maîtrise requis²⁷.

Pour expliciter cela, le référentiel propose des tableaux détaillant les connaissances, les savoir-faire, les compétences et les objectifs de chaque année²⁸. Les deux compétences principales correspondent aux objectifs centraux du cours, la première consiste à « Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin »²⁹. Le texte peut alors être simplifié éventuellement en deuxième année, mais doit être authentique en troisième. Les objectifs consistent à mettre en œuvre les compétences de lecture et d'écriture et de fournir un accès aux savoirs culturels. La deuxième compétence, « Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain »³⁰, permet aux élèves de mieux appréhender le contexte historique et géographique en prenant conscience de la temporalité et de la distance qui nous sépare des Romains et des Grecs. Elle vise également à développer les capacités d'analyse et de synthèse des élèves, ainsi que leur capacité à formuler des hypothèses et à exercer leur esprit critique. Les savoirs culturels abordés concernent principalement, en deuxième année, des aspects de la vie quotidienne des Romains et des éléments de notre patrimoine commun. En troisième année, l'accent est mis sur des concepts clés de la formation citoyenne, tels que l'esclavage, la citoyenneté et le pouvoir³¹.

Finalement, le référentiel offre des éclaircissements détaillés sur différents aspects à prendre en compte dans l'enseignement de cette matière³². Le travail sur le vocabulaire peut permettre d'enrichir la compréhension de la culture romaine des élèves et renforcer leur lexique français. En examinant les mots, leurs variations et leurs usages, les élèves peuvent acquérir une sensibilité à l'étymologie, facilitant ainsi la compréhension des racines et des concepts sous-jacents. L'analyse de la syntaxe et de la flexion propres aux langues anciennes encourage les élèves à développer des compétences de raisonnement, de comparaison et de

²⁷ *Ibid.*, p. 213.

²⁸ *Ibid.*, pp. 216-220.

²⁹ *Ibid.*, p. 214.

³⁰ *Ibid.*, p. 215.

³¹ *Ibid.*, pp. 214-215.

³² *Ibid.*

structuration de la pensée, transférables à d'autres langues, notamment le français. La comparaison avec le latin peut les éclairer sur leur propre langue en clarifiant des notions grammaticales et linguistiques. En identifiant les différences entre ces deux langues, les élèves prennent conscience des divers systèmes linguistiques et des modes de pensée associés.

Le Pacte d'Excellence représente une série de réformes englobant tous les niveaux d'enseignement, de la première maternelle à la fin du secondaire. Son objectif principal est de rehausser la qualité de l'éducation tout en réduisant le redoublement et le décrochage scolaire. L'une des réformes majeures du Pacte est l'allongement du tronc commun. Celui-ci vise à diminuer les disparités en offrant un enseignement uniforme à tous les élèves de Wallonie, de la première maternelle à la troisième secondaire. Le Pacte a alors redéfini les contenus d'apprentissage sur quinze ans, structurés autour de huit grands domaines visant à établir des liens concrets avec le monde réel. Cela inclut des compétences manuelles, techniques, technologiques, ainsi qu'une sensibilisation à la créativité, à l'esprit d'entreprise et à la culture³³. Le cours de latin est directement concerné par cette initiative puisqu'il est intégré dans le tronc commun à raison de deux heures par semaine en deuxième et troisième secondaire. Cela a nécessité une réévaluation de son contenu et de sa méthodologie pour intégrer ses objectifs et ses enjeux dans une formation plus large. Le Pacte a alors élaboré un référentiel regroupant le français et le latin ensemble pour répondre à ces nouveaux défis³⁴.

Avec la perte de son statut d'option, le latin suscite une révision de la perception qu'en ont les enseignants, les parents et les élèves. Cette évolution soulève inévitablement des interrogations sur la motivation, étant donné que le latin est vivement critiqué pour son « inutilité » et sa légitimité est souvent remise en question³⁵. L'opinion publique et les médias ont tendance à défendre l'idée selon laquelle seuls « ce qui est utile » et « ce qui sert » devraient être enseignés³⁶. L'intégration du latin dans le cursus commun des élèves, critiquée vivement dans le cadre du Pacte, souligne la nécessité de comprendre en profondeur les

³³ FWB (s.d.), « Pacte pour un Enseignement d'Excellence », *op. cit.*

³⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles – Enseignement.be, Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun. Version provisoire, 2021.

³⁵ KO M., *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette, 2000, p. 27.

³⁶ *Ibid.*

mécanismes de motivation et nécessite de réfléchir à la manière dont nos méthodes pédagogiques peuvent influencer sur celle-ci pour tenir compte de ce nouveau contexte.

CHAPITRE 2 : LA MOTIVATION

1. Introduction

La motivation est essentielle pour l'apprentissage. Les enseignants considèrent souvent le manque de motivation de l'élève comme le principal obstacle à l'enseignement-apprentissage³⁷. Le terme *motivation* est issu du latin *mouere* qui veut dire *se déplacer, bouger*. Vianin explique que la motivation est donc le départ de tout apprentissage et qu'il est impossible d'enseigner quoi que ce soit en son absence³⁸. La motivation est donc le moteur de l'activité et assure la direction de l'élève vers l'objectif. La réussite scolaire est fortement liée à la motivation. Selon Aubert³⁹, « la motivation [...] est une composante essentielle de la réussite scolaire »⁴⁰. Une enquête de Forner a même démontré que « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation »⁴¹, constat encore confirmé par des études postérieures.⁴² Le courant constructiviste met également en avant l'importance de la motivation dans l'apprentissage car « les savoirs et les savoir-faire sont construits, élaborés par les élèves eux-mêmes »⁴³. Pour que l'apprentissage ait lieu, il est donc essentiel que les élèves soient réellement impliqués et motivés. Dans ce processus, l'élève joue un rôle central et le succès dépend principalement de ses initiatives⁴⁴.

La pertinence et l'utilité de l'enseignement du latin sont, depuis de nombreuses années, souvent remises en question, ce qui soulève la question de l'importance de la motivation des élèves dans ce contexte. Il est donc pertinent de se demander comment susciter et maintenir l'enthousiasme des élèves pour l'apprentissage de cette « langue morte » et inutile aux yeux de certains, et comment encourager les élèves à étudier cette langue ancienne. La création de la motivation chez les élèves est un enjeu majeur pour les enseignants qui souhaitent leur transmettre l'amour de cette discipline. Cette question est d'autant plus pertinente dans le cadre du Pacte d'Excellence, qui impose le latin comme matière obligatoire en deuxième et

³⁷ VIANIN P., *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2007, pp. 21-22.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ AUBERT J.-L., « *Si l'huile flotte...* » — *comprendre et prévenir l'échec scolaire*, Paris, Criterion, 1994, p. 91.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ FORNER Y., La motivation à la réussite des jeunes en insertion, *Questions d'orientation*, 1999, 3, pp. 57-64.

⁴² *Ibid.*

⁴³ VIANIN P., *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, *op. cit.*, pp. 23-25.

⁴⁴ *Ibid.*

troisième année, abolissant ainsi son statut d'option. Cette mesure contribue également à atténuer la pression exercée sur les professeurs de latin, dont les heures de cours dépendent de la motivation des élèves et de leurs choix d'options. Toutefois, le latin conserve son statut d'option dans l'enseignement supérieur⁴⁵.

2. Définition

D'après les études et recherches sur la motivation, de nombreuses définitions existent et les auteurs ont du mal à se mettre d'accord sur une définition précise en raison des différents courants de pensée tels que le béhaviorisme, le constructivisme ou le cognitivisme. Le courant cognitiviste met par exemple l'accent sur l'engagement du sujet dans le processus de motivation, ce qui le distingue des théories béhavioristes. Selon ce modèle, « la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche »⁴⁶. De nombreux autres auteurs accordent une grande importance aux objectifs visés dans la dynamique motivationnelle⁴⁷. Nuttin considère par exemple « la motivation comme l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde »⁴⁸. Quant aux modèles sociocognitifs, ils considèrent que les facteurs internes influencent le comportement de l'individu, mais sont également influencés par l'environnement dans lequel il évolue⁴⁹. Pour synthétiser, Vianin⁵⁰ retient la définition de Not qui mobilise plusieurs de ces aspects :

Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même. [...] Toute activité a besoin d'une dynamique — qui procède des motivations — et celle-ci se définit par une énergie et une direction⁵¹.

3. Composantes de la motivation

Afin de mieux saisir le processus de la motivation, il est important de comprendre d'abord qu'elle n'est pas « une cause première, unique et monolithique qui expliquerait tout, de façon

⁴⁵ Au moment où ce mémoire est écrit, les décisions concernant l'après-tronc commun et le statut qu'y occuperont les langues anciennes restent encore à définir avec précision.

⁴⁶ TARDIF J., *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992, p. 91.

⁴⁷ VIANIN P., *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, op. cit., p. 31.

⁴⁸ NUTTIN J., *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1985, p. 11.

⁴⁹ VIANIN P., *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, op. cit., pp. 23-25.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ NOT L., *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 1987, Chap 4. Définition reprise par VIANIN P., *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, op. cit., p. 25.

un peu magique et idéalisée »⁵². Au contraire, elle englobe de nombreuses variables qui sont de natures très différentes.

Une première distinction importante dans le domaine de la motivation est celle entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque correspond à l'engagement dans une tâche en raison de motifs externes et instrumentaux, tels que la recherche de récompenses comme les bons points ou la peur de la punition ou du jugement social. En revanche, la motivation intrinsèque repose sur un engagement volontaire et spontané dans une tâche, motivé par une curiosité naturelle, un intérêt pur ou une envie. En d'autres termes, la motivation extrinsèque se caractérise par une motivation « pour » quelque chose, alors que la motivation intrinsèque se caractérise par une motivation « par » quelque chose⁵³. Il faut néanmoins comprendre que les différences entre les deux ne sont pas toujours faciles à établir car dans la réalité, les deux types de motivation semblent souvent interagir. Les facteurs externes, tels que les circonstances et les situations, jouent un rôle important dans le développement de la motivation intrinsèque. Par exemple, lorsque l'enseignant donne un retour positif à un élève sur son travail, cela accentue son sentiment de compétence et, par conséquent, sa motivation intrinsèque⁵⁴. Un autre concept important en matière de motivation est celui d'amotivation. Ce terme est utilisé pour décrire l'absence totale de motivation chez l'élève, qui se produit généralement lorsque celui-ci ne voit aucun bénéfice ou récompense liés à son travail⁵⁵.

Des chercheurs ont essayé d'établir des nuances entre ces concepts en les situant plutôt sur un continuum d'autodétermination allant de l'absence d'autodétermination au comportement autodéterminé et en passant par les trois concepts que nous avons vus ci-dessus⁵⁶. En effet, des recherches démontrent que l'être humain, adulte comme enfant, a un besoin d'autonomie, ce qui peut renforcer sa motivation intrinsèque. Il est également important de souligner que plusieurs études ont mis en évidence que les élèves qui sont

⁵² LEGRAIN H., *Motivation à apprendre : mythe ou réalité ?*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 15-16.

⁵³ COLOGNESI S., *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2022.

⁵⁴ VIANIN P., La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre, *op. cit.*, pp. 29-32.

⁵⁵ COLOGNESI S., *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*, *op. cit.*

⁵⁶ DECI *et al.*, « Motivation and education : the self-determination perspective » in *Educational Psychologist*, 1991, 26, 325-346.

intrinsèquement motivés à apprendre obtiennent de meilleurs résultats en termes d'apprentissage par rapport à ceux qui sont stimulés par une motivation extrinsèque⁵⁷. Puisque la motivation intrinsèque est compromise par les facteurs contraignants tels que l'évaluation, la compétition ou les récompenses, il est préférable de favoriser l'autodétermination et l'estime de soi de l'élève. En effet, la contrainte a tendance à diminuer la motivation de manière globale⁵⁸.

On peut observer deux positions extrêmes face à la démotivation des élèves : la première position affirme que la motivation dépend uniquement de facteurs individuels et repose entièrement sur l'apprenant, tandis que la seconde position soutient que c'est l'enseignant qui en est responsable, en raison de facteurs externes tels que le contexte ou la pédagogie. Toutefois, il est important de noter que la motivation dépend de nombreux facteurs différents⁵⁹. Parmi ceux-ci, on peut citer des éléments individuels tels que l'environnement familial, l'estime de soi ou le cercle d'amis, qui peuvent exercer une influence significative sur la motivation et la réussite scolaire des élèves. Il est courant de voir des élèves choisir une option en fonction des préférences de leur famille ou de leurs amis plutôt que de leurs propres aspirations⁶⁰.

De plus, il est important de prendre en compte les facteurs scolaires et sociétaux. Des études sociologiques ont démontré que la culture, les valeurs d'une société ainsi que les médias font partie des facteurs sociétaux qui ont le plus d'influence sur la motivation des élèves. L'école a également un rôle à jouer en fonction des valeurs qu'elle encourage, des messages qu'elle transmet et de l'importance qu'elle accorde à certaines options plutôt qu'à d'autres⁶¹. Les facteurs liés à la classe sont également des éléments importants qui influencent la motivation des élèves. Les enseignants peuvent agir sur la dynamique motivationnelle intrinsèque de leurs élèves en prenant en compte ces facteurs. Selon les recherches, les cinq facteurs liés à la classe qui ont le plus d'influence sur la motivation des élèves sont « les

⁵⁷ VALLERAND R.J., THILL E., *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Études vivantes, 1993. Études rapportées dans VIANIN P., *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, op. cit., pp. 31-32.

⁵⁸ FENOUILLET F., LIEURY A., *Motivation et réussite scolaire*, Malakoff, Dunod, 4^e ed., 2019.

⁵⁹ COLOGNESI S., *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*, op. cit.

⁶⁰ VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2^e éd., 2009.

⁶¹ *Ibid.*

activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de classe, les récompenses et les sanctions »⁶².

En évoquant les éléments influençant la motivation des élèves, il est essentiel de mentionner deux concepts clés dans les études sur la motivation en milieu scolaire : « la perception de la valeur d'une activité »⁶³ et « le sentiment d'efficacité personnel (SEP) »⁶⁴.

La perception de la valeur d'une activité correspond à l'évaluation qu'un élève fait de l'intérêt et de l'utilité de cette activité en fonction de ses propres objectifs. Un élève sera motivé par une activité s'il en comprend l'intérêt (motivation intrinsèque) ou l'utilité (motivation extrinsèque). Dans son étude, Eccle complète la perception de la valeur d'une activité par deux autres facteurs : l'importance et le coût⁶⁵. « L'importance » est la valeur que l'élève accorde à une activité en fonction de ses propres centres d'intérêt tandis que « le coût » renvoie aux efforts à fournir pour accomplir l'activité. Des études ont démontré que « lorsque les étudiants perçoivent la valeur des activités pédagogiques qui leur sont proposées, ils s'y engagent en profondeur »⁶⁶. De plus, les élèves en difficulté ont un niveau de perception de la valeur d'une activité similaire aux autres. Finalement, en vue d'augmenter la perception de la valeur d'une activité, il est important de démontrer son intérêt et son utilité, de favoriser les objectifs d'apprentissage liés aux buts scolaires et de mettre en place une perspective claire avec des étapes bien définies⁶⁷.

Le sentiment d'efficacité personnel (SEP), quant à lui, est un concept développé par Bandura⁶⁸ pour préciser le besoin d'estime lié à des compétences dans un domaine. C'est le jugement d'un individu sur sa capacité personnelle à organiser et à exécuter un plan d'action afin d'atteindre des objectifs⁶⁹. L'élève serait donc en mesure « d'anticiper des satisfactions »⁷⁰ issues de ses échecs et de ses réussites. La motivation devrait donc être

⁶² *Ibid.*, p. 79.

⁶³ VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, op. cit., p. 24.

⁶⁴ FENOUILLET F., LIEURY A., *Motivation et réussite scolaire*, op. cit., Chap. 4.

⁶⁵ VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, op. cit., pp. 30-32.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 32.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 34-35.

⁶⁸ BANDURA A., « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning », dans *Educational Psychologist*, 1993, 28, 117-148.

⁶⁹ COLOGNESI S., *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*, op. cit.

⁷⁰ FENOUILLET F., LIEURY A., *Motivation et réussite scolaire*, op. cit., p. 66.

stimulée par la fixation d'un objectif basé sur un standard personnel. Les buts sont donc une composante essentielle dans le SEP pour améliorer les compétences de l'élève, mais le SEP sera plus efficace si le but est proche plutôt qu'éloigné, et ce en raison de la mémoire. Pour améliorer l'efficacité des performances, des recherches ont montré que les buts doivent être compétitifs et spécifiques. Il est donc conseillé aux enseignants d'éviter les objectifs trop vagues et de favoriser ceux qui sont précis et quantitatifs⁷¹.

Il est important de considérer tous les facteurs qui peuvent influencer la motivation des élèves, y compris leur perception de la valeur des activités et leur sentiment d'efficacité personnel. La motivation est un phénomène complexe qui doit être pris au sérieux, car elle est étroitement liée à la réussite scolaire des élèves. Savoir comment susciter la motivation chez tous les élèves revient à les inclure tous pleinement dans leur propre processus d'apprentissage.

⁷¹ *Ibid.*, p. 71.

1. Historique

L'origine de la bande dessinée est généralement attribuée à Rodolphe Töpffer, un auteur genevois qui a commencé à écrire et à dessiner des histoires pour ses élèves du pensionnat dès 1827. Raux explique que Töpffer qualifiait ses récits de « littérature en estampe », établissant ainsi des liens entre deux formes narratives distinctes, mais liées, qui appartiennent à une même catégorie narrative, selon les concepts de Ricoeur repris par Groensteen⁷². Dans cette perspective, le terme « littérature » englobe tous les modes écrits de narration⁷³. À partir de 1835, Louis Hachette saisit l'opportunité offerte par l'instauration obligatoire de l'enseignement primaire pour établir sa présence sur le marché des manuels scolaires et des livres destinés aux enfants⁷⁴.

Ces événements préfigurent les premiers livres graphiques en France, principalement dans la presse pour enfants⁷⁵. Bien que Töpffer ait envisagé que cette forme de « littérature en estampes » puisse être lue dans les salons, elle devient populaire grâce à l'avènement de la « lecture de masse », un phénomène encouragé par l'industrialisation et la large diffusion des livres et des journaux⁷⁶. Dans ses débuts, la bande dessinée est d'abord perçue comme un outil éducatif avant de devenir un divertissement pour les enfants, mais elle peine à être reconnue comme une forme artistique à part entière⁷⁷. La bande dessinée connaît donc dès 1880 un grand succès auprès d'un lectorat enfantin avec la parution de journaux illustrés pour celui-ci⁷⁸. C'est précisément pour cette raison que la valeur de ces albums est souvent remise en question. Les bandes dessinées de cette époque sont principalement humoristiques et destinées aux enfants, bien qu'elles touchent toutes les classes sociales.

⁷² RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2023, p. 17.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ AQUATIAS S., « La bande dessinée à l'école, hier et aujourd'hui », Actes des deuxièmes rencontres nationales, Angoulême, CIBDI, 2017, p. 30.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ BERTHOU B., *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2015, p. 3.

⁷⁷ AQUATIAS S., « La bande dessinée à l'école, hier et aujourd'hui », *op. cit.*, p. 31.

⁷⁸ BERTHOU B., *op. cit.*, p. 3.

Malgré des critiques présentes dès le début lors de leur diffusion, les bandes dessinées font face à une campagne violente de critiques avec l'arrivée des *strips* américains dans les années 30. L'époque fait alors face à une véritable panique morale et les bandes dessinées sont accusées de divers maux, notamment la promotion de la violence et de la débauche⁷⁹. Cette campagne a conduit à l'adoption de la loi du 16 juillet 1949, instituant une « commission de surveillance et de contrôle des publications destinées à l'enfance et à l'adolescence⁸⁰.

À partir des années 1960, la bande dessinée attire un public adulte et commence à être reconnue, bien que cette reconnaissance reste relative⁸¹. Ce phénomène est en partie favorisé par la révolution culturelle de 1968 et le recul des milieux conservateurs. C'est dans ce contexte qu'en 1970, Antoine Roux permet un tournant dans l'histoire de la bande dessinée avec la publication de *La bande dessinée peut être éducative* qui est le premier ouvrage à ouvrir une réflexion sur les liens entre bande dessinée et enseignement⁸². Des colloques internationaux sont organisés en 1977 et en 1979 pour approfondir ces réflexions. Malgré ces événements, la bande dessinée peine à obtenir sa légitimité comme outil pédagogique en raison de son public originel, les enfants⁸³. Rouvière écrit que « l'officialisation comme œuvre littéraire est pourtant en marche, en particulier grâce à la promotion de la littérature jeunesse »⁸⁴.

À partir de 1996, la bande dessinée commence à occuper une place de plus en plus importante à l'école. Cela se manifeste en France par l'introduction d'une rubrique dédiée à la bande dessinée dans les documents d'accompagnement du collègue. Cette intégration se généralise ensuite en 2001 au lycée et en 2002 dans les cycles 2 et 3 de l'enseignement primaire⁸⁵. La bande dessinée est ainsi intégrée en tant que référence culturelle commune⁸⁶. Cette démarche est soutenue par des études en sociologie des années 1980 qui soulignent la nécessité de prendre en compte les pratiques réelles des élèves et leurs centres d'intérêt afin

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ AQUATIAS S., « La bande dessinée à l'école, hier et aujourd'hui », *op. cit.*, p. 31.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, p. 8.

⁸³ AQUATIAS S., « La bande dessinée à l'école, hier et aujourd'hui », *op. cit.*, p. 31.

⁸⁴ ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, *op. cit.*, p. 8.

⁸⁵ AQUATIAS S., « La bande dessinée à l'école, hier et aujourd'hui », *op. cit.*, p. 32.

⁸⁶ ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, *op. cit.*, p. 9.

d'éviter toute forme d'exclusion vis-à-vis de la culture écrite⁸⁷. Cependant, Rouvière remarque que la bande dessinée est souvent utilisée dans les manuels scolaires comme un prétexte pour enseigner des notions qui ne relèvent pas de son domaine spécifique⁸⁸.

En 2008, un tournant s'opère dans les programmes scolaires français pour la bande dessinée. Bien qu'elle disparaisse des programmes du primaire, elle est explicitement mentionnée dans le nouvel enseignement de l'histoire des arts au collège, où elle est classée parmi les « arts visuels »⁸⁹. *Alix*, la célèbre bande dessinée sur l'esclave gaulois devenu citoyen romain, est même citée à titre d'exemple pour illustrer la période gallo-romaine. Depuis 2016, la bande dessinée est de nouveau intégrée aux programmes du primaire et du collège⁹⁰. Cependant, il convient de nuancer la place de la bande dessinée dans l'enseignement, car cette évolution historique ne reflète pas nécessairement les pratiques réelles dans les écoles, puisque les programmes ne dictent pas toujours les usages concrets en classe⁹¹.

2. Définition et caractéristiques

2.1. Définition

Afin d'étudier la bande dessinée et son utilisation en tant qu'outil didactique, il est essentiel d'établir des distinctions. Ainsi, Francis Lacassin a souligné la différence entre *la* bande dessinée et *les* bandes dessinées. Le terme « bande dessinée » englobe à la fois le concept global, désigné comme le 9^e art, ainsi que la technique utilisée pour créer cet art, tandis que *les* bandes dessinées se réfèrent au médium qui véhicule cet art⁹². Dans notre travail, nous nous concentrerons principalement sur la bande dessinée en tant que médium, car notre objectif n'est pas d'analyser la bande dessinée en tant qu'art. Missiou, dans sa tentative de délimiter le champ de la bande dessinée, la caractérise également comme un médium, précisant qu'elle ne se limite pas à un genre spécifique, mais englobe une grande diversité d'univers fictionnels et de genres, sans restriction thématique ou de personnages⁹³.

⁸⁷ GALLAND O., *Les Jeunes*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 1985.

⁸⁸ ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, *op. cit.*, p. 8.

⁸⁹ *Bulletin officiel* spécial n°9 du 30 septembre 2010 cité par AQUATIAS S., 2017, *op. cit.*, p. 32.

⁹⁰ AQUATIAS S., « La bande dessinée à l'école, hier et aujourd'hui », *op. cit.*, p. 34.

⁹¹ *Ibid.*, p. 35.

⁹² LACASSIN F., *Pour un neuvième art, la bande dessinée*, Paris/Genève, Slatkin, 1982.

⁹³ MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement » in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 79-98.

Dans cette optique, Rouvière ajoute que la bande dessinée est une « forme d'expression multimodale »⁹⁴.

Lorsqu'on essaye de comprendre les spécificités propres à la bande dessinée, Steyaert et Tilleul soulignent qu'on se heurte au problème même de définir précisément ce qui la distingue des autres formes d'expression artistique, ce qui peut conduire à une quête excessive de spécificités et à des jugements simplistes sur ses relations avec d'autres domaines artistiques⁹⁵. Lorsque les chercheurs tentent de définir la bande dessinée, plusieurs éléments émergent, notamment la perception de la bande dessinée comme un point de convergence entre les arts visuels et la littérature, comme le souligne Groensteen⁹⁶. À partir de l'ouvrage fondateur *Comics and sequential art* de Will Eisner, publié en France en 1997, plusieurs théoriciens se sont penchés sur cette définition, aboutissant aux grandes orientations identifiées par Raux⁹⁷.

La première orientation conteste l'idée selon laquelle la bande dessinée est définie par la combinaison de texte et d'image. Au contraire, elle souligne que la présence de texte dans la bande dessinée n'est pas obligatoire et que ce médium peut parfaitement exister sans recourir au texte. La deuxième orientation établit un lien entre la bande dessinée et la littérature, non pas en raison de similitudes avec les récits écrits, mais en mettant en avant l'expérience de lecture qu'elle offre⁹⁸. C'est dans cette perspective que l'on retrouve le concept de « littérature dessinée »⁹⁹, formulé par Harry Morgan. Ce concept englobe une vision large de la littérature en images, caractérisée par trois éléments principaux : la présence d'un dispositif spatiotopique (comme les vignettes ou les bandeaux), le caractère narratif des images qui évoquent des séquences temporelles et des liens de cause à effet, et enfin la notion de séquentialité, soulignant la progression narrative à travers une séquence d'images¹⁰⁰. Enfin, la

⁹⁴ ROUVIERE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », Actes des deuxièmes rencontres nationales, Angoulême, CIBDI, 2017, p. 46.

⁹⁵ STEYAERT F., TILLEUIL J.-L., « La bande dessinée à l'école. Un caillou dans le soulier de la légitimation », in Maaheen AHMED, Stephanie DELNESTE et Jean-Louis TILLEUIL (dir.) *Le statut culturel de la bande dessinée. Ambiguïtés et évolutions*, Louvain-la-Neuve/Paris, Academia/ L'Harmattan, 2016, p. 237.

⁹⁶ GROENSTEEN T., « Définitions », in Pascal ORY et al. (dir.), *l'art de la bande dessinée*, Paris, Citadelles et Mazenod, 2012, p. 62.

⁹⁷ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, op. cit., pp. 14-19.

⁹⁸ *Ibid.*

⁹⁹ MORGAN H., *Principes des littératures dessinées*, Angoulême, Editions de l'An 2, 2003.

¹⁰⁰ ROUVIERE N., « Instruire et plaire », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 142-143.

troisième orientation établit un lien entre la bande dessinée et la littérature en examinant les relations intertextuelles, les similitudes avec les mouvements littéraires et la comparaison des ressources expressives entre les deux arts. Cette perspective ne considère pas simplement la bande dessinée comme un médium subordonné à la littérature, mais explore plutôt comment elle réagit face à cette relation asymétrique¹⁰¹. À la fin des années 1990, les travaux de Groensteen ont introduit le concept de « solidarité iconique »¹⁰² pour expliquer la surdétermination sémantique et plastique qui émerge de la coexistence des images sur une page¹⁰³. Il examine comment les cases sont arrangées du point de vue narratif et spatial et analyse comment les images sont disposées pour guider le récit et structurer l'espace de la page. En fin de compte, les travaux de Groensteen et de Morgan ont dépassé les limites des premières analyses sémiotiques de la bande dessinée qui étaient liées à l'application des catégories de la linguistique saussurienne. Groensteen a développé des outils d'analyse spécifiques pour appréhender la structure narrative et spatiale des bandes dessinées, tandis que Morgan a contribué à définir la bande dessinée comme une forme d'expression narrative autonome, possédant ses propres caractéristiques et conventions¹⁰⁴.

2.2. Caractéristiques (Marianna Missiou)

Afin d'identifier les principales caractéristiques de la bande dessinée, nous nous baserons sur celles identifiées par Marianna Missiou dans son article « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement »¹⁰⁵. Celle-ci commence par une mise au point terminologique soulignant que la bande dessinée englobe une variété de thèmes et de genres. L'auteur souligne ensuite la multimodalité de la bande dessinée dans le sens où la bande dessinée combine des codes visuels (comme l'hypercadre, le cadrage, etc.) et des codes verbaux (tels que les récitatifs, les dialogues, les onomatopées) pour créer une expérience narrative à la fois textuelle et visuelle. Mais Morgan précise que la bande dessinée reste un médium de lecture car la compréhension dépend de la construction du sens « à partir

¹⁰¹ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, pp. 14-19.

¹⁰² GROENSTEEN T., *Système de la bande dessinée*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques », 1999.

¹⁰³ ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, *op. cit.*, p. 15.

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp. 14-18.

¹⁰⁵ MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 79-98.

d'une grammaire spécifique, à la fois textuelle et visuelle »¹⁰⁶. De plus, la bande dessinée présente une dynamique temporelle singulière qui permet au lecteur de gérer le temps à travers la succession d'images fixes, ce qui favorise ainsi le plaisir de lecture. Missiou souligne également que la bande dessinée offre un espace pour l'expérimentation créative et transversale qui repousse les frontières traditionnelles du médium. La bande dessinée se caractérise aussi par une narration verbale et visuelle minimale qui requiert l'implication active du lecteur. En effet, à travers l'élaboration d'inférences logiques et la connexion des éléments mots-images, le lecteur joue un rôle important dans la construction du sens. De plus, la bande dessinée remet en question les stéréotypes culturels tout en intégrant une dimension critique, dépassant la distinction simpliste entre littérature savante et populaire. Enfin, elle intègre des éléments intertextuels et intericoniques qui enrichissent l'expérience du lecteur et contribuent à la construction du sens narratif à partir de références culturelles et d'éléments préexistants.

3. Pratiques de la bande dessinée

3.1. Cadre privé

À l'heure actuelle, la bande dessinée est omniprésente dans notre société. Evans souligne ainsi qu'elle est visible dans les librairies, les bibliothèques, les grandes surfaces, ainsi qu'à l'école et à l'université¹⁰⁷. Elle occupe ainsi une place notable dans les industries culturelles et les productions « transmédias », aux côtés d'Internet, de la télévision, du cinéma et des jeux vidéo. Son langage spécifique est également utilisé dans la publicité et l'infographie¹⁰⁸. Il est donc pertinent d'analyser sa réception, son utilisation et son public. À cet égard, les chiffres sont éloquentes : une étude de 2008 sur *Les Pratiques culturelles des Français*, menée par le ministère de la Culture, a révélé que 34% des personnes interrogées considèrent la bande dessinée comme le genre de livre qu'elles lisent le plus souvent¹⁰⁹. Ce pourcentage englobe à la fois les bandes dessinées européennes, les mangas et les *comics*, bien que les bandes dessinées européennes restent largement majoritaires, représentant 26% de ce chiffre. Ces

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 83.

¹⁰⁷ EVANS C., « Profils de lecteurs, profils de lectures », in Benoit BERTHOU (dir.), *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2015.

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ BERTHOU B., « Une nouvelle légitimité culturelle. Le cas de la bande dessinée », in Maaheen AHMED, Stephanie DELNESTE et Jean-Louis TILLEUIL (dir.) *Le statut culturel de la bande dessinée. Ambiguïtés et évolutions*, Louvain-la-Neuve/Paris, Academia/ L'Harmattan, 2016, pp. 221-222.

données significatives démontrent que la bande dessinée fait partie intégrante des pratiques culturelles déclarées, suggérant ainsi qu'elle dépasse l'effet de légitimité qui pousse les participants à privilégier les lectures socialement « légitimes ». De ce fait, la bande dessinée sort de sa position marginale pour être classée, avec les romans, parmi les cinq genres les plus lus et cités par les Français¹¹⁰.

Une étude menée en 2011 par TMO Régions a révélé que 76% des personnes âgées de 11 ans et plus en France étaient des lecteurs de bandes dessinées¹¹¹. Dans son article intitulé « Le goût de la bande dessinée : acquisitions, transmissions, renforcements et abandon »¹¹², Sylvain Aquatias examine les différents publics de la bande dessinée et identifie deux marchés distincts : celui des enfants et des adolescents, et celui destiné aux adultes. Ces deux publics présentent des comportements et des usages bien spécifiques. Les enfants se montrent moins sélectifs et portent moins de jugements de valeur, tandis que les adultes adoptent des attitudes plus sélectives en fonction de leur niveau de diplôme, de leur génération ou des bandes dessinées qu'ils ont lues dans leur enfance¹¹³. Aquatias souligne également que le goût pour la bande dessinée est influencé par trois facteurs : les parents, les pairs et les médias, tout en précisant que l'école semble avoir peu d'influence. L'âge joue également un rôle significatif : alors que 76 % des enfants âgés de 11 à 14 ans déclarent lire des bandes dessinées, ce chiffre tombe à 42 % chez les adolescents de 15 à 17 ans. En d'autres termes, un nombre considérable de lecteurs arrêtent de lire des bandes dessinées à l'adolescence. Aquatias omet l'hypothèse selon laquelle les adolescents laisseraient tomber les bandes dessinées car ils les considèrent comme une pratique enfantine. Les lecteurs qui continuent à lire des bandes dessinées après l'enfance les perçoivent davantage comme une activité culturelle¹¹⁴.

Ainsi, même avec une visibilité accrue dans les médias et une diffusion plus étendue et acceptée, la bande dessinée est toujours largement perçue comme étant associée à l'enfance.

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ EVANS C., 2015, *op. cit.*

¹¹² AQUATIAS S., « Le goût de la bande dessinée : acquisitions, transmissions, renforcements et abandon » in Benoit BERTHOU (dir.), *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2015, pp. 45-73.

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Ibid.*

Néanmoins, force est de constater qu'un public adulte coexiste aux côtés de ce public plus jeune.

3.2. Cadre scolaire

Comme mentionné précédemment, malgré la forte présence de la bande dessinée dans les médias et son intégration dans les programmes, son utilisation en classe ne correspond pas nécessairement à cette visibilité. Hélène Raux souligne que la lecture de la bande dessinée n'est pas encore largement adoptée dans le contexte scolaire, comme le montrent diverses enquêtes qui révèlent son absence quasi totale parmi les œuvres étudiées en profondeur¹¹⁵. Les recherches de Depaire mettent en évidence un écart considérable entre l'intérêt déclaré par le milieu scolaire pour les bandes dessinées et leur utilisation effective dans l'enseignement¹¹⁶. Nicolas Rouvière affirme pour sa part que, bien que la bande dessinée soit abordée en classe, elle reste largement négligée en tant que forme littéraire, étant souvent utilisée comme un outil pédagogique plutôt que pour ses propres mérites intrinsèques. Il souligne également la nécessité continue de convaincre les enseignants et les parents de son potentiel éducatif¹¹⁷.

Les raisons qui expliquent cette situation sont multiples. Tout d'abord, Raux attribue ce manque au statut social de la bande dessinée, qui a connu de nombreux changements au cours de son évolution et qui apparaît assez divisé lors du tournant des années 1970, car sa légitimation n'est pas encore tout à fait acquise¹¹⁸. Elle explique également ce manque par la « nature médiatique spécifique » de la bande dessinée, qui selon elle, nécessite des clarifications entre celle-ci et les autres formes d'art¹¹⁹. Une autre raison invoquée par Raux, qui s'appuie sur les recherches de Denizot¹²⁰, est le processus de scolarisation qui doit s'opérer. Diverses recherches ont mis en lumière l'indépendance de la culture scolaire, où les matières enseignées sont conçues pour être structurées en contenu pédagogique¹²¹. Ainsi, une œuvre

¹¹⁵ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, op. cit., pp. 8-9.

¹¹⁶ DEPAIRE C., *Etat des lieux : la place de la bande dessinée dans l'enseignement*, Syndicat national de l'édition, 2019.

¹¹⁷ ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, op. cit., p. 10.

¹¹⁸ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, op. cit., pp. 9-10.

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ DENIZOT N., *La scolarisation des genres littéraires 1802 – 2010*, Bern/Berlin/Bruxelles, Peter Lang, 2013.

¹²¹ CHEVREL A., *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2006.

n'est pas abordée de la même manière à l'école que dans d'autres contextes ; elle est analysée avec des objectifs spécifiques, liés aux connaissances à acquérir et aux exercices pratiques¹²². Le médium doit donc subir un processus de scolarisation pour être enseigné.

Rouvière introduit le concept de « transposition didactique » pour mettre en lumière les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés lorsqu'ils tentent d'intégrer la bande dessinée dans leur enseignement¹²³. Ces défis sont principalement attribuables au manque de recherches didactiques car celles-ci n'ont pas encore pleinement appréhendé cet objet, encore perçu comme secondaire et marginal¹²⁴. Dans son ouvrage de 2012, Rouvière souligne le faible nombre de publications universitaires traitant de la didactisation de la bande dessinée, ce qui entraîne une approche stéréotypée du médium dans les manuels scolaires¹²⁵. Malgré une possible amélioration au cours des dix dernières années, Hélène Raux souligne dans son ouvrage de 2023 que la bande dessinée reste un « objet didactique peu ou mal identifié »¹²⁶, correspondant toujours à « l'objet culturel non identifié »¹²⁷ de Groensteen en 2006. Raux, reprenant Groensteen, met en évidence la faible médiatisation de la bande dessinée et le manque de travaux critiques et théoriques à son sujet¹²⁸. Par conséquent, même parmi les enseignants qui reconnaissent l'intérêt pédagogique de la bande dessinée, l'absence d'un cadre stable établi par la recherche rend difficile une utilisation efficace à des fins pédagogiques¹²⁹.

En plus du déficit de recherches et de théories sur le sujet, un manque de formation des enseignants est également à noter. Cette lacune est observée aussi bien en France qu'en Belgique francophone, où l'on constate un manque de préparation des professeurs dans le cadre de leur formation universitaire en ce qui concerne les interactions entre l'image et le texte¹³⁰. Jean-Maurice Rosier, spécialiste de la bande dessinée en Belgique francophone,

¹²² RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, op. cit., pp. 9-10

¹²³ ROUVIÈRE N., 2012, op. cit., p. 10.

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ *Ibid.*, p. 13.

¹²⁶ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, op. cit., p. 216.

¹²⁷ GROENSTEEN T., *Un objet culturel non identifié*, Angoulême, Editions de l'An 2, 2006.

¹²⁸ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, op. cit., p. 216.

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ STEYAERT F., TILLEUIL J.-L. op. cit., p. 235.

souligne un déficit dans leur « culture esthétique-graphique »¹³¹. En 2017, Rouvière met également en lumière l'absence de la bande dessinée dans la formation initiale des professeurs de français¹³².

3.3. Pratiques à l'école

En examinant les pratiques courantes de la bande dessinée à l'école, il apparaît qu'elle est d'abord perçue par les enseignants comme un outil pédagogique¹³³. Rosier et Rouvière s'accordent pour dire qu'elle est considérée comme un « coup de pouce »¹³⁴ ou un moyen ludique pour aborder la langue ou la littérature¹³⁵. Ainsi, la bande dessinée est victime de l'attachement positif qui lui est accordé. Claire Polo et Nicolas Rouvière concluent qu'il est difficile d'objectiver un effet spécifique de la bande dessinée, mais qu'elle suscite une réaction émotionnellement positive chez les élèves, favorisant ainsi leur engagement dans les tâches proposées¹³⁶. Les professeurs ont alors tendance à utiliser la bande dessinée comme un moyen de stimuler la participation des élèves¹³⁷. Cependant, Hélène Raux souligne que cette approche peut avoir pour conséquence négative de laisser supposer que tout travail sur la bande dessinée est attrayant et facile. Certains enseignants l'utilisent pour cette raison comme un outil de remédiation et de réengagement à la lecture¹³⁸.

En plus de servir également d'outil pour étudier le récit, où elle est considérée comme un moyen parmi d'autres pour aborder les structures narratives¹³⁹, Steyaert et Tilleul identifient deux approches de l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement¹⁴⁰. La première approche consiste à passer du microstructural au macrostructural, à étudier les caractéristiques spécifiques de la bande dessinée, soit en partant de l'analyse de l'album jusqu'à la vignette, soit de la vignette vers la planche, avec l'album comme référence globale.

¹³¹ ROSIER J.-M., « La BD à l'École : un leurre pédagogique en Belgique francophone », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, p. 49.

¹³² ROUVIÈRE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », *op. cit.*, pp. 43-56.

¹³³ AQUATIAS S., 2017, *op. cit.*, pp. 29-42.

¹³⁴ ROSIER J.-M., 2012, *op. cit.*, p. 47.

¹³⁵ ROUVIÈRE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », *op. cit.*, pp. 43-46.

¹³⁶ POLO C., ROUVIÈRE N., « La BD : un support facilitant en classe de SES », *Tréma*, 2019, 51, pp. 166-190.

¹³⁷ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, p. 135.

¹³⁸ *Ibid.* p. 60.

¹³⁹ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, p. 218.

¹⁴⁰ STEYAERT F., TILLEUIL J.-L. *op. cit.*, pp. 242-247.

Cette méthode met l'accent sur les particularités du médium. Selon Rouvière, dans cette perspective, il est courant pour les enseignants de familiariser les élèves avec le langage de la bande dessinée et d'adopter une approche technique de ce langage, mais Rouvière les considère comme des écueils dans la pratique enseignante¹⁴¹. La deuxième approche implique une analyse du macrostructural au microstructural, en étudiant l'album dans sa totalité en tant qu'œuvre complète. Cependant, bien que cette méthode soit recommandée par les théoriciens, elle est rarement observée dans les manuels pédagogiques, qui préfèrent souvent présenter des extraits¹⁴².

Dans la pratique de l'enseignement de la bande dessinée, Steyaert déplore une approche didactique qui n'accorderait pas assez d'importance à la relation texte-image¹⁴³. En effet, il est plus fréquent pour les enseignants de privilégier la dimension textuelle plutôt qu'iconique, comme en témoigne la tâche finale consistant pour les élèves à créer une planche de bande dessinée, où les professeurs mettent l'accent sur le texte dans leurs critères d'évaluation. Cela reflète la prédominance de la logique culturelle qui accorde plus d'importance au texte qu'à l'image¹⁴⁴. Rouvière partage cette observation, regrettant que la lecture de l'image soit négligée au profit d'une approche centrée sur la lecture du texte. Ainsi, les enseignants privilégient une approche technique du langage et multiplient les analyses pour construire le sens¹⁴⁵.

Finalement, enseigner la bande dessinée par le biais des adaptations est une pratique courante parmi les enseignants. Cette approche, qui considère la bande dessinée comme un outil facilitant, vise à rendre la lecture d'œuvres littéraires plus accessible¹⁴⁶. Selon Raux, cette fonction de médiation facilitatrice est souvent réaffirmée. Certaines adaptations ne cherchent pas seulement à simplifier les textes, mais plutôt à offrir un éclairage permettant de mieux comprendre et interpréter l'œuvre originale¹⁴⁷. Cependant, Missiou met en garde contre

¹⁴¹ ROUVIERE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », *op. cit.*, pp. 43-56.

¹⁴² STEYAERT F., TILLEUIL J.-L., *op. cit.*, pp. 242-247.

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ ROUVIERE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », *op. cit.*, pp. 43-56.

¹⁴⁶ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, p. 123.

¹⁴⁷ ABENSOUR C., « Le défi des classiques en bande dessinée », *NRP*, 2007, p. 10.

l'utilisation de la bande dessinée à des fins purement utilitaires en classe. Elle souligne que cela pourrait induire en erreur en suggérant que l'intérêt du récit est principalement fonctionnel¹⁴⁸.

La tendance à adapter des romans en bande dessinée peut découler de la popularité croissante de cette pratique depuis le début du XXI^e siècle, bien que ce phénomène ne soit pas récent. Meyer suggère que la bande dessinée cherche parfois à obtenir une légitimité narrative à travers ces adaptations¹⁴⁹. Alors que les adaptations de romans en bande dessinée étaient auparavant principalement des illustrations fidèles du texte, dominées par les images, une nouvelle génération d'adaptations est apparue depuis les années 1990, selon Meyer. Les auteurs de cette nouvelle vague d'adaptations de romans en bande dessinée choisissent de transposer les histoires afin de les présenter sous un angle différent pour les raconter et les faire *voir* autrement¹⁵⁰.

Ainsi, la bande dessinée à l'école est principalement considérée comme un outil d'apprentissage visant à faciliter l'engagement des élèves et à permettre l'accès aux œuvres littéraires par le biais des adaptations. Les enseignants adoptent souvent une approche technique du langage de la bande dessinée en mettant l'accent sur sa dimension textuelle plutôt qu'iconique. En conséquence, l'album est rarement envisagé dans sa totalité en tant qu'œuvre complète, une approche regrettée par certains théoriciens.

4. Enseignement et bande dessinée

4.1. Intérêts pédagogiques

Les particularités de la bande dessinée offrent des avantages pédagogiques importants pour le milieu scolaire. Lors de la deuxième édition des *Rencontres nationales de la bande dessinée à Angoulême*¹⁵¹, la bande dessinée a été légitimée en tant qu'art à part entière intégré dans un corpus de connaissances. En effet, il est dit qu'elle éveille les sensibilités

¹⁴⁸ MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 79-98.

¹⁴⁹ MEYER J.-P., « A propos des albums de BD adaptés de romans : de la transposition littéraire à la transposition didactique », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, p. 157.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 158.

¹⁵¹ LUNGHERETTI P., (dir.), MARTIN J.-P. (coord.), *Actes des deuxièmes rencontres nationales de la bande dessinée*, Angoulême, CIBDI, 2018.

esthétiques des élèves et capte aisément leur attention, bénéficiant d'une connotation positive qui favorise leur engagement dans les activités proposées. Sa capacité à aborder une multitude de sujets, thèmes et genres différents a été soulignée lors de ces *Rencontres*, démontrant des résultats remarquables dans la lutte contre l'illettrisme, le développement des pratiques de lecture et l'amélioration de la concentration des élèves¹⁵².

Étudier la bande dessinée favorise le développement d'une multitude de compétences chez les élèves, parmi lesquelles on distingue la construction de compétences en lecture littéraire. De fait, les caractéristiques sémiotiques propres à ce médium offrent une opportunité d'améliorer les compétences de lecture qui peuvent être appliquées à d'autres œuvres¹⁵³. Le médium favorise également l'adoption d'une approche de lecture distanciée et critique¹⁵⁴. Lacelle souligne qu'en travaillant sur la bande dessinée, les élèves peuvent développer la compétence multimodale qui consiste à construire le sens en naviguant entre les différents modes sémiotiques¹⁵⁵. Cette compétence est acquise grâce à un travail explicite sur la manière dont les modes spécifiques s'articulent et contribuent à une interprétation globale, permettant à l'élève de distinguer une approche non critique et une approche analytique¹⁵⁶.

Dans son article, Missiou aborde les bénéfices de l'enseignement de la bande dessinée¹⁵⁷. En s'appuyant sur les travaux de Yves Reuter à propos des paralittératures¹⁵⁸, Missiou souligne comment la bande dessinée facilite l'enseignement explicite de la compréhension à travers deux stratégies clés : l'inférence et le rappel de récit. En effet, les séquences d'images dans les vignettes fournissent des indices contextuels qui aident les élèves à visualiser la situation et à saisir l'intrigue. La division de ces séquences met en évidence les points importants du récit, ce qui renforce le rappel du texte. De plus, la bande dessinée est riche en stéréotypes, lesquels

¹⁵² *Ibid.*, pp. 7-11.

¹⁵³ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, pp. 22-23.

¹⁵⁴ MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 92.

¹⁵⁵ LACELLE N., « La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales » in Monique LEBRUN, Nathalie LACELLE et Jean-François BOUTIN (dir.), *La littératie médiatique multimodale*, Québec, Presses universitaires du Québec, 2012, pp. 125-140.

¹⁵⁶ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, pp. 22-23.

¹⁵⁷ MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 88-98.

¹⁵⁸ REUTER Y., « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques » in *Pratiques*, 50, juin 1986, pp. 3-21.

jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences de lecture et d'écriture des élèves. Dans l'ouvrage *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*¹⁵⁹, les auteurs affirment qu'il est important pour les élèves d'apprendre à reconnaître et à utiliser les codes et stéréotypes. L'analyse des stéréotypes dans les bandes dessinées peut ainsi encourager une prise de conscience critique des représentations collectives, tout en renforçant les compétences en compréhension, interprétation et production écrite des élèves grâce à une meilleure maîtrise des codes.

Missiou avance également que la bande dessinée offre un terrain propice aux élèves pour pratiquer des lectures littéraires qui, selon les théories de Michel Picard¹⁶⁰ sur le rôle essentiel du lecteur dans l'expérience de lecture, intègrent la perspective du lecteur réel et son expérience concrète de la lecture. Pour illustrer l'impact des bandes dessinées sur les expériences subjectives de lecture, Missiou se réfère au concept de « cases mémorables »¹⁶¹ développé par Pierre Sterckx, qui désigne des moments saisissants et inoubliables captant l'attention du lecteur. Ainsi, les élèves peuvent être incités à partager leur expérience de lecture à travers leur propre perception.

L'écriture scénaristique dans la bande dessinée est finalement présentée par Missiou comme un intérêt pédagogique important pour les élèves. Elle permet non seulement de développer des compétences spécifiques telles que la visualisation et la mise en scène, mais aussi des compétences de lecture et d'analyse, en particulier en ce qui concerne la compréhension des aspects plastiques, linguistiques et narratologiques des bandes dessinées. Missiou explique qu'une approche analytique des bandes dessinées peut aider les élèves à mieux appréhender le sens des œuvres et à développer un esprit critique à l'égard des médias contemporains¹⁶².

¹⁵⁹ DUFAYS J.-L., GEMENE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 129.

¹⁶⁰ PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris, Editions de Minuit, 1986.

¹⁶¹ STERCKX P., « Les Cases mémorables de Pierre Sterckx » in *Les Cahiers de la bande dessinée*. 1984, 56, p. 67-69.

¹⁶² MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 88-98.

4.2. Conseils didactiques

Comme observé précédemment, de nombreux chercheurs expriment des préoccupations concernant l'enseignement de la bande dessinée. Raux déplore son utilisation limitée dans le contexte scolaire¹⁶³, Rouvière souligne qu'elle est souvent employée pour enseigner des notions qui ne relèvent pas de son domaine¹⁶⁴, tandis que Steyaert et Tilleul regrettent que l'attention soit souvent portée sur l'aspect textuel de la bande dessinée au détriment de son aspect iconique¹⁶⁵. Dans ce cadre, nous proposerons des solutions pour aborder efficacement la bande dessinée en classe. Nous distinguerons deux approches principales : la première consiste à placer la bande dessinée au cœur de l'apprentissage, en privilégiant une approche macrostructurale à microstructurale, telle qu'identifiée par Steyaert et Tilleul¹⁶⁶. Dans ce contexte, nous ferons la synthèse des pistes de solutions proposées par Rouvière dans son article « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature »¹⁶⁷.

La deuxième approche consiste à utiliser la bande dessinée comme un outil au service d'autres apprentissages. Nous examinerons cette approche à la lumière de la tradition des bandes dessinées didactiques, en nous appuyant notamment sur l'article de Hélène Raux, intitulé « Bande dessinée et diffusion des savoirs : l'avènement du documentaire graphique ? »¹⁶⁸.

4.2.1. Bande dessinée au cœur de l'apprentissage

Dans son article, à l'occasion de la deuxième édition des *Rencontres nationales de la bande dessinée à Angoulême*¹⁶⁹, Rouvière offre des perspectives générales pour une didactique de la bande dessinée à l'école. Il souhaite donner une approche littéraire où « l'œuvre en BD est étudiée pour elle-même, pour sa richesse propre, scénaristique, linguistique, iconique,

¹⁶³ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, op. cit., pp. 8-9.

¹⁶⁴ ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, op. cit., p. 8.

¹⁶⁵ STEYAERT F., TILLEUIL J.-L. op. cit., pp. 242-247.

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ ROUVIÈRE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », Actes des deuxièmes rencontres nationales, Angoulême, CIBDI, 2017, pp. 43-56.

¹⁶⁸ RAUX H., « Bande dessinée et diffusion des savoirs : l'avènement du documentaire graphique ? », Actes des deuxièmes rencontres nationales, Angoulême, CIBDI, 2017, pp. 59-74.

¹⁶⁹ ROUVIÈRE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », op. cit., pp. 43-56.

symbolique, philosophique »¹⁷⁰. À cette occasion, il fait des propositions autour de cinq axes principaux. Son premier conseil vise à mettre l'accent sur l'importance d'une acculturation générale au médium. Il insiste alors sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un genre, mais d'une expression multimodale qui englobe une grande diversité de genres, de styles et de thèmes. Il propose alors toute une série d'activités allant du tri de documents iconotextuels à la création de couvertures d'album, en passant par l'analyse de pages de présentation des personnages et la participation à des manifestations culturelles, visant ainsi à élargir les représentations culturelles des élèves sur la nature et l'histoire de la bande dessinée.

Rouvière conseille ensuite de mettre l'accent sur l'exploration du langage de la bande dessinée. Il encourage alors une approche centrée sur le ressenti des élèves et sur la manipulation concrète des éléments narratifs et visuels. Il recommande de commencer par l'analyse des planches muettes pour ensuite aborder les motifs iconiques et la composition, tout en évitant de figer les représentations quant aux effets associés à chaque procédé formel. Il veut favoriser une appropriation progressive et significative des codes sémiotiques de la bande dessinée par les élèves. À cette fin, il propose plusieurs exercices concrets, tels que des activités de puzzle où les élèves manipulent des vignettes, des exercices sur les ellipses où les élèves doivent agrandir ou réduire les planches, ainsi qu'une réflexion sur la mise en page où les élèves sont invités à assortir un extrait de synopsis avec un multcadre de leur choix, afin de comparer leurs choix à ceux de l'auteur.

Le troisième axe développé par Rouvière concerne l'étude de récits complets en bande dessinée. Il propose une exploration axée sur le lecteur réel et ses réactions subjectives lors de la lecture. Il suggère la création de carnets de lecture où les élèves peuvent écrire leurs impressions, commenter, établir des hypothèses, ou encore porter des jugements et interpréter en se plaçant comme lecteurs. La mise en commun de ces carnets peut ensuite donner lieu à des discussions en classe, ce qui permet de revenir à l'œuvre pour construire le sens en commun. Rouvière propose également d'autres pratiques plus guidées qu'il reprend notamment de deux articles ayant pour sujet l'étude d'œuvres intégrales¹⁷¹. Ces dispositifs

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 44.

¹⁷¹ Voir ROUVIERE N., « Etudier une œuvre intégrale en bande dessinée au cycle 3 : quelles spécificités didactiques ? », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 103-

incluent alors des accroches pour entrer dans l'album, des découpages chronologiques ou non linéaires du récit, des études de personnages et des modalités de travail de l'implicite pour construire une lecture interprétative. Ces approches permettent aux élèves de développer un regard plus attentif sur les procédés narratifs de la bande dessinée et favorisent une lecture plus symbolique et réflexive.

Rouvière développe son quatrième conseil autour de la production de planches de bande dessinée en classe. Il souligne que cette activité est transversale aux précédents axes didactiques car elle représente un moyen essentiel pour s'approprier le médium. Il explique que la production de planches permet de mieux comprendre le récit et met en lumière les compétences nécessaires à leur réalisation, notamment la capacité à prévisualiser et à mettre en scène les actions. Il propose la méthode de « l'écriture *post-it* », où les élèves écrivent chaque action sur un *post-it*, puis ajoutent le texte et la description de l'image sur des *post-it* de couleurs différentes, ce qui favorise la préparation du scénario et la cohérence narrative. Cette approche permet de révéler des compétences narratives chez les élèves et valorise alors leur capacité à « penser en images ». En intégrant cette méthode, l'enseignement de la bande dessinée offre une nouvelle dimension à l'apprentissage, en mettant l'accent sur la construction narrative et l'intrigue.

Rouvière conclut par l'étude et la production d'adaptations en bande dessinée. Il suggère de les étudier pour leurs mérites intrinsèques et encourage une lecture autonome de l'œuvre adaptée. Il encourage les élèves à plonger dans le texte source afin de produire leur propre adaptation même s'il note que cela peut limiter l'interprétation littéraire. En effet, les élèves tendent à utiliser le texte source de manière instrumentale pour servir leur projet d'adaptation, ce qui peut réduire la richesse de leur interprétation. La production d'adaptations par les élèves leur permet tout de même d'adopter une posture réflexive sur leur propre production de sens. Cela peut les aider à comprendre les stratégies narratives et à développer leur sens critique.

Rouvière conclut son article en soulignant que ses conseils pour une didactique de la bande dessinée se limitent au domaine des lettres et ne prennent pas en compte le domaine des arts

121. Et PERRONET A., « L'étude d'un album de BD au cycle 3 : l'exemple de *Petit vampire va à l'école* », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 123-140.

plastiques. Il estime qu'une véritable approche de l'enseignement de la bande dessinée devrait être interdisciplinaire.

4.2.2. Bande dessinée au service de l'apprentissage : la bande dessinée pédagogique

Comme nous l'avons observé, la bande dessinée peut être pédagogique à bien des égards en raison de ses caractéristiques spécifiques et des compétences variées qu'elle peut développer chez les élèves lorsqu'elle est utilisée dans un contexte scolaire. Cependant, dans une perspective élargie au-delà de l'étude de la bande dessinée en tant que médium à part entière, celle-ci peut aussi être utilisée comme un outil pédagogique pour transmettre des connaissances qui ne lui sont pas spécifiques. Elle devient alors un support d'enseignement similaire à d'autres médias tels que le cinéma ou les jeux de société, qui permettent d'aborder différents domaines de savoir par le biais de supports variés, mais tout en bénéficiant des spécificités propres au support utilisé. En tirant parti de l'attrait positif qu'elle suscite chez les élèves, la bande dessinée peut être un levier pour stimuler leur motivation intrinsèque, les engageant ainsi plus facilement dans les activités proposées en suscitant leur plaisir et leur curiosité naturelle¹⁷².

C'est dans cette perspective que s'est développée la « bande dessinée didactique ou pédagogique », encore appelée « documentaire graphique ». L'année 2016 a marqué le début d'une prolifération de bandes dessinées dans cette visée. Depuis *Les belles histoires de l'oncle Paul* ou *l'Art invisible* de Scott Mc Cloud, on compte de nombreux ouvrages comme *Logicomix* ou *Economix* mais également des collections complètement dédiés à la vulgarisation des savoirs : *Sociorama* (Casterman), *La Petite Bédéthèque des Savoirs* (Lombard), *Octopus* (Delcourt), etc. Ces dernières années, la bande dessinée a en effet élargi son champ d'application, abandonnant son traditionnel ancrage autour des bandes dessinées historiques ou biographiques pour explorer une multitude de domaines tels que les sciences, les mathématiques, la sociologie, la philosophie, et bien d'autres encore. Ces bandes dessinées bénéficiant d'une couverture médiatique importante, Hélène Raux¹⁷³ souligne néanmoins que cette tendance n'est pas révolutionnaire, car la bande dessinée aborde des sujets didactiques

¹⁷² COLOGNESI S., *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*, op. cit.

¹⁷³ RAUX H., « Bande dessinée et diffusion des savoirs : l'avènement du documentaire graphique ? », op. cit., pp. 59-74.

depuis plus longtemps. En effet, la loi de 1949 sur les publications pour enfants, qui exigeait « la présence de planches éducatives dans la presse BD »¹⁷⁴, a largement favorisé le développement des bandes dessinées didactiques, bien que leur qualité ait été fortement critiquée. Ainsi, comme le souligne Raux, les antécédents de la bande dessinée didactique remontent à plusieurs décennies, et des questions sur son utilisation dans le domaine scientifique étaient déjà présentes il y a trente ans¹⁷⁵.

Dans son article « Bande dessinée et diffusion des savoirs : l'avènement du documentaire graphique ? », Hélène Raux aborde le concept de la « bande dessinée néo-didactique », la distinguant des bandes dessinées didactiques plus traditionnelles. Bien que ce terme désigne un genre apparu en masse dès 2016, elle précise que la différence entre les deux n'est pas chronologique, mais réside dans le fait que la bande dessinée néo-didactique vise à être à la fois créative et rigoureuse, contrairement aux bandes dessinées didactiques traditionnelles qui privilégient l'humour et la facilité d'accès. Ces dernières cherchent alors à rendre les informations complexes plus accessibles en exploitant l'attachement positif lié au médium. L'autrice identifie ensuite plusieurs caractéristiques propres aux bandes dessinées néo-didactiques, que nous résumerons pour une meilleure compréhension de ce genre¹⁷⁶.

La première caractéristique soulignée par Raux, appelée le « partage de l'auctorialité », est la collaboration entre l'expert du sujet traité et un auteur/dessinateur de bande dessinée. L'objectif est de tirer parti de cette collaboration complémentaire en utilisant à la fois la rigueur de l'expert dans le domaine concerné et l'expertise créative de l'auteur de bande dessinée pour mettre en image le savoir. Cette collaboration se manifeste dans le contenu narratif et graphique des albums à travers plusieurs aspects. Le savant peut être présenté comme un personnage à part entière dans l'histoire, s'intégrant ainsi pleinement dans les éléments narratifs. De même, le dessinateur peut être intégré à la fiction en tant qu'« instance de naïveté », participant ainsi à l'élaboration des connaissances et contribuant à leur clarté. Cette double implication se reflète également dans le processus de dessin lui-même, qui n'est plus

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 60.

¹⁷⁵ *Ibid.*

¹⁷⁶ *Ibid.*, pp. 59-74

exclusivement attribué à l'auteur de BD, de la même manière que le scénario n'est plus considéré comme étant uniquement l'affaire de l'expert scientifique.

Hélène Raux aborde les différentes ressources utilisées par la narration graphique pour mettre en image et en récit les connaissances. Les bandes dessinées néo-didactiques exploitent la concision des dessins pour illustrer efficacement les concepts. Dans une visée didactique, les vignettes utilisent les différentes ressources de l'image, telles que les images représentationnelles, interprétatives et organisationnelles selon la typologie de Levin, Anglin et Carney¹⁷⁷. L'objectif est de contextualiser la narration et de représenter les concepts de manière concise et efficace. Ces albums utilisent également des figures de style comme l'hyperbole, la réification ou la métaphore, et présentent parfois un haut degré de métaphorisation. En effet, les images peuvent faire référence à des éléments culturels ou visuels, témoignant du niveau d'exigence de ces albums, qui peuvent parfois être difficiles à interpréter.

L'autrice met en évidence la multitude de ressources utilisées dans la narration graphique, ce qui rend difficile l'établissement d'une liste exhaustive. Elle identifie néanmoins trois autres caractéristiques. Elle souligne d'abord que la narration, bien qu'elle soit composite, parvient à conserver une certaine unité. En combinant des éléments visuels et narratifs pour présenter les informations, les documentaires graphiques, tout comme les ouvrages de vulgarisation adoptent une approche composite. Cependant, un traitement graphique cohérent peut permettre de donner une unité à l'ensemble. Une autre caractéristique importante est mise en lumière : l'homogénéité graphique de ces documents composites. Cette uniformité est obtenue en intégrant pleinement les diverses sources documentaires dans le style graphique de la bande dessinée, offrant ainsi une lecture plus fluide et linéaire. Cette approche contraste avec la diversité habituelle des ressources traditionnelles. Raux avance l'hypothèse selon laquelle la lecture de ces bandes dessinées offre une expérience de « lecture plus douce »¹⁷⁸, en contraste avec le flux rapide et abondant d'images dans notre environnement contemporain, répondant ainsi à des attentes spécifiques liées à notre rapport à l'image. Finalement, Hélène Raux met en avant la lisibilité des décrochages énonciatifs. La narration

¹⁷⁷ LEVIN, ANGLIN, CARNEY., « On empirically validating functions of pictures in prose », in *Willows et Houghton, The Psychology of Illustration*. New-York, Springer, 1987.

¹⁷⁸ VANDERMEULEN D., « Bande dessinée et transmission du savoir », in *Le Débat*, 195, 2017.

graphique se distingue par sa capacité à concrétiser ces décrochages à travers diverses ressources telles que les variations de couleur de fond, les modifications de style et de taille de texte, ainsi que les superpositions de plans narratifs. L'expert lui-même, le propos magistral ou la notion sont alors clairement visibles dans la planche grâce à ces procédés.

Ainsi, compte tenu de la diversité des ressources utilisées et de leur objectif de créativité et de rigueur, les bandes dessinées néo-didactiques, également désignées comme « documentaires graphiques » par Hélène Raux, ne visent pas à rendre les connaissances plus accessibles ou attrayantes, mais plutôt à « figurer ce discours [savant] par la bande dessinée »¹⁷⁹, soulignant ainsi le niveau d'exigence de ces publications. En tenant compte de ces particularités, il est également pertinent de considérer les observations de l'autrice sur la réception de ces documentaires graphiques.

Fondées sur les critiques publiées et d'autres indicateurs tels que l'agencement dans les librairies et les bibliothèques, ainsi que les recommandations et achats en ligne sur des plateformes comme *Amazon*, ces observations mettent en lumière la diversité des lecteurs touchés par ces publications. Ceux-ci regroupent à la fois les lecteurs habitués de la bande dessinée, mais également des personnes intéressées par les sujets abordés. Les critiques, présentes dans diverses rubriques, témoignent d'un intérêt croissant pour ces œuvres. En ce qui concerne la réception critique, les documentaires graphiques suscitent deux grandes orientations qui reflètent les deux types de lecteurs observés. Les critiques spécialisées en bande dessinée, autrefois réticentes envers les projets de bande dessinée didactique pour leur instrumentalisation du médium, saluent désormais la considération du médium dans les documentaires graphiques, rompant ainsi avec les pratiques réductrices des bandes dessinées didactiques traditionnelles. En parallèle de cette réception spécialisée, une réception plus généraliste considère la bande dessinée en tant que documentaire, qui contribue ainsi à accroître l'intérêt pour ce format. Toutefois, ces critiques généralistes ont tendance à sous-estimer l'aspect graphique de ces ouvrages, parfois en ignorant totalement les auteurs de bande dessinée impliqués, au profit des experts.

¹⁷⁹ RAUX H., « Bande dessinée et diffusion des savoirs : l'avènement du documentaire graphique ? », *op. cit.*, p. 70.

Nous avons observé que les bandes dessinées pouvaient enseigner autre chose qu'elles-mêmes, notamment dans le cas des « bandes dessinées didactiques » ou « documentaires graphiques ». Ces ouvrages visent à transmettre des connaissances en les figurant dans la bande dessinée. Hélène Raux distingue la « bande dessinée néo-didactique », marquée par sa rupture avec les approches plus traditionnelles de la bande dessinée didactique qui privilégiait la facilité d'accès. Elle identifie plusieurs caractéristiques de ces documentaires graphiques, telles que le partage de l'auctorialité, la concision des dessins, l'utilisation de figures rhétoriques comme la métaphore et la diversité des ressources utilisées par la narration graphique pour mettre en image les connaissances. De plus, ses observations permettent de distinguer deux types de lecteurs et de critiques : ceux habitués à la bande dessinée et ceux intéressés par le sujet traité. Cette distinction se reflète également dans une double critique : la critique spécialisée et la critique plus généraliste. Cette dernière tend cependant à négliger l'aspect graphique et l'auteur de bande dessinée dans ses analyses.

5. Bande dessinée et cours de latin

5.1. Introduction

Nous avons étudié précédemment la définition de la bande dessinée, l'historique de son utilisation éducative, ainsi que ses caractéristiques spécifiques. Nous avons également examiné ses pratiques, tant dans le contexte scolaire que privé. Enfin, nous avons analysé les intérêts pédagogiques que la bande dessinée présente pour l'enseignement, notamment en ce qui concerne son étude comme objet d'apprentissage ou comme outil au service de l'apprentissage. Bien que nous ayons abordé ces intérêts dans un contexte général d'enseignement, il est à noter que les compétences développées et les bénéfices pédagogiques relèvent principalement du domaine du cours de français. En effet, nous avons souligné que la bande dessinée favorisait largement l'amélioration des compétences en lecture littéraire et facilitait l'appropriation des différents modes sémiotiques par le biais de la lecture multimodale. Cependant, bien que ces compétences soient associées au cours de français, elles demeurent transversales et peuvent être exploitées de manière interdisciplinaire. Dans cette section, nous nous concentrerons sur l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du latin et les nombreux avantages pédagogiques que cette utilisation peut offrir dans ce contexte spécifique.

Nous débuterons la section en explorant le programme de latin du premier degré afin d'identifier les différentes manières dont la bande dessinée peut être utilisée dans ce cours et les avantages qu'elle peut offrir. Ensuite, nous aborderons la bande dessinée historique, en définissant son rôle et en examinant comment elle peut être utilisée pour enseigner l'histoire de l'Antiquité en classe de latin. Nous étudierons également l'importance des adaptations et des mythes dans la bande dessinée. Par la suite, nous explorerons l'utilisation de la bande dessinée parodique et de l'humour comme outils d'apprentissage, en nous référant notamment à la série *Astérix*. Nous ferons également un point sur des manières plus atypiques d'aborder la bande dessinée dans le cours de latin. Enfin, nous analyserons deux exemples récents de bandes dessinées didactiques qui enrichissent notre recherche et soutiennent notre argumentation.

5.2. Programme du cours de latin et bande dessinée

Comme exposé précédemment dans le premier chapitre de notre étude, le cours de latin est reconnu au premier degré de l'enseignement secondaire comme une activité complémentaire, dont l'objectif est d'acquérir à la fois des compétences transversales et disciplinaires. Ainsi, le programme présentée par la FESec¹⁸⁰ met en avant l'importance de créer des liens interdisciplinaires dans le cours de latin et de promouvoir une culture humaniste chez les élèves. Dans cette perspective, une attention particulière est portée à l'exploration des textes anciens afin de présenter l'Antiquité en relation avec la société contemporaine des élèves, en encourageant la différenciation et la comparaison. De même, l'approche des mythes est mise en avant comme un moyen de refléter l'image que les sociétés avaient d'elles-mêmes. Ainsi, le va-et-vient entre le passé et le présent occupe une place centrale dans la méthodologie du cours de latin au premier degré. Dans cette perspective, et dans un souci d'approche interdisciplinaire, l'histoire de l'Antiquité trouve une place légitime dans le cours de latin, tout en méritant d'être analysée également d'un point de vue historique, en favorisant toujours les liens avec notre société. Les mythes, de leur côté, se révèlent être des outils pertinents pour exprimer les relations entre l'Antiquité et le monde moderne. Koukoulas et Missiou, dans leur article intitulé « La récréation de la mythologie grecque par

¹⁸⁰ FESec., *Programme Latin 1^{er} degré*, Enseignement catholique secondaire, Bruxelles, 2014, pp. 4-5.

les bandes dessinées »¹⁸¹, soulignent que les mythes sont sources d'inspiration, en raison de leur universalité et de leur capacité à transcender les époques, grâce à leur enracinement dans des archétypes fondamentaux, faisant ainsi office de dénominateur commun. Ils soutiennent également que la plasticité et la flexibilité des mythes leur permettent d'être « un véhicule représentatif des changements culturels »¹⁸².

Pour aborder l'histoire antique ou la mythologie, la bande dessinée offre une opportunité précieuse tant du point de vue de l'enseignement en général que pour le cours de latin. Bricage met en avant le caractère original de la bande dessinée en tant que méthode éducative et souligne sa pertinence en tant que pratique pluridisciplinaire et attractive notamment dans les domaines littéraires¹⁸³. Missiou et Koukoulas, quant à eux, illustrent la capacité de la bande dessinée à explorer une diversité de thèmes, parfois même tabous, comme le démontre l'exemple d'un livre pour enfants traitant de l'histoire de Saturne dévorant ses enfants¹⁸⁴. De plus, Martel et Boutin mettent en évidence le caractère multimodal de la bande dessinée, déjà mentionné précédemment, puisqu'elle met en œuvre deux des quatre grands modes sémiotiques, à savoir les modes textuels et visuels à côté des modes gestuel et sonore¹⁸⁵. Enfin, la bande dessinée offre l'avantage de présenter des images fixes, permettant ainsi de conserver une trace de l'effet narratif et de présenter aux lecteurs des représentations spécifiques du monde¹⁸⁶. Ces avantages, ainsi que ceux évoqués précédemment confirment une fois de plus son statut de support idéal pour l'apprentissage.

¹⁸¹ KOUKOULAS Y., MISSIOU M., « La récréation de la mythologie grecque par les bandes dessinées » in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 103-110.

¹⁸² *Ibid.*, p. 103.

¹⁸³ BRICAGE P., « Initier l'élève à la culture grecque et à l'approche systémique par l'utilisation transdisciplinaire de la bande dessinée », in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 85-92.

¹⁸⁴ KOUKOULAS Y., MISSIOU M., « La récréation de la mythologie grecque par les bandes dessinées », *op. cit.*, p. 106.

¹⁸⁵ MARTEL V., BOUTIN J.-F., « La classe d'histoire de l'antiquité : réflexions didactiques préliminaires sur les apports et limites du recours à la bande dessinée » in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, p. 113.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 114.

5.3. La bande dessinée historique

5.3.1. Définition

La bande dessinée historique est un genre qui entrelace histoire et fiction de diverses manières. En s'appuyant sur l'approche d'Edgar Pierre Jacobs, Jordi Canyissa¹⁸⁷ en souligne trois types, si l'on exclut ici les bandes dessinées humoristiques. Tout d'abord, l'histoire peut servir de toile de fond, avec des personnages de fiction évoluant en premier plan dans un cadre historique particulier. L'histoire peut également être le motif central du récit : on a alors une intégration plus profonde des personnages dans le contexte historique. Enfin, sur le modèle des albums de Jacobs, l'histoire peut être mise en avant au point de dépasser même les personnages principaux, ce qui en fait le sujet principal de l'œuvre.

Depuis la parution des premières aventures d'*Alix* dans le *Journal de Tintin* en 1948 par Jacques Martin, la bande dessinée historique n'a cessé de croître jusqu'à devenir un genre majeur avec pas moins de « 450 albums historiques [...] publiés en 2014 dans l'espace francophone » selon les chiffres de la revue *Historia*¹⁸⁸ en 2017. Michel Thiébaud¹⁸⁹ explique qu'après la Seconde Guerre mondiale, la bande dessinée a connu un regain d'intérêt, notamment avec des publications comme le *Journal de Tintin* et *Spirou*, qui ont cherché à diffuser une culture historique alignée sur les programmes scolaires. Des récits en quatre planches, proposant des épisodes historiques ou la vie de personnages célèbres, étaient publiés chaque semaine dans ces journaux. Dans les années 1970, la bande dessinée a commencé à être reconnue par l'institution universitaire, soutenue par des initiatives telles que la revue *BD sup* en 1979 et un colloque international sur l'histoire et la bande dessinée la même année. En 1984, une exposition sur la série *Alix* à la Chapelle de la Sorbonne, parrainée par le ministère de l'Éducation nationale et le ministre de la Culture, a contribué à consacrer

¹⁸⁷ CANYISSA J., « Entre historisation et fictionnalisation : la mythification. Mythe et histoire dans l'Égypte d'Edgar Pierre Jacobs », in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, p. 42.

¹⁸⁸ PETER P., « Le succès des bulles du passé. Le boom de la BD historique », *Historia*, n° 843, 2017.

¹⁸⁹ THIEBAUT M., « D'*Alix* à *Murena* : de l'audience de ces deux séries chez les enseignants » in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 146-147.

davantage ce genre. Ces facteurs ont contribué au succès éditorial de la série, qui a vu ses ventes quadrupler en dix ans¹⁹⁰.

Malheureusement, vers la fin du siècle, la série a commencé à perdre en notoriété, en même temps qu'on observait un déclin de l'intérêt pour les langues anciennes chez un nombre croissant d'élèves. Cette baisse de popularité rendait difficile la compréhension des albums pour le lectorat plus jeune, qui manquait alors des connaissances culturelles préalables nécessaires¹⁹¹. Ces albums paraissaient, selon les mots de Thiébaud, « trop bavards avec un vocabulaire difficile »¹⁹². D'autres bandes dessinées historiques à thème antique prennent alors le pas. C'est le cas de la célèbre série *Murena* de Philippe Delaby et Jean Dufaux, qui a apporté un renouveau tant sur le plan graphique que narratif. Les années 2010 ont ensuite marqué le début d'une prolifération importante des bandes dessinées historiques.

Julie Gallego clarifie les enjeux liés à l'étude des bandes dessinées historiques¹⁹³. Elle souligne la nécessité d'explorer non seulement l'histoire représentée dans la bande dessinée, mais aussi l'histoire de la bande dessinée elle-même et son insertion dans le contexte historique. Gallego insiste sur le pacte de lecture entre l'auteur et le lecteur, et met en avant les notions de « mentir-vrai » et d'« effet d'histoire », fondamentales dans la bande dessinée historique. Elle souligne également l'importance d'examiner les liens entre la bande dessinée et l'histoire culturelle, cette dernière reflétant les mentalités de l'époque et conférant ainsi à la bande dessinée un statut de document historique ancré dans son contexte. Autrement dit, même si une bande dessinée emmène son lecteur à travers l'espace et le temps, elle reste ancrée dans son époque¹⁹⁴.

Les potentialités éducatives de la bande dessinée historique, notamment celles abordant l'Antiquité, sont vastes. Sala, Villagordo et Halimi mettent en évidence ces possibilités en proposant une approche qui consiste à impliquer les élèves dans une exploration culturelle,

¹⁹⁰ *Ibid.*

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 148.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ GALLEGO J., *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, p. 8.

¹⁹⁴ *Ibid.*

les transformant ainsi en « enquêteurs du savoir »¹⁹⁵. Cette méthode vise à encourager les élèves à analyser la bande dessinée sur les plans sémantique et visuel, à rechercher les sources et à créer des représentations structurées du contenu. Les enseignants sont appelés à concevoir des dispositifs pour exploiter la bande dessinée historique pour inciter les élèves à questionner les représentations du passé. Ces approches, parmi d'autres, illustrent la diversité des utilisations pédagogiques de la bande dessinée historique à sujet antique. Dans la suite de ce travail, nous examinerons les bénéfices de l'utilisation de la bande dessinée en classe d'histoire de l'Antiquité, les critères à prendre en considération lors du choix du corpus, et enfin, des conseils pratiques pour intégrer efficacement ces bandes dessinées historiques sur des sujets antiques dans l'enseignement du latin.

5.3.2. Avantages en classe d'histoire de l'Antiquité

Virginie Martel et Jean-François Boutin identifient plusieurs avantages de l'utilisation de la bande dessinée historique pour étudier l'Antiquité¹⁹⁶. Tout d'abord, ils soulignent la capacité de la bande dessinée, par opposition au cinéma et à la télévision, à conserver des traces de l'effet narratif grâce à ses images fixes, offrant ainsi des « représentations déterminées du monde »¹⁹⁷. De plus, la bande dessinée historique offre une interprétation des événements, des personnages ou des périodes historiques. Étant donné le caractère fictionnel de ces bandes dessinées, qui présentent une vision construite du passé, les élèves sont encouragés à remettre en question cette reconstruction historique et à utiliser des « notions de réalité, de vraisemblance, de vérité historique et de fiction »¹⁹⁸. Cela favorise leur esprit critique et leur compréhension du travail de l'historien, qui consiste à reconstruire l'histoire à partir de diverses sources et documents. Par ailleurs, la bande dessinée historique offre aux élèves la possibilité de procéder à des observations et des interprétations des fragments du passé de manière plus vivante, établissant ainsi des liens plus dynamiques avec l'histoire. Les auteurs soulignent d'autres avantages pour les élèves :

¹⁹⁵ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., « *Astérix* ou une éducation humaniste par la parodie », in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, p. 37.

¹⁹⁶ MARTEL V., BOUTIN J.-F., « La classe d'histoire de l'antiquité : réflexions didactiques préliminaires sur les apports et limites du recours à la bande dessinée », *op. cit.*, pp. 113-120.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 114.

¹⁹⁸ *Ibid.*

Ouverture au monde grâce au prisme de l'imaginaire, développement de l'autonomie dans la recherche d'informations, augmentation de la rétention des informations, développement de la discussion et de l'argumentation autour des interprétations, attitudes plus positives vis-à-vis de l'Histoire, etc¹⁹⁹.

Finalement, il est important de rappeler l'attrait persistant de la bande dessinée pour les jeunes en raison de sa nature multimodale et séquentielle. Les auteurs mettent également en avant tant la quantité que la qualité des œuvres de ce genre portant spécifiquement sur l'Antiquité.

Les recherches menées dans des classes québécoises par les auteurs²⁰⁰ révèlent une motivation significativement renforcée chez la plupart des élèves lorsqu'ils abordent les contenus historiques à travers la bande dessinée. Cette motivation accrue n'était pas influencée par leur niveau de lecture textuelle, mais pouvait être expliquée en partie par l'aspect novateur et original de ce support dans le cadre des cours d'histoire. Toutefois, une majorité des élèves ont démontré de meilleures capacités à interpréter de manière plus critique la bande dessinée historique ainsi que les autres supports utilisés.

5.3.3. Choix du corpus

Malgré les nombreux avantages que présente l'utilisation de ce genre, notamment dans les cours de latin pour l'enseignement de l'histoire de l'Antiquité, les auteurs soulignent qu'il est néanmoins essentiel de réunir deux conditions fondamentales pour que son exploitation pédagogique soit efficace²⁰¹. La première condition consiste à sélectionner un corpus en adéquation avec les objectifs pédagogiques visés. Ce choix repose alors sur trois types de critères différents : des critères pratiques, historiques et contextuels.

Les aspects pratiques incluent l'évaluation de l'offre éditoriale et des coûts. Étant donné que le prix moyen des bandes dessinées est souvent élevé et peut dépasser les budgets disponibles, l'utilisation d'extraits est préconisée pour pallier cette contrainte, tout en respectant les droits de propriété intellectuelle.

En ce qui concerne les critères historiques, Martel et Boutin mettent en évidence les divers types de bandes dessinées historiques en se référant aux catégories définies par Michel

¹⁹⁹ *Ibid.*

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 117.

²⁰¹ *Ibid.*

Thiébaud²⁰². Ils identifient quatre catégories distinctes : les bandes dessinées d'aventures, notamment celles à caractère humoristique, les fictions historiques mettant en scène des personnages fictifs dans un contexte historique donné, les reconstitutions historiques, et enfin les bandes dessinées didactiques, précédemment discutées²⁰³. Ces quatre catégories peuvent être toutes les quatre abordées en classe.

Les auteurs soulignent également l'importance des critères contextuels. Lors de la sélection des ouvrages, il est essentiel de tenir compte de l'âge du lectorat afin de garantir une adéquation du contenu des albums. De plus, il est nécessaire de prendre en considération le contexte socioculturel des élèves, car certaines œuvres pourraient ne pas correspondre à leur niveau de maturité ou à leur expérience de vie²⁰⁴.

5.3.4. Déploiement didactique

La seconde condition pour utiliser la bande dessinée historique en classe implique de mettre en place une approche didactique qui va au-delà de la simple lecture de plaisir et qui va permettre aux élèves de développer une lecture critique et interprétative²⁰⁵. Cette approche implique plusieurs aspects lors de la lecture de ces bandes dessinées historiques en contexte d'enseignement. Tout d'abord, il faut tenir compte des stratégies liées aux compétences de lecture, à la fois textuelles et multimodales. Ensuite, il est essentiel d'aborder l'apprentissage à travers la lecture. Enfin, dans le contexte du cours d'histoire, il est important d'enseigner la méthode critique des sources qui est une compétence transversale pouvant également être développée en cours de latin.

En premier lieu, les élèves doivent donc mobiliser leurs compétences en lecture pour comprendre et analyser la bande dessinée historique. Il est recommandé de l'aborder de manière critique, en mettant l'accent sur la recherche du vraisemblable historique et des éléments anachroniques, dans le texte et l'image. Les élèves sont encouragés à évaluer la pertinence des éléments narratifs et visuels par rapport au contexte historique, en identifiant les aspects fictionnels. Cette approche critique les aide à percevoir les bandes dessinées

²⁰² THIEBAUT M., « Bande dessinée et pédagogie de l'histoire », in Odette Mitterrand (dir.), *L'Histoire par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie*, Paris, Syros, 2003, p. 118.

²⁰³ MARTEL V., BOUTIN J.-F., *op. cit.*, p. 115.

²⁰⁴ *Ibid.*

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 114.

comme des documents reflétant également la société qui les produit. Il est donc essentiel de favoriser un dialogue constant entre les différentes sources, connaissances et questions des élèves. Cette démarche peut alors être étroitement liée à l'approche préconisée dans le programme de latin, qui invite à faire des liens constants entre le passé antique et le présent. Ainsi, à travers la bande dessinée, les élèves développent leurs compétences de lecture iconique et leur capacité à interpréter les images en relation avec le texte, ce qui contribue à une construction plus critique du savoir²⁰⁶.

Ensuite, les auteurs soulignent l'importance de l'apprentissage par la lecture, s'appuyant sur le concept d'« apprentissage en lisant » identifié par Sylvie Cartier²⁰⁷. Bien que la lecture d'une bande dessinée puisse sembler divertissante pour les élèves à première vue, elle implique l'acquisition de nouvelles connaissances dans un cadre éducatif. Ainsi, les élèves sont encouragés à traiter les informations acquises pour les réinvestir dans un contexte d'apprentissage spécifique sur un sujet donné. Ils doivent alors mobiliser leurs connaissances, sélectionner les informations pertinentes et établir des liens entre elles²⁰⁸.

5.3.5. Conclusion

Aborder les savoirs antiques au moyen d'une ressource multimodale telle que la bande dessinée n'est pas du tout anodine ni évidente. Virginie Martel et Jean-François Boutin soulignent alors tous les effets bénéfiques que ces efforts peuvent avoir sur les élèves :

Transfert médiatique et culturel, méthodes de recherche affinées, analyse plus fine d'enjeux sociaux complexes, compréhension globale du monde et de l'existence humaine, etc.²⁰⁹

La bande dessinée peut offrir également dans ce cadre un moyen original et moins coutumier d'aborder de nouvelles connaissances. Cependant, il faut souligner qu'il est tout à fait nécessaire d'accompagner leur utilisation par un dispositif didactique bien encadré afin de guider les élèves dans la lecture critique de l'album afin de favoriser une meilleure compréhension et acquisition d'éventuelles nouvelles connaissances.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 116.

²⁰⁷ CARTIER S., *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*, Montréal, Éditions CEC, 2007.

²⁰⁸ MARTEL V., BOUTIN J.-F., *op. cit.*, p. 116.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 117.

Les auteurs ont noté que les élèves rencontraient particulièrement des difficultés dans la compréhension des images²¹⁰. Ces lacunes peuvent être dues à l'absence d'enseignement explicite sur la lecture des images, malgré leur pertinence croissante dans nos sociétés technologiques. Les élèves sont souvent surpris par l'importance de comprendre le sens des images et la relation texte-image pour saisir pleinement le sens des textes multimodaux, comme ceux présents dans la bande dessinée. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves à développer leurs compétences en lecture multimodale. La bande dessinée est un excellent outil à cet effet.

5.4. Adaptation et mythe

Dans son article intitulé « Les formes de représentation des antiquités grecque et romaine dans la bande dessinée contemporaine »²¹¹, Audy Rodriguez décrit un changement significatif de perspective concernant l'Antiquité classique. Cette évolution marque un passage d'une attitude traditionnellement empreinte de respect et de vénération envers la tradition à une approche plus libre, favorisant la reformulation, l'appropriation et le détournement de cette tradition ancienne. Ainsi, le travail de Rodriguez met en lumière une transformation radicale de la perception de la culture classique, autrefois caractérisée par l'érudition des auteurs et l'utilisation fréquente d'anecdotes historiques. Son analyse de la réception des Antiquités grecques et romaines révèle un univers diversifié, oscillant entre une approche traditionnelle et une perspective plus contemporaine de l'Antiquité. En se basant sur les bandes dessinées traitant de ces sujets, Rodriguez a examiné à la fois les illustrations et le contenu, soulignant leur contribution à la cohérence globale de l'œuvre. Cette nouvelle perception de l'Antiquité la présente comme un répertoire multidimensionnel, offrant une variété d'éléments sémantiques, stylistiques, esthétiques et éthiques. La diversité est ainsi au cœur de cette nouvelle approche de l'Antiquité.

Son analyse approfondie du corpus de bandes dessinées lui a permis de distinguer les représentations de l'Antiquité grecque de celles de l'Antiquité romaine. Il apparaît que les deux civilisations sont différemment abordées, avec une prédominance de l'aspect historique du

²¹⁰ *Ibid.*, pp. 117-118.

²¹¹ RODRIGUEZ A., « Les formes de représentation des antiquités grecque et romaine dans la bande dessinée contemporaine », in Julie GALLEGO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 93-110.

côté romain et une plus grande présence de la mythologie du côté grec. Toutefois, ces observations demeurent des tendances générales et il existe de nombreuses exceptions. De plus, cette distinction semble s'estomper en raison d'une diminution de l'utilisation des personnages historiques célèbres. En effet, l'accent est de plus en plus mis sur la vie quotidienne, le contexte social et la civilisation matérielle de l'Antiquité. Rodriguez attribue ce changement de paradigme à une résonance avec les avancées de la recherche historique, mettant en évidence « le passage d'une histoire événementielle à une histoire culturelle »²¹².

Dans ce nouveau rapport à l'Antiquité, une importance significative est accordée aux reformulations et aux transpositions. Nous avons constaté précédemment que les enseignants utilisaient souvent ces adaptations comme un moyen de faciliter l'accès aux œuvres textuelles complexes et d'encourager l'engagement des élèves. Cependant, cette approche a été critiquée, et nous avons noté l'émergence d'une nouvelle génération d'adaptations en bande dessinée qui cherchaient à transposer les histoires pour offrir une perspective différente. La question de la transposition littéraire reste pertinente, comme le souligne Mimoso-Ruiz, avec deux aspects à considérer : le respect de l'œuvre source, souvent considérée comme sacrée et susceptible d'être altérée par l'adaptation, et l'inventivité de la transposition, qui peut soit atténuer soit renforcer la puissance littéraire selon sa qualité²¹³.

Cependant, les adaptations en bande dessinée se heurtent à des réticences en raison du statut parfois contesté du médium en tant qu'élément culturel légitime. L'idée de simplification réductrice est souvent associée aux adaptations en bande dessinée et à leur utilisation. Cette perception est liée à l'évolution de la société, qui accorde une importance de plus en plus grande à l'image. Cette tendance encourage la mise en images des événements historiques et des classiques de la littérature, pour les rendre plus accessibles et plus facilement mémorisables. Même les manuels scolaires suivent cette orientation en remplaçant parfois de longs passages écrits par des illustrations²¹⁴.

²¹² *Ibid.*, p. 100.

²¹³ MIMOSO-RUIZ B., « Des tablettes de l'épopée aux planches de la bande dessinée : Gilgamesh », in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, p. 60.

²¹⁴ *Ibid.*, pp. 60-61.

Bernadette Rey Mimoso-Ruiz explique que l'adaptation d'une œuvre en bande dessinée peut servir à transmettre une histoire fondatrice tout en suscitant une réflexion sur l'existence « autour de la part humaine nécessaire à chacun pour créer à sa mesure, et la part divine, transcendant la fatalité de la disparition »²¹⁵. Cette forme d'adaptation peut être vue comme une transécriture de l'œuvre originale, permettant ainsi à celle-ci de perdurer à travers différents supports adaptés aux époques successives.

Comme nous l'avons observé, les adaptations en bande dessinée englobent aussi bien des événements et personnages historiques, des classiques littéraires que des mythes. L'adaptation des mythes en bande dessinée peut alors soit relever de la volonté de restituer le récit au plus proche d'un texte antique, comme c'est le cas de la collection *La sagesse des mythes* des éditions Glénat, soit impliquer une démarche qui consiste à restituer, préserver et réinterpréter le récit en fonction de l'époque et des contextes évoqués²¹⁶.

L'essor des bandes dessinées à la fin du XXe siècle a conduit à l'exploration de nouveaux sujets et thèmes, parmi lesquels l'Antiquité a joué un rôle significatif. De nombreux récits de bandes dessinées trouvent leur source dans les mythes de l'Antiquité gréco-romaine. Selon Koukoulas et Missiou²¹⁷, les bandes dessinées sont particulièrement adaptées pour raconter des histoires mythologiques, car leurs héros peuvent incarner les mythes de notre époque. Les mythes offrent une flexibilité et une plasticité idéales pour être utilisés dans les bandes dessinées, permettant ainsi de refléter les évolutions culturelles au fil du temps. De ce fait, les récits peuvent soit conserver le fond mythologique original, soit le réinterpréter dans de nouveaux contextes. Certaines bandes dessinées adoptent également une approche de déconstruction et de reconstruction des mythes, parfois en les ridiculisant à travers l'humour, dans le but de susciter une réflexion plus profonde²¹⁸.

Pour renouveler des récits anciens tout en évitant la répétition, la bande dessinée tire parti de sa capacité unique à combiner mots et images. Cela lui permet de raconter des histoires de

²¹⁵ *Ibid.*, p. 61.

²¹⁶ SCAPIN M., SOLER M., « Mythes en mouvement, réinventer la fondation de Rome dans la bande dessinée de science-fiction : *Le dernier Troyen* de Valérie Mangin et Thierry Démarez », in Julie GALLEGO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, p. 65.

²¹⁷ KOUKOULAS Y., MISSIOU M., « La récréation de la mythologie grecque par les bandes dessinées », *op. cit.*, p. 103.

²¹⁸ *Ibid.*

différentes manières, les rendant ainsi contemporaines et accessibles avec un contenu renouvelé. De plus, la bande dessinée a la faculté de suggérer la réalité. Les tendances de déconstruction des stéréotypes et des valeurs, typiques de notre société postmoderne, se manifestent particulièrement dans la bande dessinée. Cette dernière devient ainsi un allié privilégié pour revisiter les mythes en les adaptant à de nouveaux contextes. Cela permet d'illustrer l'intemporalité des passions et des erreurs humaines, garantissant ainsi la pérennité de leurs thèmes et sujets²¹⁹. Ces récits en bande dessinée offrent une nouvelle perspective sur les mythes anciens, permettant ainsi une réflexion qui puise dans le passé antique pour éclairer le présent. Cet objectif est partagé par les cours de latin qui trouveront alors dans ces bandes dessinées un allié de choix.

5.5. La bande dessinée parodique

Les bandes dessinées parodiques constituent un genre à part entière intéressant à étudier en classe de par leur utilisation de l'humour dans des contextes historiques ou mythologiques spécifiques. Elles sont un moyen alternatif de former les jeunes à la compréhension du passé antique. En effet, les bandes dessinées parodiques offrent une critique distanciée grâce à leur manipulation des stéréotypes, des valeurs établies et des mythes nationaux²²⁰. Elles sont également pertinentes à aborder dans le cadre d'une analyse de l'histoire sociale des représentations, car elles reflètent les valeurs et les normes de la société qui les a vues naître. Comme pour la bande dessinée historique, dont elles peuvent être considérées comme une sous-catégorie, elles nécessitent un accompagnement pédagogique approprié pour guider les élèves dans une lecture critique de ces albums. De même que pour les bandes dessinées historiques, il est recommandé d'inviter les élèves à se placer dans le rôle d'« enquêteurs du savoir »²²¹, chargés d'identifier les éléments fictifs et d'évaluer leur cohérence avec le contexte historique présenté. Les concepts tels que les sources, les faits, les vraisemblances historiques et les anachronismes sont de nouveau à aborder dans ce contexte²²².

²¹⁹ *Ibid.*, p. 107.

²²⁰ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., *op. cit.*, p. 29.

²²¹ *Ibid.*, p. 37.

²²² MARTEL V., BOUTIN J.-F., *op. cit.*, p. 114.

Rouvière propose plusieurs approches pour aborder les bandes dessinées humoristiques²²³. La première consiste à analyser leur ancrage historique ainsi que leur approche antiquisante. Cela implique de considérer la période abordée et le contexte historique de création de la bande dessinée en question. Dans cette perspective, il est alors intéressant d'analyser les anachronismes. Rouvière distingue tout d'abord les anachronismes volontaires. Ceux-ci sont utilisés pour faire référence à des éléments de l'histoire contemporaine ou pour des effets humoristiques, comme c'est le cas des menhirs dans *Astérix*, qui sont censés avoir disparu depuis longtemps. Quant aux anachronismes involontaires, ils résultent parfois de l'évolution des connaissances historiques, comme illustré par l'exemple du glaive d'Astérix qui ne correspond pas aux épées gauloises de l'époque, comme on a pu le penser auparavant. Rouvière souligne néanmoins qu'une analyse approfondie de ces albums bénéficierait d'une approche basée sur l'histoire sociale des représentations, en mettant l'accent sur l'époque contemporaine. En effet, peu importe le degré de sérieux de la recherche documentaire, les bandes dessinées parodiques reflètent pleinement leur époque de création. Pour démontrer comment une bande dessinée parodique peut refléter notre époque et comment nous pouvons l'exploiter en classe, nous nous appuyerons sur la série *Astérix*, sur les exemples examinés par Rouvière²²⁴, ainsi que sur l'article de Céline Sala, Eric Villagordo et Jacky Halimi mentionné précédemment²²⁵.

Astérix a vu le jour en 1959 lors de sa première parution dans le magazine *Pilote*. Les auteurs, René Goscinny et Albert Uderzo, avaient pour objectif de créer une bande dessinée issue de la culture française. En l'espace de 60 ans, la série est devenue un succès mondial, se positionnant comme la deuxième bande dessinée la plus vendue au monde avec près de 393 millions d'exemplaires vendus, traduits dans 117 langues et dialectes différents²²⁶. Ainsi, *Astérix* est devenu une référence culturelle universellement reconnue, ce qui en fait un outil

²²³ ROUVIÈRE N., « De l'histoire de l'Antiquité à l'histoire culturelle contemporaine : Quelle est la valeur documentaire d'*Astérix* ? » in Julie GALLEGO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 21-28.

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., *op. cit.*, pp. 29-39.

²²⁶ PILLIER F., VAUGEOIS L., *Le phénomène Astérix*, 2023, URL : <https://asterix40.com/le-phenomene-asterix/>

pédagogique précieux dans nos classes de latin. La série est d'ailleurs régulièrement utilisée par l'école depuis 1966²²⁷.

Qualifiée de bande dessinée humoristique, la série *Astérix* suscite des désaccords entre Rouvière et Groensteen quant à sa qualification de « parodique »²²⁸. Groensteen conteste cette désignation, argumentant qu'une parodie doit imiter une œuvre sérieuse en lui appliquant des modifications comiques et satiriques, ce qui, selon lui, n'est pas le cas pour *Astérix*. Rouvière soutient au contraire que la série possède toutes les caractéristiques d'une bande dessinée parodique : il met en avant l'intertextualité et la satire des nombreuses « institutions politiques, familiales, militaires et syndicales »²²⁹. Ainsi, Sala, Villagordo et Halimi soulignent que le genre cinématographique du péplum est le premier à être parodié, avec les deux héros principaux : Astérix, un guerrier nain, et Obélix, un héros dont la force est la seule qualité.

Depuis ses débuts, la série s'inscrit dans un mouvement culturel collectif de contestation. Elle inculque la désinvolture et la critique envers les autorités, comme en témoignent le piètre chef de village, Abraracourcix, et le personnage ridicule de César, prompt à perdre son sang-froid. Malgré tout, son objectif principal demeure toujours de susciter le rire. Bien que la bande dessinée soit utilisée dans les écoles depuis plus de 50 ans, Sala, Villagordo et Halimi font remarquer qu'elle n'est pas souvent étudiée en tant que parodie. En effet, la série n'est ni une simple narration de la conquête romaine ni une apologie des Gaulois. Selon ces auteurs, le caractère parodique de la série permet d'adopter une perspective détachée vis-à-vis de l'histoire, ce qui peut favoriser une approche critique et distanciée chez les élèves²³⁰.

Les auteurs avancent qu'*Astérix* pourrait être un outil pédagogique efficace pour enseigner la pensée critique et favoriser le développement d'une culture humaniste chez les élèves²³¹. Il serait alors bénéfique, dans ce but, d'encourager la remise en question du récit, la recherche des sources, la contextualisation historique et la comparaison des différentes versions historiques. Il serait également essentiel d'explorer des questions telles que l'identité du

²²⁷ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., *op. cit.*, p. 30.

²²⁸ *Ibid.*, p. 31.

²²⁹ *Ibid.*

²³⁰ *Ibid.*, p. 30.

²³¹ *Ibid.*

narrateur, le point de vue adopté, les méthodes de vérification des informations, la nature des preuves disponibles, et la distinction entre faits avérés et hypothèses. En répondant à ces questions et en guidant les élèves dans une analyse critique du récit, on peut les aider à « structurer leur rapport au passé » et à cultiver leur esprit critique. Cela leur offre l'opportunité de découvrir et de réfléchir sur des repères historiques, des œuvres culturelles, des dates clés et des événements marquants.

Astérix représente un excellent support pédagogique en raison de sa nature à la fois parodique et universelle²³². La bande dessinée est richement documentée et remet en question les mythes nationaux ainsi que les idées d'héroïsme. Elle adopte une approche critique vis-à-vis des discours dominants sur le patriotisme et le nationalisme et met en lumière les problèmes d'ethnocentrisme et de xénophobie. Les stéréotypes occupent une place centrale dans la série, nécessitant une lecture au second degré pour être pleinement appréhendés. La bande dessinée aborde également les questions de racisme et de différences culturelles, offrant ainsi une occasion d'explorer ces sujets délicats avec les élèves, et ce, dans une visée humaniste. En utilisant *Astérix* comme médium et en exploitant à la fois la distance critique qu'il offre et notre rapport à l'Antiquité, nous pouvons approfondir ces questions de manière plus efficace, grâce au recul et à la distance naturelle que nous offre le passé antique.

L'apprentissage de la question des stéréotypes dans la lecture suit un processus en trois étapes décrit par Dufays dans son ouvrage *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*²³³. Dans un premier temps, il s'agit de construire le stéréotype avec les élèves. Dans *Astérix*, cela se manifeste par exemple par la manière dont César considère les Gaulois, comme un peuple violent, barbare et rustre²³⁴. Il est alors essentiel de montrer aux élèves comment nous héritons de ces stéréotypes. Ensuite, la deuxième étape consiste à interroger et à prendre du recul par rapport au stéréotype²³⁵. Cette phase peut être illustrée par l'analyse de la première vignette de la série, où César est ridiculisé par le cri qu'il émet en recevant les armes de Vercingétorix sur ses pieds. La série critique ainsi de manière plus générale les chefs

²³² *Ibid.*

²³³ DUFAYS J.-L., *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994.

²³⁴ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., *op. cit.*, p. 32.

²³⁵ DUFAYS J.-L., *op. cit.*

politiques et offre une perspective distanciée sur un événement historique marquant²³⁶. Enfin, la dernière étape implique de revisiter le stéréotype en le reliant à d'autres éléments culturels pour lui donner du sens²³⁷. Cela implique une analyse approfondie de toute l'intertextualité présente dans l'œuvre, permettant de relier le récit à divers thèmes allant de l'histoire à la *pop culture*. Par exemple, on peut expliquer aux élèves que la représentation de l'armée romaine en marche évoque les envahisseurs allemands pendant la Seconde Guerre mondiale²³⁸.

Grâce à sa renommée mondiale et à son humour caractéristique, *Astérix* s'avère être un excellent outil pédagogique pour susciter la motivation des élèves. La série aborde des thèmes universels essentiels à explorer avec les élèves dans le cadre d'un enseignement axé sur la culture humaniste. Elle traite des sujets tels que l'oppression des peuples, le nationalisme, la xénophobie et les différences culturelles avec un ton décalé et humoristique, créant ainsi une distance critique propice à une analyse approfondie de ces thèmes²³⁹. En remettant en question le point de vue de l'auteur de l'histoire, la série soulève des questions fondamentales sur la perspective à adopter lors de l'étude des textes antiques. On peut par exemple remettre en question la *Guerre des Gaules* de César car elle constitue la seule source d'information sur ces événements. Les auteurs d'*Astérix* ont alors délibérément choisi de présenter une version imaginée de l'histoire du point de vue des Gaulois, s'éloignant ainsi du récit officiel traditionnel. Étudier ce renversement de perspective avec les élèves peut les amener à réfléchir sur leur relation à l'histoire telle qu'elle leur a été traditionnellement enseignée²⁴⁰.

L'étude de ces albums nécessite inévitablement des dispositifs pédagogiques appropriés et un encadrement attentif de la part de l'enseignant. Ce dernier doit élaborer un dispositif visant à fournir progressivement aux élèves les outils nécessaires à leur compréhension. Il doit accorder une importance particulière à deux principes fondamentaux pour l'étude de la bande dessinée parodique : d'une part, reconnaître que toute œuvre est le résultat d'un processus de création conditionné par une intention et un contexte de production, et d'autre part, toujours considérer l'œuvre par rapport à d'autres représentations²⁴¹. De plus, le dispositif

²³⁶ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., *op. cit.*, p. 32.

²³⁷ DUFAYS J.-L., *op. cit.*

²³⁸ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., *op. cit.*, p. 32.

²³⁹ *Ibid.*, p. 33.

²⁴⁰ *Ibid.*

²⁴¹ *Ibid.*, p. 34.

pédagogique doit tenir compte des spécificités propres à la bande dessinée en tant que médium. Les codes de la bande dessinée sont utilisés de manière subtile pour servir la parodie, et il est alors important de les mettre en évidence. Ainsi, les enseignants peuvent encourager les élèves à analyser les différents aspects de la parodie, à décrypter l'imaginaire collectif auquel la bande dessinée fait référence et finalement à remettre en question les concepts de l'existence humaine et les connaissances acquises²⁴².

5.6. Utilisation en classe de latin

Notre travail sur les diverses applications de la bande dessinée historique a révélé qu'elle répondait pleinement aux objectifs du programme du cours de latin du premier degré en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour rappel, ce programme vise notamment à établir des liens entre l'Antiquité gréco-romaine et notre époque contemporaine, à favoriser une approche interdisciplinaire et à initier les élèves à une culture humaniste. L'accent est mis sur la réciprocité entre le passé antique et le présent²⁴³. Les utilisations pédagogiques de la bande dessinée historique en classe de latin sont variées, mais il est essentiel, dans le cadre du programme, de souligner la double nature de ce médium. En effet, la bande dessinée historique peut être étudiée à la fois pour les connaissances qu'elle transmet et à la fois en tant que document historique ancré dans son contexte de création. Ainsi, favoriser les interactions entre le passé antique qu'elle représente et le présent contemporain qu'elle reflète peut s'avérer très enrichissant. Cette approche vise principalement à développer chez les élèves un esprit critique et analytique²⁴⁴. Le cours de latin peut donc contribuer efficacement à cette compétence en faisant usage de la bande dessinée historique. Il est également pertinent d'établir des liens entre les contenus enseignés et les sources des textes antiques. À cet égard, diverses activités pourraient être envisagées, telles que des exercices de recherche de sources, des exercices de traduction pour comparer les contenus, ou encore des enquêtes visant à analyser les éléments anachroniques, fictifs et réels. Il est primordial de sélectionner judicieusement les ressources et de définir des objectifs précis afin de maintenir la clarté dans l'approche utilisée.

²⁴² *Ibid.*, p. 35.

²⁴³ FESeC., *Programme Latin 1^{er} degré*, Enseignement catholique secondaire, Bruxelles, 2014, pp. 4-5.

²⁴⁴ MARTEL V., BOUTIN J.-F., *op. cit.*

En plaçant les bandes dessinées historiques comme des témoignages historiques reflétant leur époque, il serait pertinent d'examiner avec les élèves les différentes perceptions de l'Antiquité et comment celles-ci ont évolué, passant d'une vision traditionnelle à une vision plus variée et nuancée. On pourrait également explorer avec les élèves les diverses représentations de l'Antiquité grecque et romaine et les inviter à analyser les différentes approches adoptées par les bandes dessinées lorsqu'elles abordent ces thèmes. Le but serait de mettre en évidence la préférence pour le côté mythologique dans l'Antiquité grecque et le penchant pour l'aspect historique dans l'Antiquité romaine tout en nuancant le propos et en soulignant l'évolution de cette préférence²⁴⁵. En incitant les élèves à adopter une perspective critique sur l'étude de l'Antiquité, on les encourage à mieux appréhender les enseignements tirés de cette période et, plus généralement, du cours de latin. Une étude approfondie des mythes, en mettant en lumière leurs sources antiques, leurs différentes représentations à travers l'histoire, jusqu'à leur interprétation et leur adaptation dans les bandes dessinées contemporaines, pourrait enrichir leur compréhension du caractère universel de ces récits emblématiques et de la permanence de certains grands thèmes humains²⁴⁶. Ces analyses pourraient être complétées par une réflexion sur la contribution spécifique de la bande dessinée dans ce contexte, en examinant comment elle réutilise et réinterprète ces mythes fondateurs, les transpose visuellement et les associe à des préoccupations contemporaines de notre société²⁴⁷.

La bande dessinée parodique s'avère être un outil pédagogique tout aussi pertinent dans l'enseignement du latin, également de par sa perspective critique sur l'histoire. Ses applications pédagogiques rejoignent celles de la bande dessinée historique, mais l'on peut ajouter l'importance d'étudier l'intertextualité²⁴⁸. Il est alors essentiel d'explorer toutes les références et allusions historiques et culturelles. L'étude des références mythologiques et des expressions latines présentes dans ces bandes dessinées peut être très enrichissante, notamment dans une bande dessinée comme *Astérix*, connue et appréciée des élèves²⁴⁹. Ce

²⁴⁵ RODRIGUEZ A., *op. cit.*, pp. 93-110.

²⁴⁶ KOUKOULAS Y., MISSIOU M., « La récréation de la mythologie grecque par les bandes dessinées », *op. cit.*, p. 103.

²⁴⁷ *Ibid.*

²⁴⁸ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., *op. cit.*, pp. 30-31.

²⁴⁹ *Ibid.*

travail peut être appuyé par des ressources telles que le livre de Bernard-Pierre Molin, *Astérix : les citations latines expliquées*²⁵⁰. Il est également important d'analyser avec les élèves les mécanismes de la parodie, qu'ils soient textuels, visuels, ou qu'ils relèvent d'une combinaison des deux.

Il est évident que la bande dessinée historique, y compris la bande dessinée parodique, constitue un excellent outil pour le cours de latin. Avec le nombre croissant de publications sur l'Antiquité et ses sujets liés, nous recommandons le site *Arrête ton char : langue et culture de l'Antiquité*, qui partage régulièrement les dernières parutions en bande dessinée (mangas et comics inclus) liées à l'Antiquité sur sa page *Facebook* et répertorie également les nouvelles sorties sur son site internet. Cependant, ces exemples ne sont pas exhaustifs, et il existe de nombreuses autres possibilités d'utiliser la bande dessinée en cours de latin. On trouve d'ailleurs une grande variété de bandes dessinées tout à fait pertinentes à étudier. D'une part, il existe des traductions de bandes dessinées célèbres, telles qu'*Astérix* et *Murena*. D'autre part, il existe également des bandes dessinées originales écrites en latin, qu'on peut également trouver répertoriées sur le site *Arrête ton char*. Ces bandes dessinées peuvent être une façon attrayante de faire lire du latin aux élèves, que ce soit pour introduire un thème, travailler un point de grammaire ou de conjugaison, ou encore apprendre du vocabulaire. De manière générale, cela permet d'aborder la langue de manière plus ludique et divertissante. Dans cette optique, l'ouvrage intitulé *Le latin en BD*²⁵¹ constitue une ressource intéressante, car il utilise le style de la bande dessinée comme support d'apprentissage à la langue. Il part du principe que l'image facilite la compréhension du texte. De même, la chaîne YouTube *Histoire et mythologie en BD*²⁵², lancée en 2019, offre de nombreuses vidéos courtes exploitables en classe avec de jeunes élèves. Ce format présente l'avantage de varier les supports et de combiner les modes sémiotiques visuels et sonores tout en utilisant le style de la bande dessinée.

²⁵⁰ MOLIN B.-P., *Astérix : les citations latines expliquées*, Paris, Chêne, 2016.

²⁵¹ ZIMMERMEIER M., *Le latin en BD*, Paris, Larousse, 2023.

²⁵² Histoire et Mythologie en BD. *Écho et Narcisse: L'Histoire de l'homme qui est tombé amoureux de lui-même*
- Histoire et Mythologie [Video] (01/07/2022). YouTube.
URL : <https://www.youtube.com/watch?v=FGc1dCjaLmI>.

Finalement, les enseignants ont la possibilité de participer avec leur classe à divers projets encourageant la création de bandes dessinées. Par exemple, l'association *Arrête ton char* a plusieurs fois lancé le « Prix Littérature Jeunesse Antiquité », soutenu par le ministère de l'Éducation nationale et l'Inspection générale de Lettres, dans le but de promouvoir la culture antique auprès des jeunes. Les professeurs peuvent inscrire leur classe dans la catégorie « BD-Manga ». Ils doivent alors faire lire plusieurs ouvrages correspondant à la catégorie et réaliser soit un défi lecture soit une production en rapport avec ces ouvrages, comme une critique littéraire, un compte-rendu de lecture ou la création d'une bande dessinée²⁵³. Pour un autre projet, une classe de latinistes du Lycée Saint-Rémi à Roubaix a collaboré avec des étudiants de l'Université de Lille pour créer une bande dessinée numérique sur le thème de la représentation des peuples dans l'Antiquité. *Arrête ton char* a publié un article détaillé sur ce projet, exposant toutes les étapes, les modalités pratiques, les outils utilisés, les difficultés rencontrées et prodiguant des conseils pour ceux qui souhaiteraient participer à un projet similaire²⁵⁴. Pour réaliser de tels projets ou même créer une simple planche de bande dessinée, le site BDNF est un excellent outil. Cette plateforme gratuite est dédiée à la création numérique et offre la possibilité de concevoir des bandes dessinées ainsi que d'autres récits multimédias intégrant à la fois du texte et des illustrations. Son développement s'inscrit dans le contexte de l'opération « 2020, année de la BD », lancée par le ministère de la Culture en France²⁵⁵.

Ces initiatives constituent souvent une source majeure de motivation pour les élèves et sollicitent une multitude de compétences²⁵⁶. Ils offrent aux élèves l'occasion de développer leurs compétences en lecture et en traduction, en confrontant notamment leur propre traduction avec leurs camarades ou avec les versions officielles. De plus, ces projets permettent d'explorer des aspects de la culture littéraire, historique et artistique et favorisent leurs compétences en recherche ainsi que d'autres compétences transversales. Les élèves doivent travailler en groupe, collaborer, développer leur autonomie, utiliser divers outils, etc.

²⁵³ DELORD R. « Lancement du 4e Prix Littérature Jeunesse Antiquité : sélections et inscriptions » in *Arrête ton char : langue et culture de l'Antiquité*, 1^{er} septembre 2022, (consulté le 7 avril 2024).

²⁵⁴ WO J., « Prat'hic #24 : Créer une BD numérique dans le cadre de la liaison Lycée-Université » in *Arrête ton char : langue et culture de l'Antiquité*, 22 janvier 2023, (consulté le 7 avril 2024).

²⁵⁵ Bibliothèque nationale de France (s. d.), « BD 2020 – L'année de la bande dessinée à la BnF » in *BnF*, 2020, (consulté le 7 avril 2024), URL : <https://www.bnf.fr/fr/bd-2020-lannee-de-la-bande-dessinee-la-bnf>

²⁵⁶ WO J., *op. cit.*

En fonction du projet, les avantages pédagogiques peuvent être nombreux et variés, et sont souvent très enrichissants tant pour les élèves que pour les enseignants.

5.7. Deux exemples

Nous concluons notre exploration de l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du latin en analysant deux exemples spécifiques de bandes dessinées qui sont, d'une part, pertinentes à intégrer plus généralement dans un cours de latin et, d'autre part, qui nous permettent d'introduire notre recherche. Puisque cette dernière inclut une séquence didactique centrée sur le mythe de Narcisse, les exemples sélectionnés ont été choisis spécifiquement pour illustrer ce thème au sein de la séquence. Il s'agit de l'album « Narcisse et Pygmalion » provenant, de la série *La sagesse des mythes*²⁵⁷, dirigée par Luc Ferry et de l'ouvrage *50 nuances de Grecs*²⁵⁸ de Jul et Charles Pépin, publié aux éditions Dargaud. Pour chaque exemple, nous fournirons des informations générales afin de les replacer dans leur contexte, examinerons ensuite leurs points forts et leurs faiblesses, justifierons la raison de leur présence dans notre corpus et finirons par étudier les différentes façons dont ils peuvent être exploités sur le plan pédagogique.

5.7.1. Narcisse et Pygmalion

L'album « Narcisse et Pygmalion » fait partie d'une série plus vaste intitulée *La sagesse des mythes*. Initiée en 2016 par Luc Ferry, philosophe et ancien ministre de l'Éducation nationale en France, cette collection, publiée chez Glénat, présente la mythologie grecque sous forme de bande dessinée. Chaque album est supervisé par Luc Ferry, écrit par Clotilde Bruneau et illustré par un dessinateur différent sous la direction artistique de Didier Poli²⁵⁹. Ce travail est guidé par un style graphique cohérent, celui de la « ligne claire »²⁶⁰. Chaque volume est également accompagné d'un dossier pédagogique de huit pages qui explore en profondeur le sujet traité, cite les sources primaires utilisées et décrypte la signification philosophique du mythe. Selon les propos du philosophe, cet appareil vise à guider les adultes dans l'explication

²⁵⁷ FERRY L., *La sagesse des mythes : Narcisse et Pygmalion*, Grenoble, Glénat, 2021.

²⁵⁸ PEPIN C., *50 nuances de Grecs*, Paris, Dargaud, 2017.

²⁵⁹ NATHALIE Z., « Pour les amateurs de mythologie grecque - Les mythes en bandes-dessinées » in *scifi-universe*, 2 avril 2019 (consulté le 8 avril 2024).

²⁶⁰ GUYARD B., « Luc Ferry, la sagesse des mythes en BD », in *LeFigaro*, 1er décembre 2016 (consulté le 8 avril 2024).

du mythe aux enfants. Son objectif initial était de rendre accessible au grand public des ouvrages érudits vulgarisés²⁶¹. Luc Ferry attache une grande importance à la fidélité des récits aux mythes originaux. Il s'appuie alors sur les sources antiques telles que Homère et Hésiode, ainsi que sur les *Métamorphoses* d'Ovide pour les versions les plus complètes des mythes. Il veille également à ce que les illustrations correspondent au mieux à l'iconographie antique, cherchant ainsi une authenticité historique à tous les niveaux. Son ambition est que ces bandes dessinées soient à la hauteur des normes académiques du Collège de France et de la Sorbonne²⁶². L'objectif de ces bandes dessinées est sans aucun doute pédagogique. Elles visent en effet à rendre les grands mythes grecs accessibles tout en maintenant un niveau d'érudition universitaire. Une des aspirations de cette série est qu'elle puisse être utilisée en milieu scolaire²⁶³.

Tout d'abord, nous soulignons le principal avantage de la série, à savoir la fidélité historique des récits, tant dans leur correspondance aux sources primaires que dans la reconstitution rigoureuse des monuments et des objets antiques²⁶⁴. Les illustrations sont également remarquables, avec des couleurs vives et une clarté visuelle, éloignées des conventions des péplums contemporains dont Luc Ferry cherche à s'éloigner²⁶⁵. Les cadrages, parfois non figés, donnent un certain dynamisme aux illustrations²⁶⁶. Cependant, certains critiques déplorent un manque de suspense et d'épopée dans la narration²⁶⁷, la priorité étant donnée au respect des textes originaux. D'autres critiques soulèvent la complexité du dossier pédagogique inclus à la fin de chaque album, estimant qu'il peut être difficile d'accès pour les non-universitaires²⁶⁸.

L'album « Narcisse et Pygmalion », paru en mars 2021, offre un exemple représentatif de la série. Il raconte successivement les deux mythes et finit par un dossier pédagogique qui met en lumière la thématique commune de l'amour et de la beauté, tout en opposant les figures emblématiques de Narcisse et de Pygmalion. Le dossier met en contraste l'amour que Narcisse

²⁶¹ *Ibid.*

²⁶² DUPLAN A., « La mythologie grecque est le modèle d'une spiritualité laïque », in *Le Temps*, 18 novembre 2016 (consulté le 8 avril 2024).

²⁶³ GUYARD B., *op. cit.*

²⁶⁴ MARTIN T., « Toute la sagesse des mythes en BD : une collection dirigée par Luc Ferry », in *Unidivers*, 6 décembre 2016, (consulté le 8 avril 2024).

²⁶⁵ DUPLAN A., *op. cit.*

²⁶⁶ MARTIN T., *op. cit.*

²⁶⁷ LEONARD M., « L'Illiade T1 - La Pomme de discorde », in *PlanetBD*, 17 septembre 2016 (consulté le 8 avril 2024).

²⁶⁸ DROMAIN M., « Antigone », in *RealInfo*, 9 avril 2018 (consulté le 8 avril 2024).

éprouve pour son image avec l'amour que porte Pygmalion à sa création, et ce, indépendamment de son propre ego. La narration du mythe de Narcisse est remarquable, elle reste fidèle à la version des *Métamorphoses* d'Ovide et reproduit même certains dialogues avec une grande précision. Ci-dessous, un tableau reprend d'un côté des extraits du Livre III des *Métamorphoses* d'Ovide²⁶⁹ et de l'autre les paroles rapportées dans la bande dessinée qui sont très proches du texte original²⁷⁰.

Ovide, <i>Métamorphoses</i> , Livre III	Narcisse et Pygmalion
« [...] de quo consultus, an esset tempora maturae uisurus longa senectae, fatidicus uates 'si se non nouerit' inquit » (Vers 346 – 348)	Mère de Narcisse : « Je veux savoir ce qui va arriver à mon fils...si sa vie sera longue et belle ». Tirésias : « Ton enfant vivra mieux, Liriope...à la condition qu'il ne se regarde pas. » (p. 7)
« [...] postquam hoc Saturnia sensit, 'huius' ait 'linguae, qua sum delusa, potestas parua tibi dabitur uocisque breuissimus usus,' reque minas firmat, tantum haec in fine loquendi ingeminat uoces auditaque uerba reportat. » (Vers 365 – 369)	Héra (s'adressant à Echo) : « Ta langue m'a abusée...ta voix...tu seras punie ! » (pp. 14 – 15)
« Sic hanc, sic alias undis aut montibus ortas luserat hic nymphas, sic coetus ante uiriles; inde manus aliquis despectus ad aethera tollens 'sic amet ipse licet, sic non potiatur amato!' » (Vers 402 – 405)	Quatre nymphes parlent entre elles : Nymphé 1 : « La beauté de Narcisse est dangereuse ! Elle n'inspire que la folie ! » Nymphé 2 : « Puisse-t-il tomber aussi éperdument amoureux que tous les pauvres êtres qui ont perdu la tête à cause de lui ! »
dixerat: 'ecquis adest?' et 'adest' responderat Echo. Hic stupet, utque aciem partes dimittit in omnis, uoce 'ueni!' magna clamat: uocat illa uocantem. Respicit et rursus nullo ueniente 'quid' inquit 'me fugis?' et totidem, quot dixit, uerba recepit. Perstat et alternae deceptus imagine uocis	Narcisse est occupé de chasser : « Il y a quelqu'un ? » Echo : « qu'un...qu'un » Narcisse : « Que...Montre-toi ! » Echo : « Toi...Toi... »

²⁶⁹ Ovide, *Métamorphoses*, Livre III, vers 340 – 520, traduction (légèrement adaptée) de G.T. Villenave, Paris, 1806, Itinera electronica. Edition du texte latin : OVIDE, *Métamorphoses*, texte établi et traduit par Lafaye Georges, Paris, Les Belles lettres, 1976 (CUF).

²⁷⁰ FERRY L. *La sagesse des mythes : Narcisse et Pygmalion*, Grenoble, Glénat, 2021, p. 7.

<p>'huc coeamus' ait, nullique libentius umquam responsura sono 'coeamus' rettulit Echo et uerbis fauet ipsa suis egressaque silua ibat, ut iniceret sperato bracchia collo; (Vers 380 – 389)</p>	<p>Narcisse : « Si tu ne viens pas à moi, c'est moi qui... » Echo : « Qui...Qui... » (Echo sort des buissons où elle était cachée) (pp. 17 – 18)</p>
---	--

Cette fidélité aux sources est une ressource inestimable pour nos cours et constitue l'une des principales raisons pour lesquelles nous avons choisi cette collection pour illustrer le mythe dans notre séquence de recherche. Malgré les critiques concernant la complexité du dossier pédagogique inclus dans chaque album²⁷¹, cet outil reste précieux pour les enseignants car il peut les aider dans la compréhension du mythe. Il peut être utilisé à la fois comme un document à lire et à analyser avec les élèves, et comme une ressource pour les professeurs qu'il leur reste à transposer didactiquement. Dans notre cas, il a permis une meilleure compréhension du mythe, ce qui a contribué à orienter la construction de notre séquence et à expliquer le sens actuel du mythe dans nos sociétés. En ce qui concerne les particularités du médium, explorer des aspects tels que la « ligne claire » et d'autres caractéristiques de la tradition de la bande dessinée franco-belge pourrait s'avérer enrichissant dans des séquences plus approfondies sur le sujet.

La collection *La sagesse des mythes* se révèle être un choix idéal pour aborder les mythes en classe de latin et en saisir la profondeur. Toutefois, on peut lui reprocher son aspect très sérieux et adulte, ce qui pourrait décourager les élèves plus jeunes, alors que l'objectif est justement, dans notre recherche, de susciter leur intérêt en utilisant un support familier et bénéficiant d'un attrait positif. Avec les élèves plus jeunes, en particulier au premier degré, il est important de tenir compte du fait que certains thèmes des mythes peuvent ne pas être adaptés à leur âge. On pensera par exemple au mythe de Persée, à l'histoire de Pasiphaé ou tout autre récit impliquant des viols ou des relations incestueuses. Pour aborder ces récits, il est préférable d'utiliser des extraits et de les accompagner d'un dispositif didactique approprié.

²⁷¹ DROMAIN M., *op. cit.*

5.7.2. 50 nuances de Grecs

Publié en 2017, l'ouvrage *50 nuances de Grecs* marque la quatrième collaboration entre le bédéiste Jul et le philosophe et écrivain Charles Pépin. Leur premier livre remonte à 2011 avec le tome 1 de *La Planète des sages*, une bande dessinée encyclopédique humoristique sur les grands philosophes de l'histoire. Ils ont ensuite publié *Platon La Gaffe* en 2013, mêlant philosophie et travail, suivi du tome 2 de *La Planète des sages* en 2015. Dans *50 nuances de Grecs*, les deux auteurs abordent la mythologie grecque avec pour défi de la transposer dans notre société contemporaine à travers le format d'une bande dessinée encyclopédique. Chaque section de l'album est consacrée à un mythe, un dieu ou un personnage différent, alternant entre une ou deux pages de bande dessinée suivies d'une ou deux pages de texte.

Cet album, tout comme leurs collaborations précédentes, se distingue par une volonté de vulgarisation, agrémentée d'une dose d'humour et de satire de la société contemporaine. Le comique repose principalement sur les anachronismes et les parallèles établis entre les mythes et les problématiques contemporaines²⁷². Les illustrations font alors référence à l'actualité et mettent en scène les travers de la société moderne. Par exemple, Zeus se trouve confronté à des problèmes de pension alimentaire en raison de ses nombreux enfants, Thésée rencontre des problèmes de connexion l'empêchant de sortir du labyrinthe, Charon souligne les abus commis par les passeurs envers les immigrés, et Narcisse passe trop de temps à se prendre en selfie.

Les textes adoptent un langage relativement accessible, résument brièvement le mythe illustré et proposent une analyse philosophique qui se termine souvent par une morale succincte. Cependant, Joy Rivault regrette la prédominance de l'interprétation philosophique au détriment de l'aspect historique du mythe. De plus, elle critique les parallèles fréquents avec le christianisme, qui ne contribuent pas nécessairement à la compréhension du récit²⁷³. Nous regrettons également la brièveté des textes qui ne mettent pas suffisamment en avant l'aspect historique des mythes ni les sources primaires à partir desquelles ils sont issus. Dans les deux pages dédiées au mythe de Narcisse que nous avons intégrées dans notre séquence,

²⁷² RIVAULT J., « 50 nuances de Grecs. Encyclopédie des mythes et des mythologies », in *Actualités des études anciennes*, 7 mai 2018 (Consulté le 8 avril 2024).

²⁷³ *Ibid.*

aucune référence n'est faite aux *Métamorphoses* d'Ovide, ce qui nous semble essentiel pour une étude approfondie du mythe. Les explications et les illustrations semblent parfois trop succinctes, laissant un désir d'en apprendre davantage.

Nous apprécions cependant grandement la façon dont les auteurs entremêlent les mythes et la société contemporaine, abordant ainsi de nombreux sujets pertinents dans notre société actuelle. Par exemple, ils réinterprètent le mythe de Narcisse en le transposant dans un contexte moderne où Narcisse se prend en selfie avec un téléphone et finit par disparaître. De même, la conclusion du mythe est revisitée, avec Narcisse se transformant non pas en fleur, mais en fond d'écran représentant cette même fleur. Cette intégration d'éléments anachroniques permet à la fois de susciter le rire et de souligner la persistance d'un thème mythologique, notamment l'adoration excessive de son image, tel que le représente Narcisse. Ces associations facilitent le travail des enseignants en offrant une mise à jour des mythes. L'album pourrait ainsi se révéler être un outil précieux pour explorer avec les élèves les significations du mythe et leur pertinence dans notre monde moderne.

Le texte explicatif accompagnant les courtes bandes dessinées éclaire également le sens philosophique du mythe. Dans l'exemple du mythe de Narcisse, les auteurs retracent rapidement le récit avant de plonger dans une explication plus poussée du sens. Ils soulignent que Narcisse meurt par amour excessif pour son propre reflet, illustrant ainsi la distinction importante entre l'amour de soi véritable et une obsession pour une fausse image de soi. La conclusion met en évidence la manière dont Narcisse a négligé sa propre intériorité au profit d'une fascination pour une fausse image de lui. Ces textes explicatifs offrent un soutien précieux pour décrypter le sens des mythes, leurs leçons morales et les enseignements qu'ils apportent. Toutefois, la complexité des concepts abordés et la densité du texte les rendent peut-être moins accessibles aux élèves du degré inférieur. Ils peuvent donc plutôt servir d'outil pédagogique pour les enseignants, qui auront la tâche de les transposer didactiquement.

Cet ouvrage se révèle être une ressource remarquable pour explorer les significations d'un mythe et leur pertinence dans notre société contemporaine. La partie bande dessinée, d'une part, peut captiver l'intérêt des élèves grâce à son caractère original et humoristique, tandis que d'autre part, elle offre un support d'analyse permettant d'explorer les choix artistiques et les références intertextuelles en lien avec les problématiques actuelles. Cependant, son

utilisation ne peut se suffire à elle-même et nécessite un encadrement pédagogique approprié et une contextualisation préalable du mythe.

6. Synthèse : de l'album de bande dessinée à son usage en classe

La bande dessinée est profondément ancrée dans notre société contemporaine, présente dans de nombreux lieux de vente, étudiée à différents niveaux scolaires et universitaires, et joue un rôle significatif dans l'industrie culturelle. Bien qu'elle ne bénéficie pas toujours d'une légitimité équivalente à d'autres formes artistiques, un quart des Français affirment qu'il s'agit du genre qu'ils lisent le plus souvent²⁷⁴. Ce pourcentage monte à trois quarts lorsqu'il s'agit de jeunes âgés de 11 ans²⁷⁵. Toutefois, cet intérêt semble diminuer considérablement lorsque les lecteurs atteignent l'âge de 15 ans, ces derniers percevant alors la bande dessinée comme un divertissement réservé aux enfants, selon Aquatias²⁷⁶. Malgré cela, la bande dessinée attire deux publics distincts : les enfants et les adolescents, d'une part, et un public adulte cultivé, d'autre part. Les préférences en matière de bande dessinée semblent être influencées par les pairs, les parents et les médias, tandis que l'influence de l'école sur ces préférences semble être limitée²⁷⁷.

Pourtant, la bande dessinée entretient une histoire riche. Son origine remonte en effet à Töpffer, un professeur du début du 19^e siècle qui écrivait des récits illustrés pour ses élèves, qu'il qualifiait alors de « littérature en estampe »²⁷⁸. Cette forme littéraire a été reprise par Hachette en 1835, au moment de l'introduction obligatoire de l'enseignement primaire²⁷⁹. Par la suite, ce type de littérature a connu un essor important dans la presse, en particulier dans la presse destinée aux enfants, encouragé par le processus d'industrialisation²⁸⁰. Cependant, dans les années 1930, la bande dessinée a été soumise à une vague importante de critiques en raison de l'arrivée des *strips* américains, ce qui a conduit à l'adoption de la loi du 16 juillet 1949 instituant une commission de surveillance de ces publications²⁸¹. Malgré cela, la bande

²⁷⁴ BERTHOU B., *op. cit.*, pp. 12-14.

²⁷⁵ AQUATIAS S., « Le gout de la bande dessinée : acquisitions, transmissions, renforcements et abandon », *op. cit.*

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ *Ibid.*

²⁷⁸ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, p. 17.

²⁷⁹ AQUATIAS S., « La bande dessinée à l'école, hier et aujourd'hui », p. 30.

²⁸⁰ BERTHOU B., *op. cit.*, p. 3.

²⁸¹ AQUATIAS S., « La bande dessinée à l'école, hier et aujourd'hui », *op. cit.*, p. 31.

dessinée a connu un tournant dans les années 1970 et a commencé à gagner en légitimité en tant qu'outil pédagogique²⁸². Au début du 21^e siècle, la bande dessinée a progressivement été intégrée dans les programmes scolaires²⁸³, bien que dans la pratique, sa présence dans le contexte scolaire reste limitée.

La bande dessinée suscite un grand intérêt parmi les enseignants, mais elle est très peu utilisée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, sa légitimité n'est pas encore complètement établie, et la nature spécifique du médium nécessite des éclaircissements²⁸⁴. De plus, le processus de sa scolarisation doit encore se développer²⁸⁵, ce qui est entravé par le manque d'outils et de publications universitaires sur le sujet²⁸⁶. On constate également une quasi-absence de formation sur le médium dans la formation initiale des professeurs de français²⁸⁷. Toutes ces raisons font que la plupart des enseignants considèrent la bande dessinée comme un outil pédagogique accessoire, principalement utilisé pour faciliter la lecture, donner un accès plus aisé aux œuvres littéraires par le biais d'adaptations²⁸⁸, ou encourager l'engagement des élèves²⁸⁹. Bien que l'une de ses principales utilisations soit l'étude de ses caractéristiques spécifiques, en partant de l'album ou de la planche jusqu'à la vignette²⁹⁰, l'accent est souvent mis sur l'aspect technique du langage. Rouvière considère cette pratique comme une limitation des méthodes d'enseignement²⁹¹ et recommande plutôt d'étudier l'album dans son intégralité.

La bande dessinée est en effet un outil pédagogique précieux, doté de ses propres particularités, qu'il est important de comprendre et de rappeler afin de l'utiliser efficacement. Tout d'abord, il est essentiel de souligner que la bande dessinée est un médium multimodal²⁹².

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, *op. cit.*, pp. 8-9.

²⁸⁴ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, pp. 9-10.

²⁸⁵ DENIZOT N., *op. cit.*

²⁸⁶ ROUVIÈRE N., 2012, *op. cit.*, p. 10.

²⁸⁷ ROUVIÈRE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », *op. cit.*, pp. 43-56.

²⁸⁸ *Ibid.*, pp. 43-46.

²⁸⁹ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, p. 135.

²⁹⁰ STEYAERT F., TILLEUIL J.-L., *op. cit.*, pp. 242-247.

²⁹¹ ROUVIÈRE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », *op. cit.*, pp. 43-56.

²⁹² MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 79-98.

En effet, elle peut explorer une variété de genres et d'univers sans aucune restriction quant au thème ou aux personnages. Sa nature multimodale découle de la combinaison de deux modes sémiotiques : le mode textuel et le mode visuel²⁹³. Cette narration multimodale nécessite l'implication active du lecteur, qui doit construire le sens en élaborant des inférences logiques et en établissant des liens entre les mots et les images²⁹⁴. De plus, la bande dessinée se distingue par sa capacité à remettre en question les stéréotypes culturels, à instaurer une distance critique et à intégrer des éléments intertextuels et intericoniques. Ces éléments contribuent à la construction du sens en exploitant les références culturelles préexistantes²⁹⁵.

Les particularités propres à la bande dessinée offrent une série d'avantages pédagogiques significatifs²⁹⁶. Étudier la bande dessinée à l'école favorise le développement des compétences en lecture littéraire, iconique et multimodale²⁹⁷. En jouant avec les stéréotypes, la bande dessinée peut être un outil pédagogique important pour aider les élèves à les reconnaître et à les utiliser, ce qui renforce leur maîtrise des codes et des genres littéraires²⁹⁸. Elle offre également l'opportunité de pratiquer des lectures littéraires tout en intégrant la perspective du lecteur à travers des échanges d'expériences²⁹⁹. Le médium favorise également une lecture distanciée et critique grâce à ses spécificités intrinsèques³⁰⁰. De plus, en mettant l'image au centre de l'enseignement, il comble un vide souvent observé dans l'enseignement où l'image est parfois négligée malgré son importance omniprésente dans notre société³⁰¹. La bande dessinée développe ainsi la compétence en lecture multimodale car elle permet aux élèves de comprendre le sens du récit en naviguant entre les différents modes sémiotiques³⁰². Elle facilite également l'enseignement explicite de la compréhension en encourageant l'inférence

²⁹³ MARTEL V., BOUTIN J.-F., *op. cit.*, p. 113.

²⁹⁴ MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 79-98.

²⁹⁵ *Ibid.*

²⁹⁶ LUNGHERETTI P. (dir.), MARTIN J.-P. (coord.), *op. cit.*, pp. 7-11.

²⁹⁷ RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, *op. cit.*, pp. 22-23.

²⁹⁸ DUFAYS J.-L., GEMENE L., LEDUR D., *op. cit.*, p. 29.

²⁹⁹ MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 88-98.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 92.

³⁰¹ MARTEL V., BOUTIN J.-F., *op. cit.*, pp. 116-118.

³⁰² LACELLE N., *op. cit.*, pp. 125-140.

et le rappel du récit à travers les séquences d'images et les indices contextuels qu'elles contiennent³⁰³.

Ces compétences, davantage développées en cours de français, trouvent également leur utilité dans l'enseignement du latin en raison de leur caractère transversal. Toutefois, en fonction du type de bande dessinée utilisé et des objectifs visés, d'autres compétences et apprentissages peuvent être intégrés dans le cours de latin. On peut alors distinguer deux grandes approches de l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement.

La première, préconisée par des chercheurs tels que Rouvière³⁰⁴, consiste à placer la bande dessinée au centre du processus d'apprentissage. Pour une utilisation efficace, Rouvière suggère d'abord une familiarisation générale avec le médium, suivie d'une étude du langage spécifique de la bande dessinée à travers des activités centrées sur la manipulation et le ressenti des élèves. Ensuite, il recommande l'étude d'une œuvre intégrale axée sur le lecteur, ainsi que la création de planches de bande dessinée avec les élèves pour une meilleure compréhension du récit et du processus de création. Enfin, il conseille l'étude d'adaptations, non pas comme simple illustration d'une œuvre littéraire, mais pour leur qualité intrinsèque³⁰⁵. Ces recommandations peuvent être mises en pratique dans le cadre d'un projet réalisé en classe de latin, où les élèves seraient amenés à créer des planches de bande dessinée sur des sujets liés à l'Antiquité gréco-romaine.

La deuxième approche implique l'utilisation de la bande dessinée comme un outil au service de l'apprentissage. Bien qu'elle ne soit pas le sujet principal, une compréhension des spécificités de ce médium et une familiarisation avec celui-ci demeurent pertinentes. Cette catégorie englobe plusieurs genres de bandes dessinées, notamment les bandes dessinées (néo)-didactiques, telles que la bande dessinée historique, mythologique et parodique. Les bandes dessinées didactiques font leur apparition dans les années d'après-guerre, favorisées par la loi de 1949³⁰⁶. Cependant, selon Raux, les « documentaires graphiques » se distinguent

³⁰³ MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 88-98.

³⁰⁴ ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, *op. cit.*

³⁰⁵ ROUVIÈRE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », *op. cit.*, pp. 43-56.

³⁰⁶ RAUX H., « Bande dessinée et diffusion des savoirs : l'avènement du documentaire graphique ? », *op. cit.*, pp. 59 – 74.

par leur caractère créatif et rigoureux, contrairement aux bandes dessinées didactiques plus traditionnelles, qui se caractérisent par leur humour et leur accessibilité³⁰⁷. L'autrice établit les caractéristiques des documentaires graphiques, qui se distinguent par le partage de l'auctorialité entre le dessinateur et l'expert du sujet abordé, ainsi que par la diversité des ressources utilisées dans la narration graphique, telles que l'unité et l'homogénéité de la narration composite ou la clarté des changements énonciatifs³⁰⁸. Cette approche influence la réception de ce genre, donnant lieu à deux types de lecteurs et de critiques. D'un côté, les lecteurs réguliers de bandes dessinées et une critique spécialisée dans ce médium, de l'autre, des lecteurs intéressés par le sujet abordé et une critique plus générale, qui, malgré sa reconnaissance de la qualité, a tendance à sous-estimer le rôle de l'auteur de bande dessinée³⁰⁹. Le professeur de latin trouvera alors tout son intérêt à s'emparer de ce genre de bande dessinée pour aborder des thématiques précises relatives à son cours. Il trouvera dans les bandes dessinées historiques un allié de choix pour aborder certaines périodes ou événements de l'histoire antique.

Les bandes dessinées historiques se révèlent être des outils précieux pour aborder certaines périodes ou événements de l'histoire antique. Ce genre majeur se distingue par sa capacité à entremêler histoire et fiction, en faisant de l'histoire soit un arrière-plan, un motif central, ou même le sujet principal du récit³¹⁰. Ses enjeux résident dans le contrat de lecture avec le lecteur, impliquant des notions telles que le « mentir-vrai » et les « effets d'histoire »³¹¹, des concepts essentiels à explorer avec les élèves. De plus, ces bandes dessinées invitent à étudier non seulement la période représentée, mais aussi l'histoire culturelle, en analysant l'album comme un reflet de l'époque qui l'a vu naître³¹². Le professeur de latin peut tirer un grand bénéfice de l'utilisation de ce type de bande dessinée pour explorer des thèmes spécifiques liés à son enseignement.

³⁰⁷ *Ibid.*

³⁰⁸ *Ibid.*

³⁰⁹ *Ibid.*

³¹⁰ CANYISSA J., *op. cit.*, p. 42.

³¹¹ GALLEGO J., *op. cit.*, p. 8.

³¹² *Ibid.*

Alors que les bandes dessinées ont tendance à privilégier l'histoire de l'Antiquité romaine, la mythologie est souvent le sujet de prédilection pour l'Antiquité grecque³¹³. On trouve ainsi une variété d'adaptations réalistes ou de transpositions des mythes. Ces approches sont particulièrement pertinentes pour explorer les liens entre le passé antique des mythes et leur résonance dans le monde contemporain³¹⁴. Ces transpositions peuvent être étudiées avec les élèves en parallèle d'une réflexion sur l'évolution de notre rapport à l'Antiquité³¹⁵.

La bande dessinée parodique se distingue par son utilisation de l'humour pour offrir une critique distanciée du récit et de l'époque représentée, constituant ainsi une approche alternative à l'étude de l'histoire antique. En jouant avec les stéréotypes et les valeurs, elle permet de les critiquer de manière plus accessible³¹⁶. La série *Astérix* illustre alors parfaitement ce genre. À travers sa satire de diverses institutions, son humour subtil et son intertextualité, cette bande dessinée propose une critique élargie des nationalismes, de l'ethnocentrisme et de la xénophobie³¹⁷. Dans le cadre du cours de latin, l'exploration de ces thèmes délicats est facilitée par la perspective historique qu'offre l'Antiquité. Ainsi, la bande dessinée parodique, en particulier *Astérix*, constitue un outil précieux pour les enseignants dans ce contexte.

Pour chacun de ces genres, le professeur devra soigneusement sélectionner le corpus en fonction de critères pratiques, tels que l'offre éditoriale disponible, des critères historiques conformes aux objectifs pédagogiques et à la période ou au mythe à traiter, ainsi que des critères contextuels liés à l'âge, à la maturité des élèves et à leur environnement socio-culturel³¹⁸. L'utilisation de ces albums doit nécessairement être accompagnée d'un dispositif didactique visant à encourager une lecture critique et interprétative. Le professeur de latin peut mettre l'accent sur les sources antiques, le caractère fictif ou réaliste des éléments du récit, ainsi que sur les résonances contemporaines du récit, dans le but de favoriser les liens entre le passé antique et le monde moderne. Il est également essentiel de tenir compte du

³¹³ RODRIGUEZ A., *op. cit.*, p. 100.

³¹⁴ SCAPIN M., SOLER M., pp. 65-66.

³¹⁵ RODRIGUEZ A., *op. cit.*, pp. 93-110.

³¹⁶ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., *op. cit.*, p. 29.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 30.

³¹⁸ MARTEL V., BOUTIN J.-F., *op. cit.*, p. 114-117.

processus d'apprentissage en lisant, qui implique le traitement et la réutilisation des nouvelles informations acquises pendant la lecture³¹⁹.

Ainsi, intégrer la bande dessinée dans l'enseignement du latin offre aux élèves l'opportunité de développer des compétences transversales en lecture littéraire, multimodale et iconique, tout en cultivant leur esprit critique et analytique. En explorant les mythes et leurs adaptations dans la bande dessinée, ainsi que les éléments reflétant l'époque de leur création, les élèves peuvent établir des liens entre le passé antique et le monde contemporain. De plus, le professeur de latin peut tirer parti de la bande dessinée historique pour étudier l'histoire de l'Antiquité gréco-romaine, et des documentaires graphiques comme ressources pédagogiques précieuses pour l'acquisition de nouvelles connaissances. En utilisant la bande dessinée comme support, le professeur peut également susciter l'engagement des élèves en profitant de l'attrait positif de ce médium.

Les albums *Narcisse et Pygmalion* et *50 nuances de Grecs* constituent deux exemples pertinents pour explorer les mythes et approfondir leur compréhension dans le cadre de cours de latin. Tandis que le premier aborde le mythe de manière fidèle aux sources antiques, le second offre une perspective originale permettant d'établir des parallèles avec notre société contemporaine. Ces deux bandes dessinées ont été intégrées dans une séquence didactique s'étalant sur deux heures de cours, destinée à des élèves de première année en Fédération Wallonie-Bruxelles. Seule une recherche sur le terrain peut déterminer et tenter d'objectiver dans quelle mesure et selon quelles modalités l'utilisation de ces bandes dessinées permet réellement de susciter la motivation des élèves à l'égard du cours de latin.

³¹⁹ *Ibid.*

1. Introduction

À partir de la rentrée scolaire de 2026, le cours de latin sera exclu du programme de première année du secondaire, mais deviendra ensuite, à partir des rentrées suivantes (2027 et 2028), une matière obligatoire à raison de deux heures par semaine pour toutes les classes de deuxième et troisième année. Cette décision entraînera un changement fondamental dans le statut du latin, qui ne sera plus considéré comme une option, mais plutôt comme un cours du tronc commun, au même titre que les autres matières enseignées pendant les trois premières années du secondaire. De ce fait, il fera partie des épreuves certificatives à la fin du tronc commun. Ces modifications auront un impact significatif sur la manière dont on conçoit la motivation des élèves à l'égard du latin. Auparavant, les professeurs de latin étaient confrontés à une pression considérable pour inciter les élèves à choisir cette option, car cela influençait largement leur grille horaire. Cependant, cette pression diminuera en partie dans le degré inférieur, où de nombreuses heures de latin seront libérées. Le choix de suivre ou non le latin restera probablement une option à partir de la quatrième secondaire, selon des modalités qui restent à définir.

La motivation est un indicateur essentiel à prendre en compte dans la réussite des élèves. Elle détermine leur engagement dans les tâches et les oriente vers la poursuite de leurs objectifs. Sans motivation, les élèves ne peuvent pas acquérir de nouveaux savoirs et compétences³²⁰. Ainsi, l'apprentissage devient difficile, voire impossible en cas d'amotivation. La motivation est donc un concept central qu'il ne faut pas négliger quand il s'agit d'enseigner. L'un des défis majeurs des professeurs est donc de stimuler la motivation de leurs élèves pour leurs cours³²¹.

En raison du changement prochain du statut du cours de latin dans le cadre du Pacte d'Excellence, nous nous sommes intéressé de près aux moyens de motiver les élèves du premier degré. Nous nous sommes demandé si la bande dessinée pouvait être un outil pédagogique efficace pour stimuler l'intérêt des élèves et encourager leur engagement dans

³²⁰ VIANIN P., *op. cit.*

³²¹ *Ibid.*

les différentes activités du cours. Pour répondre à cette question, nous avons d'abord étudié plus largement la relation entre la bande dessinée et l'enseignement. Nous en avons conclu que la bande dessinée constituait un excellent outil pédagogique qui favorisait le développement de nombreuses compétences chez les élèves et pouvait être utilisée de diverses manières par les professeurs de latin. Il nous reste à déterminer si l'utilisation de ce médium dans une séquence didactique peut réellement susciter la motivation d'un public hétérogène d'élèves de première année et d'en objectiver les effets réels en situation d'apprentissage.

Dans cette optique, nous avons élaboré une séquence d'une durée de deux heures de cours, que nous avons ensuite testée dans deux classes de première année de secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pendant ces sessions, nous avons observé attentivement les élèves et recueilli d'autres données pour évaluer si la séquence, qui intègre pleinement la bande dessinée, a réussi à stimuler leur motivation. Dans la section suivante, nous présenterons donc en détail la séquence didactique, en justifiant le choix du sujet et les différentes décisions prises à cet égard. Ensuite, nous nous concentrerons sur l'étude proprement dite, en précisant le public visé et ses limites, ainsi que le déroulement de l'étude et les résultats obtenus. Ces résultats seront ensuite croisés et interprétés.

2. Séquence didactique

2.1. Sujet

La séquence aborde le mythe de Narcisse comme sujet principal. Ce choix découle de plusieurs considérations. Tout d'abord, il était important de sélectionner un sujet pouvant être exploré en seulement deux heures de cours. Ainsi, nous avons évité toute thématique trop vaste nécessitant une analyse plus approfondie et dépassant les limites de temps définies. De plus, nous avons souhaité répondre à la deuxième compétence énoncée dans le référentiel des langues anciennes élaboré par le Pacte d'excellence en vue de la mise en place du cours de latin dans le futur tronc commun. Cette compétence vise à « manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain »³²². Les mythes constituent à cet égard un moyen

³²² Fédération Wallonie-Bruxelles – Enseignement.be, *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun. Version provisoire*, 2021, *op. cit.*, p. 29.

efficace pour comprendre les croyances, les valeurs et les normes qui régissaient la vie quotidienne des Romains. Par ailleurs, le référentiel précise que les figures mythiques, héroïques et légendaires font partie des connaissances à aborder avec les élèves de deuxième et troisième années. Ils sont ainsi encouragés à identifier quelques-uns de ces figures et épisodes mythologiques, et à en dégager le sens³²³.

Le choix d'explorer le mythe de Narcisse avec les élèves s'inscrit également dans le cadre de la quatrième compétence terminale identifiée par le référentiel interréseaux, toujours en vigueur à ce jour. Cette compétence consiste à établir des liens entre les aspects les plus importants de la civilisation gréco-romaine et notre culture contemporaine, ainsi qu'avec les « éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective »³²⁴. Les mythes offrent alors un support idéal pour aborder la persistance de certaines caractéristiques humaines et de certains sujets et thèmes à travers le temps. Ils permettent d'établir des parallèles entre l'Antiquité et notre société moderne³²⁵. En étudiant les mythes, nous répondons également aux objectifs de l'outil d'accompagnement de la FESeC, qui met en avant l'importance de développer une culture humaniste chez les élèves, notamment par l'étude des mythes en tant que reflet de la société antique, et ce, afin de susciter une réflexion critique sur notre société contemporaine³²⁶. Les programmes de la FWB et du CPEONS insistent également sur cette dimension humaniste de l'approche des mythes³²⁷.

Nous avons décidé de ne pas aborder la langue latine dans ses aspects linguistiques, tels que la traduction ou l'analyse, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous avons estimé que deux heures étaient insuffisantes pour commencer à aborder un extrait à traduire, compte tenu du niveau des apprenants. Étant donné que le public cible est en première année de latin et n'a que deux heures de cours par semaine, il semblait difficile d'intégrer des extraits à traduire ou à analyser dans la séquence. Ce choix a également été motivé par le fait que

³²³ *Ibid.*, pp. 217-219.

³²⁴ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, Référentiel interréseaux, 1999, *op. cit.*

³²⁵ KOUKOULAS Y., MISSIOU M., « La récréation de la mythologie grecque par les bandes dessinées », *op. cit.*, pp. 103-107.

³²⁶ FESeC., *Programme Latin 1er degré*, Enseignement catholique secondaire, Bruxelles, 2014, *op. cit.*, pp. 4-7.

³²⁷ Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'Enseignement organisé par la Communauté française, 2009, *op. cit.*
CPEONS, Programme d'étude du cours de latin. Humanités générales et technologiques 2e et 3e degré, *op. cit.*

l'exercice de traduction n'est pas au cœur de notre recherche, qui n'a pas pour objectif spécifique d'étudier l'impact de la forme que prennent les exercices d'analyse et de traduction sur la motivation des élèves. Nous avons également fait ce choix en raison du temps limité consacré à la séquence, ce qui nécessitait de faire des choix sur le contenu. Il fallait donc que ce dernier soit le plus pertinent pour notre recherche qui est axée sur l'influence de la bande dessinée sur la motivation des élèves.

Cependant, il serait très intéressant, dans le cadre d'une autre étude, d'examiner les effets que la bande dessinée peut avoir sur les exercices de langue ou de déterminer si les élèves sont plus motivés à traduire des extraits s'ils se trouvent incorporés dans une bande dessinée en latin. De plus, il aurait été intéressant d'intégrer la traduction dans une séquence plus longue afin de répondre à la compétence 1 du référentiel du Pacte, qui consiste à « manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin »³²⁸. Dans ce cadre, nous aurions également pu aborder certains concepts enseignés en deuxième année, tels que les préfixes, radicaux et suffixes, la nature et la fonction des mots, ou encore les organisateurs textuels. Les possibilités étaient nombreuses, mais pour cette recherche, nous nous sommes concentré sur l'influence de la bande dessinée sur la motivation des élèves au cours d'une séquence didactique courte, essentiellement axée autour des rapports qui peuvent être établis entre culture antique et société actuelle.

2.2. Justifications

La séquence se compose de quatre grandes parties. La première est composée d'une introduction comprenant une analyse de l'illustration de la page de garde, un point de vocabulaire, ainsi qu'une vidéo sur l'histoire du mythe. Cette dernière est accompagnée de questions visant à vérifier la compréhension du mythe. Ensuite, la deuxième partie commence par une explication des sources antiques. Cette présentation est suivie d'un exercice où il est attendu des élèves qu'ils associent des extraits du mythe dans les *Métamorphoses* d'Ovide en traduction française avec les vignettes correspondantes de la bande dessinée « Narcisse et Pygmalion » de la collection *La Sagesse des mythes*. La troisième partie aborde les significations du mythe à travers une discussion interactive dont le but est d'encourager les

³²⁸ Fédération Wallonie-Bruxelles – Enseignement.be, *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun. Version provisoire*, 2021, op. cit., pp. 217-219.

élèves à réfléchir sur la question de l'amour-propre excessif. La compréhension du mythe est ensuite approfondie par une analyse d'une courte planche de bande dessinée tirée des *50 nuances de Grecs* de Jul et Charles Pépin qui offre une interprétation de Narcisse dans notre société contemporaine. Enfin, la quatrième partie présente un article sur l'impact des filtres du réseau social *TikTok* sur la santé mentale. Elle est suivie de trois questions sur le sens de l'article et des liens possibles avec le sens du mythe. À l'origine, il était prévu de consacrer les 50 premières minutes aux deux premières parties et de consacrer le deuxième cours aux deux dernières parties. Cependant, en raison de contraintes de temps, la dernière partie n'a pas pu être abordée dans aucune des deux classes étudiées.

2.2.1. Partie 1

La séquence commence par l'analyse de l'illustration de la page de garde. Cette activité est conçue pour introduire progressivement le sujet. Cette démarche vise également à évaluer le niveau de connaissance préalable des élèves sur le sujet en question. De plus, cette activité permet de développer leur compétence d'analyse iconique, souvent négligée par rapport à la lecture textuelle. Elle est pourtant tout aussi importante, surtout dans le contexte des médias multimodaux comme la bande dessinée³²⁹. Il est donc essentiel de réintroduire cette dimension iconique dans l'enseignement, d'autant plus qu'elle constitue l'un des quatre principaux modes sémiotiques de communication humaine³³⁰ et mérite donc d'être enseignée aux jeunes. L'analyse de l'image est structurée en deux parties distinctes. La première question invite les élèves à décrire l'illustration, tandis que la deuxième les incite à interpréter l'image. Cette division a pour but d'enseigner aux élèves la manière dont est structurée une analyse d'illustration. Celle-ci comporte deux parties : l'observation objective des éléments visuels et la réflexion sur leur signification. L'objectif est de familiariser les élèves avec cette approche méthodologique pour qu'ils puissent l'appliquer ultérieurement dans leur parcours d'apprentissage.

Ensuite, l'activité est complétée par un point de vocabulaire. Cette étape a pour objectif premier de relier immédiatement le mythe à son influence sur notre vocabulaire contemporain et notre compréhension actuelle du lexique. C'est également une manière de

³²⁹ STEYAERT F., TILLEUIL J.-L., *op. cit.*, pp. 242-247.

³³⁰ MARTEL V., BOUTIN J.-F., *op. cit.*, p. 113.

susciter chez les élèves une réflexion sur la manière dont le sens actuel d'un mot peut éclairer notre compréhension du mythe, tout en favorisant une étude des liens entre un mythe antique et ses répercussions linguistiques contemporaines, établissant ainsi un lien bidirectionnel.

Une vidéo expliquant le mythe de Narcisse aux élèves est prévue après ce focus sur le vocabulaire. Elle provient de la chaîne YouTube « Histoire et Mythologie en BD »³³¹, qui a pour but de vulgariser la mythologie à travers des vidéos courtes dans le style de la bande dessinée. C'est donc une première occasion d'intégrer la bande dessinée dans la séquence. L'objectif est d'utiliser un format visuel attrayant, familier aux élèves, pour susciter leur intérêt. Le choix d'un support audiovisuel a également pour visée de diversifier les ressources pédagogiques et de rendre le cours dynamique, tout en familiarisant les élèves avec différents médias. Nous avons jugé pertinent d'utiliser ce médium à ce stade de la séquence pour présenter de manière complète le mythe dans un temps relativement court. En présentant le mythe de cette manière, nous souhaitons permettre aux élèves de percevoir le récit comme linéaire avant d'adopter une approche plus analytique, dans le cadre d'un va-et-vient didactiquement organisé entre participation et distanciation³³². Pour maintenir l'engagement cognitif des élèves pendant la vidéo, plusieurs questions sont posées sur son contenu. Ces questions sont conçues pour guider les élèves à travers les éléments essentiels du mythe, en mettant l'accent d'abord sur Écho, puis sur Narcisse et finalement sur les liens entre ces deux personnages. L'objectif est de favoriser une compréhension complète du récit. La question 9 a pour objectif, tout comme l'exercice de vocabulaire, de mettre en lumière les liens entre le lexique contemporain et ses racines dans les mythes antiques. Quant à la question 10, elle invite les élèves à réfléchir sur le style narratif spécifique utilisée dans la vidéo, qui est le style de la bande dessinée. Elle est suivie d'une définition de la bande dessinée qui permet ainsi de définir les contours de ce genre, familier à la plupart des jeunes.

2.2.2. Partie 2

La deuxième partie débute par une présentation des sources antiques du mythe aux élèves. Bien que la séquence n'inclue aucun texte antique authentique en latin, il est essentiel

³³¹ Histoire et Mythologie en BD. *Écho et Narcisse: L'Histoire de l'homme qui est tombé amoureux de lui-même - Histoire et Mythologie* [Video] (01/07/2022). YouTube.

URL : <https://www.youtube.com/watch?v=FGc1dCjaLml>.

³³² DUFAYS J.-L., GEMENE L., LEDUR D., *op. cit.*

de leur expliquer l'origine du mythe et surtout de souligner son fondement littéraire. En effet, il n'est pas toujours acquis pour les jeunes que la plupart de nos connaissances sur le monde antique, y compris sur les mythes gréco-romains, proviennent des œuvres littéraires de grands auteurs tels qu'Ovide. Présenter la principale source antique du mythe est donc une occasion de leur enseigner pour la première fois un grand auteur comme Ovide et de leur montrer le riche héritage qu'il nous a légué. De plus, cela permet de le replacer dans un contexte historique plus précis. Enfin, cette partie a également pour objectif d'introduire l'exercice consistant à associer des extraits traduits avec les vignettes de bande dessinée correspondantes, afin d'initier les élèves au rapport entre texte et image.

L'exercice d'association des vignettes avec les extraits de la source antique est un élément essentiel de cette recherche, car il constitue le premier contact concret des élèves avec la bande dessinée. Les élèves disposent dans leur dossier de six extraits en français traduits du latin et tirés du livre III des *Métamorphoses* d'Ovide. Ces extraits représentent des moments clés du mythe de Narcisse et doivent être réorganisés dans l'ordre chronologique, en les associant également à chaque séquence narrative correspondante. Cet exercice présente plusieurs avantages pédagogiques. Tout d'abord, il permet aux élèves de réviser leur compréhension et leur chronologie du récit. De plus, il les familiarise avec l'œuvre source du mythe, même de manière indirecte, par le biais de la traduction. La traduction française, formulée dans un langage assez littéraire et peu familier, peut leur permettre d'enrichir leur vocabulaire. Étant donné qu'ils connaissent déjà l'histoire, ils peuvent concentrer leurs efforts sur la compréhension des extraits en se basant sur leur connaissance du contexte pour comprendre certains mots, mais peuvent également bénéficier des éclaircissements du professeur sur le vocabulaire.

L'utilisation de la bande dessinée dans cet exercice présente plusieurs bénéfices, reposant sur les recherches théoriques que nous avons menées précédemment. Tout d'abord, nous avons exploité la connotation positive souvent décrite dans plusieurs études dans le but d'attirer l'attention des élèves et favoriser leur engagement dans la tâche proposée³³³. L'association des séquences narratives aux bons extraits nécessite une lecture appliquée de la part des élèves. Cela peut contribuer au développement de leur compétence en lecture

³³³ LUNGHERETTI P. (dir.), MARTIN J.-P. (coord.), *op. cit.*, pp. 7-11.

multimodale, tout en les incitant à travailler sur l'inférence logique et le rappel du récit³³⁴. En effet, ils doivent comprendre l'épisode décrit dans chaque séquence narrative pour pouvoir associer correctement les extraits, ce qui les amène à examiner les liens entre les mots et les images, ainsi qu'à repérer les indices contextuels les aidant à saisir la situation en question. Travailler avec la bande dessinée permet également une familiarisation progressive avec ce médium, car les élèves sont amenés à étudier les vignettes, à les interpréter, à les associer et à les organiser dans l'ordre chronologique³³⁵. Cette démarche d'acculturation est préconisée notamment par Rouvière dans le cadre d'un enseignement explicite du médium. Enfin, le choix de la bande dessinée « Narcisse et Pygmalion » de la collection *La Sagesse des Mythes* est motivé par son excellente fidélité aux sources et à l'iconographie antique³³⁶. Ainsi, nous veillons à ne pas altérer l'imaginaire antique des élèves. De plus, les extraits sélectionnés sont adaptés à l'âge du public ciblé, et nous avons pris soin d'éviter les scènes de nudité. Cette approche par extraits nous permet également de respecter au mieux le minutage fixé, ce qui n'est pas possible avec une étude de la bande dessinée dans son intégralité.

2.2.3. Partie 3

La troisième partie est entièrement consacrée à une compréhension approfondie du mythe, dans le but d'amener les élèves à en dégager le sens. Cette section est subdivisée à nouveau en deux. D'abord nous retrouvons une affirmation : « Narcisse est mort de s'être trop aimé ». Deux questions sur cette phrase sont posées aux élèves. La première interroge sur le sens de l'affirmation tandis que la deuxième réclame leur opinion sur la dangerosité éventuelle de s'aimer excessivement. Cette partie est conçue pour être discutée collectivement en classe. Cela permet ainsi au professeur d'orienter les élèves, au besoin, sur la distinction entre l'amour de soi et l'amour de son image. En partant d'une affirmation concernant le personnage de Narcisse, cette discussion vise à amener les élèves à réfléchir sur la persistance de certaines caractéristiques humaines, notamment l'amour excessif de son image. Afin de rendre la page plus dynamique et esthétique, nous avons ajouté une vignette tirée de la bande dessinée *Boule*

³³⁴ MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », *op. cit.*, pp. 88-98.

³³⁵ ROUVIERE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », *op. cit.*, pp. 43-56.

³³⁶ MARTEL V., BOUTIN J.-F., *op. cit.*, p. 114-117.

et *Bill*, représentant Bill en train de s'admirer dans l'eau³³⁷. Cette image constitue également un moyen de familiariser les élèves avec l'héritage culturel transmis par ce mythe, à travers une référence culturelle présente dans une bande dessinée qu'ils connaissent peut-être déjà de nom.

Après cette discussion, les élèves sont invités à lire une planche de bande dessinée représentant une interprétation de ce que Narcisse pourrait être dans notre société moderne. Cette planche est extraite des *50 nuances de Grecs* de Jul et Charles Pépin. Les élèves sont invités à répondre à la question de savoir quel sens est véhiculé et quels liens il est possible d'établir avec le mythe de Narcisse. Bien que l'exercice soit conçu pour être réalisé collectivement en classe, il est prévu d'accorder quelques minutes aux élèves pour lire la bande dessinée et commencer à réfléchir aux questions. Cet exercice vise, tout comme le précédent, à amener les élèves à se positionner sur l'intemporalité de certaines caractéristiques humaines. L'interprétation de Jul et Charles Pépin dans notre société moderne permet de montrer aux élèves que l'amour de son image, tel que représenté dans le mythe de Narcisse, conserve toute sa pertinence aujourd'hui. L'utilisation des selfies par Narcisse dans la planche permet également d'établir un lien plus direct entre le mythe et le vécu des élèves. Cela favorise ainsi les liens entre le passé antique et le présent actuel, une démarche largement encouragée par les programmes et les outils d'accompagnement.

L'intégration de la bande dessinée donne également l'occasion aux élèves de bénéficier des avantages pédagogiques inhérents à ce médium. Cela leur permet de poursuivre le développement de leurs compétences en lecture multimodale, en inférence logique et en rappel de récit. Contrairement à l'exercice précédent qui se concentre davantage sur l'association de vignettes présentées en séquence narrative, cette fois-ci, l'exercice présente une planche complète, ce qui permet de continuer l'acculturation des élèves au médium. Cette planche humoristique offre également les avantages pédagogiques propres à la bande dessinée humoristique. Ainsi, l'humour présent dans la planche permet une critique plus distanciée de la pratique consistant à prendre des selfies de manière abusive. L'utilisation de

³³⁷ ROBA J., *Boule et Bill : Bill a du cachet*. Édition spéciale, CBBB (Centre Belge de la Bande Dessinée), Dargaud, La Poste belge, 1999 (Coll.Philabédé).

la parodie encourage les élèves à adopter une attitude critique et distanciée face au sujet³³⁸. De plus, la parodie donne l'opportunité aux élèves d'établir explicitement des liens entre un personnage mythique, Narcisse, et notre société moderne, en utilisant des anachronismes tels que les téléphones et les ordinateurs, qui sont contrastés avec les vêtements des personnages, rappelant davantage ceux de l'Antiquité.

2.2.4. Partie 4

La quatrième partie de la séquence consiste en la lecture d'un extrait d'article traitant de « L'impact des filtres *TikTok* sur la santé mentale »³³⁹. Après cette lecture, qui peut être effectuée collectivement en classe ou de manière individuelle selon les préférences de l'enseignant, trois questions sont posées. La première invite les élèves à résumer le contenu de l'article. L'objectif est de développer leurs compétences synthétiques et de vérifier leur compréhension globale du texte. Cette question offre également l'opportunité de revoir avec les élèves la structure d'un article et de travailler leur capacité à extraire les informations essentielles. La deuxième question cherche à établir des liens entre le mythe de Narcisse et les filtres *TikTok*, offrant ainsi une occasion supplémentaire aux élèves de comprendre la pertinence continue de la morale du mythe. Les liens entre les deux sont facilités par l'exercice précédent mettant en évidence les similitudes entre l'utilisation des selfies et le mythe. Ici, la deuxième question vise spécifiquement la perception de soi, qui peut être déformée, tout comme c'était le cas pour Narcisse. Cela peut permettre aux élèves de faire des liens avec leur propre expérience. Enfin, la troisième question se concentre sur le mouvement « body positive », présentant ainsi une solution concrète à ces difficultés. Nous avons choisi cet article car il aborde les dangers des filtres sur *TikTok*, thème qui nous a semblé pertinent pour toucher les élèves, étant donné le caractère très populaire de ce réseau social chez les jeunes³⁴⁰. L'activité sur l'article constitue selon nous un moyen efficace de conclure la séquence en mettant en évidence la résonance du mythe de Narcisse dans la vie des élèves.

³³⁸ SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., *op. cit.*, p. 29.

³³⁹ TOUMA C., « L'impact des filtres TikTok sur la santé mentale », in *CScience : Le Média Des Solutionneurs*, 11/09/2022, URL : <https://www.cscience.ca/liimpact-des-filtres-tiktok-sur-la-sante-mentale/>.

³⁴⁰ DE SWARTE MS., « Statistiques TikTok : les chiffres clés pour 2024 » in *Meltwater*, 20 mars 2024 (consulté le 26 avril 2024). URL : <https://www.meltwater.com/fr/blog/statistiques-tiktok>

2.2.5. Conclusion

Nous avons élaboré notre séquence de manière à ce qu'elle soit progressive afin d'assurer un développement cohérent. Tout d'abord, l'introduction vise à évaluer les connaissances préalables des élèves. Puis, nous nous concentrons sur le vocabulaire pour les guider dans l'élaboration d'hypothèses sur le personnage de Narcisse. Ensuite, une vidéo présente l'histoire du mythe, accompagnée de questions pour encourager l'engagement actif des élèves pendant le visionnage. Après cela, nous introduisons les sources antiques du mythe. Cette présentation permet de préparer un exercice d'association des vignettes avec des extraits traduits. Cette activité offre aux élèves la possibilité de visualiser le mythe sous forme d'épisodes distincts plutôt que linéairement. Le sens du mythe est ensuite exploré à travers des discussions, suivies d'une réflexion sur la pertinence du mythe dans notre société contemporaine et dans leur propre vie. Notre objectif est de guider les élèves vers l'identification et la compréhension de l'épisode mythologique tout en favorisant les liens entre passé et présent. Tout au long de la séquence, nous mettons en place un va-et-vient didactique entre une participation des élèves dans une lecture et une compréhension plus linéaire du mythe et une distanciation grâce à une prise de position plus analytique et critique.

La bande dessinée joue un rôle important dans notre séquence, qui va au-delà de son attrait positif associé. Elle occupe une place particulière en raison de sa capacité à créer un dialogue entre le passé et le présent. En effet, de par son caractère moderne, la bande dessinée peut être représentative de notre société contemporaine, tandis que de l'autre, le mythe de Narcisse incarne le passé antique. Dans notre approche, nous avons consciemment intégré la bande dessinée comme un outil au service de l'apprentissage. Nous l'avons utilisée tour à tour pour son esthétique familière aux jeunes, sa connotation positive, son potentiel à susciter l'engagement des élèves et sa facilité d'accès pour présenter le mythe d'une manière différente. En outre, nous avons également utilisé la bande dessinée pour ses qualités pédagogiques intrinsèques, telles que sa nature multimodale qui implique les lecteurs dans la construction du sens, de par ses inférences logiques et ses rappels de récit. Ce médium offre également une grande diversité de thèmes et de genres, comme illustré par la collection *La Sagesse des Mythes*, qui présente des thèmes mythologiques en bande dessinée. De plus, ce médium a la capacité de transposer un mythe dans un cadre spatio-temporel différent, comme le montre la planche de *50 nuances de Grecs* qui offre une interprétation humoristique et

critique du mythe de Narcisse dans notre société moderne. Reste maintenant à explorer son utilisation concrète en classe et à évaluer son impact sur la motivation des élèves en situation d'apprentissage.

3. Étude et résultats

3.1. Mode opératoire

Pour amorcer ce travail de recherche sur le terrain, nous avons d'abord élaboré la séquence didactique étape par étape. Nous avons préparé un dossier destiné aux professeurs (voir Annexe 5) qui comprend les réponses aux questions ainsi que des indications pour mieux les orienter. Nous avons également conçu le dossier destiné aux élèves, où les réponses aux questions ont été remplacées par des pointillés à compléter par ces derniers. De plus, nous avons élaboré un tableau récapitulatif du plan de la séquence, détaillant les différentes activités proposées et suggérant une durée approximative pour chacune d'entre elles (voir Annexe 4). Afin de recueillir des données supplémentaires pour répondre à notre question de recherche, nous avons construit une enquête destinée aux élèves (voir Annexe 1) ainsi qu'une interview à l'intention des enseignants (voir Annexe 2). Pour mieux préparer notre observation en classe, nous avons également répertorié dans un tableau les principaux indicateurs de motivation chez les élèves (voir Annexe 3). Nous détaillerons ci-dessous l'élaboration de chaque dispositif.

L'enquête des élèves (Annexe 1) est composée de quatre questions distinctes, la dernière étant subdivisée en plusieurs sous-questions. Toutes les questions ont été formulées selon l'échelle de Likert, sur une échelle de 5 points. À l'exception de la troisième question, toutes suivent le schéma où 1 correspond à « Pas du tout d'accord » et 5 à « Complètement d'accord ». Les deux premières questions visent successivement à évaluer le degré de motivation et le désir de participation des élèves selon leur propre ressenti. La troisième question cherche à déterminer l'envie de participer des élèves par rapport à leurs habitudes, afin de contrebalancer les biais potentiels liés à leurs pratiques habituelles en termes de participation. Elle vise à obtenir des données plus objectives. Quant à la quatrième question, elle interroge les élèves sur leur niveau de motivation et le plaisir ressenti durant l'exercice pour chaque grande partie du cours identifiée. Ces différentes questions ont pour objectif d'identifier la motivation globale des élèves ainsi que leur motivation pour chaque section

spécifique du cours. Cela vise à mieux cerner ce qui intéresse particulièrement les élèves et à déterminer si la bande dessinée exerce une certaine influence dans les exercices où elle est explicitement utilisée. L'analyse de la participation revêt une importance capitale car elle offre un indicateur précieux de la motivation des élèves. Elle permet également de comparer, avec la question 3, leurs habitudes de participation habituelles en cours de latin, afin de déterminer si c'est la séquence didactique mise en place et ses diverses activités qui ont suscité leur intérêt et leur participation, ou si cela relève davantage de leurs propre personnalité. Ensuite, dans la question 4, chaque partie est décomposée en deux questions distinctes, distinguant la motivation et le plaisir éprouvé lors de l'exercice. La motivation est considérée comme le moteur de l'engagement de l'élève dans la tâche et de sa persévérance, tandis que le plaisir ressenti est une réflexion sur les émotions et les sentiments générés par l'exercice chez l'élève, qu'ils soient plutôt positifs ou non. Ce plaisir joue également un rôle essentiel dans la motivation, car lorsqu'il est éprouvé, il peut stimuler une motivation intrinsèque. Celle-ci est associée à de meilleures performances et est fondamentalement positive, ce qui en fait un objectif important à viser chez les élèves³⁴¹.

Après avoir mis en place une enquête visant à évaluer la valeur perçue de la tâche par les élèves, nous avons jugé essentiel de créer un entretien (voir Annexe 2) comprenant des questions destinées à recueillir les impressions générales des professeurs sur le déroulement de la séquence. Cette démarche nous permet de récolter davantage de données et de croiser les opinions des élèves avec celles des enseignants ainsi qu'avec nos propres observations du dispositif en classe. L'entretien avec les professeurs offre une perspective globale et un éclairage sur la mise en œuvre de la séquence par rapport aux pratiques habituelles en classe. De plus, les professeurs ont une connaissance approfondie de leurs élèves, ce qui leur permet d'apporter des éclairages sur leurs habitudes et leurs changements de comportement. L'entretien, composé de six questions identiques pour les deux enseignants, aborde différents aspects. La première question vise à recueillir leur impression générale sur le déroulement de la séquence, tandis que la deuxième question cherche à évaluer l'implication des élèves par rapport à leurs habitudes. Les troisième et quatrième questions visent à identifier les parties du cours qui ont été plus ou moins appréciées des élèves, avec la question subsidiaire de savoir

³⁴¹ VALLERAND R.J., THILL E., *op. cit.*

comment les professeurs en sont arrivés à cette conclusion, afin de faire le lien avec nos propres observations. La cinquième question cherche à obtenir les impressions des professeurs sur le plaisir éprouvé par les élèves pendant les leçons, en s'appuyant notamment sur leur connaissance personnelle de ceux-ci. Enfin, la sixième question a pour objectif de recueillir l'opinion des enseignants vis-à-vis de l'influence de la bande dessinée sur le déroulement de la séquence.

Dans le but de préparer efficacement nos futures observations en classe, nous avons élaboré un tableau récapitulant les principaux indicateurs de la motivation des élèves (voir Annexe 3). Cette démarche a pour objectif de nous fournir des repères concrets pour mieux observer les différents comportements des élèves en classe. Elle s'appuie sur nos recherches antérieures à propos de la motivation. Pour ce faire, nous avons divisé les critères observables en différentes catégories, dont les principales sont l'engagement dans la tâche, la persévérance ou le temps consacré à la tâche, ainsi que la participation des élèves. Pour chaque catégorie, nous avons identifié les comportements indiquant une motivation et une amotivation chez élèves. Par exemple, nous avons constaté que se mettre rapidement au travail, s'investir dans les tâches proposées, participer activement en classe et prendre la parole de manière équilibrée sont des signes de motivation. En revanche, les comportements d'évitement tels que regarder par la fenêtre, bavarder, jouer avec son crayon, etc., les interruptions pendant les tâches, les participations très brèves, voire absentes, ou encore la monopolisation de la parole par certains élèves sont plutôt des indicateurs d'absence ou de faible motivation. Cette approche nous permet de mieux cibler les comportements à observer.

Lors de la préparation de nos divers documents, nous avons également pris contact avec deux professeures de latin. La première, que nous appellerons Madame AC, enseigne le latin de la première à la sixième année secondaire au Centre Éducatif Saint-Pierre à Leuze-en-Hainaut, tandis que la deuxième, que nous nommerons Madame FC, enseigne le latin et le grec à l'Institut Saint-Louis à Namur. Nous les avons contactées pour expliquer notre démarche, le sujet de notre recherche et notre méthodologie. Nous avons d'abord reçu une réponse positive de Madame AC, qui a ensuite demandé des éclaircissements supplémentaires. Nous avons convenu ensemble d'une réunion en visioconférence pour discuter plus en profondeur des détails pratiques. En préparation de cette visioconférence, nous lui avons envoyé notre séquence destinée aux élèves, notre dossier professeur et le plan

détaillé de la séquence, en lui demandant de noter si elle avait des suggestions ou des remarques éventuelles. Lors de la visioconférence, nous avons passé en revue la leçon et répondu à ses questions, principalement axées sur la manière dont certaines activités étaient envisagées. Nous lui avons assuré que, en dehors des directives du plan de séquence, elle était libre de mener le cours comme elle le souhaitait. Notre objectif principal étant d'observer le comportement des élèves, il était conseillé de suivre sa propre méthode habituelle afin de limiter les facteurs de variabilité. Si nous avons dirigé la séquence nous-mêmes en tant que stagiaire encore peu expérimenté, notre présence aurait pu influencer la motivation et l'implication des élèves de manière significative et nous n'aurions pu observer la situation d'apprentissage avec une distance et une objectivité suffisante.

Madame AC a relevé plusieurs points dans la séquence que nous avons pris soin de corriger. Elle a souligné une erreur dans la formulation d'une question concernant la vidéo de Narcisse et Écho, ainsi que le fait que les vignettes de bande dessinée n'étaient pas suffisamment grandes pour être lisibles. Nous avons donc agrandi ces vignettes dans le dossier destiné aux élèves. En ce qui concerne la dernière partie sur l'article *TikTok*, elle nous a signalé que la question 2 manquait de clarté et risquait d'être mal comprise par les élèves. Nous avons donc modifié la question initiale, qui était « Comment l'obsession de l'apparence physique est-elle abordée à la fois dans l'article et dans le mythe de Narcisse ? », en « Quel(s) lien(s) peux-tu établir entre les filtres *TikTok* et le mythe de Narcisse ? » afin de rendre la question plus compréhensible et de mettre l'accent sur les liens entre les deux éléments. Après cette correction, nous avons convenu des dates de notre intervention, les mardi 19 et jeudi 21 mars, respectivement pour la cinquième et la septième heure de la journée. Ensuite, nous lui avons envoyé les documents relatifs à l'enquête des élèves et nous lui avons demandé s'il était possible de prévoir du temps à la fin de la deuxième leçon pour que ceux-ci la remplissent. De plus, nous lui avons demandé s'il était possible de nous accorder du temps pour répondre à quelques questions lors d'un entretien à la fin des leçons.

Ensuite, nous avons également reçu une réponse favorable de la part de Madame FC. Nous avons suivi à peu près la même procédure et lui avons envoyé nos différents documents, en expliquant en détail notre démarche. Nos échanges se sont principalement déroulés par écrit. Nous avons convenu avec elle des dates de notre intervention lors des mardi 26 mars et 9 avril à 11h. Nous l'avons également tenue informée de l'enquête et de l'entretien à réaliser à la fin

des leçons. Nous avons demandé aux deux professeures si elles acceptaient d'être filmées. Nous leur avons précisé que les vidéos seraient uniquement destinées à notre usage personnel afin de compléter nos observations écrites. Les deux professeures ont donné leur accord, en spécifiant que nous devons obtenir la signature des élèves sur un document confirmant leur consentement à être filmés. Nous avons donc veillé à ce que cela soit fait et avons brièvement échangé avec la direction du Centre Éducatif Saint-Pierre pour obtenir un formulaire type. Pour l'Institut Saint-Louis, c'est Madame FC qui s'est chargée de cette démarche.

Nous nous sommes donc rendu aux dates convenues dans les deux écoles. Pour chaque leçon, nous sommes arrivé en avance afin de mettre en place le matériel pour filmer depuis le fond de la classe à droite. Nous avons installé un trépied avec un support pour téléphone et avons filmé avec notre portable. À la fin des deux leçons, les professeures ont prévu un temps pour faire remplir l'enquête aux élèves. Cette transition, avec la distribution des enquêtes, signifiait pour nous la fin du dispositif. Nous avons donc participé à la distribution et avons répondu aux questions des élèves sur la manière de remplir l'enquête.

Concernant l'entretien, Madame AC a finalement eu une heure de remplacement, ce qui a nécessité de le reporter. Elle a souhaité avoir les questions à l'avance pour réfléchir à ses réponses, et nous avons convenu d'une visioconférence deux semaines plus tard pour réaliser l'entretien. Nous lui avons demandé s'il était possible d'enregistrer l'entretien pour nous assurer de ne manquer aucune information lors de la transcription. Pour ce qui est de Madame FC, nous avons pu réaliser l'entretien directement après la deuxième leçon car celle-ci se terminait juste avant la pause de midi. Cependant, nous avons remarqué qu'il aurait été plus pertinent de le réaliser quelques jours après les leçons, comme avec Madame AC, qui a pu avoir plus de recul et nous fournir des retours d'expérience de ses élèves après coup. Elle a également pu avoir une vision plus globale de la séquence entière. En effet, Madame FC s'est davantage concentrée sur la deuxième leçon qui venait de se dérouler comme support à ses réponses. Nous devons donc tenir compte de ces différences dans nos résultats.

3.2. Public cible de l'enquête

Préalablement à notre recherche, nous avons ciblé notre public pour inclure des élèves pour qui l'enseignement du latin est obligatoire. Cette décision découle de l'introduction du tronc commun prévue par le Pacte d'excellence, qui sera mis en place à partir de la rentrée

2028, couvrant l'ensemble de l'enseignement de la première maternelle à la troisième secondaire. En effet, avec l'instauration de ce tronc commun, tous les élèves de deuxième et troisième secondaire se verront contraints d'assister à des cours de latin à raison de deux heures par semaine. Actuellement, le latin est proposé comme activité complémentaire dès le premier degré et en fonction du choix des écoles. Ainsi, le nombre de périodes allouées à ce cours peut varier de deux à quatre par semaine, selon que les écoles décident d'offrir cette option à leurs élèves ou non, selon un volume horaire plus ou moins important³⁴². Dans le cadre de notre étude portant sur la motivation des élèves contraints d'avoir des cours de latin, il était essentiel, dans le contexte actuel, de cibler des élèves de première année dans des écoles où le latin leur était imposé. Avant de contacter les professeures, nous avons veillé à ce que leurs écoles correspondent à ce critère de proposer un cours de latin à tous les élèves de première secondaire à raison de deux heures par semaine. Étant donné la réponse positive de Madame AC et de Madame FC, ainsi que la conformité de leurs écoles respectives à ces conditions, nous avons pu tester notre séquence avec une de leur classe de première année.

L'établissement de Madame AC est le Centre Éducatif Saint-Pierre, localisé à Leuze-en-Hainaut. Cet établissement fait partie du réseau libre subventionné confessionnel et porte le même nom que son Pouvoir Organisateur (PO). En pratique, le PO englobe deux écoles secondaires situées sur la même implantation, à savoir l'Institut Technique Saint-Eloi et le Collège Saint-Eloi, ainsi que trois écoles primaires. L'indice socio-économique du Centre éducatif Saint-Pierre est évalué à 11. Toutefois, il est pertinent de souligner que, selon l'annexe de l'arrêté relatif à l'encadrement différencié, l'institut d'enseignement technique Saint-Eloi affiche un indice de 13, tandis que le Collège Saint-Eloi enregistre un indice de 18³⁴³. La classe de première, 1R7, dans laquelle nous sommes venu, fait partie du Collège Saint-Eloi. Cela nous indique donc que ce public bénéficie d'un niveau socio-économique relativement élevé. D'après nos conversations avec Madame AC, la classe est composée de 21 élèves très motivés

³⁴² Circulaire n°5903 du 04/10/2016. Activités complémentaires organisables par domaine et sphère d'activités en 1^{re} et 2^e années communes dans les écoles de Wallonie-Bruxelles Enseignement – Année scolaire 2016-2017

³⁴³ DESIR C., JEHOLET P.-Y., *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*, Bruxelles, 31 mars 2022.

et possède une dynamique de groupe positive et encline à une participation régulière des élèves.

L'école de madame FC, l'Institut Saint-Louis, est implantée au cœur de Namur. Il appartient également au réseau libre subventionné confessionnel et a comme PO l'ASBL Institut Saint-Louis. Son indice socio-économique s'élève à 19, ce qui témoigne d'un public plutôt favorisé au sein de cet établissement. La classe que nous avons eu l'opportunité d'observer est constituée de 22 élèves. Cette classe de première commune, les 1G, a été décrite par Madame FC comme étant assez agitée, avec un faible niveau de motivation pour le cours de latin, et composée de quelques élèves manifestant des comportements perturbateurs et de grandes difficultés scolaires.

Nous avons donc observé deux classes issues d'écoles appartenant toutes deux au réseau libre confessionnel et affichant un indice socio-économique élevé, respectivement 18 et 19. Cependant, les descriptions fournies par les enseignantes sont très contrastées : tandis que les 1R7 de Saint-Pierre sont décrits comme enthousiastes et impliqués, les 1G ont été décrits comme peu motivés. Il est donc important de prendre en considération ces différences lors de l'interprétation de nos résultats et dans la compréhension des limites de notre recherche.

3.3. Déroulement du dispositif

3.3.1. 1R7 de Madame AC

Nous nous sommes rendu dans la classe de 1R7 de Madame AC le mardi 19 mars pendant la septième période de la journée et le jeudi 21 mars pendant la cinquième période, juste après leur pause midi. Nous sommes arrivé en avance et avons installé notre trépied avec notre téléphone prêt à filmer la classe. Nous étions positionné tout à l'arrière à côté du trépied. Avant l'arrivée des élèves, nous avons aidé Madame AC à distribuer les dossiers sur leurs bureaux. Ensuite, nous l'avons accompagnée pour aller chercher les élèves dans leur rang. Bien qu'ils aient été informés de notre visite, nous leur avons caché la véritable raison de notre présence, qui était d'analyser leur motivation à l'égard de l'utilisation de la bande dessinée. Notre compte-rendu du déroulement de la séquence repose principalement sur les notes et observations prises pendant les cours, mais a pu être complété grâce aux vidéos enregistrées pendant les leçons.

Madame AC a introduit la séquence dès leur installation sur leur chaise. Elle a projeté le cours et a commencé par leur demander de décrire l'illustration de la page de garde. Deux élèves ont levé le doigt pour décrire l'illustration tandis que trois autres ont suivi pour compléter les idées émises. Quatre autres élèves ont demandé la parole pour émettre leur avis sur la question. La professeure a alors fait une synthèse des idées des élèves et a noté au tableau la réponse à écrire dans leur dossier. Les élèves étaient attentifs durant la notation de la réponse. Madame AC a ensuite demandé quel mot de vocabulaire était recherché pour la définition. Tous les élèves étaient attentifs et beaucoup ont levé le doigt pour répondre. Deux élèves sur la gauche bavardaient un peu puis se sont concentrés de nouveau sur le cours. La professeure a décomposé la définition et a expliqué tous les mots de vocabulaire plus compliqués. Elle a alors fait participer les élèves à chaque étape de la compréhension de la définition. Ils étaient tous attentifs et regardaient en direction de l'enseignante. Lorsqu'elle a redemandé aux élèves de définir « narcissique » avec leurs propres mots, trois élèves ont levé le doigt. Quant à la question suivante, les réponses fusaient à propos de ce que la définition leur apprend sur le personnage de Narcisse.

Pour introduire la vidéo, Madame AC a évoqué Écho et leur a demandé s'ils connaissaient ce personnage. La plupart des élèves ont alors réagi en donnant des mots qu'ils pensaient venir du prénom de la nymphe (économe, échographie, etc.). La professeure les a recentrés sur la matière et a expliqué le vrai sens du mot. Elle a ensuite lancé la vidéo et leur a demandé de répondre aux questions à son propos. Quasiment tous les élèves avaient les yeux rivés sur la projection. Certains se penchaient quelques fois pour répondre aux questions, d'autres se contentaient de regarder la vidéo. À la fin de cette dernière, elle leur a encore laissé trois minutes pour répondre car ils n'avaient pas vu qu'il y avait des questions au verso de leur feuille. Tous semblaient engagés dans la tâche et certains demandaient des éclaircissements sur les questions (un élève a demandé ce que signifiait la question 10, un autre ne comprenait pas la question sur la nymphe). La professeure a passé une deuxième fois la vidéo. Ils semblaient de nouveau tous attentifs, mais peu écrivaient. Ensuite, ils sont passés à la correction et les élèves étaient nombreux à lever le doigt pour répondre (4 élèves à la question 1, 3 à la question 2, 4 à la question 3, etc.). Il y avait également une répartition équilibrée entre les élèves qui demandaient la parole. Très peu ne participaient pas du tout. Lors de la dernière question qui demande le style narratif de la vidéo, 6 élèves ont levé la main pour répondre.

Une première a évoqué le manga, un autre a donné la réponse de la bande dessinée. Les paroles fusaient et l'ensemble de la classe semblait attentif. Il y a ensuite eu quelques bavardages vers la fin lors d'un court moment de flottement. Madame AC a redemandé le calme pour profiter des trois dernières minutes qu'il restait pour présenter la partie sur Ovide puis a expliqué les consignes de l'exercice sur les vignettes. Les élèves se sont alors reconcentrés sur les explications de la professeure jusqu'au retentissement de la sonnerie.

Pour la deuxième leçon, nous sommes de nouveau arrivé plus tôt pour installer le matériel et sommes allé chercher les élèves dans leur rang avec Madame AC. Cette dernière a commencé par faire un rappel de la matière du cours précédent en faisant participer les élèves. L'un d'entre eux a d'abord voulu répondre, puis d'autres élèves se sont ajoutés et ensemble, à 4, ils ont reconstruit l'histoire de Narcisse.

Elle a expliqué ensuite les consignes de l'exercice d'association des vignettes de bande dessinée et a lu avec eux les extraits d'Ovide. Elle leur a fait remarquer, pour une meilleure compréhension des consignes, que l'exercice était semblable à une activité précédemment réalisée. Plusieurs d'entre eux se sont portés volontaires pour lire (5 – 6 élèves). Les autres étaient attentifs durant les consignes et la lecture des extraits. Après la lecture, elle les a lancés dans l'exercice. Tous les élèves semblaient engagés. Certains ont même terminé assez vite. Durant l'exercice, Madame AC est passée dans les bancs et a répondu aux questions des élèves. Elle a fait une remarque à un élève qui semblait dissipé. Durant la tâche, de plus en plus d'élèves finissaient par se désengager de l'activité car ils avaient terminé. Madame AC a demandé aux élèves plus rapides au début de patienter, mais après 5 minutes elle est passée à la correction. Durant celle-ci, de nombreux élèves ont participé (environ 4 - 5 élèves levaient la main à chaque extrait pour l'associer à la bonne vignette), mais en raison de quelques bavardages, elle a fait quelques petits rappels à l'ordre pour qu'ils s'écoutent davantage les uns les autres. Les difficultés des élèves concernant l'activité semblaient se situer davantage dans l'ordre chronologique de l'histoire.

Madame AC est ensuite passée aux significations du mythe et a voulu poser la première question de l'exercice, mais l'attention des élèves s'est portée sur l'illustration de Bill se regardant dans l'eau. Elle s'est alors assurée qu'ils comprenaient bien tous la référence et a ensuite posé la première question. Celle-ci consistait à savoir si Narcisse était mort de s'être trop aimé. Un seul élève a d'abord levé la main pour réagir. Madame AC a dû faire des

remarques à certains qui bavardaient durant la prise de parole de l'élève interrogé. Ensuite, plusieurs élèves ont levé la main pour réagir à l'avis émis sur la question et les éléments de réponse ont fusé, mais toujours dans le cadre instauré par Madame AC. Cette dernière a synthétisé les avis et a dirigé ses questions pour que les élèves comprennent bien le sens du mythe. Tous semblaient attentifs et regardaient en direction de la professeure. Deux élèves ont posé des questions supplémentaires suite à la discussion. L'enseignante a synthétisé les éléments de réponse et a ensuite noté au tableau. Pendant qu'ils écrivaient leurs réponses, les élèves étaient tous concentrés et silencieux. Madame AC a ensuite encouragé les élèves les plus rapides à lire les consignes de l'exercice suivant sur la parodie du mythe. L'enseignante a introduit l'exercice par la lecture de la consigne puis leur a demandé d'analyser la courte bande dessinée. Les élèves étaient attentifs. Certains (3 – 4) ont donné quelques éléments de réponse. Enfin, la professeure a demandé leur attention pour expliquer le sens du mythe aujourd'hui. Elle a noté la réponse au tableau, et les élèves l'ont écrite. Une fois la réponse notée, Madame AC a distribué les enquêtes sur le bureau des élèves et a expliqué la manière de répondre à celle-ci.

3.3.2. 1G de Madame FC

Nous nous sommes rendu dans la classe de Madame FC les mardi 26 mars et 9 avril à 11h, avec deux semaines d'intervalle entre les deux leçons. Les élèves avaient été informés de ma présence sans connaître la raison exacte. Pour chaque cours, nous sommes arrivé en avance. Nous avons attendu que le cours précédent se termine avant d'entrer et d'installer rapidement le matériel au fond de la classe pendant que les élèves arrivaient progressivement.

Madame FC a commencé par distribuer les dossiers. Les élèves étaient assez bruyants, elle a donc demandé leur attention. Elle a introduit le sujet en mentionnant le personnage de Narcisse dessiné sur la page de garde, ce qui a suscité déjà plusieurs réactions parmi les élèves (3 élèves ont voulu donner tout de suite des éléments de réponse). La professeure a alors précisé qu'ils allaient faire les activités dans l'ordre. Elle a commencé par leur demander ce qu'ils voyaient, et 4 élèves ont levé la main pour donner des réponses. Madame FC a ensuite noté ces réponses au tableau, et tous les élèves les ont écrites. Un élève a posé une question sur le sens des fleurs. Puis la professeure a inscrit au tableau la réponse pour l'interprétation à partir des éléments fournis par les élèves. Elle a ensuite interrogé les élèves sur le mot à trouver par rapport à la définition donnée, et ceux-ci l'ont deviné en finissant sa phrase. Les

réponses ont été principalement données par le côté gauche de la classe. Bien qu'il y ait eu quelques bavardages au premier banc, les élèves sont redevenus attentifs pour écrire la réponse.

Ensuite, un élève a posé une question sur Narcisse, et Madame FC a introduit la vidéo en lisant les questions avec eux. Pendant les consignes, quelques élèves ont continué à bavarder. Lors du visionnage de la vidéo, les élèves étaient très attentifs, mais la plupart n'ont pas écrit les réponses. À un moment donné, un élève tout devant à gauche semblait échanger des regards avec d'autres élèves. Vers la troisième minute de la vidéo, il y a eu un peu de bavardage, ce qui a poussé la professeure à demander le calme et à rappeler aux élèves de répondre aux questions. Plus de la moitié de la classe s'est alors réengagée dans la tâche. À la fin de la vidéo, la première réaction des élèves semblait positive. Un élève a même déclaré que c'était une belle histoire. Ensuite, ils sont passés à la correction, et de nouvelles questions ont émergé. Beaucoup d'élèves ont levé la main pour répondre. Ils semblaient attentifs en écrivant les réponses, sauf certains élèves sur la rangée de gauche. Des volontaires se proposaient pour répondre à chaque question, et la professeure faisait quelques remarques ici et là à des élèves moins attentifs. Certains élèves, plus dissipés, ont posé des questions qui n'avaient pas de rapport avec le contenu du cours, portant sur les jeux vidéo ou d'autres mythes. Les élèves semblaient de moins en moins attentifs aux dernières questions. Pour les trois dernières minutes du cours, Madame FC a de nouveau demandé leur attention et leur a présenté Ovide et les *Métamorphoses* en quelques mots. Avant de les laisser partir à la sonnerie, elle leur a demandé de lui rendre leur dossier (elle voulait s'assurer qu'aucun élève ne l'oublierait au cours prochain).

La deuxième leçon a débuté de la même manière que la première. Madame FC a demandé le calme et a sollicité les élèves pour qu'ils se rappellent ce qu'ils avaient vu sur Narcisse lors du premier cours. Plusieurs élèves ont levé la main pour répondre, réussissant à fournir 3 à 4 éléments de réponse variés sur l'histoire de Narcisse et d'Echo (mentionnés par une élève). Ces éléments ont permis à la professeure d'introduire l'exercice sur les vignettes. Elle a commencé par lire des extraits des *Métamorphoses* avec les élèves et leur a demandé après chaque extrait s'ils comprenaient le vocabulaire. Tous semblaient attentifs pendant la lecture, mais ne répondaient pas quant à la compréhension du vocabulaire. Ensuite, les élèves ont été lancés dans l'exercice, sans qu'il n'y ait de bavardage. Madame FC est passée dans les rangs et

a réexpliqué la tâche à 3 élèves qui semblaient plus perdus. Quelques questions ont émergé sur l'exercice, mais dans l'ensemble, un silence général régnait. Après environ 5 minutes, deux élèves du premier rang ont commencé à bavarder légèrement. Plus l'exercice avançait, plus les élèves bavardaient. Certains ont en effet commencé à finir l'exercice et à discuter avec leur voisin en attendant que la professeure vienne près d'eux. Madame FC est alors passée dans les rangs et a vérifié les réponses des élèves les plus rapides. Elle a ensuite lancé ceux qui avaient tout réussi sur les questions de l'exercice suivant. Les difficultés des élèves étaient plus liées à l'ordre de l'histoire qu'à l'association entre le texte et les images. Ensuite, la professeure est passée à la correction malgré quelques bavardages. Cette dernière semblait difficile car les éléments de réponses fournis par les élèves étaient souvent erronés. Les bavardages se sont intensifiés, et deux élèves au fond à gauche semblaient peu attentifs et discutaient entre eux.

Madame FC a ensuite posé à la classe la question de savoir si Narcisse était mort de s'être trop aimé. Deux élèves ont levé la main pour prendre la parole. L'enseignante a interrogé l'une d'entre elles. Beaucoup d'autres élèves ont voulu répondre suite à cet avis émis. Quelques élèves de la rangée de gauche ont bavardé un peu, mais se sont vite reconcentrés sur la matière. La discussion sur ce thème s'est assez prolongée et a duré 5 minutes. Elle suscitait beaucoup de réactions chez les élèves qui semblaient même parfois donner des commentaires en dehors du cadre établi. Ensuite, la professeure est passée immédiatement à la parodie de *50 nuances de Grecs* pour s'assurer d'avoir le temps de traiter ce point. Ils ont analysé ensemble la courte bande dessinée. Madame FC a posé quelques questions pour guider la réflexion des élèves. Ceux-ci répondaient librement, la plupart ne levaient plus la main pour demander la parole. Quelques perturbateurs de la rangée de gauche ont fait des blagues, mais le reste de la classe semblait assez attentif. Madame FC a fini par noter la réponse au tableau. Ensuite, elle a distribué avec mon aide l'enquête aux élèves.

3.4. Résultats

Dans cette section, nous mettrons en lumière les résultats observés suite aux dispositifs mis en place pour recueillir des informations sur la motivation et l'implication des élèves pendant la séquence. Tout d'abord, nous présenterons nos propres impressions basées sur nos observations lors des leçons. Ensuite, nous mettrons en évidence les réponses obtenues lors des entretiens avec les deux professeures. Enfin, nous analyserons les résultats des enquêtes remplies par les élèves. Nous croiserons ces différentes sources de données dans la section

suivante pour une vision globale et une meilleure compréhension des problématiques ainsi que des principaux résultats obtenus.

3.4.1. Observations personnelles

Dans l'ensemble, nous avons été agréablement surpris par le niveau d'engagement des deux classes pendant les leçons. Les élèves étaient fort respectueux et ont montré un réel investissement dans la matière. Ils répondaient aux questions et montraient même un intérêt particulier en s'interrogeant sur des éléments du mythe. Le silence était généralement respecté, et la plupart des élèves semblaient impliqués dans les tâches proposées. De nombreux élèves ont également participé activement aux discussions, aux exercices et aux corrections. Leur participation nous a semblé plus intense lors des moments de discussion, comme lors des échanges sur les significations du mythe ou lors de l'analyse de la bande dessinée des *50 nuances de Grecs*. La parole n'était que rarement monopolisée et la participation des élèves était bien répartie, même si nous avons remarqué la présence de deux ou trois élèves très actifs dans chaque classe. Dans l'ensemble, la plupart des élèves semblaient très scolaires et s'impliquaient dans chaque exercice sans opposer de réactions particulières à la matière enseignée. Cependant, les élèves de la classe 1G étaient un peu moins disciplinés, avec plus de problèmes de bavardage. Certains ont même profité de moments de creux pour poser des questions hors sujet. Néanmoins ces moments d'indiscipline doivent être relativisés car ils n'ont représenté que des perturbations mineures plutôt que des problèmes majeurs pouvant nuire au déroulement des leçons.

Nous avons été quelque peu surpris de constater que l'exercice d'association des vignettes avec les extraits n'a pas suscité un enthousiasme manifeste chez les élèves. D'après notre observation, cet exercice est apparu comme une activité banale où les élèves ont simplement suivi les consignes et réalisé l'exercice dans le silence. Il sera donc intéressant de recueillir les opinions réelles des élèves sur cette activité à travers l'enquête. En revanche, les discussions portant sur le sens et la morale du mythe ont semblé les intéresser davantage. Elles ont généré une participation active et de nombreuses réactions, et tous les élèves semblaient attentifs à l'enseignante, même si la discussion a dû être écourtée pour les 1G en raison d'un manque de temps.

Nous avons perçu les élèves comme motivés, mais il convient de prendre du recul par rapport à ces ressentis personnels. Nous avons l'avantage d'avoir une vue d'ensemble de la classe depuis notre poste d'observateur tout au fond derrière les élèves. Cela leur a permis de rapidement oublier notre présence. Nous avons également pu compléter nos impressions avec un visionnage des leçons filmées. Cependant, nos interprétations peuvent être influencées par notre implication dans cette recherche, menée avec passion, et notre désir que la séquence plaise aux élèves. Il est donc possible que nous ayons recueilli, malgré nous, des observations teintées par ce biais involontaire. Il est donc essentiel de confronter nos impressions avec les avis des enseignantes et des élèves.

3.4.2. Interviews

Pour obtenir des résultats aussi complets que possible, nous avons posé quelques questions aux deux enseignantes à la fin des leçons. Il est important de noter que les entretiens ont eu lieu dans des contextes différents pour chacune. Après notre deuxième cours, Madame AC a dû assurer un remplacement, ce qui l'a rendue indisponible après la deuxième leçon. Nous avons donc convenu de réaliser l'entretien deux semaines plus tard, via visioconférence. Elle avait également demandé à recevoir les questions à l'avance pour réfléchir à ses réponses. Quant à Madame FC, j'ai pu la questionner directement après notre deuxième leçon, pendant la pause de midi. Dans les deux cas, j'ai enregistré l'interview pour garantir l'intégralité des réponses. Celles-ci se trouvent dans l'annexe 2.

Dès la première question, les deux enseignantes ont mis en avant le bon déroulement de la séquence. Cependant, Madame AC a mis l'accent sur l'interaction avec ses élèves et a proposé une explication. Selon elle, le changement de supports pédagogiques a bien fonctionné, car les élèves semblent moins réticents à l'enseignement frontal traditionnel. Elle a estimé également que l'utilisation de l'image dans la séquence a pu avoir un impact positif, car cela semble moins contraignant pour les élèves, notamment grâce à la nature séquentielle de la bande dessinée. En revanche, Madame FC s'est davantage concentrée sur sa propre perception de la séquence. Elle a exprimé son appréciation, tout en suggérant l'idée d'intégrer le latin dans une séquence plus longue. De plus, elle a souligné que les élèves n'avaient pas nécessairement saisi l'objet de notre recherche.

En ce qui concerne l'implication des élèves, demandée aux questions 2, 3 et 4, les deux enseignantes ont exprimé des opinions différentes. Madame FC a immédiatement souligné une plus grande implication de ses élèves, notamment par leur plus grande participation en classe. Elle a observé certains élèves participer au cours, ce qui n'était pas le cas depuis longtemps. Elle pense que cela s'explique par un travail conséquent sur la langue avant cette séquence. En revanche, Madame AC a noté l'implication habituelle de ses élèves, mais a souligné que l'utilisation des supports pédagogiques avait certainement rendu l'apprentissage plus attractif pour eux. Elle a également remarqué que cela avait facilité la participation des élèves ayant plus de difficultés à s'engager en classe.

Les moments où les élèves étaient le plus impliqués ont différé dans les deux classes selon les enseignantes. Madame FC a noté une plus grande implication de ses élèves lors de la discussion sur les significations du mythe, tandis que Madame AC a décrit ce moment comme celui où ses élèves semblaient le moins engagés. Madame FC a attribué cette différence à l'intérêt personnel que ses élèves portaient au sujet, tandis que pour Madame AC, la réticence des élèves était due à la nécessité de synthétiser les idées et de les mettre par écrit. Inversement, Madame AC a souligné que le visionnage de la vidéo a été le moment où ses élèves étaient le plus captivés, en raison de l'aspect collectif de l'exercice et de la dynamique de groupe qu'il suscitait. Elle a souligné la différence avec l'exercice d'association des vignettes, qui se faisait individuellement. D'un autre côté, Madame FC a mentionné que le visionnage de la vidéo était un moment où les élèves semblaient moins impliqués, car ils n'avaient pas pensé à répondre aux questions lors du visionnage et avaient du mal à se souvenir des détails pour y répondre dans un second temps. Elle pense donc qu'ils ont participé moins activement en raison des difficultés de mémorisation.

Quant au plaisir supposé ressenti par les élèves au cours de la séquence, Madame FC s'est montrée prudente et a suggéré de se fier davantage aux résultats des enquêtes remplies par les élèves. En revanche, Madame AC a vivement souligné le plaisir manifesté par les élèves pendant les leçons. Avec le recul des deux semaines entre la dernière leçon et l'entretien, Madame AC a pu donner les retours des élèves après coup. Ces derniers lui ont exprimé leur désir de terminer la séquence et de réaliser le dernier exercice sur l'article concernant les filtres *TikTok*, qu'ils n'avaient pas eu le temps de faire. De plus, l'enseignante a mentionné qu'ils

en avaient certainement discuté entre eux, car d'autres classes de première lui ont demandé de réaliser la même séquence sur Narcisse.

Finalement, nous avons abordé avec la question 6 la possible influence de la bande dessinée sur le déroulement des leçons selon les enseignantes. Madame AC, en complément de sa réponse à la question 1, a mis en avant l'effet probablement bénéfique de la bande dessinée en raison de son aspect visuel moins intimidant. Elle pense que le découpage du texte en plusieurs cases dans la bande dessinée peut simplifier la lecture pour les élèves. De son côté, Madame FC a également évoqué l'impact potentiellement positif de la bande dessinée sur les élèves, suggérant même que l'effet pourrait être renforcé en rendant l'expérience plus tangible, par exemple en permettant aux élèves de découper, coller et assembler des vignettes.

Les entretiens ont révélé une réception globalement positive du dispositif par les deux enseignantes. Dans les deux cas, elles ont mis en avant l'engagement des élèves ainsi qu'une participation active de leur part. Cependant, les moments d'implication semblaient être inversés dans les deux classes, ce qui suggère que certaines activités fonctionnent mieux dans certains contextes que dans d'autres. Les deux enseignantes ont également souligné l'importance de supports visuels qui semblent être appréciés des élèves du fait de leur paraître plus accessibles. Cependant, il convient de noter que ces entretiens sont basés uniquement sur les impressions et les ressentis des enseignantes. Bien qu'elles aient une connaissance approfondie de leurs élèves et de leurs habitudes, il est essentiel de croiser ces résultats avec nos propres observations et les réponses aux enquêtes. Cela nous permettra d'obtenir une vision plus complète des phénomènes observés et des différentes interprétations possibles.

3.4.3. Enquêtes

Afin d'analyser les résultats des enquêtes des élèves, nous avons consigné toutes les réponses dans un document *Excel*, organisant les données classe par classe et élève par élève pour chaque question posée. Ensuite, nous avons élaboré une série de tableaux récapitulatifs calculant la moyenne des réponses des élèves sur 5 pour chaque question et pour chaque classe. De plus, nous avons créé un tableau pour chaque question répertoriant les occurrences de chaque réponse. En raison de l'absence de certains élèves lors de l'enquête dans les deux classes, nous avons obtenu 21 réponses dans la classe de Madame AC et 20 réponses dans

celle de Madame FC. Toutes ces données et ces tableaux synthétiques sont également disponibles dans l'annexe 1.

Moyenne	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4.1a	Question 4.1b	Question 4.2a	Question 4.2b	Question 4.3a	Question 4.3b
FC	3,90	3,95	3,52	3,86	3,81	3,67	3,76	3,81	3,9
AC	4,05	3,75	3,35	3,95	3,75	3,15	3,6	4,05	3,95
Total	3,98	3,85	3,44	3,91	3,78	3,41	3,68	3,93	3,93

Après avoir examiné les données, nous constatons une forte homogénéité des résultats entre les deux classes. En effet, les scores sont globalement très positifs, avec des moyennes par question variant entre 3,41 à la question 4.2a et 3,98 à la question 1. Lorsque nous comparons les résultats des deux classes, nous observons également une grande similarité. Par exemple, à la question 4.3b, la différence entre les moyennes des deux classes n'est que de 0,05. La plus grande différence entre les deux classes se trouve au niveau de la question 4.2a, mais elle reste relativement modeste, à seulement 0,52 sur 5. Dans l'ensemble, tous les résultats sont au-dessus de la moyenne, la plupart dépassant celle-ci d'un point sur 5. Malgré de légères différences de contexte entre les deux classes observées, les données indiquent un ressenti globalement positif de tous les élèves à l'égard de la séquence.

TOTAL Questions	Occurrences	Pourcentage
1	1	0,27%
2	7	1,90%
3	133	36,04%
4	142	38,48%
5	86	23,31%
TOTAL	369	100%

En analysant de près les réponses toutes questions confondues, nous remarquons qu'il y a eu, sur un total de 369 réponses, une seule occurrence de la réponse 1 et seulement 7 occurrences du 2, représentant ainsi moins de 3% du total des résultats. Les réponses négatives ont donc été très rares. On peut alors suggérer que la séquence n'a pas été perçue de manière négative et n'a pas été à l'encontre de la motivation des élèves. En revanche, les réponses plutôt positives sont significatives, avec 142 occurrences du 4 et 86 occurrences du 5. Ces réponses exprimant une motivation, un plaisir et un désir de participer représentent plus de 60% du total des réponses, ce qui témoigne d'un ressenti globalement très positif des élèves à l'égard de la séquence. La proportion d'occurrences de la réponse 3, qui est neutre et donc n'indique ni un accord ni un désaccord avec les propositions, représente tout de même

36% des réponses données. Il faut donc prendre en considération le fait qu'un peu plus d'un tiers des réponses ne penchaient ni en faveur ni en défaveur de la leçon. Dans ce contexte, il est important de se concentrer plus précisément sur les réponses aux différentes questions.

Question 1	Occurrences	Pourcentage
1	0	0,0%
2	0	0,0%
3	7	17,1%
4	6	14,6%
5	28	68,3%
TOTAL	41	100%

En examinant les réponses à la question 1, on constate immédiatement que la majorité des élèves ont indiqué être totalement d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils étaient motivés par la leçon. Aucun n'a exprimé le contraire en indiquant être peu ou pas du tout motivé, et seuls 7 élèves ont répondu de manière neutre. On peut donc en conclure que, de manière générale, la séquence a suscité une grande motivation parmi les élèves.

Question 2	Occurrences	Pourcentage		Question 3	Occurrences	Pourcentage
1	1	2,4%		1	0	0,0%
2	0	0,0%		2	1	2,4%
3	12	29,3%		3	25	0,6%
4	19	46,3%		4	11	26,8%
5	9	22,0%		5	4	9,8%
TOTAL	41	100%		TOTAL	41	100%

La question 2 permet, à travers l'indicateur de la participation, d'évaluer différemment la motivation des élèves. La question 3 nous offre également une perspective sur leur motivation et leur désir de participer par rapport à leurs habitudes. Nous constatons ainsi que 19 élèves ont répondu être d'accord et 9 ont indiqué être tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils avaient envie de participer au cours. Seul un élève a exprimé ne pas du tout avoir envie de participer, tandis que 12 ont donné une réponse neutre. Bien que ces résultats semblent très positifs à première vue, ils doivent être relativisés par rapport aux habitudes des élèves, car plus de la moitié ont déclaré avoir envie de participer comme d'habitude. Il est cependant important de noter que 11 élèves ont exprimé un désir de participer plus que d'habitude et 4 beaucoup plus que d'habitude. Seul un élève a indiqué avoir eu beaucoup

moins envie de participer. Cela confirme une fois de plus l'intérêt et la motivation suscitée par la séquence chez les élèves.

Moyenne	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4.1a	Question 4.1b	Question 4.2a	Question 4.2b	Question 4.3a	Question 4.3b
FC	3,90	3,95	3,52	3,86	3,81	3,67	3,76	3,81	3,9
AC	4,05	3,75	3,35	3,95	3,75	3,15	3,6	4,05	3,95
Total	3,98	3,85	3,44	3,91	3,78	3,41	3,68	3,93	3,93

Question 4.3a	Occurrences	Pourcentage	Question 4.3b	Occurrences	Pourcentage
1	0	0,0%	1	0	0,0%
2	1	2,4%	2	1	2,4%
3	13	31,7%	3	11	26,8%
4	15	36,6%	4	19	46,3%
5	12	29,3%	5	10	24,4%
TOTAL	41	100%	TOTAL	41	100%

La question 4, qui est subdivisée en 4 parties correspondant chacune à une section du cours, nous permet d'identifier quelle activité a été la plus appréciée par les élèves et a suscité leur motivation (étant donné le manque de temps pour réaliser la dernière activité sur l'article, les élèves n'ont pas répondu à la question 4.4.). Ainsi, la question 4.1 correspond à la vidéo sur Narcisse, la question 4.2 à l'exercice d'association des extraits aux vignettes et la question 4.3 à la partie sur les significations du mythe et à la planche de bande dessinée des *50 nuances de Grecs*. C'est cette dernière qui a récolté le plus de réponses positives. En effet, la moyenne générale de cette activité est la plus élevée, avec une moyenne de 3,93 tant pour la motivation que pour le plaisir ressenti durant l'exercice. Les deux classes sont également en accord, car les différences de moyenne entre les deux classes ne sont que de 0,24 pour la motivation et 0,05 pour le plaisir ressenti. Les occurrences des réponses à cette partie du cours viennent confirmer l'impact positif de l'exercice sur les élèves, puisque 27 et 29 élèves sur 41 ont respectivement répondu qu'ils étaient d'accord pour dire qu'ils étaient motivés et qu'ils ont pris du plaisir durant ces discussions. Un peu plus d'un quart des élèves ont répondu de façon neutre, et seul un élève pour chaque question a indiqué ne pas être motivé par l'activité ou n'avoir ressenti que peu de plaisir durant celle-ci.

Question 4.2a	Occurrences	Pourcentage	Question 4.2b	Occurrences	Pourcentage
1	0	0,0%	1	0	0,0%
2	3	7,3%	2	1	2,4%
3	21	51,2%	3	16	39,0%
4	14	34,1%	4	19	46,3%
5	3	7,3%	5	5	12,2%
TOTAL	41	100%	TOTAL	41	100%

L'activité d'association des vignettes a obtenu les résultats les moins satisfaisants parmi les trois parties du cours, avec une moyenne de 3,41 pour la motivation des élèves et de 3,68 pour le plaisir éprouvé durant l'activité. On remarque cependant une plus grande disparité entre les deux classes en ce qui concerne la motivation, car la moyenne de la classe de Madame AC est seulement de 3,15, ce qui en fait le résultat le moins bon de tous, avec un écart de 0,52 par rapport à la moyenne de la classe de Madame FC. En examinant les occurrences de réponses, les résultats sont également significatifs, car c'est la question qui a obtenu le moins d'occurrences de 5, avec seulement 3 occurrences pour la motivation et 5 occurrences pour le plaisir éprouvé. De plus, c'est également la partie du cours qui a reçu le plus de réponses neutres, avec 21 et 16 occurrences de la valeur 3. Finalement, le plus significatif est le nombre de 2 obtenus puisque sur un total de 7 occurrences sur toutes les questions, ce dernier a été choisi trois fois pour la question 4.2a concernant la motivation. Trois élèves n'étaient donc pas d'accord avec la proposition selon laquelle ils étaient motivés durant l'exercice d'association des vignettes avec les extraits. Il est intéressant également de noter que les trois élèves ayant indiqué ce 2 se trouvaient tous dans la classe de Madame AC. Cette activité apparaît comme être celle de la séquence qui a le moins plu aux élèves. Cependant, ce résultat doit être relativisé compte tenu du nombre d'élèves ayant répondu être d'accord avec la proposition, car 14 ont indiqué un score de 4 pour la question 4.2a et 19 pour la question 4.2b. Nous constatons ainsi que plus de la moitié des élèves ont quand même indiqué avoir éprouvé du plaisir pendant l'activité.

Question 4.1a	Occurrences	Pourcentage	Question 4.1b	Occurrences	Pourcentage
1	0	0,0%	1	0	0,0%
2	0	0,0%	2	0	0,0%
3	12	29,3%	3	16	39,0%
4	21	51,2%	4	18	43,9%
5	8	19,5%	5	7	17,1%
TOTAL	41	100%	TOTAL	41	100%

En fin de compte, l'activité portant sur la vidéo a donné des résultats assez positifs, se situant à peu près au même niveau que les différentes discussions sur le sens du mythe, avec une moyenne générale de 3,91 pour la motivation des élèves et de 3,78 pour le plaisir éprouvé. Les résultats concordent également assez bien entre les deux classes, avec des différences de moyennes très faibles, de seulement 0,09 et 0,14. Les occurrences de réponses confirment également le niveau de motivation et de plaisir qu'ils ont ressenti pendant l'activité sur la

vidéo. En effet, 15 élèves ont répondu 4 à la question sur la motivation et 19 élèves ont fait de même pour celle sur le plaisir. De plus, 12 élèves ont indiqué être complètement d'accord avec le fait qu'ils étaient motivés par l'exercice, et 10 ont répondu pareillement quant au plaisir qu'ils ont ressenti. Seulement près d'un quart des élèves ont donné une réponse neutre pour chacune des deux questions, et il n'y a eu qu'une seule occurrence de 2 pour chaque question, sans aucune de 1. Globalement, cette activité a donc été appréciée par la majorité des élèves, avec plus de la moitié marquant leur accord avec les propositions.

Pour une interprétation approfondie de ces divers résultats et afin de saisir à la fois les différences et les similitudes entre les deux classes, nous examinerons ces données dans la section suivante, en les croisant avec nos observations et les entretiens menés avec les enseignantes. Les éléments contextuels fourniront également un éclairage supplémentaire sur certains résultats. Nous identifierons et discuterons également des biais et des limitations éventuels de notre étude.

3.5. Synthèse des résultats

Lorsque nous croisons les divers résultats, ceux-ci concordent pour dire que la séquence a été une vraie réussite. En effet, elle est parvenue à susciter l'intérêt et l'engagement des élèves, et, de manière plus générale, leur motivation. Cette impression émane non seulement de nos observations, mais a également été corroborée, d'une part, par les entretiens avec les enseignantes et, d'autre part, par les enquêtes menées auprès des élèves. En effet, les deux enseignantes ont exprimé avoir ressenti une implication notable de la part des élèves durant les leçons. Madame FC a même souligné la participation d'élèves habituellement plus discrets. Les élèves semblaient également investis dans les tâches proposées, comme l'ont noté les enseignantes lors de nos échanges. Leur implication active pendant les cours, leurs réactions aux discussions et leur volonté de creuser davantage la matière nous suggèrent qu'ils étaient motivés par la séquence que nous avons élaborée. Madame AC a même mentionné que ses élèves avaient demandé à poursuivre le travail sur le dossier, et que d'autres classes avaient exprimé le désir de réaliser cette séquence de cours.

Les observations concordent avec les résultats des enquêtes auprès des élèves, qui révèlent une moyenne de 3,98 sur 5 à la première question portant sur leur motivation pendant la séquence. De fait, 28 élèves sur 41 ont répondu être tout à fait d'accord avec

l'affirmation selon laquelle ils étaient motivés. Aucun élève n'a exprimé son désaccord, et seulement 7 élèves ont répondu de manière neutre. Ces résultats témoignent donc d'un intérêt général des élèves pour la matière enseignée. Cependant, ces résultats doivent être nuancés par les réponses aux questions 2 et 3, qui évaluent l'envie des élèves de participer en comparaison avec leurs habitudes. En effet, 25 élèves ont indiqué que leur envie de participer n'avait pas changé par rapport à leurs habitudes. Il est donc important de noter le biais de motivation dans notre enquête, étant donné que nous avons eu affaire à des élèves déjà assez motivés pour le cours de latin. Cette tendance avait été marquée par Madame AC qui nous avait signalé lors de son entretien que ses élèves étaient très motivés et avaient souvent le désir de bien faire. En revanche, Madame FC nous avait informé, de manière informelle avant la mise en place du dispositif, qu'il était plus difficile de motiver ses élèves de 1G pour le cours de latin.

En tenant compte de ce biais, nous remarquons que malgré tout, 15 élèves ont déclaré avoir eu davantage envie de participer à la séquence que d'habitude, ce qui représente un nombre relativement élevé par rapport au total des élèves. De plus, un seul élève, faisant parti des 1R7, a indiqué avoir eu moins envie de participer, ce qui semble être une exception pouvant être due à divers facteurs, tels que son état d'esprit le jour de l'enquête. En général, nous pouvons donc déduire que la mise en place de la séquence n'a eu aucun effet négatif sur la motivation des élèves et a même entraîné une plus grande participation de la part de 15 d'entre eux. Dans ce contexte, il sera intéressant d'analyser quelles parties du cours ont été les plus appréciées par les élèves et celles qui ont été moins aimées.

Les enquêtes ont révélé que les discussions sur le sens du mythe ont été la partie de la séquence qui a suscité le plus de motivation et de plaisir chez les élèves. Les résultats montrent une moyenne élevée des réponses, se situant à 3,93, et un nombre élevé d'occurrences de 4 et 5. Environ 60% des élèves ont indiqué être d'accord ou totalement d'accord avec l'idée qu'ils étaient motivés pendant ces discussions, et environ 70% ont exprimé la même opinion concernant le plaisir ressenti lors de ces échanges. Cette constatation corrobore nos observations en classe, où nous avons remarqué une participation active des élèves et des réactions enthousiastes aux discussions. Madame FC a également souligné que cette partie du cours semblait avoir été particulièrement appréciée par ses élèves, car beaucoup d'entre eux

semblaient avoir eu envie de participer aux discussions. Elle a émis l'hypothèse que cela était dû au fait qu'ils s'étaient sentis concernés par le sujet.

En effet, l'objectif de cette partie de la séquence était de mettre en relation le mythe avec l'expérience personnelle des élèves, les invitant ainsi à réfléchir sur les aspects universels de l'être humain. Cette approche, qui consiste à relier les connaissances antiques au monde contemporain, est conforme aux recommandations des programmes car elle favorise l'intérêt des élèves. Dans le cadre de notre recherche, cette méthode s'est avérée efficace, ce qui confirme ces recommandations. De plus, nous pensons que cette partie a été particulièrement appréciée par les élèves en raison de son caractère informel, basé sur des discussions collectives plutôt que sur des exercices écrits individuels. L'aspect humoristique et parodique de la bande dessinée a pu également contribuer à son attrait auprès des élèves. De même, la référence culturelle au mythe dans *Boule et Bill*, soulignée notamment par les élèves de Madame AC, a pu renforcer leur envie de s'impliquer. L'utilisation de la bande dessinée a permis de créer un lien entre le contenu du cours, c'est-à-dire le mythe, et les expériences et connaissances des élèves, qu'il s'agisse de leur connaissance de cette bande dessinée en particulier ou de leur sentiment d'être concernés par les thèmes abordés.

Les résultats des enquêtes ont révélé que l'exercice sur la vidéo a été le deuxième plus apprécié après les discussions sur le sens du mythe. En effet, la moyenne de la motivation des élèves était de 3,91, ce qui est très proche de la moyenne précédente. En revanche, la moyenne pour le plaisir ressenti était légèrement plus basse, à 3,78. Il semble que la vidéo et les questions qui ont suivi ont beaucoup plu aux élèves, car on observe une très faible différence entre les deux classes en ce qui concerne la moyenne, et il n'y a eu aucune occurrence de 1 ou de 2 pour cet exercice. La différence avec l'exercice sur le sens des mythes réside également dans le nombre d'occurrences de 5, qui est légèrement inférieur, avec 8 occurrences de 5 pour la motivation et 7 occurrences pour le plaisir. Ces résultats concordent avec nos observations selon lesquelles les élèves étaient assez concentrés pendant la vidéo, même s'ils l'étaient moins pendant la correction des réponses. Madame AC a également souligné qu'elle pensait que c'était l'exercice qui avait été le plus apprécié par ses élèves en raison de son caractère collectif. En revanche, Madame FC pensait que cet exercice avait moins plu à ses élèves car il leur avait été plus difficile de répondre aux questions. Ils avaient en effet eu du mal à se concentrer et l'enseignante avait dû leur faire plusieurs rappels à l'ordre. Nous

pensons alors que l'exercice a probablement été aimé par les élèves en raison de l'utilisation d'un support audio-visuel. La vidéo présentant le mythe sous forme de récit a sans doute également eu un impact positif sur les élèves, qui, étant encore jeunes, apprécient encore les histoires. L'utilisation du style narratif de la bande dessinée dans la vidéo a également pu les captiver, d'autant plus que le vocabulaire était adapté à leur âge. Il est possible qu'une approche plus adulte et sérieuse de la narration aurait pu moins leur plaire. En résumé, plusieurs hypothèses peuvent expliquer les raisons pour lesquelles les élèves ont aimé cette activité.

Finalement, l'activité consistant à associer les extraits d'Ovide aux vignettes correspondantes a obtenu les moins bons résultats, avec une plus grande disparité entre les deux classes. La classe de Madame FC a en effet obtenu la plus basse moyenne, avec une note de 3,15 pour la motivation des élèves pendant l'exercice. Madame AC avait souligné que les exercices collectifs avaient généralement plus de succès auprès des élèves grâce à la dynamique de groupe qu'ils instaurent, contrairement à cet exercice qui devait être réalisé individuellement. Nous avons également observé un manque d'enthousiasme dans la classe, avec de nombreuses difficultés des élèves à remettre l'histoire dans l'ordre chronologique. Malgré l'apparente concentration des élèves de Madame FC pendant la lecture des extraits d'Ovide, aucun n'a émis de réactions particulières concernant le vocabulaire, même face à des termes assez complexes pour leur âge. De plus, c'est l'exercice ayant suscité le moins de motivation puisque trois élèves ont indiqué qu'ils n'étaient pas d'accord avec la proposition selon laquelle ils étaient motivés pendant cet exercice. Il est également pertinent de noter que ces trois élèves étaient tous dans la classe de 1R7 de Madame AC. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves avaient déjà réalisé un exercice similaire peu avant notre venue. Cet exercice n'avait pas semblé les enthousiasmer.

Nous pensons que cette activité a été moins appréciée en raison de son caractère textuel prédominant, avec des extraits traduits des *Métamorphoses* d'Ovide présentant un langage trop complexe pour eux. Ils ont peut-être été découragés par cette difficulté linguistique. En revanche, l'aspect bande dessinée a pu compenser ce côté textuel moins attrayant, puisque l'exercice a quand même suscité 19 occurrences de 4 et 5 occurrences de 5 en ce qui concerne le plaisir éprouvé par les élèves. Pour l'améliorer, Madame FC a suggéré de rendre l'expérience plus tangible en permettant aux élèves de découper et d'assembler les différents éléments, ce

qui permettrait de travailler en mobilisant la totalité du corps. Nous pensons également qu'il aurait été utile de simplifier quelque peu le vocabulaire utilisé dans les traductions ou de fournir davantage d'outils pour expliquer les termes plus difficiles. Ces ajustements seraient plus pertinents dans le cadre d'une séquence plus longue, permettant une utilisation plus approfondie de ces outils.

À la lumière de ces divers résultats, nous pouvons affirmer que la séquence a réussi à susciter une forte motivation chez les élèves. Malgré le fait qu'une des classes soit naturellement très investie dans le cours de latin et que l'autre présente plus de défis en termes de motivation, la séquence a réussi à stimuler une participation plus grande chez 15 élèves et a réussi à générer des scores de motivation très positifs chez le public cible. Nous pouvons également dire que la séquence a été un succès en raison du niveau de plaisir éprouvé par les élèves lors des différents exercices. En effet, la moyenne du plaisir ressenti pour les trois exercices s'élève à 3,76 sur 5, ce qui est très encourageant. En se concentrant spécifiquement sur les questions relatives au plaisir éprouvé dans les trois activités, nous avons relevé 56 réponses sur 123 exprimant un accord, et 22 exprimant un accord total. Cela signifie que 63% des élèves ont rapporté avoir ressenti du plaisir lors des trois activités principales de la séquence. Cette donnée revêt une grande importance, car le plaisir est connu pour stimuler la motivation intrinsèque, qui, à son tour, est associée à de meilleurs résultats chez les élèves par rapport à la motivation extrinsèque³⁴⁴. À la lumière de ces résultats globalement positifs, il apparaît que la séquence a réussi à engager la grande majorité des élèves, comme en témoigne le faible nombre de réponses en désaccord avec les propositions (seulement 7 sur 369). Étant donné l'utilisation considérable de la bande dessinée dans la séquence, il est raisonnable de penser que celle-ci a contribué à ces résultats positifs.

Cependant, d'autres éléments peuvent expliquer ces résultats positifs. Par exemple, Madame AC a souligné l'avantage de diversifier les supports pédagogiques pour présenter le contenu. Cette variété permet de dynamiser les cours et de maintenir l'attention des élèves. Les supports visuels et audiovisuels sont généralement plus attrayants pour les élèves. L'utilisation d'images, en particulier, suscite souvent un intérêt accru chez les élèves. L'absence d'exercices axés sur la langue latine, tels que la traduction de textes, la conjugaison ou la

³⁴⁴ VALLERAND R.J., THILL E., *op. cit.*

grammaire, a également pu influencer positivement la motivation des élèves. Beaucoup ont en effet tendance à éviter ce type d'exercices et préfèrent les activités liées à la culture. Madame FC a d'ailleurs émis l'hypothèse selon laquelle ses élèves ont participé davantage car ils avaient déjà été confrontés à une grande quantité de contenu linguistique dans leurs cours de latin précédents. Étudier un mythe peut également avoir eu un impact positif sur la motivation des élèves en raison de son attrait intrinsèque. Les choix pédagogiques, le profil des élèves, le contexte d'enseignement, l'horaire des cours ou la période de l'année peuvent également avoir influencé la motivation des élèves. Il est important de prendre en compte tous ces facteurs externes pour comprendre pleinement les résultats observés.

CONCLUSION

Nous avons constaté la nécessité de repenser nos pratiques pédagogiques en latin pour inclure et motiver un public plus diversifié et hétérogène, en raison de la mise en place prochaine du tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans. Pour relever ces défis, notre état des lieux des langues anciennes a révélé que le référentiel de latin élaboré par le Pacte d'Excellence encourage l'interdisciplinarité et le décroisement des apprentissages. Il promeut le latin comme langue de culture, en favorisant les liens entre le passé antique et la société actuelle.

Notre étude approfondie du médium a démontré que la bande dessinée était capable d'explorer une diversité de genres et de thèmes et offrait une multitude de formats, ce qui en fait un support interdisciplinaire par excellence. Elle permet de cultiver chez les élèves un large éventail de compétences, notamment la capacité à analyser des images et des séquences narratives. Ainsi, la bande dessinée offre la possibilité d'inclure un plus grand nombre d'élèves et de favoriser le développement de ces compétences chez chacun d'entre eux.

Les données recueillies grâce à des enquêtes menées auprès des élèves, des observations pendant les cours et des entretiens avec les enseignantes des deux classes ont révélé des résultats très encourageants. En effet, la séquence proposée aux élèves a eu un impact significatif sur leur motivation, tout en favorisant l'intégration de tous les élèves dans la classe. Plus de 80 % des élèves ont signalé qu'ils étaient motivés pendant les cours, 63 % ont mentionné avoir ressenti du plaisir lors des activités, et 68 % ont exprimé leur envie de participer. Les résultats les plus remarquables en matière d'inclusion résident dans le très faible nombre de réponses négatives, qui représentent des cas isolés. En effet, un seul élève a déclaré n'avoir eu aucune envie de participer, tandis qu'un seul autre a exprimé avoir eu moins envie que d'habitude de participer.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces résultats très encourageants. Tout d'abord, l'aspect culturel et mythologique de la séquence peut être mis en avant. Les activités liées à la mythologie sont souvent préférées par les élèves par rapport à celles centrées sur la langue latine, ce qui pourrait en partie expliquer les excellents résultats obtenus. En outre, la diversité des supports utilisés peut également être soulignée pour expliquer la motivation des élèves. En l'espace de deux heures, les élèves ont eu l'occasion d'analyser une illustration, de regarder une vidéo, d'associer des séquences narratives de

bande dessinée à des extraits textuels et d'analyser une planche de BD. Ces changements de supports ont sans doute contribué à maintenir l'attention des élèves, dans une société où tout va toujours plus vite et où ils sont encouragés à passer rapidement à autre chose dès qu'un contenu ne leur plaît plus.

Nous pouvons avancer, du fait de son utilisation conséquente dans notre séquence, que la bande dessinée a contribué à susciter la motivation et le plaisir des élèves, tout en favorisant leur intégration dans les cours. Nous avons utilisé deux types de bandes dessinées dans notre approche. La première, de Luc Ferry, mettait en avant le lien texte-image, particulièrement intéressant en raison de sa fidélité aux sources antiques. La seconde permettait d'approfondir la compréhension du mythe et incitait à une réflexion plus poussée chez les élèves, en lien avec les problématiques de la société actuelle. Ainsi, ces deux types de bandes dessinées, complémentaires, ont pu plaire à différents profils d'élèves.

Il convient toutefois de nuancer l'impact de la bande dessinée sur les élèves, car elle n'était pas le seul facteur susceptible d'influencer leur motivation. Il est important de mettre en évidence plusieurs biais dans notre recherche. Le public étudié était principalement constitué d'élèves favorisés, dont l'une des classes a même été décrite comme particulièrement motivée par leur enseignante. L'absence de traduction, de grammaire et de conjugaison dans la séquence pourrait également avoir joué un rôle important dans la participation des élèves. De plus, notre étude a été menée uniquement dans deux classes sur un total de 43 élèves, et la séquence n'a duré que deux heures. Pour confirmer nos résultats et évaluer leur dépendance à d'autres facteurs, il serait judicieux de mener une étude sur un échantillon plus large et plus diversifié, en incluant notamment des écoles avec un indice socio-économique plus bas. Il serait également intéressant d'intégrer la bande dessinée de manière plus approfondie dans une séquence plus longue, où son caractère novateur et original chez les élèves pourrait être atténué. À cet égard, il serait pertinent de suivre les cinq axes développés par Rouvière pour utiliser la bande dessinée en classe, notamment en poursuivant l'acculturation des élèves au médium et en les amenant à étudier une bande dessinée complète ou une adaptation du mythe dans un autre contexte. Plusieurs pistes de recherche pourraient être explorées. Néanmoins, notre étude a permis d'objectiver l'influence positive de l'utilisation d'un support tel que la bande dessinée sur l'ensemble (ou presque) des élèves, et sa capacité à les motiver et à les inclure dans le cadre des cours de latin.

BIBLIOGRAPHIE

1. Monographies, ouvrages collectifs et articles

- ABENSOUR C., « Le défi des classiques en bande dessinée », *NRP*, 2007.
- AHMED M., DELNESTE S., TILLEUIL J.-L. (dir.), *Le statut culturel de la bande dessinée. Ambiguïtés et évolutions*, Louvain-la-Neuve/Paris, Academia/ L'Harmattan, 2016, p. 232-268.
- AQUATIAS S., « Le goût de la bande dessinée : acquisitions, transmissions, renforcements et abandon », in Benoit BERTHOU (dir.), *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2015, pp. 45-73. URL : <https://books.openedition.org/bibpompidou/1675>.
- AQUATIAS S., « La bande dessinée à l'école, hier et aujourd'hui », Actes des deuxièmes rencontres nationales, Angoulême, CIBDI, 2017, pp. 29-42, URL : https://www.etatsgenerauxbd.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/2017_rencontres_nationales_bd_02_v00c2.pdf.
- AUBERT J.-L., « *Si l'huile flotte...* » — *comprendre et prévenir l'échec scolaire*, Paris, Criterion, 1994.
- AZIZA C., *Guide de l'Antiquité imaginaire : Roman, cinéma, bande dessinée*, Paris, Les Belles lettres, 2019.
- BANDURA A., « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning », dans *Educational Psychologist*, 1993, 28, 117-148.
- BERTHOU B., *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2015, URL : <https://books.openedition.org/bibpompidou/1671>.
- BERTHOU B., « Une nouvelle légitimité culturelle. Le cas de la bande dessinée », in Maaheen AHMED, Stephanie DELNESTE et Jean-Louis TILLEUIL (dir.) *Le statut culturel de la bande dessinée. Ambiguïtés et évolutions*, Louvain-la-Neuve/Paris, Academia/ L'Harmattan, 2016, pp. 221-232.
- BRICAGE P., « Initier l'élève à la culture grecque et à l'approche systémique par l'utilisation transdisciplinaire de la bande dessinée », in Julie GALLEGO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 85-92.
- CANYISSA J., « Entre historisation et fictionnalisation : la mythification. Mythe et histoire dans l'Égypte d'Edgar Pierre Jacobs », in Julie GALLEGO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 41-47.
- CARTIER S., *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*, Montréal, Editions CEC, 2007.

- CHARLES M., « Métamorphoses d'Ovide : retour sur l'histoire tragique de Narcisse et Écho », in *Cultea*, 16 février 2021. URL : <https://cultea.fr/metamorphoses-dovide-retour-sur-lhistoire-tragique-de-narcisse-et-echo.html>
- CHEVREL A., *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2006.
- CHEYNS A., XHARDEZ D., *Bande dessinée et enseignement des langues anciennes*, Bruxelles, FUSL, 1997.
- CIBOIS P., *La question du latin : L'enseignement du latin en Belgique*, 2018. URL. <https://enseignement-latin.hypotheses.org/10573>.
- COLOGNESI S., *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2022.
- DECI et al., « Motivation and education : the self-determination perspective », in *Educational Psychologist*, 1991, 26, 325-346.
- DELORD R., « Lancement du 4e Prix Littérature Jeunesse Antiquité : sélections et inscriptions » in *Arrête ton char : langue et culture de l'Antiquité*, 1^{er} septembre 2022, (consulté le 7 avril 2024), URL : https://www.arretetonchar.fr/plja4/?fbclid=IwAR1-4YeH-J4qURjVrJ_232yQwbRXTlg0nImH7BoDbFfeXVF3g2y9RYDyNaY_aem_AUIm7tCBjKAVk_W7_j-ztNDL5143clwJ43J8XnaHxLPQJGPKDI0TJJZyWnz4vHk5eP3w_L37pPaO78Quc5Gn1bhD_z
- DENIZOT N., *La scolarisation des genres littéraires 1802 – 2010*, Bern/Berlin/Bruxelles, Peter Lang, 2013.
- DEPAIRE C., *Etat des lieux : la place de la bande dessinée dans l'enseignement*, Syndicat national de l'édition, 2019. URL : https://www.actuabd.com/IMG/pdf/etude-bd_vfinale_11022019_bd_ecole_sne.pdf.
- DROMAIN M., « Antigone », in *Reainfo*, 9 avril 2018 (consulté le 8 avril 2024). URL : <https://reainfo.hypotheses.org/11308>
- DUFAYS J.-L., *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994.
- DUFAYS J.-L., GEMENE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, 2005.
- DUPLAN A., « La mythologie grecque est le modèle d'une spiritualité laïque », in *Le Temps*, 18 novembre 2016 (consulté le 8 avril 2024). URL : <https://www.letemps.ch/culture/livres/luc-ferry-mythologie-grecque-modele-dune-spiritualite-laique>
- EVANS C., « Profils de lecteurs, profils de lectures », in Benoit BERTHOU (dir.), *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2015, URL : <https://books.openedition.org/bibpompidou/1673>.
- FENOUILLET F., LIEURY A., *Motivation et réussite scolaire*, Malakoff, Dunod, 4^e ed., 2019.

- FERRY L., *La sagesse des mythes : Narcisse et Pygmalion*, Grenoble, Glénat, 2021.
- FORNER Y., « La motivation à la réussite des jeunes en insertion », in *Questions d'orientation*, 3, 1999, pp. 57-64.
- GALLAND O., *Les Jeunes*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 1985.
- GALLEGO J., *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015.
- GROENSTEEN T., *Système de la bande dessinée*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques », 1999.
- GROENSTEEN T., *Un objet culturel non identifié*, Angoulême, Editions de l'An 2, 2006.
- GROENSTEEN T., « Définitions », in Pascal ORY et al. (dir.), *L'art de la bande dessinée*, Paris, Citadelles et Mazenod, 2012, p. 62.
- GROENSTEEN T., « De l'art séquentiel à l'art ludique », *Textimage*, vol. Varia 3, 2013, URL : https://www.revue-textimage.com/07_varia_3/groensteen1.html.
- GUYARD B., « Luc Ferry, la sagesse des mythes en BD », in *LeFigaro.fr*, 1er décembre 2016 (consulté le 8 avril 2024). URL : <https://www.lefigaro.fr/bd/2016/09/16/03014-20160916ARTFIG00268-luc-ferry-la-sagesse-des-mythes-en-bd.php>
- KO M., *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette, 2000.
- KOUKOULAS Y., MISSIOU M., « La récréation de la mythologie grecque par les bandes dessinées », in Julie GALLEGO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 103-110.
- LACASSIN F., *Pour un neuvième art, la bande dessinée*, Paris/Genève, Slatkin, 1982.
- LACELLE N., « La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales », in Monique LEBRUN, Nathalie LACELLE et Jean-François BOUTIN (dir.), *La littératie médiatique multimodale*, Québec, Presses universitaires du Québec, 2012, pp. 125-140.
- LEGRAIN H., *Motivation à apprendre : mythe ou réalité ?*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- LEONARD M., « L'Iliade T1 - La Pomme de discorde », in *PlanetBD*, 17 septembre 2016 (consulté le 8 avril 2024). URL : <https://www.planetebd.com/bd/glenat/l-iliade/la-pomme-de-discorde/30079.html#serie>
- LESAGE S., « Une bande dessinée adulte ? Usages et mésusages de la légitimation », *Belphégor*, vol. 17, 1, 2019, URL : <https://journals.openedition.org/belphegor/1607>.
- LUNGHERETTI P. (dir.), MARTIN J.-P. (coord.), *Actes des deuxièmes rencontres nationales de la bande dessinée*, Angoulême, CIBDI, 2018. URL : https://www.etatsgenerauxbd.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/2017_rencontres_nationales_bd_02_v00c2.pdf.
- MAIGRET E., « La bande dessinée dans le régime du divertissement : reconnaissance et banalisation d'une culture », in Benoit BERTHOU (dir.), *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2015, URL : <https://books.openedition.org/bibpompidou/1677>.

- MARTEL V., BOUTIN J.-F., « La classe d’histoire de l’antiquité : réflexions didactiques préliminaires sur les apports et limites du recours à la bande dessinée », in Julie GALLEGO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l’Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 113-120.
- MARTIN T., « Toute la sagesse des mythes en BD : une collection dirigée par Luc Ferry », in *Unidivers.fr*, 6 décembre 2016, (consulté le 8 avril 2024). URL : <https://www.unidivers.fr/bd-sagesse-des-mythes-luc-ferry/>
- MOLIN B.-P., *Astérix : les citations latines expliquées*, Paris, Chêne, 2016.
- MEYER J.-P., « A propos des albums de BD adaptés de romans : de la transposition littéraire à la transposition didactique », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 157-170.
- MIMOSO-RUIZ B., « Des tablettes de l’épopée aux planches de la bande dessinée : Gilgamesh », in Julie GALLEGO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l’Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 51-63.
- MISSIOU M., « Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d’enseignement », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 79-98.
- MORGAN H., *Principes des littératures dessinées*, Angoulême, Editions de l’An 2, 2003.
- NATHALIE Z., « Pour les amateurs de mythologie grecque - Les mythes en bandes-dessinées », in *scifi-universe.com*, 2 avril 2019 (consulté le 8 avril 2024). URL : <https://www.scifi-universe.com/actualites/16691/pour-les-amateurs-de-mythologie-grecque>
- NOT L., *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 1987, Chap 4.
- NUTTIN J., *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1985.
- PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris, Editions de Minuit, 1986.
- PEPIN C., *50 nuances de Grecs*, Paris, Dargaud, 2017.
- PERRONET A., « L’étude d’un album de BD au cycle 3 : l’exemple de Petit vampire va à l’école », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 123-140.
- PETER P., « Le succès des bulles du passé. Le boom de la BD historique », *Historia*, n° 843, 2017.
- PILLIER F., VAUGEOIS L., *Le phénomène Astérix*, octobre 2023, URL : <https://asterix40.com/le-phenomene-asterix/>
- POLO C., ROUVIERE N., « La BD : un support facilitant en classe de SES », *Tréma*, 2019, 51, pp. 166-190. URL : <https://journals.openedition.org/trema/5003>.
- POTVIN P., LACROIX M.-E., *La motivation scolaire*, CTREQ – RIRE, publié le 4 novembre 2009, mis à jour le 9 mars 2022. URL : [https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire/#:~:text=Les%20quatre%20principaux%20indicateurs%20de,de%20la%20motivation%20\(2\).](https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire/#:~:text=Les%20quatre%20principaux%20indicateurs%20de,de%20la%20motivation%20(2).)
- RAUX H., « Bande dessinée et diffusion des savoirs : l’avènement du documentaire graphique ? », Actes des deuxièmes rencontres nationales, Angoulême, CIBDI, 2017,

pp. 59-74, URL : https://www.etatsgenerauxbd.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/2017_rencontres_nationales_bd_02_v00c2.pdf.

- RAUX H., *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2023.
- REUTER Y., « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », in *Pratiques*, 50, juin 1986, pp. 3-21.
- RIVAULT J., « 50 nuances de Grecs. Encyclopédie des mythes et des mythologies », in *Actualités des études anciennes*, 7 mai 2018 (Consulté le 8 avril 2024). URL : <https://doi.org/10.58079/tbal>
- ROBA J., *Boule et Bill : Bill a du cachet*. Édition spéciale, CBBB (Centre Belge de la Bande Dessinée), Dargaud, La Poste belge, 1999 (Coll. Philabédé).
- RODRIGUEZ A., « Les formes de représentation des antiquités grecque et romaine dans la bande dessinée contemporaine », in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 93-110.
- ROSIER J.-M., « La BD à l'Ecole : un leurre pédagogique en Belgique francophone », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 45-53.
- ROUVIÈRE N., « De l'histoire de l'Antiquité à l'histoire culturelle contemporaine : Quelle est la valeur documentaire d'Astérix ? » in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 21-28.
- ROUVIÈRE N., *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012.
- ROUVIÈRE N., « Instruire et plaire », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 141-156.
- ROUVIÈRE N., « Etudier une œuvre intégrale en bande dessinée au cycle 3 : quelles spécificités didactiques ? », in Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, pp. 103-121.
- ROUVIÈRE N., « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », Actes des deuxièmes rencontres nationales, Angoulême, CIBDI, 2017, pp. 43-56, URL : https://www.etatsgenerauxbd.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/2017_rencontres_nationales_bd_02_v00c2.pdf.
- SALA C., VILLAGORDO E., HALIMI J., « Astérix ou une éducation humaniste par la parodie », in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 29-39.
- SCAPIN M., SOLER M., « Mythes en mouvement, réinventer la fondation de Rome dans la bande dessinée de science-fiction : *Le dernier Troyen* de Valérie Mangin et Thierry Démarez », in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 65-76.
- STERCKX P., « Les Cases mémorables de Pierre Sterckx », in *Les Cahiers de la bande dessinée*, 56, 1984, p. 67-69.

- STEYAERT F., TILLEUIL J.-L., « La bande dessinée à l'école. Un caillou dans le soulier de la légitimation », in Maaheen AHMED, Stephanie DELNESTE et Jean-Louis TILLEUIL (dir.) *Le statut culturel de la bande dessinée. Ambiguïtés et évolutions*, Louvain-la-Neuve/Paris, Academia/ L'Harmattan, 2016, p. 232-268.
- TARDIF J., *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992.
- THIEBAUT M., « Bande dessinée et pédagogie de l'histoire », in Odette Mitterrand (dir.), *L'Histoire par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie*, Paris, Syros, 2003, pp. 115-128.
- THIEBAUT M., « D'Alix à Murena : de l'audience de ces deux séries chez les enseignants » in Julie GALLEGRO (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2015, pp. 145-152.
- TOUMA C., « L'impact des filtres TikTok sur la santé mentale », in *CScience : Le Média Des Solutionneurs*, 11/09/2022, URL : <https://www.cscience.ca/limpact-des-filtres-tiktok-sur-la-sante-mentale/>.
- VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2^e éd., 2009.
- VALLERAND R.J., THILL E., *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Études vivantes, 1993.
- VANDERMEULEN D., « Bande dessinée et transmission du savoir », in *Le Débat*, 195, 2017, pp. 199-208.
- VIANIN P., *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2007.
- WO J., « Prat'hic #24 : Créer une BD numérique dans le cadre de la liaison Lycée-Université », in *Arrête ton char : langue et culture de l'Antiquité*, 22 janvier 2023, (consulté le 7 avril 2024), URL : <https://www.arretetonchar.fr/prathic-24-creer-une-bd-numerique-dans-le-cadre-de-la-liaison-lycee-universite/>
- ZIMMERMEIER M., *Le latin en BD*, Paris, Larousse, 2023.

2. Source primaire

- OVIDE, *Métamorphoses*, texte établi et traduit par Lafaye Georges, Paris, Les Belles lettres, 1976 (CUF).

3. Programmes de l'enseignement et outils d'accompagnement officiels

- Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, Référentiel interréseaux, 1999.
- Fédération Wallonie-Bruxelles – Enseignement.be, *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun. Version provisoire*, 2021.
- Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'Enseignement organisé par la Communauté française. Premier degré commun. 1^{re} année commune – 2^e année commune. Référentiel didactique des activités complémentaires. Latin.

Initiation à la langue latine. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, Bruxelles, 2009.

- FESeC., *Programme Latin 1^{er} degré*, Enseignement catholique secondaire, Bruxelles, 2014.
- CPEONS, Programme d'étude du cours de latin. Humanités générales et technologiques 2^e et 3^e degré.
- Circulaire n°5903 du 04/10/2016. Activités complémentaires organisables par domaine et sphère d'activités en 1^{re} et 2^e années communes dans les écoles de Wallonie-Bruxelles Enseignement – Année scolaire 2016-2017
- DESIR C., JEHOLET P.-Y., *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*, Bruxelles, 31 mars 2022.

4. Ressources audiovisuels

- Il était une histoire. *Narcisse et Écho* [Illustration]. URL : <https://www.ecosia.org/images?addon=chrome&addonversion=6.0.2&q=echo%20et%20Narcisse%20BD#id=8EDCC1620825356D1E897012EED88C43114E6603>.
- Histoire et Mythologie en BD. *Écho et Narcisse: L'Histoire de l'homme qui est tombé amoureux de lui-même - Histoire et Mythologie* [Video] (01/07/2022). YouTube. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=FGc1dCjaLml>.

5. Webographie

- Bibliothèque nationale de France (s. d.), « BD 2020 – L'année de la bande dessinée à la BnF » in *BnF*, 2020, (consulté le 7 avril 2024), URL : <https://www.bnf.fr/fr/bd-2020-lannee-de-la-bande-dessinee-la-bnf>
- DE SWARTE MS., « Statistiques TikTok : les chiffres clés pour 2024 », in *Meltwater*, 20 mars 2024 (consulté le 26 avril 2024). URL : <https://www.meltwater.com/fr/blog/statistiques-tiktok>
- TLFi : Trésor de la langue Française informatisé. *Narcissisme*. ATILF (CNRS/Université de Lorraine) (Consulté le 16/01/24). URL : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.
- « Bande dessinée », in *Wikipédia* (consulté le 17/01/24). URL https://fr.wikipedia.org/wiki/Bande_dessin%C3%A9e.
- FWB (s.d.), « Pacte pour un Enseignement d'Excellence », in *FWB* (consulté le 22 avril 2024). URL : <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>

- OVIDE. *Métamorphoses*, Livre III, traduction (légèrement adaptée) de G.T. Villenave, Paris, 1806, Itinera electronica (consulté le 18/01/2024) URL : <http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/ovidell/lecture/default.htm>.

ANNEXES

1. Annexe 1 : Enquête des élèves

1.1. Enquête vierge

Question 1

À quel point étais-tu motivé-e par la leçon ?

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'étais motivé-e par la leçon.					

Question 2

De manière générale, avais-tu envie de participer au cours ?

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'avais envie de participer au cours.					

Question 3

Par rapport à ton habitude, avais-tu plus ou moins envie de participer ?

	1. Beaucoup moins que d'habitude	2. Moins que d'habitude	3. Comme d'habitude	4. Plus que d'habitude	5. Beaucoup plus que d'habitude
J'avais envie de participer au cours.					

Question 4

Pour chaque partie du cours, donne ton niveau de motivation et le plaisir (ou non) que tu as eu à réaliser les exercices.

Partie 1 : Vidéo sur Narcisse et Echo

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'étais motivé·e durant l'exercice.					

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'ai pris plaisir à réaliser l'exercice.					

Partie 2 : Relier les extraits d'Ovide aux vignettes de bande dessinée

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'étais motivé·e durant l'exercice.					

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'ai pris plaisir à réaliser l'exercice.					

Partie 3 : Discussion sur l'amour de soi

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'étais motivé·e durant l'exercice.					

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'ai pris plaisir à réaliser l'exercice.					

Partie 4 : Texte sur les réseaux sociaux

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'étais motivé·e durant l'exercice.					

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas d'accord	3. neutre	4. D'accord	5. Complètement d'accord
J'ai pris plaisir à réaliser l'exercice.					

1.2. Résultats des enquêtes

Moyenne	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4.1a	Question 4.1b	Question 4.2a	Question 4.2b	Question 4.3a	Question 4.3b
FC	3,90	3,95	3,52	3,86	3,81	3,67	3,76	3,81	3,9
AC	4,05	3,75	3,35	3,95	3,75	3,15	3,6	4,05	3,95
Total	3,98	3,85	3,44	3,91	3,78	3,41	3,68	3,93	3,93

Question 1	Occurrences	Pourcentage	Question 2	Occurrences	Pourcentage	Question 3	Occurrences	Pourcentage
1	0	0,0%	1	1	2,4%	1	0	0,0%
2	0	0,0%	2	0	0,0%	2	1	2,4%
3	7	17,1%	3	12	29,3%	3	25	0,6%
4	6	14,6%	4	19	46,3%	4	11	26,8%
5	28	68,3%	5	9	22,0%	5	4	9,8%
TOTAL	41	100%	TOTAL	41	100%	TOTAL	41	100%

Question 4.1a	Occurrences	Pourcentage	Question 4.1b	Occurrences	Pourcentage	Question 4.2a	Occurrences	Pourcentage
1	0	0,0%	1	0	0,0%	1	0	0,0%
2	0	0,0%	2	0	0,0%	2	3	7,3%
3	12	29,3%	3	16	39,0%	3	21	51,2%
4	21	51,2%	4	18	43,9%	4	14	34,1%
5	8	19,5%	5	7	17,1%	5	3	7,3%
TOTAL	41	100%	TOTAL	41	100%	TOTAL	41	100%

Question 4.3a	Occurrences	Pourcentage	Question 4.3b	Occurrences	Pourcentage	Question 4.2b	Occurrences	Pourcentage
1	0	0,0%	1	0	0,0%	1	0	0,0%
2	1	2,4%	2	1	2,4%	2	1	2,4%
3	13	31,7%	3	11	26,8%	3	16	39,0%
4	15	36,6%	4	19	46,3%	4	19	46,3%
5	12	29,3%	5	10	24,4%	5	5	12,2%
TOTAL	41	100%	TOTAL	41	100%	TOTAL	41	100%

TOTAL Questions	Occurrences	Pourcentage
1	1	0,27%
2	7	1,90%
3	133	36,04%
4	142	38,48%
5	86	23,31%
TOTAL	369	100%

2. Annexe 2 : Entretiens des professeures

2.1. Questions d'entretien

- 1) Comment avez-vous perçu le déroulement de la séquence ?
- 2) Avez-vous senti les élèves impliqués ? Plus ou moins que d'habitude ?
- 3) À quel moment du cours les avez-vous sentis plus impliqués ? À quoi le remarquez-vous ?
- 4) À quel moment du cours les avez-vous sentis moins impliqués ? À quoi le remarquez-vous ?
- 5) Selon vous, ont-ils pris du plaisir durant la séquence ?
- 6) Selon vous, l'utilisation de la bande dessinée a-t-elle pu avoir une influence quelconque, positive ou négative, sur le déroulement de la leçon ?

2.2. Entretien Madame AC

1) Comment avez-vous perçu le déroulement de la séquence ?

Ça s'est très bien passé. Changer de support fonctionne très bien avec les élèves, regarder une vidéo, utiliser des images et mettre aussi du texte. Maintenant, on est obligé de passer par plein de supports différents, alors qu'avant c'était un enseignement plus frontal. La multiplicité des supports se fait au service des savoirs.

Je pense que la séquence s'est bien déroulée car il y avait plein de supports différents. Le support de l'image marche aussi très bien car ça leur semble plus facile. Comme la BD est séquencée, ils ont l'impression de moins lire.

2) Avez-vous senti les élèves impliqués ? Plus ou moins que d'habitude ?

Ce sont des élèves qui sont impliqués et qui ont toujours envie de bien faire. Donc, pour ceux qui sont d'habitude déjà intéressés par le cours, c'est plus fun pour eux d'apprendre avec ces supports. Mais pour ceux qui ont plus de mal à accrocher aux cours, je pense qu'ils ont plus facile à accrocher avec ces supports-là.

3) À quel moment du cours les avez-vous sentis plus impliqués ? À quoi le remarquez-vous ?

Pendant la vidéo car c'était un exercice en commun alors que l'exercice de la BD se faisait tout seul. Le fait de travailler la BD en collectif les rendrait encore plus impliqués, je pense. Le collectif fonctionne très bien en cours de latin car ça permet de créer une dynamique de groupe et de rendre tout le groupe impliqué ensemble.

4) À quel moment du cours les avez-vous sentis moins impliqués ? À quoi le remarquez-vous ?

Au deuxième cours, lorsqu'on a abordé les significations du mythe, car on a dû synthétiser les idées pour les écrire. Ils sont moins impliqués quand il s'agit d'écrire car c'est plus fastidieux pour eux.

5) Selon vous, ont-ils pris du plaisir durant la séquence ?

Oui, ils ont vraiment bien aimé. D'ailleurs, ils ont demandé au cours d'après pour l'achever. Mes autres classes de première m'ont également demandé pour faire la séquence, donc je pense qu'ils en ont parlé entre eux.

6) Selon vous, l'utilisation de la bande dessinée a-t-elle pu avoir une influence quelconque, positive ou négative, sur le déroulement de la leçon ?

Oui, clairement par l'utilisation de l'image. Le texte présenté dans une BD leur paraît moins rébarbatif, du fait aussi que ce soit fractionné.

2.3. Entretien Madame FC

1) Comment avez-vous perçu le déroulement de la séquence ?

J'ai bien aimé, même si j'étais surprise au début qu'il n'y ait pas de latin, mais cela aurait été trop complexe de mettre du latin dans la séquence. Je trouvais que la séquence était bien ciblée et qu'il y avait plein de possibilités de la prolonger. Je ne suis pas sûre qu'ils aient perçu que c'était par rapport à la BD.

2) Avez-vous senti les élèves impliqués ? Plus ou moins que d'habitude ?

Ils étaient plus impliqués que d'habitude. Ça se voyait car ils étaient plus nombreux à participer. Ils étaient nombreux à poser des questions et à lever le doigt pour réagir. Certains que je n'avais pas vu participer depuis longtemps ont pris part au cours. Cela est peut-être dû au fait aussi qu'on a fait beaucoup de langue avant. Ils prennent moins de risque à répondre à des questions concernant la culture plutôt que sur la langue.

3) À quel moment du cours les avez-vous sentis plus impliqués ? À quoi le remarquez-vous ?

Lors de la discussion autour de la BD 50 nuances de Grecs car ils employaient beaucoup d'énergie à répondre. Beaucoup d'entre eux avaient envie de réagir. Je pense que c'est parce qu'ils se sentaient concernés.

4) À quel moment du cours les avez-vous sentis moins impliqués ? À quoi le remarquez-vous ?

Quand ils ont dû répondre aux questions sur la vidéo et pendant la correction. Ils n'ont pas pensé à répondre pendant le visionnage, donc l'effort de mémoire pour se souvenir des réponses était plus compliqué pour eux. Ils avaient moins les réponses.

5) Selon vous, ont-ils pris du plaisir durant la séquence ?

Oui, j'ai l'impression qu'ils étaient motivés. Mais il faut voir avec les enquêtes.

6) Selon vous, l'utilisation de la bande dessinée a-t-elle pu avoir une influence quelconque, positive ou négative, sur le déroulement de la leçon ?

Je crois que oui, ça leur a plu et que l'influence a donc été positive, mais surtout dans ses aspects pratiques (découper, coller, assembler... ce sont des choses qui amusent pas mal nos 1res). Je pense que c'est une bonne idée, mais qu'il faudrait pouvoir manipuler l'objet « BD » aussi pour que l'expérience soit tangible, dans le cadre d'une plus longue séquence.

3. Annexe 3 : Indicateurs de la motivation

Critères observables	Indicateurs +	Indicateurs -
Engagement dans la tâche	Rapidité de la mise au travail	Stratégies d'évitement Interruptions dans la tâche
Persévérance / temps consacré à l'activité	Application dans les tâches sans interruption	
Participation	Participation des élèves Prise de parole équilibrée entre les élèves	Pas ou peu de participation Monopolisation de la parole par quelques élèves
Valeur perçue de la tâche	Voir enquête des élèves	Voir enquête des élèves

4. Annexe 4 : Plan de la séquence didactique

1	Introduction	Analyse d'une illustration	Introduction au mythe : Analyser l'illustration de la page de garde	10'
		Vocabulaire	Liens entre le vocabulaire actuel et le mythe	5'
		Vidéo : Narcisse et Echo	Visionnage de la vidéo + temps supplémentaire pour répondre aux questions + correction des réponses aux questions	5' + 5' + 10'
	Le mythe de Narcisse	Sources antiques	Explications de l'origine historique du mythe et liens avec les sources antiques	5'
		Mythe et BD	Explication + début de l'exercice : Associer des extraits traduits de l'œuvre source aux vignettes correspondantes	10'
2	Significations du mythe		Fin de l'exercice + correction	15'
		Discussion	Discussion avec la classe à propos des 2 questions posées	10'
		Amour de soi	Lecture de la mini BD : introduction à une application actuelle du mythe	5'
	Réseaux sociaux	Lecture collective de l'article + temps donné pour répondre aux questions + correction/discussion ensemble	5' + 7' + 8'	

5. Annexe 5 : Séquence didactique

Le mythe de Narcisse



Objectifs de la séquence

- Connaître le mythe de Narcisse et pouvoir l'expliquer
- Comprendre le vocabulaire lié au mythe et pouvoir l'expliquer et l'utiliser en contexte
- Connaître le contexte historique du mythe
- Comprendre et pouvoir expliquer la signification du mythe de Narcisse
- Comprendre et pouvoir expliquer les grands thèmes du mythe et leur application dans l'actualité

Introduction

Analyse d'une illustration

Regardez attentivement l'illustration de la page de garde.

1) Décrivez l'illustration. Que voyez-vous ?

.....

.....

2) À votre avis, que fait-il ? Pourquoi fait-il cela ?

.....

.....

Vocabulaire

Narcisse < **Narcissique**

➤ **PSYCHOL.** Amour excessif (de l'image) de soi, associant survalorisation de soi et dévalorisation de l'autre, habituel chez l'enfant, courant chez l'adolescent, compensatoire chez l'adulte. (Définition du TLFi)

3) Quels indices cela vous donne-t-il sur le personnage de Narcisse ?

.....

.....

Vidéo : Narcisse et Echo

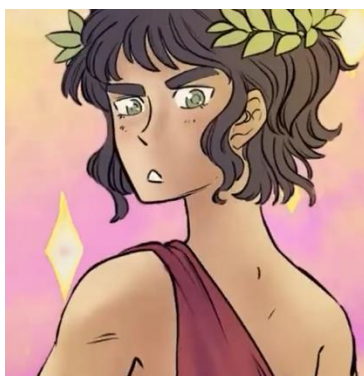
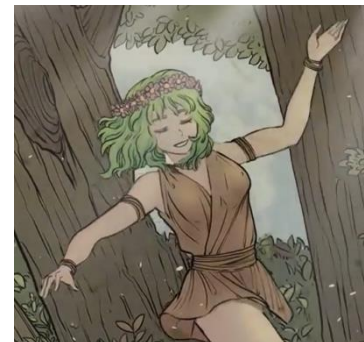
Regardez cette vidéo sur le mythe de Narcisse et Echo et répondez aux questions

1) Qui était Echo ?

Une nymphe

2) Quel était le problème d'Echo ?

Avoir le dernier mot sur tout



3) Quelle fut la punition d'Echo ?

Répéter toujours les derniers mots qu'elle entendait

1) De qui Echo tombe-t-elle amoureuse ?

Narcisse.

2) À quelle déesse les nymphes font-elles appel après le refus de Narcisse ? Qui est-elle ?

Némésis – déesse de la vengeance.

3) Quelle est la punition de la déesse pour Narcisse ?

Tomber amoureux de sa propre image – éprouver un amour non réciproque.



4) Que se passe-t-il après la mort de Narcisse à l'endroit où il s'admirait ?

Des fleurs poussent et les nymphes les surnomment les « narcisses » d'après son nom.

5) Que se passe-t-il pour Echo à la fin de l'histoire ?

Elle part de tristesse se reclure dans la montagne et finit par être absorbée par elle.

6) « Mais dès qu'on appelle Echo, elle revient toujours pour avoir le dernier mot ». Que signifie cette phrase ? Quel est le rapport avec le prénom de la nymphe ?

Lorsqu'on parle en montagne, l'écho de sa propre voix peut être entendu. Le mythe attribue cette expérience à la présence d'Echo, condamnée à répéter les derniers mots des autres.

7) Comment décririez-vous le style narratif visuel de la vidéo ?

Cela fait penser à la BD.

Une bande dessinée est une forme d'expression artistique, souvent désignée comme le « neuvième art », utilisant une juxtaposition de dessins articulés en séquences narratives et le plus souvent accompagnés de textes (narrations, dialogues, onomatopées).

Sources : « Bande dessinée » in Wikipédia (consulté le 17/01/24)

Sources : Histoire et Mythologie en BD. *Écho et Narcisse: L'Histoire de l'homme qui est tombé amoureux de lui-même - Histoire et Mythologie* [Video] (01/07/2022). YouTube.

URL : <https://www.youtube.com/watch?v=FGc1dCjaLmI>.

Le mythe de Narcisse

Sources antiques

Le mythe de Narcisse trouve ses origines dans diverses sources antiques. La principale se trouve dans le livre III des *Métamorphoses* d'Ovide (43 ACN – 17/18 PCN).

Les *Métamorphoses* constituent un long poème latin en 15 livres rédigés au tout début du 1^{er} siècle PCN. L'œuvre rassemble de nombreux récits courts sur les métamorphoses tirées de la mythologie gréco-romaine. La structure du poème débute avec la création du monde pour se conclure à l'époque de l'auteur, l'ère de l'empereur Auguste.

Les *Métamorphoses* d'Ovide ont eu une importance significative de l'Antiquité à nos jours, traversant les époques avec leur riche héritage narratif et artistique.

Sources : Charles, M. (16/02/2021). « Métamorphoses » d'Ovide : retour sur l'histoire tragique de Narcisse et Écho. Cultea. <https://cultea.fr/metamorphoses-dovidere-tour-sur-lhistoire-tragique-de-narcisse-et-echo.html>

Mythe et BD

As-tu bien compris le mythe ? Associe chaque vignette à la traduction correspondante tirée des *Métamorphoses* d'Ovide. Ensuite, dispose-les dans l'ordre chronologique de l'histoire.

1 Narcisse vint s'asseoir, attiré par la beauté, la fraîcheur, et le silence de ces lieux. Mais tandis qu'il apaise la soif qui le dévore, il sent naître une autre soif plus dévorante encore. Séduit par son image réfléchie dans l'onde, il devient épris de sa propre beauté. Il prête un corps à l'ombre qu'il aime : il s'admire, il reste immobile à son aspect, et tel qu'on le prendrait pour une statue de marbre de Paros.

2 C'était un effet de la vengeance de Junon. [...] "Cette langue qui m'a trompée perdra, dit-elle, de son pouvoir, et tu n'auras plus le libre usage de ta voix". L'effet suivit la menace, et depuis ce jour Écho ne peut que répéter le son et doubler la parole.

3 Il laisse alors retomber sur le gazon sa tête languissante; une nuit éternelle couvre ses yeux épris de sa beauté. Mais sa passion le suit au séjour des ombres, et il cherche encore son image dans les ondes du Styx.

4 mais il s'éloigne, il fuit, et se déroband à ses embrassements : Que je meure, dit-il, avant que d'être à toi ! Et la Nymphe ne répéta que ces mots, être à toi ! Écho méprisée se retire au fond des bois. Elle cache sous l'épais feuillage la rougeur de son front, et depuis elle habite dans des antres solitaires.

5 Les autres Nymphes qui habitent les monts ou les fontaines éprouvèrent aussi les dédains de Narcisse. Mais enfin une d'elles, élevant vers le ciel des mains suppliantes, s'écria dans son désespoir : "Que le barbare aime à son tour sans pouvoir être aimé" !

6

La blonde Liriope fit la première épreuve de son adresse à pénétrer dans l'obscur avenir. [...] Narcisse était son nom. Tirésias, interrogé si cet enfant atteindrait une longue vieillesse : "Il l'atteindra, répondit-il, s'il ne se connaît pas". Cet oracle parut longtemps frivole et mensonger;

Sources : Ovide, *Métamorphoses*, Livre III, vers 340 – 520, traduction (légèrement adaptée) de G.T. Villenave, Paris, 1806, Itinera electronica



Sources : FERRY L. *La sagesse des mythes : Narcisse et Pygmalion*, Grenoble, Glénat, 2021

1) Associe la bonne lettre au bon numéro :

1 : / 2 : / 3 : / 4 : / 5 : / 6 : (1 : B / 2 : A / 3 : C / 4 : D / 5 : F / 6 : E)

2) Place les lettres dans l'ordre chronologique de l'histoire

..... > > > > > (E > A > D > F > B > C)

Significations du mythe

Discussion

« Narcisse est mort de s'être trop aimé. »

1) Que pensez-vous de cette affirmation ? êtes-vous d'accord ? Sinon pourquoi ?

Laisser la parole aux élèves, mais orienter la discussion sur le fait que Narcisse n'est pas mort de s'être trop aimé, mais d'avoir trop adoré son image.

2) Pensez-vous qu'il soit dangereux de s'aimer ?

Laisser la parole aux élèves.

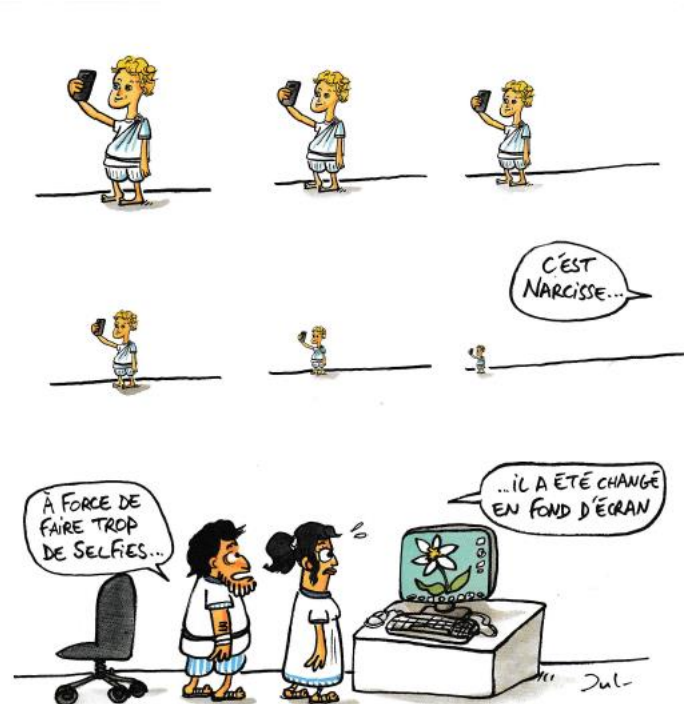


Amour de soi

Lis cette courte BD.

Quels liens peux-tu établir avec le mythe originel ? Quel est le sens véhiculé ?

Orienter la discussion pour faire comprendre aux élèves que cette BD détourne le mythe, que c'est une sorte de parodie contemporaine où l'amour de son image transparait au travers de l'utilisation excessive du téléphone pour faire des selfies.



Réseaux sociaux

Lis l'article à la page suivante et réponds aux questions.

- 1) Pouvez-vous résumer en quelques mots ce que l'article dit sur l'utilisation des filtres *TikTok* et son impact sur la santé mentale ?

Mise en évidence des effets négatifs des filtres *TikTok* sur la santé mentale : une plus grande autocritique, une insatisfaction physique, et une altération de la perception de la réalité.

Le mouvement *body positivity* est présenté comme une réponse promouvant l'acceptation de soi sans recourir aux filtres.

- 2) Quel(s) lien(s) peux-tu établir entre les filtres *TikTok* et le mythe de Narcisse ?

Les filtres sur *TikTok*, tout comme le reflet dans l'eau pour Narcisse, peuvent altérer la perception de la réalité. Les filtres beauté déforment la réalité physique des individus, ce qui crée une version idéalisée et artificielle de soi-même, tout comme le reflet dans l'eau ne représentait pas fidèlement Narcisse.

- 3) Quel mouvement positif est mentionné dans l'article comme une réaction à l'utilisation de filtres, et quel est son objectif ?

Le mouvement *body positivity*. Promouvoir l'acceptation de soi au naturel, donc sans recourir aux filtres.

L'IMPACT DES FILTRES TIKTOK SUR LA SANTÉ MENTALE

Selon la Docteure et psychologue Charlotte Gamache, « Contrairement à ce que l'on pourrait croire, utiliser des filtres sur nos photos ne nous rend pas plus satisfait(e) de notre apparence physique, et ce, même si nous aimons beaucoup le résultat de la photo retouchée. Au contraire! Après l'application d'un filtre sur son selfie, on se montrerait plus critique à l'égard de son apparence physique et on en serait encore plus insatisfait(e). L'utilisation de filtres sur ses selfies nuirait également à l'humeur et susciterait le sentiment d'être malhonnête en propageant une fausse image de soi. »

Mme Tassé estime que le problème d'éthique qu'amènent les filtres dépasse les frontières du numérique et se traduit dans le monde réel par l'altération concrète du corps. « Les filtres beauté complexent les hommes, les femmes et les plus jeunes. Ils déforment désormais notre perception de la réalité, et peuvent influencer les utilisateurs jusqu'à les mener à apporter des changements véritables sur leur apparence (botox, comblement, par exemple). On ne se contente plus simplement de se comparer aux autres ou à ses idoles. On se compare à des personnes dont l'apparence a été artificiellement modifiée sur une *appli* ou un réseau social. »

Finalement, elle rappelle qu'à travers tout ça, un mouvement prônant l'acceptation de soi et le « *body positivity* » (positivité corporelle) est aussi actif sur les réseaux sociaux. « Il n'y a pas que des influenceurs avec des filtres sur TikTok, heureusement. Il y a également une tendance qui perdure depuis quelque temps, et c'est la montée en popularité du 'body positivity', l'estime et l'amour de soi. On y dénonce justement les filtres en engageant et motivant la communauté à se montrer telle qu'elle est, sans tabou, sans gêne, dans un environnement sain et sécuritaire, loin de l'intimidation et de la haine. »

Source : TOUMA C. « L'impact des filtres TikTok sur la santé mentale ». In *CScience : Le Média Des Solutionneurs*, 11/09/2022, URL : <https://www.cscience.ca/limpact-des-filtres-tiktok-sur-la-sante-mentale/>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial