

Faculté de philosophie, arts et lettres

Quelle place pour les adaptations de classiques en bande dessinée dans les classes de français ?

Panorama historique et théorique et propositions
didactiques

Auteur : Thalia LEULIER

Promoteur(s) : Jean-Louis Dufays et Jean-Louis Tilleuil

Année académique 2020-2021

Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation
générale, finalité didactique

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux promoteurs, Jean-Louis Dufays et Jean-Louis Tilleuil, pour leur présence, leur soutien et leurs remarques d'une pertinence sans faille. Je les remercie d'avoir été si disponibles pour moi.

Je remercie également Théo, mon pilier, qui a toujours été là pour moi dans mes moments de doutes, d'angoisses et d'allégresses. Tu n'as jamais douté de moi, tu as toujours été disponible.

Je remercie également ma famille : mon papa, ma sœur, mon frère, mon papy, ma marraine, et plus particulièrement ma boma qui a toujours été disponible pour me relire, m'écouter et me conseiller.

Je remercie mes meilleures amies : Florence, Sarah et Noëlle. Elles ont été d'un soutien inégalable, toujours prêtes à m'aider malgré leurs obligations personnelles. Je leur en suis vraiment reconnaissante.

Je remercie toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à mon mémoire : amis, maitres de stage, relecteurs et bien d'autres que j'oublie probablement. Merci à vous tous.

Et enfin, je remercie tous ceux qui ont fait partie de mes cinq années d'études : mes collègues et professeurs de Namur et Louvain-la-Neuve.

Exception faite des citations et des références bibliographiques, ce travail de fin d'études applique les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française et adoptées par l'Académie française en 1990.

Table des matières

Introduction.....	7
CHAPITRE 1 : La bande dessinée et les adaptations en bande dessinée : cadrage historique et théorique.....	10
1.1 Une histoire mouvementée.....	10
1.1.1 « Il n’y a pas une mais des bandes dessinées ».....	10
1.1.2 La quête de légitimité	11
1.1.3 La bande dessinée pleinement reconnue au XXI ^e siècle ?	13
1.1.4 La bande dessinée au XXI ^e siècle : l’ère du numérique et l’émergence d’autres formes.....	16
1.1.5 L’adaptation de classiques littéraires en bande dessinée : comment la situer ?.....	19
1.1.5.1 Origines de l’adaptation littéraire en BD.....	19
1.1.5.2 Les contraintes d’une adaptation littéraire.....	21
1.1.5.3 Types d’œuvres adaptées	23
1.2 Le phénomène d’adaptation	25
1.2.1 Le XXI ^e siècle, siècle de la transmédiatité	25
1.2.2 Genèse de l’adaptation et transformation textuelle.....	27
1.2.3 Les adaptations de romans en BD.....	30
1.2.4 La transtextualité : adaptation vs transfictionnalité	33
1.2.4.1 L’hypertextualité selon Genette.....	33
1.2.4.2 Une relation transtextuelle propre à notre siècle : la transfictionnalité de Saint-Gelais	36
CHAPITRE 2 : Considérations didactiques sur les adaptations littéraires	40
2.1 La bande dessinée au cœur de l’enseignement du français	40
2.2 L’adaptation littéraire : vers une insertion de cet objet au cœur des classes de français.....	51
2.2.1 La place des adaptations parmi le lectorat.....	51
2.2.2 La littérature : le classique et le patrimoine au sein des classes du XXI ^e siècle.....	54
2.2.3 Les adaptations de bande dessinée dans les classes de français : pour quoi faire ?	60
CHAPITRE 3 : Vers l’inclusion des adaptations en classe de français.....	77
3.1 <i>Le premier homme</i> d’Albert Camus, adapté par Jacques Ferrandez.....	77
3.2 L’analyse	79
3.2.1 L’incipit.....	80
3.2.2 « Benidor » et l’image de la grand-mère	87
3.2.3 Le père, sa mort, la guerre.....	91

3.2.4 L'école, Monsieur Bernard.....	93
3.3 Propositions didactiques : vers l'élaboration d'une séquence sur le récit de vie incluant l'adaptation.....	96
3.3.1 S'inscrire dans le récit de vie d'Albert Camus avec l'UAA..	97
3.3.2 Exercer l'esprit de synthèse sur le phénomène adaptatif dans le cadre de l'UAA 2	109
3.3.3 Susciter un débat sur l'adaptation d'œuvres avec l'UAA 4	116
3.3.4 Projet de création d'une adaptation avec l'UAA 6	123
Conclusion	127
Bibliographie	129

Introduction

Depuis ses débuts, la bande dessinée n'a cessé de faire parler d'elle : qualifiée d'illégitime dans le monde livresque, indigne d'être qualifiée de neuvième art à ses prémices, elle a tout de même fini par être accueillie au sein de la critique littéraire. Ce parcours de longue haleine, qui peut être assimilé à celui du cinéma¹ sur bien des points, n'a pas été de tout repos alors qu'aujourd'hui nous sommes habitués à voir des rayons remplis de bandes dessinées en tous genres. Peut-être est-ce là que se trouve le nouveau problème ? La logique du marché domine et c'est à celui qui redoublera d'inventivité pour vendre. Ainsi, ces dernières années, sont apparues des innovations au sein du domaine bédéesque : roman graphique, bande dessinée numérique, presse et manuels au format BD, etc. Paradoxalement, nous sommes confrontés à des discours encore très hostiles face à la bande dessinée². Philippe Geluck confiait au journal *Le Soir* que les auteurs de BD étaient exclus du musée de la BD, premier musée dédié au neuvième art³. C'est dans ce contexte où la vente prime parfois plus que la qualité et dans lequel la bande dessinée trouve une légitimité en demi-teinte que se situe notre domaine d'étude : les adaptations de classiques littéraires. Bien qu'elles existent depuis des décennies, elles connaissent une réelle explosion depuis ces dix dernières années. Dans un contexte où les phénomènes d'adaptation et de transfictionnalité régissent les productions, comment situer les adaptations au sein du monde éditorial et quelle place pourraient-elles occuper au sein des classes de français ?

Au sein du monde professoral, les avis concernant la bande dessinée divergent souvent par méconnaissance du support ou par manque de ressources pour étudier ce support complexe. Bien souvent perçue comme facilitatrice de savoir, la bande dessinée porte encore en elle des stéréotypes qui poussent parfois certains professeurs à en faire l'impasse ou à la dévaloriser par

¹ GROENSTEEN, Thierry, « Bande dessinée et cinéma : une histoire partagée », in *Neuvièmeart 2.0*, décembre 2018, [en ligne], <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article1215> (consulté le 10 mai 2021).

² Sandrine Morgante, conférencière de la Cambre, explique que « la bande dessinée n'est pas de l'art » et qu'elle « n'a pas sa place dans un musée ». Source : RTBF (C'est vous qui le dites), « Sandrine Morgante : 'la bande dessinée n'a pas sa place dans un musée, ce n'est pas de l'art' », avril 2021, en ligne : https://www.rtbf.be/vivacite/emissions/detail_c-est-vous-qui-le-dites/accueil/article_sandrine-morgante-la-bande-dessinee-n-a-pas-sa-place-dans-un-musee-ce-n-est-pas-de-l-art?id=10749971&programId=25, (consulté le 10 mai 2021).

³ COUVREUR, Daniel, « Sans auteurs belges, ce sera la fin de la BD », in *Le Soir*, le 16 janvier 2020, [en ligne], <https://plus.lesoir.be/273458/article/2020-01-16/sans-auteurs-belges-ce-sera-la-fin-de-la-bd> (consulté le 10 mai 2021).

rapport à la lecture des grands classiques. Dès lors, est-il possible d'entrevoir une place pour des adaptations ? Peuvent-elles être utiles pour découvrir la littérature ?

C'est pour répondre à ces questions que j'ai entrepris de dédier ce travail de fin d'étude, réalisé dans le cadre d'un master 120 en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à la didactique des adaptations de classiques littéraires en bande dessinée. De différents genres, et styles, elles sont tantôt très proches de l'œuvre originale, tantôt très éloignées. Intéressée depuis toujours par les innovations et l'infinie possibilité des ressources didactiques pour amener du renouveau en classe de français pour tous types d'élèves, cet objet m'a tout de suite intéressée malgré les appréhensions quant à la bande dessinée durant mon adolescence. Ma volonté est d'appréhender le phénomène dans sa globalité (typologies, œuvres ciblées, mécanismes, etc.) pour pouvoir les réinvestir de manière pragmatique. J'ai dès lors entrepris d'importantes recherches dans le domaine de la didactique de la littérature et de la didactique de la bande dessinée. Bien que des chercheurs consacrent de plus en plus leurs travaux aux adaptations, les documents sont peu suffisants pour expérimenter les bénéfices de ces objets en classe.

Pour ce faire, ce travail de recherche se divise en trois chapitres distincts questionnant à chaque fois la place qu'occupe notre objet d'abord au sein de la société, puis de la didactique et enfin de manière pragmatique dans les classes. Nous commençons notre recherche par un chapitre historique et théorique centré tout d'abord sur la légitimité de la bande dessinée pour ensuite se focaliser sur les adaptations et le phénomène adaptatif. Nous veillons à exemplifier nos constatations théoriques par des exemples plus ou moins récents. Nous poursuivons avec un deuxième chapitre dédié cette fois à la didactique de la bande dessinée, au patrimoine littéraire et aux fonctions des adaptations. Aujourd'hui, nul doute que la bande dessinée possède un potentiel didactique à exploiter bien qu'il s'agisse d'un support complexe à appréhender. Saisir les différents obstacles et écueils qui pourraient se dresser aux enseignants et élèves s'avère une étape primordiale pour inclure les adaptations au sein des classes de français. L'ultime chapitre se nourrit des différentes considérations théoriques des deux premiers chapitres pour les mettre en application. Nous proposons quatre séquences didactiques en lien avec les unités d'acquis d'apprentissage 2, 4, 5 et 6. Pour les UAA 2, 4 et 6, nous incluons des adaptations en tous genres qui servent à l'élaboration de compétences bien précises selon des objectifs divers. Nous souhaitons démontrer que les adaptations en bande dessinée permettent à la fois la découverte d'un patrimoine et de thèmes sous-jacents intemporels, mais également d'un mécanisme prépondérant dans notre société actuelle. L'UAA 5 fait l'objet d'une séquence

complète dans laquelle nous proposons de découvrir Camus et le récit de vie à travers la bande dessinée *Le premier homme d'après l'œuvre d'Albert Camus* de Jacques Ferrandez qui a fait l'objet d'une brève analyse personnelle. Ces séquences n'ont pas une visée prescriptive, mais tentent de fournir de possibles ressources aux enseignants pour apporter de l'originalité au cours de français et découvrir la littérature par un autre prisme que celui auquel nous sommes habitués.

CHAPITRE 1 : La bande dessinée et les adaptations en bande dessinée : cadrage historique et théorique

La bande dessinée est reconnue comme un art depuis la seconde moitié du XX^e siècle. Son histoire semble montrer qu'il s'agit là d'une grande victoire. Dans le cadre de ce mémoire, il nous importe de connaître les grandes étapes de cette évolution avant de nous concentrer sur les adaptations de classiques littéraires et sur le phénomène d'adaptation.

1.1 Une histoire mouvementée

1.1.1 « Il n'y a pas une mais des bandes dessinées »⁴

Définir et délimiter l'objet de la bande dessinée s'avère particulièrement complexe : en témoigne déjà le fait qu'il a fallu près de 100 ans avant de s'accorder sur des termes permettant de la désigner. Nombreux sont ceux qui attribuent la paternité de la bande dessinée à Rodolphe Töpffer qualifiant de « littérature en estampes » *Histoire de monsieur Jabot* (1831).

Cette appellation a contribué à la mauvaise réputation que le neuvième art a trainée durant plusieurs décennies. À la fin du XIX^e siècle, la presse s'est emparée de la bande dessinée en publiant une planche de manière hebdomadaire sous le nom de « histoires dessinées » ou « illustrées ». Qualifier ce type de planche n'est pas chose aisée. Le terme « bande dessinée » apparaît tardivement en francophonie (pas avant 1950), grâce à des agences de presse telles qu'Opéra Mundi⁵. Dans le monde, différentes terminologies sont retenues, qui mettent chacune en relief différentes caractéristiques importantes. En Amérique, la bande dessinée est appelée *comic strips* pour sa composante comique. Au Japon, le manga (traduction : « dessin foisonnant ») est surtout connu pour sa dimension hyperbolique. En Italie, le terme *fumetti* renvoie aux bulles, autre convention formelle. Selon les pays, la terminologie met donc en lumière des caractéristiques différentes, ce qui complique toute tentative de définition universelle. Comme l'écrit Philippe Marion, « la bande dessinée est un phénomène socioculturel qui ne s' 'invente' pas. (...). C'est un dispositif social, culturel, économique »⁶.

⁴ PETITFAUX, Dominique, « BANDE DESSINÉE », in *Encyclopædia Universalis*, [en ligne], <https://www.universalis.fr/encyclopedia/bande-dessinee/> (consulté le 9 octobre 2020).

⁵ AHMED, Maaheen, DELNESTE, Sophie, TILLEUIL, Jean-Louis, *Le statut culturel de la bande dessinée*, Louvain-la-Neuve, Éditions Academia, 2017, p. 47.

⁶ Propos de Philippe Marion in *Ibid.*

En francophonie, la bande dessinée dite classique se définit comme suit :

Toute bande dessinée est fondée sur une juxtaposition d'images, organisée en séquences narratives. Chaque image – dite « vignette » – se trouve généralement à l'intérieur d'un cadre rectangulaire, la « case ». Un alignement de cases forme un « registre » ou « strip ». Une superposition de registres occupant toute une page d'une revue ou d'un album constitue une « planche ».⁷

Cette définition ne semble pourtant pas correspondre à la production de Töpffer. Le rapport du texte à l'image est bien différent de celui du neuvième art. Dans les œuvres de l'auteur suisse dont les formes livresques n'ont pas ou peu intéressé à son époque, l'image ne revêt qu'une fonction illustrative. Les lecteurs lisent d'abord le texte et puis contemplent les images. Or, la bande dessinée telle que nous la connaissons, fonctionne sur le système de simultanéité : la lecture de l'image et du texte est instantanée.⁸ Tous deux coexistent dans la case : le texte est dans l'image. Même si l'auteur suisse ne suivait pas ce principe, il avait compris que cette relation était prometteuse, en atteste cette réflexion :

Ce petit livre est d'une nature mixte. Il se compose de dessins autographiés au trait. Chacun des dessins est accompagné d'une ou deux lignes de textes. Les dessins sans le texte, n'auraient qu'une signification obscure ; le texte sans les dessins, ne signifierait rien. Le tout ensemble forme une sorte de roman d'autant plus original qu'il ne ressemble pas plus à un roman qu'à autre chose.⁹

Ce principe de simultanéité apparaît chez les Américains au XIX^e siècle et sera repris par Hergé à partir de 1929 qui fondait ses scénarios « en glissant sans cesse de l'écriture au dessin ».¹⁰ L'image et le texte sont travaillés simultanément et fonctionnent comme un tout indissociable.

1.1.2 La quête de légitimité¹¹

Töpffer, même s'il n'est pas auteur de bandes dessinées telles qu'on l'entend aujourd'hui, est l'un des premiers à théoriser la relation d'un texte à une image et à en saisir le potentiel. Il écrit *Essai de physiognomonie*¹² dans lequel sont posés les fondements d'une

⁷ PETITFAUX, Dominique, *op. cit.*

⁸ PEETERS, Benoît, « Une écriture spécifique », in *Le Débat*, vol. 195, n°3, 2017, pp. 108-116.

⁹ TÖPFFER, Rodolphe, « Notice sur l'histoire de Mr Jabot », in *Bibliothèque universelle de Genève*, n°18, juin 1837, p. 334.

¹⁰ PEETERS, Benoît, *op. cit.*

¹¹ Pour ce bref historique, nous nous inspirons largement de l'aperçu historique élaboré par GROENSTEEN, Thierry, *La bande dessinée : un objet culturel non identifié*, Angoulême, Éditions de l'An 2, 2006, pp. 13-19.

¹² DÜRRENMATT, Jacques, *Bande dessinée et littérature*, Paris, Classique Garnier, 2013, p. 15.

théorie de la bande dessinée. Dans un premier temps, cette forme entre la littérature et l'illustration est appelée « littérature en estampes »¹³. Plusieurs reproches lui sont adressés par le monde littéraire. Les deux premiers sont la brièveté¹⁴ et la place minorée du texte (qui a surtout un rôle descriptif, puisqu'il est relayé par le dessin)¹⁵. Les grands standards de la bande dessinée comptent 46 ou 62 pages, taille qui équivaut au temps de lecture d'une nouvelle. Le texte est restreint puisque le dessin regroupe les descriptions et une grande partie de la narration. Bien plus tard, à la fin du XX^e siècle, les créateurs ont élaboré des bandes dessinées muettes afin de démontrer tout le potentiel de l'image. Un autre reproche, conséquence du système de la bande dessinée et du phylactère, est l'omniprésence des dialogues au détriment de l'acte narratif.¹⁶ La place accordée à l'oralité serait trop importante. Enfin, selon les littéraires, la difficulté à expliciter le monde intérieur des personnages entraîne une pauvreté psychologique¹⁷.

Il faudra attendre plus de cent ans, plus exactement jusqu'en 1955, avant de voir paraître une nouvelle recherche sur la bande dessinée. Celle-ci est fournie par Barthélémy Amengual (1919-2005), essayiste français. Dans *Le Petit Monde de Pif le chien, essai sur un « comic »*, une étude sémiologique, il tente de décrypter le langage de la bande dessinée en le comparant, entre autres, au langage cinématographique¹⁸. Pour établir cette étude, il se base sur une bande dessinée pour enfants, créée par José Cabrero Arnal, bédéiste espagnol.

En 1959, Pol Vendroome, un carolo, rédige le premier ouvrage dédié à Hergé qui ne possédait jusqu'alors aucun ouvrage à son sujet. Nommé *Le monde de Tintin*, cet essai retrace la vie du célèbre bédéiste qui a révolutionné le neuvième art et de l'univers créé autour du personnage de Tintin. Publié aux éditions Gallimard, l'ouvrage a fait l'objet d'une réédition en 1994 aux éditions La Table Ronde accompagné d'une préface de Roger Nimier.

En 1961 paraît *I Primi Eroï* de François Caradec (1924-2008) aux éditions Garzanti, première anthologie des bandes dessinées antérieures à 1940¹⁹. Cet ouvrage, qui n'a pas connu d'équivalent jusqu'à ce jour, est le premier livre européen à avoir publié un manga japonais.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*, pp. 39-40.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 41-43.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 43-45.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 45-47.

¹⁸ FRANÇOIS, Albera, « Le fonds Barthélemy Amengual », in 1895. *Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, n°48, 2006, [En ligne], <http://journals.openedition.org/1895/46> (consulté le 02 novembre 2020).

¹⁹ GROENSTEEN Thierry, *Op. cit.*, p. 14.

Les années 1970 ont marqué un tournant pour le public de la bande dessinée. Jusqu'alors, la plupart des chercheurs considéraient « la littérature en estampes » comme un divertissement destiné aux enfants et au peuple. De plus, elle était dépréciée du fait qu'elle provenait des États-Unis et faisait alors écho à la culture de masse américaine²⁰. Toutefois, à partir des années 1970, le genre connaît son âge d'or partout dans le monde. Des ouvrages théoriques paraissent et la production de bandes dessinées explose en francophonie. Antoine Roux affirme même, dans son ouvrage publié en 1970, que *La bande dessinée peut être éducative*. En 1974, le festival international de la bande dessinée naît à Angoulême. De grandes maisons d'édition spécialisées telles que Glénat (1969), Futuropolis (1972), Delcourt (1986) et bien d'autres voient le jour. 150 ans après la mort de Töpffer, la bande dessinée touche enfin du doigt une certaine forme de légitimité. Les auteurs revendiquent leur statut au sein du monde littéraire, et un certain nombre de critiques et de lecteurs désignent la BD comme étant le neuvième art depuis les années 1960²¹.

Aujourd'hui, elle s'illustre dans tous les genres, du fantastique à l'autobiographie, du policier au reportage, et elle fait pleinement partie du paysage éditorial. Des musées lui sont dédiés, comme le musée Hergé à Louvain-la-Neuve ou le Musée Belge de la Bande Dessinée à Bruxelles, et nous la retrouvons au sein de festivals comme celui d'Angoulême. Pourtant, malgré l'acquisition de ce nouveau statut culturel, la BD reste confrontée à certains obstacles. Nous en évoquons ici trois : la surproduction, l'ambiguïté avec le roman graphique et le sort de la bande dessinée à l'ère numérique, avant de pouvoir positionner les adaptations parmi ces notions.

1.1.3 La bande dessinée pleinement reconnue au XXI^e siècle ?

En 2006, Groensteen relevait cinq handicaps symboliques relatifs à la bande dessinée : la relation entre texte et image (liée à la consécration du roman au XIX^e siècle et à la primauté du texte), le péché d'infantilisme, la tâche ingrate d'amuser, le regard émiétté et l'indifférence à l'art. Même si Groensteen reconnaît dans son ouvrage de 2017 *La bande dessinée au tournant* que la situation a évolué depuis quinze ans, quelques écueils persistent. « Dans le milieu littéraire, la bande dessinée n'est pas encore unanimement considérée comme appartenant pleinement à l'univers du livre et des œuvres de l'esprit »²². De plus, l'acquisition d'un statut

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² GROENSTEEN, Thierry, *La bande dessinée au tournant*, Bruxelles, Les impressions nouvelles, 2017, p. 93.

culturel a entraîné une dépendance du genre par rapport au commerce qui l'apparente davantage à la culture de masse. Depuis la fin du XX^e siècle, nous assistons dès lors à une surproduction de bandes dessinées en tous genres²³, qui porte préjudice à l'idée de « neuvième art ». Dans ce contexte, il s'avère complexe de distinguer des « perles » dans une production intensive. Ces défaillances, qui étaient déjà pointées par Groensteen en 2006, semblent toujours d'actualité en 2021.

a) La bande dessinée considérée comme une production enfantine

Le péché d'infantilisme²⁴ est lié au fait que, durant la première moitié du XX^e siècle, les éditeurs se sont emparés de la bande dessinée pour en faire de la littérature enfantine et, plus particulièrement, un sous-genre de cette littérature. Le manque d'intérêt à l'égard de la dimension artistique du genre a longtemps laissé penser qu'il était destiné aux enfants. Cette image a persisté et semble encore bien ancrée aujourd'hui. En effet, dans une étude datant de 2019 et réalisée par Marianne Blanchard et Hélène Raux, il apparaît que la lecture de bandes dessinées serait largement répandue dans la tranche d'âge des 7-14 ans. Au-delà de celle-ci, une baisse de lecture du genre de, respectivement, 50 % et 35 % est constatée pour la tranche d'âge des 15-17 ans et celle des 18-24 ans. Ce changement s'explique par le fait que les adolescents considèrent la bande dessinée comme une lecture « enfantine »²⁵. Néanmoins, cette tendance à catégoriser tend à se supprimer tant les productions de bande dessinée s'élargissent et se destinent à des publics de plus en plus ciblés.

b) L'apparition du roman graphique, le pendant sérieux de la bande dessinée ?

Le deuxième handicap réside dans le fait que pour beaucoup, la bande dessinée doit faire rire²⁶. Au cours du XX^e siècle, elle avait un but purement humoristique, à l'image de la place qu'elle occupe aujourd'hui encore à la fin de certains magazines et journaux hebdomadaires²⁷. Elle n'a donc pas été considérée comme un genre sérieux puisque, par définition, ce qui est drôle s'oppose à ce qui est beau²⁸. Cette vocation à faire rire a entravé son

²³ *Ibid.*

²⁴ GROENSTEEN, Thierry, *La bande dessinée : un objet culturel non identifié*, Angoulême, Éditions de l'An 2, 2006, pp. 32-46.

²⁵ BLANCHARD, Marianne, RAUX, Hélène, (dir.), « Usages didactiques de la bande dessinée », in *Tréma*, n°51, 2019, [en ligne], <https://journals.openedition.org/trema/4803> (consulté le 15 octobre 2020).

²⁶ GROENSTEEN Thierry, *op. cit.*, pp. 47-49.

²⁷ DÜRRENMATT, Jacques, *op. cit.*, p. 19.

²⁸ BONHERT, Céline, JACQUEMARD-TRUC, Adélaïde, et PEREZ-SIMON, Maud, « L'adaptation comique », in *Revue en ligne du Centre de recherche LISAA*, n°3, juillet 2013, [en ligne], <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01086127/document> (consulté le 15 octobre 2021).

processus de légitimation. De nos jours, cette connotation humoristique n'est plus valable, sauf pour des styles de bande dessinée bien précis. Seule l'appellation américaine « comics » continue à véhiculer cette relation ancienne avec le dessin d'humour. C'est en partie pour se dégager de cette image réductrice qu'à la fin du XX^e siècle, bon nombre d'auteurs de BD ont choisi de développer ce qui a pris le nom de « roman graphique ».

En 1978, le terme « graphic novel » est utilisé par Will Eisner lors de la publication de *Contract With God*. D'après Groensteen, cet ouvrage se différenciait de la production précédente « sous quatre aspects : le format, le refus de la couleur, une pagination beaucoup plus étoffée et une conception de la page où texte et dessins s'entrelacent de façon plus libre »²⁹. Si la *graphic novel* se distingue bel et bien du *comics*, qui désignait une courte histoire à visée humoristique, à l'origine, elle ne semble néanmoins pas constituer un genre cadré sur le plan esthétique. Très vite cependant, les auteurs de *graphic novels* vont afficher leur ambition artistique. Par ailleurs, comme le note Groensteen, bien des bandes dessinées recouraient déjà aux caractéristiques du roman graphique. En conséquence, il n'est pas aisé de démarquer le roman graphique de la bande dessinée, si ce n'est qu'il se veut plus proche du roman.

En francophonie, le terme de « roman graphique » recouvre « des œuvres du neuvième art qui ont l'ambition littéraire et le format (souvent plus d'une centaine de pages) d'un roman »³⁰ et « qui ne respectent plus les normes de l'album classique franco-belge »³¹. Le roman graphique aurait comme visée de rendre la bande dessinée plus « sérieuse », de lui donner la même légitimité qu'à un roman. Le canon de ce nouveau genre est le récit *Maus* d'Art Spiegelman, dont le premier tome paraît en 1980³².

Cependant, l'appellation de « roman graphique » ne fait pas consensus au sein de la communauté du neuvième art³³. Certains, comme Eddie Campbell, dénoncent « l'hypocrisie d'artistes prêts à répudier l'histoire de la bande dessinée pour se cantonner dans la niche d'un roman graphique »³⁴. Assurément, si le but premier du roman graphique est de contribuer à la légitimation du neuvième art, il semble que ce soit l'inverse qui se produise. En effet, cette

²⁹ GROENSTEEN, Thierry, « Roman graphique », in *Neuvièmeart2.0*, septembre 2012, [en ligne], <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article448> (consulté le 15 octobre 2020).

³⁰ DACHEUX, Éric, (dir.), *Bande dessinée et lien social*, Paris, CNRS, 2014, p. 207.

³¹ DÜRRENMATT, Jacques, *Op. cit.*, p. 20.

³² SPIEGELMAN, Art, *Maus*, Paris, Flammarion, 1998.

³³ DÜRRENMATT, Jacques, *Op. cit.*

³⁴ GAUDETTE, Gabriel, « Prétentions et galvaudage ; gains et écueils du roman graphique comme stratégie du cheval de Troie en Amérique du Nord », in *Kinephanos*, vol. 2, n°1, mars 2011, p. 46.

appellation en vient « à créer un élitisme chez un lectorat récemment acquis »³⁵. Plutôt que de rassembler, le terme semble diviser le public de la bande dessinée. Nous pourrions penser que le terme roman graphique a été emprunté aux États-Unis pour donner du crédit à un type de production bédéesque et rameuter plus de lectorat, et par conséquent, plus de ventes.

À l'aube du XXI^e siècle, le roman graphique ne constitue pas le seul défi du neuvième art. L'ère numérique invite à repenser la bande dessinée. Effectivement, « la bande dessinée, à l'image de la société, est partagée en courants multiples et contradictoires »³⁶.

1.1.4 La bande dessinée au XXI^e siècle : l'ère du numérique et l'émergence d'autres formes

a) La bande dessinée numérique

Au XXI^e siècle, avec l'avènement de l'ère hypermédias, la technologie prend de plus en plus de place. Lellouche constate que la lecture sur écran se répand de plus en plus.³⁷ Cette constatation concerne aussi bien le monde romanesque que celui de la bande dessinée. Présente dès la fin du XX^e siècle aux États-Unis, la bande dessinée numérique prend davantage d'importance dans les années 2010, puisqu'en 2016, 14 % des lecteurs de bandes dessinées de plus de 11 ans admettent lire des BD sous forme numérique³⁸. En Asie, cette forme du neuvième art représente un quart du marché global du genre. Publiée sur des plateformes comme izneo³⁹ ou sur des blogs (accessibles sur ordinateur et sur smartphone), la bande dessinée numérique permet la création de nouveaux lieux de socialisation. Nombreux sont ceux qui se retrouvent sur ces plateformes pour échanger sur les œuvres lues ou partager des suggestions de lectures. De nouveaux projets apparaissent, comme DiViNa⁴⁰, qui a été présenté au Festival international de la bande dessinée d'Angoulême en février 2020.

La bande dessinée numérique recouvre en fait trois types de productions⁴¹ : la bande dessinée homothétique, le blog d'auteur et la bande dessinée hybride (comme

³⁵ *Ibid.*

³⁶ PETITFAUX, Dominique, *op.cit.* (consulté le 9 octobre 2020).

³⁷ LELLOUCHE, Raphaël, « Théorie de l'écran », in *Traverses*, n°2, avril 1996, p. 2.

³⁸ BERTHOU, Benoit, *Éditer la bande dessinée*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2016, pp. 103-104.

³⁹ Izneo est une bibliothèque digitale fonctionnant selon un système d'abonnement et mettant à disposition divers albums de bande dessinée. Pour en savoir plus : <https://www.izneo.com/fr/>.

⁴⁰ Pour plus d'informations consulter : https://www.actualitte.com/article/lecture-numerique/divina-le-futur-de-la-bande-dessinee-numerique-presente-a-angoulême/99054?fbclid=IwAR1nhfxvFR4PBBB6uRI-p3rwl8_LX3pEsBTnPHEvKPdzrGU05djv3fNLZgA.

⁴¹ VAN OVERBEKE, Pierre, *LCLIB2130 : Le Livre numérique*, Université catholique de Louvain-la-Neuve, année académique 2020-2021.

« turbomédia »⁴²). La bande dessinée homothétique consiste à transposer une bande dessinée sous une forme numérique, n'engendrant aucune modification du support. Bien souvent, des extraits sont disponibles gratuitement sur Internet.

Les blogs d'auteurs, liés aux nouveaux espaces de rencontre, sont des alternatives qui sortent du circuit commercial encadré par les éditeurs habituels. L'auteur s'auto-publie sans effet commercial immédiat, mais cela lui permet de développer une communauté de fans et de diffuser des prépublications à visée promotionnelle qui plaisent aux éditeurs.

Quant à la bande dessinée hybride, il s'agit d'une pratique qui invite à repenser la bande dessinée dans son ensemble. Cette invitation au changement résulte de la transposition de l'objet papier en un support numérique. Dans ce contexte, la bande dessinée est notamment amenée à se réinventer de manière plus interactive. « Turbomédia » propose ainsi des formes hybrides mélangeant différents codes sémiotiques (relevant à la fois de la bande dessinée, du dessin animé et de la vidéo).

Magali Boudissa distingue deux changements que traverse le support bande dessinée du fait de l'utilisation de l'écran. D'une part, avec le numérique, la bande dessinée subit des transformations profondes, notamment au niveau de la « spatio-topie » (l'espace de la BD, l'agencement des cadres)⁴³. En effet, considérée comme un objet cadré doté d'une esthétique précise, elle ne possède plus de structures fixes. D'autre part, lorsque l'on crée des bandes dessinées plus interactives, de nouvelles possibilités sont exploitées : celles de l'hypertextualité et de la jouabilité⁴⁴. Magali Boudissa invite alors à s'interroger sur le potentiel de la bande dessinée numérique, nouveau média qui cherche à s'imposer, et aux nouveaux défis qui se dressent devant elle. L'hétérogénéité de ce média singulier devra être pensée comme un nouveau moyen de créer une « immersion diégétique pertinente »⁴⁵.

⁴² Pour plus d'informations, voir : <https://turbointeractive.fr>.

⁴³ GROENSTEEN, Thierry, *Système de la bande dessinée*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, pp. 26-28.

⁴⁴ BOUDISSA, Magali, DACHEUX, Éric, dir., *Bande dessinée et lien social*, Paris, CNRS, 2014, p. 159.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 156-157.

b) L'essor du reportage-BD et la BD didactique

D'autres mutations récentes de la BD se révèlent également intéressantes car elles semblent converger avec la profusion récente d'adaptations de romans : l'essor du reportage-BD⁴⁶ (*La Revue dessinée*⁴⁷, *TOPO*, etc.) et de la BD didactique.

Les prémisses du BD reportage émergent dans les années 70 avec Cabu dans *Hara Kiri*, par exemple ; puis des auteurs spécialisés (Joe Sacco), mais le phénomène nouveau du XXI^e revient à la presse qui assume de choisir la BD plutôt que le texte comme médium.

Les auteurs de BD reportage émergent vers les années 1990 avec les mêmes objectifs que les journalistes et autres métiers en lien avec le monde de l'actualité - et plus particulièrement du reportage avec une volonté d'objectivisme. Ce genre a rencontré un véritable succès par sa façon d'allier les codes de la bande dessinée avec une approche de la réalité singulière. La grande particularité de ce genre réside dans le fait que les auteurs peuvent prendre la parole (ou plutôt leur crayon) pour traiter de sujets parfois éclipsés par les canaux journalistiques dominants. La singularité de la BD, mais également du livre en général, demeure dans la temporalité dans laquelle elle est publiée, induisant « un rapport au temps différent et peut-être une attention différente du lecteur »⁴⁸.

La BD didactique, encore plus contemporaine que la précédente, a pour objectif de servir d'alternatives aux ouvrages théoriques auxquels nous sommes habitués. Ainsi, des manuels sous forme de BD existent dans tous les domaines : de l'économie (economix éditions « Les Arènes ») à la philosophie (philocomix aux éditions Rue de Sèvres) en passant par les sciences (collection les sciences en BD chez Casterman).

Dans les universités renommées des États-Unis telles que Stanford et Harvard, des doctorants ont présenté leur thèse sous forme de BD, ce qui démontre le potentiel du neuvième art. Le cas s'était déjà avéré en 1976 en France, avec Serge Tisseron et sa thèse sur l'histoire de la psychiatrie⁴⁹, mais restait très singulier à l'époque.

⁴⁶ DABITCH, Christophe, « Reportage et bande dessinée », in *Hermès, La Revue*, vol. 54, n°2, 2009, pp. 91-98.

⁴⁷ Fondée par six auteurs en 2013. Pour plus d'informations : <https://www.bedetheque.com/serie-39774-BD-Revue-dessinee.html>.

⁴⁸ DABITCH, Christophe, *op.cit.*

⁴⁹ TISSERON, Serge, « Passer sa thèse en bandes dessinées. C'est possible, et c'est nécessaire ! », in *Sociétés*, vol. 196, n°4, 2009, pp. 9-13.

C'est dans ce contexte, entre nouvelles appellations, mutations du support et ouverture de la BD à de nouveaux champs, que se développe un phénomène qui a pris de l'ampleur au cours de ces dix dernières années : celui des adaptations de classiques littéraires en format BD.

1.1.5 L'adaptation de classiques littéraires en bande dessinée : comment la situer ?

Le procédé de l'adaptation est intemporel, seuls les thèmes et la manière de la réaliser évoluent au fil du temps. Dans cette section, nous nous concentrons sur un procédé qui, bien qu'il existe depuis plusieurs décennies, connaît un véritable essor : les adaptations de classiques littéraires en bande dessinée.

1.1.5.1 Origines de l'adaptation littéraire en BD

Déborah Lorguet a consacré une étude approfondie au phénomène de l'adaptation, qu'elle s'est attelée à décrire et à comprendre. À la suite de son étude, nous pouvons affirmer que la première adaptation littéraire paraît en 1805 mais que le procédé se répand surtout à partir de 1954-1955⁵⁰. « Mondial Aventures » est la première collection, lancée par la Société Parisienne d'Éditions, à exploiter le genre de l'adaptation littéraire sous la forme de bande dessinée⁵¹. La France hérite cette mode des États-Unis, et plus particulièrement de la collection « Classic Illustrated » dirigée par Albert Lewis Kanter aux éditions Elliot Publishing Company⁵². L'objectif principal de cette collection était de tirer profit des grands classiques de la littérature, sources inépuisables d'inspiration. En France, l'on voit ainsi se développer des « adaptations quasi industrielles ». Baetens les définit comme « un système de médiation »⁵³ qui permettait à un public peu connaisseur d'avoir accès aux grands auteurs. Bien souvent qualifiées « médiocres »⁵⁴, elles ne remportaient pas le succès escompté. Dès lors, les adaptations de classiques littéraires ont eu mauvaise presse pendant longtemps.

Aujourd'hui, la transposition des grands monuments de la littérature tend à se développer et elle donne lieu à « des créations autonomes »⁵⁵ reconnues. Plusieurs maisons

⁵⁰ LORQUET, Déborah, *Les adaptations d'œuvres littéraires en bandes dessinées*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes, 2011, pp. 16-17.

⁵¹ TELLOP, Nicolas, « Les adaptations littéraires », in *Neuvièmeart2.0*, avril 2014, [en ligne], <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article767> (consulté le 29 octobre 2021).

⁵² *Ibid.*

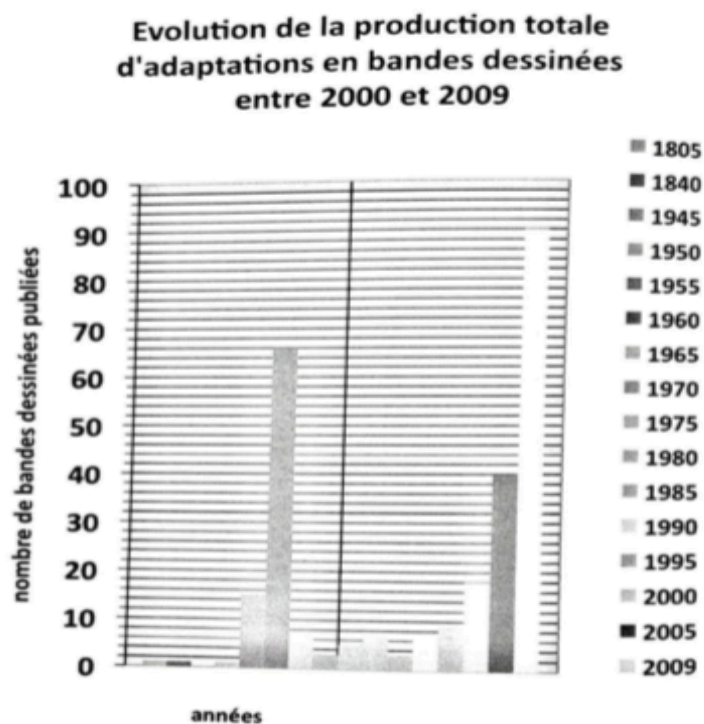
⁵³ BAETENS, Jan, *Adaptation et bande dessinée : l'éloge de la fidélité*, Bruxelles, Les Impressions Nouvelles, 2020, p. 9.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 14.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 17.

d'édition leur dédient ainsi des collections qui visent des objectifs divers⁵⁶ et, depuis les années 2000, leur nombre s'est accru, comme l'attestent les schémas présentés par Lorguet, qui montrent qu'en seulement quatre ans il a doublé.

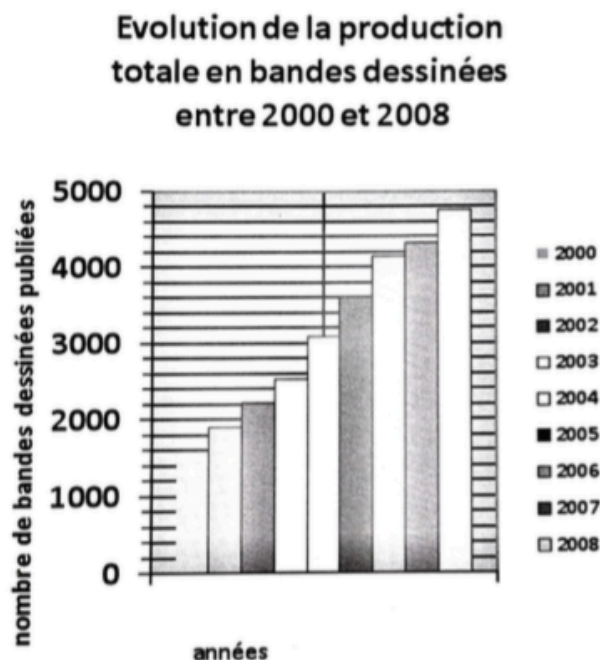
Figure 1



LORGUET, Déborah, *Les adaptations d'œuvres littéraires en bandes dessinées*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes, 2011, p. 16.

⁵⁶ Ce point sera exploité au cours du chapitre 2.

Figure 2 : (d'après les données de Gilles Ratier, secrétaire général de l'ACBD)



LORGUET, Déborah, *Les adaptations d'œuvres littéraires en bandes dessinées*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes, 2011, p. 17.

Au cours de son étude, Lorguet a recensé les maisons d'édition publiant ces adaptations. Parmi elles, nous retrouvons notamment Casterman, Delcourt avec Ex-libris créée en 2007, Glénat, Actes Sud BD, Vent d'Ouest, Gallimard.

1.1.5.2 Les contraintes d'une adaptation littéraire

Déborah Lorguet a réalisé un mémoire publié en 2013. Dans les différents entretiens menés, elle liste les contraintes et les explicite. Cependant, nous tenons à signaler que celles-ci peuvent encore varier selon les contrats, types d'adaptation et maisons d'édition.

a) Contraintes juridiques⁵⁷

Les maisons d'édition sont soumises à certaines contraintes éditoriales qui varient selon la provenance de l'œuvre initiale. Par exemple, si cette dernière a été traduite, l'auteur de la bande dessinée devra verser une somme au traducteur lors de la publication de l'adaptation. Pour éviter ces frais, le scénariste de bande dessinée préfère le plus souvent se calquer sur

⁵⁷ Lettre à Ernest Duplan le 12 juin 1962 concernant Salammbô in Centre Flaubert, *Sur les illustrations et les adaptations de la correspondance*.

l'original pour rester le plus fidèle possible à l'œuvre qu'il adapte. Lors de la reprise d'un classique prévalent alors un idéal d'« authenticité » et un principe d'économie puisqu'il n'y a pas de frais de traduction.

Dans le cas où un grand classique est repris, le domaine du droit patrimonial intervient et certaines conditions doivent être respectées, car quand un auteur publie un livre, celui-ci lui appartient et il peut décider de ce qu'il en adviendra. Cependant, en Belgique, après un délai de septante ans après la mort de l'auteur, l'œuvre entre dans le domaine public, et dans ce cas, il ne sera pas demandé de droits d'auteur lors d'une réécriture⁵⁸. On comprend dès lors que les maisons d'édition choisissent souvent d'attendre ce laps de temps pour pouvoir créer à moindre coût. Dans le cas de certains auteurs comme Flaubert, les desiderata de l'auteur ne sont plus pris en compte. À titre d'exemple, Flaubert, en 1862, écrivait :

« Jamais, moi vivant, on ne m'illustrera, parce que la plus belle description littéraire est dévorée par le plus piètre dessin. Du moment qu'un type est fixé par le crayon, il perd ce caractère de généralité, cette concordance avec mille objets connus qui font dire au lecteur : "J'ai vu cela" ou "Cela doit être". Une femme dessinée ressemble à une femme, voilà tout. L'idée est déjà fermée, complète, et toutes les phrases sont inutiles, tandis qu'une femme écrite fait rêver à mille femmes. Donc, ceci étant une question d'esthétique, je refuse formellement toute espèce d'illustration. »⁵⁹

b) Contraintes financières et éditoriales⁶⁰

Les contraintes financières ne concernent pas seulement les adaptations mais bien l'ensemble de la production du neuvième art. Lorsqu'une bande dessinée est produite, l'éditeur avance une somme d'argent pour permettre au dessinateur et au scénariste de se lancer. Une fois le montant versé, les différents créateurs d'une bande dessinée perçoivent une rétribution mensuelle. Les revenus étant distribués aux dessinateurs et scénaristes seulement lorsque la bande dessinée est achevée, les différents contributeurs sont soucieux de respecter la date ultime indiquée dans le contrat.

Il importe de stipuler que les revenus sont distribués de manière inéquitable entre les différents partenaires. En effet, le dessinateur perçoit deux tiers du montant tandis que le scénariste n'en reçoit qu'un tiers. Cette inégalité peut s'expliquer par le fait que le travail de l'illustrateur est parfois plus important. En effet, les dessinateurs doivent parfois fournir

⁵⁸ NB : cette variable change selon les pays.

⁵⁹ LORQUET, Déborah., *op. cit.*, pp. 45-49.

⁶⁰ LORQUET, Déborah., *op. cit.*, pp. 49-51.

plusieurs brouillons avec diverses idées avant de se lancer dans les dessins de l'album. Ils réalisent donc parfois plusieurs fois le travail puisqu'un dessin non utilisé est un dessin perdu. À l'inverse, le scénariste n'a de compte à rendre à personne puisque le texte qui lui revient est de sa responsabilité propre. Dans le cadre d'une adaptation, le scénariste a déjà un texte préétabli, tandis que le dessinateur part de rien.

Ces contraintes existent depuis les débuts du neuvième art. Il arrive que les contributeurs gagnent plus en vendant les droits de la bande dessinée qu'en la vendant. Alain Berenboom, professeur à l'Université libre de Bruxelles, a publié *Le nouveau droit d'auteur et les droits voisins* (édités trois fois depuis 1995 selon l'évolution des lois) considéré comme le livre de référence en matière de lois éditoriales. Dans cet ouvrage figurent les réformes législatives et permet au lecteur de « décoder les textes belges et internationaux, illustrés par de nombreux exemples »⁶¹.

c) Contraintes d'écriture⁶²

Il importe de distinguer les adaptations qui émanent d'auteurs de BD et les commandes d'éditeurs qui veulent étoffer des collections spécialement consacrées à l'adaptation. Bien qu'entreprendre une adaptation relève de la volonté d'un dessinateur, les maisons d'édition peuvent contraindre les auteurs dans la manière de réaliser leur projet. Chez Delcourt, les éditeurs exigent une fidélité vis-à-vis du texte source. La maison d'édition Adonis réclame une visée didactique. Enfin, plus stricte, Casterman propose un catalogue de 760 auteurs et œuvres à adapter, et le dessinateur qui veut se lancer dans une adaptation doit impérativement choisir un des auteurs de la liste. Ce dernier exemple témoigne à la fois du poids des contraintes économiques déjà évoquées et du fait que les éditeurs attendent un bon rendement de l'opération.

1.1.5.3 Types d'œuvres adaptées

Une fois ces contraintes respectées, scénaristes et dessinateurs peuvent s'atteler à réaliser leurs adaptations. Elles peuvent alors soit être très fidèles à l'œuvre initiale, soit s'en éloigner et en fournir une nouvelle interprétation. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous centrons exclusivement sur les adaptations dites « fidèles » des classiques littéraires. Dans son

⁶¹ Quatrième de couverture de BERENBOOM, Alain, *Le nouveau droit d'auteur et les droits voisins*, Paris, Eyrolles, 2005.

⁶² *Ibid.*

étude, Lorguet dresse un tableau des œuvres adaptées depuis 1995⁶³. D'après ses recherches, mais également selon les constats de Benoit Berthou, les romans du XIX^e siècle, considérés comme les « ancêtre[s] du neuvième art »⁶⁴, sont les plus adaptés en bande dessinée. Le genre de l'aventure laisse une grande place à l'image. En effet, il arrivait que l'iconographie (dessins ou gravures) y trouve un rôle important. Sa présence au sein des récits relevait d'une fonction esthétique mais aussi documentaire, voire narrative, ce qui en faisait des prémices du rapport entre texte et image.

Qu'en est-il de la présence des romans du XIX^e siècle au sein des maisons d'édition ? Si chez Glénat et Adonis, 85 % des œuvres adaptées proviennent de cette époque, c'est parce que ces romans se prêtent davantage à l'art graphique. Pensons notamment à des romans d'auteurs comme Dumas ou Hugo qui, grâce à leurs longues descriptions, facilitent l'exercice d'adaptation. Berthou signale cependant que ces maisons d'édition laissent peu de place à d'autres romans classiques, ce qui pose dès lors la question de la liberté laissée aux dessinateurs et scénaristes qui en font partie. En effet, le site internet de Glénat révèle que, dans sa collection « Les Grands Classiques de la littérature en Bande Dessinée », la totalité des classiques adaptés provient du XIX^e siècle⁶⁵ et relèvent du genre du roman « d'aventures ». Dans le cas de l'éditeur Adonis⁶⁶ (diffusé par Glénat) et de sa collection « Romans de toujours », les classiques adaptés sont sensiblement les mêmes que ceux de la collection précédente, avec une forte prédominance du XIX^e siècle.

En revanche, chez Delcourt⁶⁷ et dans sa collection *Ex-libris*, les adaptations sont plus variées. Des œuvres de Molière, Voltaire, ou encore Stevenson, Maupassant et Kafka y figurent. Les époques et genres sont plus diversifiés, même si les romans du XIX^e y règnent en maîtres.

Maintenant que nous avons découvert les caractéristiques de l'adaptation, intéressons-nous au processus de création de l'adaptation en examinant ses mécanismes, sa typologie et son histoire.

⁶³ *Ibid.*, pp. 153-161.

⁶⁴ BERTHOU, Benoit, « Adaptations : une certaine littérature », in *Du9.org*, janvier 2010, [en ligne], <https://www.du9.org/dossier/adaptations-une-certaine/> (consulté le 13 décembre 2020).

⁶⁵ GLÉNAT, « Les Grands Classiques de la littérature en Bande Dessinée », en ligne : <https://www.glenat.com/bd/collections/les-grands-classiques-de-la-litterature-en-bande-dessinee> (consulté le 12 mars 2021).

⁶⁶ GLÉNAT, « Adonis-Romans de Toujours », en ligne : <https://www.glenat.com/bd/collections/adonis-romans-de-toujours> (consulté le 13 avril 2021).

⁶⁷ BDFUGUE, « ex-libris », en ligne : <https://www.bdfugue.com/editeur/delcourt/ex-libris>, (consulté le 13 mars 2021).

1.2 Le phénomène d'adaptation

Dans *Bande dessinée et adaptation*, Baetens définit l'adaptation comme le seul moyen de survivance d'une œuvre. Cette dernière « ne peut survivre qu'à condition de migrer sans cesse d'un médium à l'autre »⁶⁸. Il poursuit son exposé en avançant que le phénomène adaptatif est moins une « opération technique » que « des faits culturels ». S'il est vrai que l'adaptation est une réserve infinie de sources d'exploitation, elle doit être avant tout étudiée de manière analytique. Notre but est de saisir les mécanismes adaptatifs pour utiliser l'objet dans un cadre didactique. « L'exploration des phénomènes dits "transtextuels" a apporté des éclairages divers sur le dialogue des œuvres littéraires et sur le rôle de ce dialogue dans leur invention et leur réception. »⁶⁹ De ce fait, il importe, avant d'appréhender l'adaptation comme phénomène culturel⁷⁰, d'en étudier les mécanismes.

1.2.1 Le XXI^e siècle, siècle de la transmédiatité

Issue du monde anglo-saxon, la transmédiatité, souvent étudiée en lien avec le cinéma, est le concept qui permet d'aborder le passage d'une œuvre, d'un contenu, d'un média, quel qu'il soit, à un autre. Elle met en évidence les modifications que l'œuvre subit en passant d'un médium à l'autre. Il s'agit d'une opération, d'un processus, qui peut s'étudier de manière diachronique⁷¹.

Ce phénomène, lié au contexte des avancées technologiques du XXI^e siècle, possède un impact plus qu'important dans le domaine de la création narrative. La transmédiatité ouvre un espace de dialogue entre différents arts et permet de découvrir comment une œuvre évolue et se développe au sein d'un système sémiotique différent de son médium initial. De ce fait, les œuvres évoluent à travers le temps sous des formes diverses, drainant alors un nouveau public en fonction du médium utilisé.

⁶⁸ BAETENS, Jan, « L'adaptation, une stratégie d'écrivain ? » in MITAINE, Benoît, ROCHE, David, SCHMITT-PITOT, Isabelle, *Bande dessinée et adaptation*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2015, p. 42.

⁶⁹ BONHERT, Céline, JACQUEMARD-TRUC, Adélaïde, et PEREZ-SIMON, Maud, *op. cit.*

⁷⁰ Dans le deuxième chapitre seront analysés les différents objectifs des adaptations littéraires.

⁷¹ À l'inverse de l'intermédiatité qui s'étudie de manière synchronique permet de saisir les liens étroits qu'entretiennent les différents systèmes sémiotiques.

La transmédialité a parfois fait l'objet de critiques. Deprêtre et Duarte dressent cinq courants majeurs de l'adaptation qui montrent combien l'objet d'étude a évolué⁷².

Dans un premier temps, il a fallu revendiquer la valeur artistique d'une adaptation d'une œuvre littéraire dans un autre média, le cinéma entre autres. Lorsque l'adaptation a été reconnue comme pratique artistique dans le courant des années 1950, les œuvres ont été étudiées sous un angle formaliste à travers la question de la fidélité. Les adaptations ont alors été pensées en termes d'altération ou non par rapport à l'œuvre source.

Ensuite, à l'aube du XXI^e siècle, la pratique adaptationnelle a revêtu des enjeux sociaux, comme l'ont souligné Philippe Marion, qui a développé à ce propos les concepts de médiativité et médiagénie⁷³, ainsi que Thierry Groensteen et André Gaudreault. Le premier a permis d'étudier les caractéristiques et mécanismes propres à chaque médium ; les seconds ont élargi le champ d'études des adaptations en intégrant d'autres médiums que le cinéma.

L'adaptation a été reconnue non plus dans une visée comparative mais comme un « produit de création et de réception ainsi que comme processus » au cours du quatrième courant théorique avec Linda Hutcheon en 2006⁷⁴.

Avec l'ère numérique, la transmédialité est omniprésente. Groensteen parle d'« adaptogénie » pour désigner ce déferlement, étroitement lié au développement des médias de masse⁷⁵, si bien qu'elle a commencé à être étudiée en termes de marketing. Henry Jenkins s'est emparé de l'appellation transmédialité et y a ajouté une valeur économique libérale. Il nomme *transmedia storytelling* toute œuvre créée en vue d'un usage commercial. La transmédialité est alors envisagée comme un écosystème de média dont la fonction est de satisfaire à une demande sociale⁷⁶. Les œuvres concernées répondent à des conditions techniques, industrielles et juridiques, telle « la licence ». Cette notion envisage l'adaptation comme la propriété d'une marque ou d'un label, qui l'utilisera dans un but pécuniaire en exportant l'histoire d'un médium à un autre ou en créant des produits dérivés. Jenkins écarte

⁷² DEPRÊTRE, Évelyne, DUARTE, German, *Transmédialité : bande dessinée & adaptation*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2019, pp. 11-13.

⁷³ Pour en savoir plus, se référer aux travaux de MARION, Philippe, « narratologie médiatique et médiagénie des récits », in *Recherches en communication*, n°7, 1997.

⁷⁴ GAUDREULT, André, GROENSTEEN, Thierry, *La transécriture : pour une écriture de l'adaptation*, Québec, Nota Bene, 1998, p. 276.

⁷⁵ DEPRÊTRE, Évelyne, DUARTE, German, *op. cit.*, p. 12.

⁷⁶ BÉDIR, Semir., « Pourquoi la transmédialité ? » in Deprêtre, Evelyne, Duarte, German, *op. cit.*, p. 28.

l'adaptation de cette sphère puisqu'elle n'est que la « re-présentation d'une histoire existante plutôt que l'extension et l'addenda d'un monde fictionnel. »⁷⁷

Par conséquent, cette notion peut être abordée de deux manières différentes. D'une part, la transmédiatité, dans son sens étymologique, désigne le passage d'un médium A à un médium B, comme l'adaptation. D'autre part, le *transmedia storytelling* de Jenkins désigne toute création d'un univers diégétique, propice à s'illustrer dans une multitude de médias et créée dans cet unique but.

Cette divergence terminologique est visible dans le domaine théorique de l'analyse textuelle et implique des divergences méthodologiques dans la façon d'appréhender le phénomène. Dans le cadre de ce travail, seule la première acception sera prise en compte et étudiée sous le prisme de la théorie de Genette dans *Palimpsestes* (1982).

1.2.2 Genèse de l'adaptation et transformation textuelle

Établir une typologie des adaptations de classiques littéraires en bande dessinée s'avère des plus complexe puisque les diverses composantes ne relèvent pas seulement d'un auteur mais sont également influencées par des facteurs extérieurs au texte. Comme nous l'avons constaté précédemment, les auteurs adaptateurs sont parfois soumis à des contraintes éditoriales strictes. De plus, les études concernant l'adaptation sont arrivées tardivement. Le premier courant théorique les concernant, né durant les années 1950 sous l'impulsion d'André Bazin, a consisté à légitimer l'adaptation cinématographique de l'œuvre littéraire⁷⁸. Par conséquent, les premières études ont été réalisées par analogie avec le cinéma.

Une typologie mise en place par Geoffrey Wagner et reprise par Clémence Genevrois⁷⁹ délimite trois modalités différentes d'une adaptation : l'analogie, la transposition et le commentaire. Genevrois les exploite et les différencie en reprenant la théorie de Geoffrey Wagner⁸⁰, qui a participé à l'établissement d'une taxonomie du phénomène adaptatif selon son degré de fidélité⁸¹.

⁷⁷ JENKINS, Harry, *La culture de la convergence - des médias au transmédia*, Paris, Armand Colin, 2006.

⁷⁸ DEPRÉTRE, Évelyne, DUARTE, German, *op. cit.*, p. 11.

⁷⁹ GENEVROIS, Clémence, *Adaptation littéraire : état des lieux et typologies, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes orientation générale à finalité approfondie*, sous la direction de Jean-Louis Tilleuil, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 2008-2009.

⁸⁰ *Ibid.*, pp. 30-32.

⁸¹ DEPRÉTRE, Évelyne, DUARTE, German, *op. cit.*, p. 11.

L'analogie⁸² consiste à utiliser l'hypotexte comme point de départ d'une nouvelle trame narrative au cours de laquelle l'auteur adaptateur laissera libre cours à une nouvelle interprétation de l'œuvre. Genevrois met en lien ce type de transposition avec les adaptations d'œuvres « inadaptables ». Par exemple, Deprez a réalisé une célèbre adaptation du *Château* de Kafka en utilisant la technique de la gravure sur bois. La trame narrative est la même mais ce choix esthétique apporte une vision bien singulière de l'œuvre de Kafka.

La transposition⁸³, à l'inverse de l'analogie, reste fortement ancrée dans le texte original. Elle permet de familiariser un nouveau public, jeune ou âgé, à une œuvre littéraire. Cette modalité, qui coïncide le mieux avec notre objet d'étude, peut être rapprochée des principes analytiques d'excision et de concision de Genette. La reprise de classiques littéraires garde la trame narrative en la condensant, et les dessins sont l'interprétation de certaines parties du texte, comme les décors ou les réactions des personnages. Il n'existe pas une seule façon d'adapter les œuvres de Proust, par exemple.

Le commentaire⁸⁴ concerne des modifications de l'hypotexte, du point de vue soit de la structure formelle, soit de la structure des éléments narratifs. Il permet d'exprimer une vision personnelle de l'œuvre en changeant le contexte. Par exemple, *Gemma Boverly* est une bande dessinée/un roman graphique publié(e) en 1999 par Posy Simonds, qui décide de reprendre le classique de Gustave Flaubert avec d'autres protagonistes dans une autre époque⁸⁵.

Ces interventions micro- et macrotextuelles peuvent être mises en rapport avec les éléments fondateurs de l'adaptation mis en lumière par Thierry Groensteen, théoricien de la bande dessinée, et par André Gaudreault, théoricien du cinéma. Ceux-ci la définissent comme « une transposition d'un objet d'art dans un contexte renouvelé et produit par cette simple opération de nouveaux effets de sens liés au souvenir de l'œuvre première »⁸⁶. Plus précisément, Groensteen invite à penser l'œuvre source sous quatre angles : le sujet, le média dans lequel elle s'incarne, le discours qu'elle tient, et le texte « qui en constitue la surface

⁸² GENEVROIS, Clémence, *op. cit.*, pp. 30-32.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ « Le décor, le destin, le nom de l'héroïne vous rappellent quelque chose... c'est à dessein. Posy Simonds donne à l'Emma Bovary de Flaubert une arrière-petite-fille en jean, baskets et lingerie fine. Personne ne sort indemne de cette satire, ni ces Anglais middle class assoiffés de grands crus et d'exotisme continental, ni cette petite bourgeoisie française aux manies insupportables. Du désir de grandeur et de ses désillusions. De l'influence des régimes amaigrissants sur la fidélité conjugale. Splendeur et ridicules du désordre amoureux. Le grand Flaubert y retrouverait ses petits. » - SIMONDS, Posy, *Gemma Boverly*, Paris, Denoël, 2000.

⁸⁶ GAUDREULT, André, GROENSTEEN, Thierry, *op. cit.*, pp. 273-277.

phénoménologique »⁸⁷. Ces quatre paramètres influencent la conception de l'adaptation et donnent des pistes analytiques pour découvrir le mécanisme adaptatif. Bien plus, ils mettent en exergue les changements importants qui créent un nouvel ouvrage et une nouvelle réception, que ce soit de l'hypotexte ou de l'hypertexte.

Le sujet s'avère bien souvent intemporel. Si les époques évoluent, les temps changent, mais les thèmes restent fondamentalement les mêmes. Ils peuvent facilement faire l'objet d'une actualisation spatio-temporelle, être repris et mis en forme différemment dans un nouveau contexte par exemple. Dans le cas d'une bande dessinée, l'environnement, donnée extrinsèque, peut être tout à fait différent. Nous pouvons citer à titre d'exemple le genre fantastique. La question du contexte historico-sociopolitique est essentielle puisqu'elle influence le contexte de diffusion. Cette donnée extrinsèque explique le nombre d'adaptations qui peuvent exister à partir d'un même hypotexte.

Le média influence grandement la diffusion de l'œuvre. Le contexte du XXI^e siècle oblige la plupart des créations à s'illustrer dans différents médias afin de pouvoir prospérer. Lors d'une transmédiatisation, l'hypotexte renaît sous la forme d'un hypertexte et se renouvelle quant au système sémiotique. Le changement de médium implique un bouleversement fondamental. Dans le cas de la bande dessinée, il a pour résultat la narration par l'image. L'image se substitue au texte, en créant un mouvement qui lui appartient.

Le discours véhicule des valeurs propres à l'auteur. La formule de Sainte-Beuve « tel arbre, tel fruit » démontre que tout auteur, lorsqu'il prend la plume, se révèle en tant que personne, consciemment ou inconsciemment. Une adaptation implique le plus souvent le changement d'auteur⁸⁸ et, par conséquent, peut chambouler peu ou prou le monde des valeurs. Dans le cadre d'une bande dessinée, la posture de l'écrivain peut se manifester à travers son style de dessin, son trait et l'interprétation de passages du roman.

Le texte est la concrétisation de l'œuvre, un acte posé. Il constitue sa marque de fabrique, sa naissance dans un contexte précis de l'histoire et son existence au sein du domaine livresque. Cette entité interfère avec les interprétations émanant de l'auteur et avec le message qu'il veut transmettre. En somme, le texte concrétise le produit et l'inscrit dans l'Histoire et dans un contexte qu'il sera possible d'étudier par son existence. Dans le cas d'une adaptation, le texte

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ Nous signalons ici qu'il existe des auto-adaptations, plus rares. Nous pouvons par exemple citer Marguerite Duras qui adaptait ses romans à l'écran.

sert à marquer également la diégèse dans un nouveau média et les particularités qui en découlent, comme le passage du texte au dessin ou l'utilisation de certaines techniques.

1.2.3 Les adaptations de romans en BD

a) La question de la fidélité à l'œuvre source

La question de la fidélité est intervenue ponctuellement au cours de ce premier chapitre. Elle a même constitué un des pans importants dans les débuts de la théorisation de l'adaptation. Faut-il à tout prix rester fidèle au modèle initial ? La fidélité constitue-t-elle un des critères de réussite ? Ces dernières années, les chercheurs ont éludé la question de la fidélité en se centrant uniquement sur le processus de création qui promeut le fait que l'œuvre adaptée se veut éloignée et novatrice face à l'œuvre source (on parle alors d'adaptation libre⁸⁹) ou très proche (adaptation fidèle). Ce changement d'angle d'approche a été important pour mettre un terme aux comparaisons avec l'œuvre source et pour prôner l'étude de la transposition comme produit fini. Étudier une adaptation seulement en termes de fidélité revenait à créer une hiérarchie entre l'œuvre source et l'adaptation en conférant une supériorité à la première. Comparer les deux œuvres sur un pied d'égalité mettait en avant la primauté du verbe sur l'image. De plus, aborder l'œuvre selon la méthode comparatiste implique de penser l'adaptation en termes de *médiagenie* (« l'adéquation entre un récit et un média »⁹⁰) et de *médiativité* (« la singularité d'un média »), mis en lumière par Philippe Marion, qui permettent d'étudier l'adaptation en lien avec le média dans lequel il s'incarne.

De même, Jan Baetens critique l'habitude d'étudier sans cesse le phénomène adaptatif de manière bipolaire⁹¹ et considère que l'adaptation doit être analysée vis-à-vis de la sémiotisation et de la posture de l'auteur du nouveau médium. Le débat ne porte plus sur la question de savoir si l'adaptation trahit l'œuvre source mais bien sur la manière dont l'auteur a opéré une transsémiotisation. Dans cette perspective, il est tout à fait envisageable de réinvestir la question de la fidélité en considérant qu'elle constitue, comme le dit Baetens mais aussi Groensteen, un caractère intrinsèque omniprésent dans l'adaptation⁹². Baetens s'attelle à démontrer cela dans son essai paru en octobre 2020, dans lequel il aborde la question d'un point

⁸⁹ Benoit Mitaine en donne un exemple avec l'adaptation du *Horla* de Maupassant dans MITAINE, Benoit, ROCHE, David, SCHMITT-PITOT, Isabelle, *op.cit.*, pp. 155-174.

⁹⁰ SALEH, Bakri, « Recadrage de la notion du récit médiatique », in *Récit médiatique et journalisme narratif*, n° 49, automne 2012.

⁹¹ BAETENS, Jan, in MITAINE, Benoit, ROCHE, David, SCHMITT-PITOT, Isabelle, *op. cit.*, p. 41.

⁹² GROENSTEEN, Thierry, « Adaptation et fidélité sont sur un bateau », in *Neuvièmeart2.0*, octobre 2020, [en ligne], <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article1319> (consulté le 20 novembre 2020).

de vue plus contemporain. Il redéfinit la fidélité en démontrant combien elle est essentielle dans le champ d'études du sujet, tout en considérant ce champ comme autonome.

Premièrement, Baetens souligne le fait que la fidélité est une condition *sine qua non* de la création d'une adaptation en mettant en avant le contexte économique dans lequel elle paraît et le contexte de réception. Bien que l'esthétisme importe, la visée principale est économique ; le produit doit être rentable, doit plaire au public et respecter ses attentes. Or, une adaptation est moins lue pour son originalité que pour son adhésion à l'œuvre de départ.

Deuxièmement, Baetens recourt aux travaux de Jean-Louis Jeanelle⁹³ pour mettre en relief le processus adaptatif, y compris ses « difficultés, écueils, voire échecs »⁹⁴, afin de substituer à l'approche comparative une approche génétique liée au « quotient d'adaptabilité »⁹⁵. Bien que cette approche diverge des théorisations antérieures, la question de la fidélité reste au centre de l'étude puisqu'elle sert à définir la tournure de l'adaptation (l'adaptation sera-t-elle très fidèle au classique ou non ?).

Troisièmement, à l'inverse de la première tendance, qui confronte la fidélité à la liberté par rapport à l'œuvre source, Baetens présente un courant visant à étudier l'adaptation comme « une forme d'interprétation »⁹⁶ permettant l'exploration des deux œuvres selon différentes clés de lecture sans jamais les comparer simultanément. Cette approche se distancie particulièrement du débat concernant la fidélité.

Baetens conclut par une quatrième tendance, contemporaine et mise en exergue par des chercheurs de l'Université de Lausanne, le GrEBD⁹⁷ : celle-ci concilie les trois considérations mises en lumière précédemment et donne un nouveau sens au concept de fidélité. Ces chercheurs se basent sur l'étude du cinéma pour définir l'adaptation comme un « processus étagé qui engage un grand nombre d'agents et d'intermédiaires, pour enchaîner trois types d'intervention : la transformation de l'œuvre de départ (...), l'élaboration (...) et la rédaction finale »⁹⁸. Selon ce système, non seulement l'adaptation se construit, mais elle doit également

⁹³ JEANELLE, Jean-Louis, « Réadaptations », in *Critique*, n°795-796, pp. 613-623.

⁹⁴ BAETENS, Jan, *Adaptation et bande dessinée*, Bruxelles, Les Impressions nouvelles, 2020, p. 20.

⁹⁵ JEANELLE, Jean-Louis, *op. cit.*, p. 623.

⁹⁶ MITAINE, Benoît, ROCHE, David, SCHMITT-PITOT, Isabelle, *op. cit.*

⁹⁷ « Le Groupe d'étude sur la bande dessinée (GrEBD) a été créé par cinq enseignants de la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne : Raphaël Baroni (EFLE), Alain Boillat (cinéma), Danielle Chaperon (français), Alain Corbellari (français médiéval) et Philippe Kaenel (histoire de l'art). » Sur le site, ils expliquent leur objectif voir : <https://wp.unil.ch/grebd/>.

⁹⁸ BAETENS, Jan, *op. cit.*, p. 24.

être étudiée dans son contexte (historique, médiatique, environnemental) afin de saisir le sens de la nouvelle production en lien avec la première.

En bref, même si les chercheurs tendent à supprimer le critère de fidélité pour étudier les adaptations, celui-ci semble rester indissociable du processus de création, non pas en tant que critère de réussite mais parce que la fidélité est liée à un contexte économique, de création et de réception. Sans pour autant tomber dans une méthode comparatiste, Baetens souligne le fait qu'une adaptation peut toujours être étudiée à la lumière de son œuvre source.

Groensteen considère cependant que cette constante mise en avant par Baetens n'est pas valable puisque le champ des adaptations est tellement vaste qu'il est impossible d'assigner des critères de qualité : la réussite s'observe au cas par cas et la fidélité ne la définit pas à elle seule⁹⁹.

Dans le cas d'une narration transmédia, le critère de fidélité n'intervient pas *a priori* mais sous la forme de diverses encyclopédies qu'il s'avère crucial de respecter afin d'assurer une logique entre les différents produits transfictionnels incarnés dans différents médias.

b) Une typologie spécifique des adaptations en BD

Dans *Bande dessinée et Littérature*, Dürenmatt consacre à l'adaptation en BD un chapitre dans lequel il relève trois points primordiaux, qu'il présente et analyse à travers le prisme de différentes bandes dessinées, à prendre en compte dans la réalisation d'une adaptation en BD : « la mise en image de l'enchaînement narratif et le travail du rythme narratif, le choix d'un point de vue et la recherche ou non d'équivalence de style entre écriture et dessin »¹⁰⁰.

Il distingue trois types d'adaptations de BD selon sa relation à l'œuvre source¹⁰¹ :

- les adaptations « serviles » ou scolaires visent un lectorat souvent jeune, dans un but de vulgarisation, et dans l'idée que la lecture de la BD sera un palliatif à l'absence de lecture. Cette vision, qui entérine la suprématie de l'œuvre source (roman) sur l'œuvre cible (BD), est typique des collections des grands éditeurs comme Glénat ou Delcourt ;

⁹⁹ GROENSTEEN, Thierry, *op. cit.*

¹⁰⁰ DÜRENMATT, Jacques, *Littérature et bande dessinée*, Paris, Classiques Garnier, 2013, p. 83.

¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 71-81.

- les adaptations perçues comme des interprétations consistent à transplanter la diégèse dans un contexte différent de l'original. Ce genre d'adaptation qui permet à l'auteur de BD d'explorer son imagination touche en priorité un lectorat amateur de BD ;
- les parodies visent une approche plus critique de l'œuvre et s'adressent à un lectorat « avisé » qui comprendra la relation ironique établie avec l'œuvre.

Ce système est intéressant puisqu'il prend en compte les réalités économiques (relations éditeur-lecteur-auteur-œuvre source). De plus, la question de la fidélité est traitée non comme un but en soi mais comme une conséquence de l'intention adaptationnelle.

1.2.4 La transtextualité : adaptation vs transfictionnalité

La relation que nous étudions concerne des romans classiques adaptés en bande dessinée. Dans ce cas, la transposition intermédiaire implique une transformation textuelle importante, une réécriture qui suscite parfois des réactions négatives de la part du public. « Adapter, transposer vers un autre médium finit également par montrer un autre versant de l'actualité et de la contemporanéité de l'œuvre ; non pas un *déjà lu*, mais un inaperçu, ou un impensé du texte littéraire original. » Pour étudier ces phénomènes, nous nous appuyons sur différentes notions théoriques. En particulier, les transformations textuelles ont été théorisées dans *Palimpsestes* (1982) par Gérard Genette, qui les a regroupées sous la notion de « transtextualité » et a distingué parmi elles cinq types de relations: l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'architextualité et l'hypertextualité. Comme la dernière de ces relations nous intéresse particulièrement, elle sera analysée à la lumière des adaptations de bandes dessinées. Par la suite, nous nous focaliserons sur deux relations hypertextuelles qu'il semble important de distinguer : l'adaptation et la transfictionnalité.

1.2.4.1 L'hypertextualité selon Genette

Dans *Palimpsestes*, Genette décrit l'hypertextualité comme « toute relation unissant un texte B à un texte antérieur »¹⁰² et cite à titre d'exemples la parodie, la traduction ou l'adaptation. Cette relation liant un hypotexte et un hypertexte entraîne inévitablement un certain nombre de « transformations ». L'étude effectuée par Genette rend compte de leurs spécificités dans le cas d'un phénomène adaptatif.

¹⁰² GENETTE, Gérard, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982, pp. 11-12.

Lors de l'étude d'une adaptation, différents paramètres sont à prendre en compte. Pour commencer, Genette distingue¹⁰³ l'imitation de la transposition ou « transformation sérieuse », au sein de laquelle il différencie également les interventions dites « formelles » et les transpositions thématiques.

En ce qui concerne les transpositions, les transformations sont plus importantes et peuvent être de deux types : formelles ou sémantiques. L'usurpation d'identité a longtemps été reprochée à l'adaptation. Ces changements témoignent de l'intention de construire une nouvelle œuvre. Pour les décrire, nous nous baserons sur la typologie proposée par Clémence Genevrois (2008)¹⁰⁴ car, bien qu'elle ne concerne pas les bandes dessinées, elle nous a semblé aisément transposable à l'objet de notre travail. Les transformations formelles sont de quatre natures : l'excision, la concision, la condensation et le digest.

L'excision consiste en la suppression pure et simple des parties d'une œuvre jugées secondaires, soit par *amputation* (suppression importante d'un morceau de la diégèse), soit par *étalage* (des suppressions ponctuelles au sein de l'hypotexte). Nous pouvons citer comme exemple les Classiques Abrégés parus chez Gallimard. Cette collection reprenant les grands classiques de la littérature les allège afin de les rendre digestes pour un jeune public.

La concision consiste à abrégé le texte en touchant la microstructure de l'hypotexte tout en y restant fidèle d'un point de vue narratif. Les adaptations étudiées dans ce mémoire vont dans ce sens : les œuvres gardent la trame narrative de l'hypotexte en transposant de manière concise, de façon à concorder avec les contraintes spatiales du phylactère, de la vignette, du strip, de la planche et, enfin, du volume. Pour exemple, nous pouvons citer les différentes adaptations des grands classiques de la littérature antique tels que *L'Illiade* ou *L'Odyssée*¹⁰⁵, œuvres massives découpées en chants, adaptées en bandes dessinées.

La condensation, à l'inverse de la concision, s'attarde sur le macrotexte. Dans ce cas, en effet, le récit est ramassé et l'adaptateur s'approprie l'hypotexte de manière plus globale en réduisant le texte et en le réinventant selon sa propre interprétation. Dans le domaine des adaptations en bande dessinée, les descriptions et autres passages se prêtant à la mise en images sont réduits et mis en dessin selon le style du dessinateur. De longues descriptions s'étalant

¹⁰³ Pour ce faire, il utilise le critère de fidélité pour les différencier. Sont considérées comme adaptations fidèles les traductions, versifications, prosifications, transmétrisations et transtylisations.

¹⁰⁴ GENEVOIS, Clémence, *op. cit.*, pp. 16-18.

¹⁰⁵ *L'Illiade* et *L'Odyssée* ont été adaptés en plusieurs tomes par Luc Ferry chez Glénat.

parfois sur plusieurs pages peuvent se résumer en une seule bande ou une seule page dans une bande dessinée, comme le fait Jacques Ferrandez¹⁰⁶ lors de la mise en bande dessinée des grands textes mythiques telle l'adaptation de *Le premier homme* de Camus. L'incipit du roman commence par une longue description de l'arrivée des parents de l'auteur dans leur village d'Alger. Cette contextualisation (le paysage, les différents protagonistes, dont Madame Cormery enceinte de Jacques, et l'arrivée à destination), rédigée en trois pages dans l'œuvre source, se résume en une planche dans la BD de Ferrandez¹⁰⁷.

Enfin, *le digest*, transformation hybride entre la condensation et l'excision, consiste à résumer l'hypotexte. L'objectif de l'adaptateur est de présenter une synthèse des idées de manière à la fois exhaustive et concise, comme c'est le cas dans les nombreuses adaptations des œuvres de Balzac. Par exemple, le *Père Goriot*, robuste de ses 480 pages, est résumé et présenté en deux tomes de 48 pages dans la collection Ex-libris.

Ces quatre transformations formelles peuvent s'accompagner de transformations sémantiques¹⁰⁸, qui font alors de l'adaptation une œuvre de plus en plus autonome. Elles sont de deux types : pragmatiques et de valeur.

Les transformations pragmatiques sont liées aux questions de motivation, démotivation et transmotivation. Elles concernent les ajouts, suppressions ou modifications par l'adaptateur. Ce dernier peut décider de bouleverser la logique d'action des personnages. Il peut choisir de mettre en avant des actions, en ajustant la trame narrative déjà réduite. Dès lors, un personnage qui semblait secondaire dans l'hypotexte peut prendre beaucoup d'importance dans le dessin puisqu'une présence physique lui sera consacrée.

Quant aux *transformations de valeur*, elles concernent la valorisation, la dévalorisation et la transvalorisation des personnages. La trame narrative étant réduite au maximum, les personnages y jouent un rôle primordial. L'adaptateur peut donc décider d'effectuer un glissement quant à la perception d'un personnage : blanchir ou noircir un trait ou mettre en avant une caractéristique spécifique. Le neuvième art dispose, pour opérer ce type de mutations, d'une grande variété de ressources sémiotiques : cadrage, taille de la case, jeu sur la couleur, etc. ».

¹⁰⁶ FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2017.

¹⁰⁷ Cf. Annexe I.

¹⁰⁸ GENEVOIS, Clémence, *op. cit.*, pp. 19-20.

1.2.4.2 Une relation transtextuelle propre à notre siècle : la transfictionnalité de Saint-Gelais

Un autre phénomène transtextuel important est celui de la transfictionnalité. Liée à la narration transmédia de Jenkins, celle-ci doit être appréhendée d'abord parce qu'elle est souvent associée à l'adaptation¹⁰⁹, et ensuite parce qu'elle occupe une large place dans le sillage des *mass media* de la culture contemporaine, comme l'illustreront les exemples en bande dessinée.

Le concept de transfictionnalité, qui a été défini par Richard Saint-Gelais, est étroitement lié à la littérature postmoderne¹¹⁰, dans la mesure où celle-ci se caractérise par de nombreuses réécritures. La transfictionnalité tient au fait qu'« au moins deux textes, du même auteur ou non, se rapportent conjointement à une même fiction, que ce soit par reprise de personnages, prolongement d'une intrigue préalable ou partage d'univers fictionnel »¹¹¹. Il peut arriver que l'œuvre transfictionnelle surpasse l'œuvre source, alors que l'adaptation s'attache à un modèle et n'est pas perçue par le public comme un prolongement légitime de l'œuvre originale. L'adaptation permet à un nouveau public d'approcher un ouvrage méconnu ou inconnu, tandis que la transfiction permet à un public déjà amateur d'une œuvre de découvrir son prolongement dans un nouvel espace diégétique. Selon Saint-Gelais, trois principes régissent la transfictionnalité : l'expansion, la version et le croisement.

*L'expansion*¹¹², opération fondamentale de ce type de texte, prolonge l'œuvre source dans une autre production en fonctionnant selon le principe formel d'ajouts. Ce prolongement peut prendre la forme de *prequel* (retour au fondement de la diégèse pour explorer la source de l'intrigue principale) ou de *sequel* (prolongation de l'intrigue au-delà de son terme). Par exemple, la bande dessinée *L'incal* de Jodorowsky et Moebius parue en 1980 relate les aventures de John Difool ; en 1988 paraît *Avant L'incal* (du même auteur mais avec un dessinateur différent), qui explore la jeunesse du protagoniste, et en 2008 sort *Après L'incal*, dans lequel le protagoniste vit d'autres aventures. L'histoire peut également se centrer sur des événements ou des personnages secondaires en parallèle de l'intrigue principale (« expansion parallèle »),

¹⁰⁹ Linda Hutcheon, théoricienne anglaise, considère l'adaptation et la transfictionnalité comme étant similaire dans son ouvrage *A theory of adaptation* (2013).

¹¹⁰ RYAN, Marie-Laure, « Le transmedia storytelling comme pratique narrative », in *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2017, [en ligne], <http://journals.openedition.org/rfsic/2548> (consulté le 13 décembre 2020).

¹¹¹ SAINT-GELAIS, Richard, *Fictions transfuges*, Paris, Seuil, 2011, p. 7.

¹¹² SAINT-GELAIS, Richard, « Révélation transfictionnelles », in *Revue-analyses.org*, vol.11, n°2, printemps-été 2016, pp. 20-22.

comme c'est le cas, par exemple, dans la bande dessinée *Star Wars : le pouvoir de la force*¹¹³ qui rapporte le plan secret de Dark Vador de former un apprenti à l'insu de Palpatine ; elle peut aussi revenir sur des événements qui ont été occultés (« interpolation »), comme *Skippy, le droïde Jedi*¹¹⁴, qui raconte l'origine de l'explosion d'un robot entraînant la venue de R2D2 dans la famille de Luke (autre personnage de la saga *Star wars*).

*La modification/version*¹¹⁵ repose sur la reprise de l'intrigue initiale, la même diégèse, à laquelle sont superposés des éléments qui entraînent une fin différente. L'univers de DC Comics est connu à ce propos pour créer des versions intermédiaires sur le mode de « what if... »¹¹⁶. Par exemple, *Superman: Speeding Bullets*¹¹⁷ relate l'histoire de Superman d'une manière singulière, en imaginant que le personnage a été adopté non pas par un couple de fermiers mais par la famille Wayne de Gotham City. N'arrivant pas à avoir d'enfants, ces derniers nomment ce bambin inespéré Bruce. La suite concorde avec l'histoire originale de Batman, si ce n'est que Bruce devient « Le Chevalier noir » doté des pouvoirs de Superman.

*Le croisement*¹¹⁸, ou *crossover*, entremêle au minimum deux fictions préexistantes pour en former une autre, totalement inédite. Les différents protagonistes peuvent alors croiser leurs destinées en s'associant ou au contraire en devenant ennemis. *Aliens vs Predator*¹¹⁹, paru chez Soleil Productions, mélange ainsi l'univers futuriste de la saga Alien avec celui de Predator.

Par ailleurs, la transfictionnalité se rapproche du cycle fictionnel et de son « chainage narratif »¹²⁰. Semir Bedir distingue à ce propos trois caractéristiques principales.

Le cycle fictionnel connaît au moins trois caractéristiques qui suffisent ordinairement à le distinguer d'un récit : son histoire demeure potentiellement ouverte, le temps narratif n'y est pas linéaire et son espace est discontinu (mais se prête volontiers à une cartographie). En outre, le cycle se distingue d'une histoire à récits enchâssés par l'absence de narrateur désigné. Et il arrive bien souvent que le statut des personnages y soit modifié, un personnage secondaire dans un premier récit étant susceptible de passer au premier plan dans un second et vice versa.

¹¹³ BLACKMAN, Haden, *Star Wars – le pouvoir de la force*, Paris, Delcourt, 2008.

¹¹⁴ SN, *Skippy : Le droïde Jedi*, Paris, Delcourt, 2011.

¹¹⁵ SAINT-GELAIS, Richard, *op. cit.*, pp. 22-24.

¹¹⁶ Ce concept tente de répondre à la demande du public qui s' imagine des issues différentes selon les personnages.

¹¹⁷ DEMATTEIS, Jean-Marc, BARRETO, Eric, *Superman: Speeding bullets*, New-York, DC Comics, 1993.

¹¹⁸ SAINT-GELAIS, Richard, *op. cit.*, pp. 24-26.

¹¹⁹ STRADLEY, Randy, *Alien vs Predator*, Toulouse, Soleil Productions, 2010.

¹²⁰ BÉDIR, Sémir, *op. cit.*, p. 29.

Faisant écho au *transmedia storytelling* d'Henry Jenkins, cette analyse nous permet de constater combien la transfictionnalité est omniprésente dans la culture du XXI^e siècle. Les exemples ci-dessus prouvent que le contexte contemporain, et plus particulièrement celui de la culture populaire et de la logique de marché, pousse les auteurs à créer des réseaux d'œuvres propices à être transmédiatisées, que ce soit dans la bande dessinée, le cinéma ou encore le jeu vidéo. Transfictionnalité et adaptation sont devenues aujourd'hui deux logiques de marché qui régissent la production de bande dessinée. Elles participent ainsi à la surproduction du genre, que Groensteen pointe du doigt dans son ouvrage de 2017, *La bande dessinée au tournant*.

Pour conclure ce premier chapitre, nous constatons que l'adaptation doit être considérée à la fois comme un produit et comme un processus de création et de réception. Elle « doit être étudiée comme des palimpsestes hantés par les œuvres qu'elles adaptent »¹²¹. À l'instar de la transfictionnalité, l'adaptation suit une logique du marché

On pourrait simplifier les différentes typologies mises en relief dans ce chapitre selon ce que l'auteur de l'adaptation fait de l'hypotexte. Soit il reste très attaché à l'hypotexte et retransmet les intentions de l'œuvre source avec tous les bénéfices de l'image comme Jacques Ferrandez le fait avec les différentes adaptations d'Albert Camus. Ferrandez raconte Albert Camus grâce à l'image : les descriptions prennent vie, des singularités de l'œuvre transparaissent.¹²² Soit celui en charge de l'adaptation décide de prendre des libertés par rapport à l'œuvre source et réinvente une histoire comme le fait Posy Simmonds avec *Gemma Boverly* dans laquelle l'auteure réinvente l'histoire de Flaubert. Les intentions de ce dernier n'y figurent plus, c'est l'adaptatrice qui réinvente Emma Bovary. De ce fait, la relation au texte est tout autre. Ferrandez, en restant fidèle aux textes de Camus, raconte avec l'image (fonction narrative de l'image). Le texte de Camus est tout à fait le même si ce n'est qu'il prend vie. Dans le cas de Simmonds, elle réinvente la diégèse : par conséquent, l'image revêt non pas une fonction narrative, mais illustrative. Ainsi, les auteurs d'adaptations choisissent de raconter une histoire avec l'image, soit de réinventer l'histoire avec un nouveau texte et un nouveau cadre.

Notre deuxième chapitre visera à approfondir le domaine des adaptations de classiques littéraires en explorant d'abord la place qu'elles occupent au sein du lectorat. Les adaptations de classiques littéraires en bande dessinée sont des créations autonomes, réinventées dans

¹²¹ DELERS, Olivier, « Adapter Sade en bande dessinée : de l'intermédial au transmédial » in DEPRÊTRE, Évelyne, DUARTE, German, *op. cit.*, p. 86.

¹²² Dans la suite de ce mémoire, nous analysons des passages du *Premier homme* d'Albert Camus. Nous mettons en relief les singularités que Ferrandez relève par rapport à l'œuvre de Camus.

d'autres buts que les produits initiaux. Elles constituent des créations à part entière, des formes de variation aux codes sémiotiques singuliers qu'il importe de découvrir en les situant dans un nouveau champ que nous allons arpenter à présent : celui de la didactique. Sur cette base, nous espérons pouvoir proposer des pistes pour les aborder au sein des classes de français.

CHAPITRE 2 :

Considérations didactiques sur les adaptations littéraires

Le premier chapitre nous a permis d'appréhender l'adaptation de la bande dessinée : la position qu'elle occupe au sein du neuvième art, les mécanismes qui la régissent, son histoire. À présent, il est question de définir l'espace qui lui est consacré dans des classes de français. Nous tenterons de l'expliquer au cours des deux premiers points de ce chapitre : par la place de la bande dessinée elle-même et par la place du patrimoine littéraire et de la lecture de classiques. Quand un professeur de français veut aborder la bande dessinée en classe, il se dirige naturellement vers des classiques du genre tels que « Tintin » ou « Astérix et Obélix », qui permettent la découverte du neuvième art en tant qu'objets (instrumentalisation dans le but unique d'étudier l'histoire de la BD mais sans finalité pratique). S'il souhaite aborder la littérature, il s'en tient aux œuvres classiques et à leur lecture intégrale. Il pourrait pourtant allier BD et littérature classique et envisager les deux en parallèle grâce à l'adaptation.

2.1 La bande dessinée au cœur de l'enseignement du français

De nombreuses études ont été réalisées à ce propos depuis la reconnaissance de la bande dessinée en termes de légitimité, notamment à partir des années 1970, avec la publication de *La bande dessinée peut être pédagogique* d'Antoine Roux (1970), un ouvrage grâce auquel la bande dessinée a commencé à être étudiée en tant qu'objet didactique. Pierre Fresnault-Deruelle, un des premiers sémiologues à s'intéresser à la bande dessinée, a consacré de nombreux travaux au neuvième art : parmi ceux-ci on retrouve *Dessins et bulles* (1972) dédié à l'enseignement de la bande dessinée. À la quatrième de couverture, l'auteur affiche clairement ses intentions de démontrer qu'

aborder les bandes dessinées à l'école, c'est enfin reconnaître un moyen d'expression vieux de plus de 70 ans. C'est aussi couper court à cette idée que les « comics » ne peuvent être qu'infantiles parce qu'ils s'adressent

principalement aux enfants et adolescents. C'est encore travailler à ce que l'enseignement ne soit pas coupé de l'imaginaire des élèves.¹²³

Un premier colloque international destiné à l'éducation et au neuvième art, et intitulé « Lecture et bande dessinée » s'est tenu en France à la Roque-d'Anthéron en 1977. Un autre, cette fois destiné à l'enseignement de la bande dessinée, s'est tenu au Canada en 2008 à l'Université du Québec à Rimouski¹²⁴.

Dans un premier temps, la bande dessinée n'a tenu qu'une place marginale dans le monde scolaire¹²⁵. Depuis les années 1990, elle semble intégrer l'enseignement, mais elle n'est pas encore utilisée par certains professeurs malgré une légitimité éditoriale acquise depuis les années 1970. De nos jours, la BD jouit d'une place privilégiée dans l'enseignement du français, mais continue de se heurter à quelques obstacles. Comment l'expliquer ? Le deuxième chapitre commence par tenter d'appréhender les divers discours actuels concernant la place du neuvième art dans le cursus scolaire. Présente dans les programmes et dans les manuels, la bande dessinée semble être la bienvenue dans les classes de français. Pourtant, la place qu'elle tient s'avère encore marginale. Pour expliquer cette situation, nous nous focaliserons sur trois données : le lectorat, l'enseignant et l'institution.

Sa position au sein du lectorat

La bande dessinée occupe une position importante au sein du monde éditorial, comme le signalait Benoit Berthou dans *Éditer la bande dessinée* en 2016. Néanmoins, dans le cadre de l'enseignement, quelle est sa position parmi le lectorat des adolescents, et plus particulièrement des adolescents du secondaire supérieur ?

En 1999, Élisabeth Cruquenaire réalise une enquête qui met en exergue la place de la bande dessinée chez les élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire en Belgique. À l'époque, elle remarque que, de manière générale, les élèves lisent très peu de bandes dessinées¹²⁶, tout en constatant néanmoins que, dans le cas d'une lecture plaisir, celles-ci

¹²³ Extrait de la quatrième de couverture de FRESNAULT-DERUELLE, Pierre, *Dessins et bulles : la bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris, Bordas, 1972.

¹²⁴ ROUVIÈRE, Nicolas, *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, p. 12.

¹²⁵ STEYAERT, Florie, TILLEUIL, Jean-Louis, « La bande dessinée à l'école : un caillou dans le soulier de la légitimation », in MAHEEN, Ahmed, DELNESTE, Stéphanie, TILLEUIL, Jean-Louis, *Le statut culturel de la bande dessinée : ambiguïtés et évolutions*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2016, p. 233.

¹²⁶ CRUQUENAIRE, Élisabeth, *La lecture de la bande dessinée chez les élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire : enquête et propositions didactiques*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes orientation générale à finalité didactique, sous la direction de Jean-Louis Dufays et Jean-Louis Tilleuil, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 1999, p. 23.

figurent parmi les premiers choix de lecture, devant les romans policiers. Est alors associée au neuvième art cette idée de détente et de lecture ludique. Parmi les bandes dessinées les plus citées, nous retrouvons les grands classiques tels que Tintin, Astérix, ou Gaston Lagaffe. Cette donnée reste toujours d'actualité, en attestent les écrits de 2012 de Detrez et Vanhée cités dans l'ouvrage de Blanchard et Raux.¹²⁷

La tendance mise en évidence par Cruquenaire ne semble pas avoir évolué. Toujours selon Blanchard et Raux, la lecture de bandes dessinées serait largement répandue dans la tranche d'âge des 7-14 ans. Ensuite, nous constatons une baisse de lecture à 50 % pour la tranche d'âge des 15-17 ans et à 35 % pour la tranche des 18-24 ans¹²⁸. Ce changement peut s'expliquer par le fait que les adolescents la considèrent comme une lecture « enfantine », mais également, comme l'expliquait Cruquenaire, par le fait que les élèves lisent moins en raison des lectures imposées à l'école. Nous pouvons également y ajouter le facteur numérique du XXI^e siècle et les mutations des pratiques de la lecture qu'il a engendrées (lecture sur des blogs, les réseaux sociaux, etc.). Par conséquent, même si la bande dessinée tient encore une large place parmi le lectorat en général, la situation paraît plus contrastée entre les adolescents qui lisent la bande dessinée (y compris les mangas) en contexte extrascolaire sur support papier ou numérique et les autres qui ne s'y intéressent pas puisqu'ils la considèrent comme relevant de l'enfance.

L'école a en tout cas un rôle à jouer dans la transmission des stéréotypes véhiculés sur la bande dessinée et de l'héritage d'un patrimoine en l'incluant dans ses parcours en tant que lectures et outils si, et seulement si, elle fait l'objet d'une utilisation didactique par un professeur. Or, nous allons découvrir que, dans la réalité, la bande dessinée ne fait pas consensus parmi le corps enseignant, en raison de sa complexité.

Sa position dans le monde enseignant

En réalité, selon des recensements effectués dans des études telles celles d'Hélène Raux ou de Nicolas Rouvière¹²⁹, la bande dessinée est usitée dans bon nombre de matières, que ce soit pour traduire des énoncés dans les classes de langue, pour illustrer des concepts dans les cours de sciences ou pour aider à expliquer certains phénomènes. Plus précisément, dans le

¹²⁷ BLANCHARD, Marianne, ET RAUX, Hélène (dir.), *op. cit.*, p. 7.

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ RAUX, Hélène, ROUVIÈRE, Nicolas, « Quelles perspectives pour une didactique de la BD en classe de littérature ? », in *Tréma*, n°51, 2019, [en ligne], <http://journals.openedition.org/trema/5209> (consulté le 22 janvier 2021).

cadre du cours de français, elle permet d'étudier le genre humoristique et fantastique. Elle peut aussi aider à découvrir certains poèmes en les adaptant¹³⁰, à étudier la grammaire, ou encore à analyser des fonctions narratives. Néanmoins, sa position au coeur de l'enseignement reste ambiguë en ce qui concerne les enseignants.

D'une part, certains professeurs, adeptes du neuvième art, y recourent et en étudient les spécificités en l'analysant de manière approfondie. Ils ne se limitent pas à une simple lecture mais poussent la réflexion en exploitant les codes sémiotiques du genre par le biais de lectures diversifiées, en lien avec son histoire et le contexte de parution. Une large place est alors accordée à la connaissance de la grammaire de l'image.¹³¹

D'autre part, de nombreux enseignants sont réticents à l'apprentissage de la bande dessinée, soit parce qu'ils lui accordent peu de valeur, soit parce qu'ils la méconnaissent. En 1999, Cruquenaire remarquait déjà que l'enseignement du neuvième art se heurtait à une série d'écueils alors qu'il vivait son moment de « gloire »¹³². Ces écueils, explicités ci-après, sont toujours d'actualité. Ils amènent Lesage à parler de « soupçon d'indignité »¹³³ pour qualifier l'absence de la bande dessinée au sein du champ scolaire.

De nombreux enseignants considèrent que les élèves connaissent et maîtrisent déjà le média, qu'il s'agisse de son langage ou de ses spécificités. Dès lors, ils recourent à la bande dessinée seulement en la considérant comme une facilitatrice de savoirs. Selon eux, elle servirait à aider l'élève à comprendre des matières complexes inhérentes à son domaine et ne constituerait alors qu'un outil.

Ces enseignants semblent ainsi juger la bande dessinée comme un genre purement récréatif. Soit ils font l'impasse sur celle-ci, soit ils l'utilisent pour étudier de manière ludique des points de matière jugés rébarbatifs. Dans ce contexte, selon Cruquenaire, la bande dessinée n'est perçue que comme un remplissage de bulles¹³⁴.

¹³⁰ Les éditions Petit à Petit ont publié une série de bandes dessinées s'attellant à adapter les grands poètes sous la forme de BD. Parmi ces auteurs figure par exemple Pierre de Ronsard.

¹³¹ CRUQUENAIRE, Élisabeth, *op. cit.*, p. 105.

¹³² Cf. chapitre 1.

¹³³ LESAGE, Sylvain, « La bande dessinée, entre mainstream et avant-gardes », in *Savoir/Agir*, vol. 44, n° 2, 2018, pp. 47-53 in BLANCHARD, Marianne, RAUX, Hélène, *op. cit.*

¹³⁴ CRUQUENAIRE, Élisabeth, *op. cit.*

Ces deux premiers points nous amènent à constater que de nombreux professeurs méconnaissent la complexité des constituants du média bédéesque¹³⁵. Différents chercheurs déplorent ce manque de « formation aux rencontres subtiles et variées du texte et de l'image dans le cursus universitaire »¹³⁶. Cette affirmation fait écho à l'enquête d'Hélène Raux¹³⁷ parue en 2019 dans *Tréma* et dans laquelle elle interroge plusieurs centaines ($\pm$ 300) professeurs d'écoles primaires en France sur la lecture de la bande dessinée au départ de blogs (123 blogs) d'enseignants permettant l'interaction, le partage d'expérience et la discussion. La chercheuse réalise cette enquête à la suite de constats de chercheurs tels que Louichon (2008) et Bonnery *et al.* (2015)¹³⁸ du peu de lectures d'œuvres intégrales de bandes dessinées alors que ces dernières figurent dans les programmes français de 2002 et dans le partage de lectures recommandées par le ministère de l'Éducation nationale (de 2004 à 2015). Il en ressort que bon nombre de professeurs interrogés déplorent un manque de ressources pour pouvoir aborder le neuvième art, mais qu'ils admettent en même temps craindre de s'y lancer tant son approche sémiotique diffère de ce à quoi ils sont habitués.

Il semble en effet que les professeurs soient confrontés à un cruel manque de connaissances du genre et qu'ils en aient une vision dévalorisée. Rosier, Tilleuil et Steyaert, mais également Rouvière, jugent dès lors qu'une formation universitaire dépourvue de « la construction d'une culture esthétique-graphique » conduirait à concevoir l'apprentissage de la bande dessinée sur le « mode de la mésaventure »¹³⁹. Dans une telle perspective, la bande dessinée n'est abordée qu'au départ de corpus très restreints (les « grands classiques ») ou qu'en tant que support pour faciliter la compréhension de certains textes complexes, littéraires et poétiques.

Plus précisément, Rouvière a distingué trois écueils didactiques¹⁴⁰ qu'il conviendrait selon lui de dépasser pour donner à la bande dessinée la place qu'elle mérite :

- le premier consiste à utiliser la bande dessinée seulement pour mobiliser le texte à des fins littéraires comme l'étude du schéma actanciel ou narratif. Dans ce cas, la

¹³⁵ « Relatif à la bande dessinée, qui évoque la bande dessinée », néologisme attesté dans différents travaux dédiés au neuvième art depuis le début du XXI^e siècle.

¹³⁶ STEYAERT, Florie, TILLEUIL, Jean-Louis, *op. cit.*, p. 235.

¹³⁷ RAUX, Hélène, « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école », in *Tréma*, n°51, 2019, [en ligne], <https://journals.openedition.org/trema/4826> (consulté le 20 janvier 2021).

¹³⁸ BONNERY, Stéphane, LOUICHON, Brigitte, cités par RAUX, Hélène, *Ibid.*

¹³⁹ STEYAERT, Florie, TILLEUIL, Jean-Louis, *op. cit.*, p. 236.

¹⁴⁰ RAUX, Hélène, ROUVIÈRE, Nicolas, *op. cit.*

bande dessinée se réduit à sa part textuelle, l'image est mise de côté et les élèves ne sont pas sensibilisés à la particularité du genre, c'est-à-dire à la combinaison de l'image et du texte. Ce premier problème est confirmé par l'enquête de Raux qui remarque la rareté des analyses d'images dans les pratiques des enseignants¹⁴¹ ;

- le deuxième écueil est la tendance qui consiste à étudier la bande dessinée uniquement à travers ses composants sémiotiques. On aborde alors les notions de *strips*, de cases, de bandes, de planches, etc., mais sans donner sens aux apprentissages véhiculés par le genre (en ce qui concerne la production d'une bande dessinée par exemple) ;
- le troisième écueil, que Rouvière appelle « l'excès d'observation »¹⁴², consiste à délaisser l'expérience de lecture pour tout miser sur la théorie analytique. Rouvière remarque que les bandes dessinées font rarement l'objet d'une lecture intégrale. Or, lire une BD est une expérience pluridisciplinaire. Se cantonner à la lecture d'extraits de bandes dessinées bien précis revient à cloisonner l'expérience immersive. Il semble plutôt indispensable de travailler la bande dessinée en analysant conjointement le fond et la forme.

D'après Cruquenaire, la plupart de ceux qui ont étudié la bande dessinée voient seulement en elle un moment de détente générateur de rire¹⁴³. Appréhender la bande dessinée en classe de français permettrait pourtant aux apprenants d'entretenir avec elle un rapport plus « culturel » car l'institution scolaire a un rôle important à jouer dans cette étude. Certes, le neuvième art est souvent utilisé pour sa fonction illustrative et humoristique, mais sans être étudié pour lui-même¹⁴⁴. Même s'il joue un rôle didactique, ses « fonctions ne sont pas également réparties »¹⁴⁵ par des professeurs qui ne le connaissent pas et l'utilisent à des fins ludiques qui en font seulement un facilitateur de savoirs. De plus, ces derniers semblent avoir tendance à se servir surtout de bandes dessinées contemporaines qui respectent certains stéréotypes répondant aux lois du marché, au détriment de celles qui développent des techniques et des trames narratives originales¹⁴⁶.

¹⁴¹ RAUX, Hélène, *op. cit.*

¹⁴² RAUX, Hélène, ROUVIÈRE, Nicolas, *op. cit.*

¹⁴³ Ce point rejoint les observations de Groensteen dans son ouvrage de 2006 « Un objet culture non identifié : la bande dessinée ».

¹⁴⁴ CRUQUENAIRE, Élisabeth, *op. cit.*, p. 21.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 35.

¹⁴⁶ ROSIÈRE, Jean-Marie, « La BD à l'École : un leurre pédagogique en Belgique francophone » in ROUVIÈRE, Nicolas, *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012, p. 47.

En conclusion, la bande dessinée gagne à être étudiée en même temps comme image et comme texte, mais aussi comme outil et comme objet. Le problème serait de préférer une approche à une autre, comme le souligne Rouvière. L'étude simultanée de ses différentes dimensions s'avère la meilleure formule pour accéder à la bande dessinée et en exploiter tous les avantages. Cette approche permet non seulement d'ouvrir réellement les élèves à la bande dessinée mais aussi de leur faire découvrir un nouveau support, un nouveau mode de lecture et une nouvelle approche de l'analyse littéraire.

Sa position au sein des institutions

Steyaert et Tilleuil dressent un panorama de la place de la BD à l'école et citent trois faits, en lien avec un article de Rosier, « La BD à l'école : un leurre pédagogique en Belgique francophone ».

Tout d'abord, la bande dessinée fait partie intégrante des nouveaux programmes d'enseignement parus entre 2015 et 2019. Le neuvième art occupe une place particulière dans le cadre des lectures de par son importance dans la mémoire collective de nos jeunes¹⁴⁷. Bien plus, Rosier ajoute que

l'étude de ce médium, à dominante iconique (...) ne prêche en aucune manière contre les finalités majeures de notre enseignement, à savoir : l'acculturation des individus, l'apprentissages de la lecture, la conservation du patrimoine ou la transmission des valeurs.¹⁴⁸

Ensuite, les instigateurs des nouveaux programmes de la Fédération Wallonie-Bruxelles insistent sur la volonté de fournir aux élèves une culture propre à notre époque, incluant toutes les formes d'art, comme le cinéma et la bande dessinée, qui y trouvent alors une place privilégiée. Ainsi, dans les programmes de la FESeC de 2015, 2018 et 2019¹⁴⁹, la BD figure dans les UAA 5, « s'inscrire dans une œuvre culturelle », et 6, « relater une expérience culturelle ». Le neuvième art est présenté comme un outil de production (transposition, amplification ou recomposition) dans le cadre de l'UAA5, soit comme le simple support d'une

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 46.

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *Programme Français 2^e degré Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2018.

Programme Français 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2014.

Programme Français 3^e degré Humanités générales et technologiques, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2019.

expérience de lecture pour l'UAA 6. Ainsi, elle figure au coeur des programmes, parmi les nombreuses propositions de ressources au même titre que le cinéma, la peinture et la chanson.

Du côté des manuels publiés en Belgique, il semble que le neuvième art peine à se positionner au sein des compétences du degré supérieur (4^e, 5^e et 6^e secondaire). Après dépouillement de plusieurs manuels destinés au degré supérieur tels qu'*Objectif Français pour se qualifier* (4^e) et *Français voie active* (4^e), parus aux éditions Van In en 2017, de même que *Connexion français* (4^e et 5^e), paru chez le même éditeur en 2020, la focalisation se porte sur les finalités techniques comme la rédaction de textes argumentatifs et le résumé de textes informatifs. Nous remarquons également que les textes abordés sont bien souvent des extraits d'œuvres classiques et des textes fondateurs en maintenant un équilibre entre textes contemporains et d'antan. Par exemple, dans un parcours dédié aux héros du manuel *Français voie active* 4¹⁵⁰, nous trouvons deux pages sur les héros contemporains tels que Harry Potter et une vingtaine de pages remplies d'extraits de *Madame Bovary* de Flaubert, *Hernani* de Hugo, *La peste* de Camus, *L'assommoir* de Zola, ou encore de *Voyage au bout de la nuit* de Céline. Dans *Connexion français* 5, la séquence 9¹⁵¹ envisage l'exercice de la synthèse à travers les auteurs réalistes tels que Maupassant, Zola et Mirbeau. La séquence 10 dédiée à la rédaction d'un courriel de réclamation est proposée par l'étude de *Madame Bovary* de Flaubert¹⁵². Nous remarquons également que la littérature médiévale trouve davantage sa place dans les manuels, comme le démontre la présence de *La chanson de Roland* parmi les héros de la séquence de *Français voie active* 4 ou *Connexion français* 4, qui propose la découverte de *Tristan et Iseut* pour réaliser une affiche de film¹⁵³. L'étude de la peinture (en particulier les peintres du XIX^e siècle), du cinéma et de l'actualité (avec des thèmes sociétaux tels que le végétarisme, les réseaux sociaux ou les télérealités) est préférée pour la création de parcours culturels. La deuxième séquence du syllabus *Connexion français* 5 est par exemple dédiée à la chanson dans l'optique de « défendre l'appartenance d'une chanson à la littérature »¹⁵⁴.

¹⁵⁰ BOSSUROY, Delphine, CARROZA-ZABUS, Ann, DENIS, Jean-Marie, *Français voie active 4 : manuel*, Louvain-la-Neuve, Van In, 2020.

¹⁵¹ *Ibid.*, pp. 231-265.

¹⁵² CROES, Michiel, CUEVA ALVAREZ, Beatriz, FRANCISE, Alix, HEYMANS, Nathalie, HUYBRECHTS, Sylvain, JALHAY, Marie-Céline, sous la coordination de et avec MARION, Claude, *Connexion français* 5, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020, pp. 272-303.

¹⁵³ CROES, Michiel, CUEVA ALVAREZ, Beatriz, FRANCISE, Alix, HEYMANS, Nathalie, HUYBRECHTS, Sylvain, JALHAY, Marie-Céline, sous la coordination de et avec MARION, Claude, *Connexion français* 4, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020, pp. 190-210.

¹⁵⁴ CROES, Michiel, CUEVA ALVAREZ, Beatriz, FRANCISE, Alix, HEYMANS, Nathalie, HUYBRECHTS, Sylvain, JALHAY, Marie-Céline, sous la coordination de et avec MARION, Claude, *Connexion français* 5, op. cit., pp. 21-40.

Point-virgule 4 se distingue des autres manuels puisque la bande dessinée s’inscrit dans deux parcours. Premièrement, une planche de « *La fontaine aux fables, douze fables de La Fontaine interprétées en bande dessinée* »¹⁵⁵ figure dans la première partie du septième parcours. Deuxièmement, dans le parcours suivant « Le journal de ma lecture », dont la finalité principale est l’argumentation (à l’oral UAA 4 ou à l’écrit UAA3), le document 28 se compose des planches 30, 31, 39, 44 et 46 de *S.O.S. Bonheur*¹⁵⁶.

Les manuels destinés aux troisièmes semblent plus fournis sur la découverte de la bande dessinée. Les contributeurs de *Français Qualif’ 3^e* propose une séquence « Made in Belgium » dans laquelle le neuvième art, et plus particulièrement les classiques d’Hergé, trouve une place privilégiée. Dans *Parcours et moi 3*¹⁵⁷, on trouve un parcours sur le récit de vie par le biais du neuvième art dans lequel les élèves sont invités à découvrir les composantes sémiotiques de la bande dessinée¹⁵⁸, le « jargon » à travers le récit de vie (voir figure). Les objectifs de cette séquence se présentent comme suit :

Au fil du parcours, tu seras amené(e) à :

- identifier les différents types de récits de vie ;
- découvrir les caractéristiques de la bande dessinée et en construire une définition ; - distinguer les étapes de la création d’une bande dessinée ;
- utiliser les temps de conjugaison adéquats dans un écrit narratif. Au terme du parcours, tu seras capable de/d’ :
- lire des extraits de récits de vie et les transformer en planches de bande dessinée¹⁵⁹

¹⁵⁵ CESAR, Ariane, KINET, Sonia, ROUSSEAU, Pascale, SOMVILLE, Annick, *Point-virgule 4 : manuel*, Braine-l’Alleud, Plantyn, 2020, p. 121.

¹⁵⁶ GRIFFO, VAN HAMME, Jean, *S.O.S. Bonheur*, Charleroi, Dupuis, 2005, in *Ibid.*, pp. 174-178.

¹⁵⁷ DE COOMAN, Georg, GEORGES, Ophélie, KLINKENBERG, Sabrina, PARISSE, Isabelle, SAMAIN, Sophie, *Parcours & Moi. Français 3^e secondaire : livre et cahier*, Namur, Érasme, 2017.

¹⁵⁸ Cf. Annexes 2.

¹⁵⁹ DE COOMAN, Georg, GEORGES, Ophélie, KLINKENBERG, Sabrina, PARISSE, Isabelle, SAMAIN, Sophie, *op. cit.*

Dans ma bulle	Le récit de vie et la bande dessinée
C'est la vie !	Découvrir les caractéristiques de récits de vie, le vocabulaire des émotions et des sentiments en vue de manifester sa compréhension et son interprétation d'une œuvre source
Planchons un peu !	Définir les caractéristiques, les composantes et le jargon de la bande dessinée ; partager son ressenti par rapport à une expérience culturelle ; à partir de la lecture d'un document, en réaliser un résumé
Du scénario à la planche	Identifier les métiers et les étapes à suivre lors la création d'une bande dessinée, transposer un extrait de nouvelle en storyboard

Table des matières de la séquence « Dans ma bulle » de *Parcours et moi 3^e* [en ligne].

La bande dessinée est évoquée de manière anecdotique dans le parcours 4 « Sage comme une image ? » du *Point-virgule 3*¹⁶⁰ : une planche de bande dessinée de *Clara* y est reproduite parmi un recueil d'une vingtaine de pages. L'exploitation de la case est réservée à une analyse des types de plans présents (plan rapproché, plan d'ensemble, etc.).

Après avoir élargi notre regard au premier degré du secondaire, nous remarquons qu'une séquence est consacrée à la BD dans *Tangram 1* aux éditions Plantyn (2019)¹⁶¹. Les séquences dans *Tangram* sont construites selon différentes étapes : « lire, parler, écrire, regarder, écouter et outils de langue ». La première partie du parcours, « lire », est construite sur le modèle de la comparaison entre des extraits du roman *L'île au trésor* de Robert-Louis Stevenson et de son adaptation en BD par Chauvel et Simon aux éditions Glénat (2007). Au fil du parcours, l'élève est d'abord sensibilisé à l'importance du rapport texte-image et aux mécanismes de l'adaptation à travers la comparaison des deux supports. Dans la section « écrire », l'apprenant se confronte de manière succincte (un seul exercice) aux différents éléments constituant d'une bande dessinée (scénario, cases, phylactères, etc.). Enfin, la fin de la séquence est consacrée à l'exercice du « regard » à travers la découverte des différents plans. La séquence se clôture par une tâche finale au cours de laquelle les élèves, par groupe de trois ou quatre, réalisent une planche de bande dessinée à l'aide de dessins ou de photographies.

Pour conclure, nos recherches s'avèrent donc peu fructueuses du point de vue des manuels, démontrant une fois de plus que l'étude de la BD dans les classes de français relève

¹⁶⁰ CESAR, Ariane, KINET, Sonia, ROUSSEAU, Pascale, SOMVILLE, Annick, *Point-virgule 3 : référentiel*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2019, p. 84.

¹⁶¹ FOSSET, Pol, LEJEUNE, Laure, SIMON, Caroline, *Tangram 1. Français : cahier d'exercice*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2019, pp. 274-300.

avant tout de l'initiative d'un professeur disposant des outils nécessaires pour ne pas succomber aux méprises de son enseignement.

Des solutions pour empêcher ces écueils

Pour remédier à ces erreurs de parcours auxquelles les professeurs peuvent être confrontés, des chercheurs œuvrent pour dégager des pistes et ainsi se défaire de cette approche erronée du neuvième art. Pour pallier le manque d'éléments théoriques et la trop grande instrumentalisation de la bande dessinée, Tilleuil et Steyaert proposent des voies d'exploitation qui vont du microtextuel au macrotextuel, ou du macrotextuel ou microtextuel. Nous pouvons citer Tilleuil et ses différentes contributions à la didactique de la bande dessinée, de même que ses recherches dans la théorisation de la bande dessinée, ou encore Groensteen et *Système de la bande dessinée*. Cruquenaire propose également des pistes didactiques intéressantes (à replacer dans le contexte du XXI^e siècle) dans son mémoire, où elle distingue une approche interne – comprenant la technique de la BD, pour ensuite poursuivre avec l'étude des différents genres et thèmes – d'une approche externe, qui concerne la bande dessinée au sein du champ culturel (son histoire). De nombreux travaux qui visent à dépasser les écueils mis en relief par Rouvière sont disponibles sur internet (sur des sites comme *openedition*) ou dans la plupart des librairies. Rouvière en cite plusieurs dans un entretien qu'il a donné à Hélène Raux :

Parmi les ressources spécialisées en BD, avec le site de la Cité Internationale de la Bande Dessinée et de l'Image, les revues en ligne Neuvième Art, Comicalités, du9 l'autre bande dessinée, les magazines DBD et Bo Doï, les sites Bdzoom et Cases d'histoire ou encore le magazine papier Casemate, on peut consulter la base nationale en ligne L@bd du CNDP, qui propose des notices pour plusieurs milliers d'albums avec des pistes pédagogiques, des indications de niveaux, ainsi que des dossiers thématiques. La Revue des livres pour enfants propose aussi des sélections de bandes dessinées. Et plus largement la BD occupe une place croissante dans les médias consacrés aux livres, le Magazine littéraire propose des critiques de BD, des auteurs de BD sont invités dans des émissions littéraires à la radio ou à la télévision...¹⁶²

Une collection parue aux éditions Eyrolles de 2007 à 2014, *Les manuels de la BD*, aborde les différents composants de la bande dessinée. Publiés en tomes distincts, ces ouvrages s'attellent à fournir les outils nécessaires à l'élaboration d'un scénario, des dessins d'une page, de sa colorisation, etc. Dans la description du site internet, les créateurs signalent que cette collection s'adresse à tous, de « l'apprenti bédéaste » au « simple curieux », avec pour objectif de fournir :

¹⁶² ROUVIÈRE, Nicolas, RAUX, Hélène, *op. cit.*

les grandes étapes de création d'une bande dessinée - Des infos sur les méthodes - Des trucs et astuces de professionnels - Des témoignages de gens du métier - Une mascotte, Flynn, toujours prête à se plier au jeu de l'illustration - Des pistes pour bien démarrer - De l'humour - De l'action...¹⁶³

On pourra aussi citer, à titre de conclusion de ce dernier point, que des ressources méconnues sont à la disposition des professeurs. Par exemple, Rouvière, qui a scindé son ouvrage collectif en différentes matières d'enseignement (littérature, histoire et civilisation), propose différentes pistes d'exploitation et d'analyse inédites. Dans *Usages didactiques de la bande dessinée*, Blanchard et Raux consacrent un chapitre à la question « Comment le langage de la bande dessinée travaille des savoirs »¹⁶⁴, dans lequel ils prônent la réalisation de bandes dessinées par des élèves dans différents cours comme les sciences et les arts, mais dont les méthodes peuvent facilement être transposées dans le cadre du cours de français.

2.2 L'adaptation littéraire : vers une insertion de cet objet au coeur des classes de français

Si la bande dessinée est parfois trop peu utilisée dans les classes de français, ce n'est donc pas en raison d'un manque d'intérêt de la part des élèves mais bien d'une méconnaissance du genre de la part des enseignants. Ce premier obstacle déjà important n'est pourtant pas le seul auquel se confronte l'adaptation littéraire en bande dessinée. En effet, elle se heurte à une seconde difficulté : la place excessive du patrimoine au sein des classes de français.

2.2.1 La place des adaptations parmi le lectorat

Considérer la place des adaptations littéraires dans les pratiques de lecture se révèle complexe mais néanmoins essentiel pour pouvoir les situer dans une perspective didactique. Deux éléments semblent influencer la position des adaptations dans le cadre du monde éditorial.

Liée d'une part au contexte multimédial de la lecture et à la possible « baisse » des pratiques lectorales due à l'essor du numérique et d'autre part à l'explosion des bandes dessinées, l'adaptation peine à se démarquer au sein du lectorat¹⁶⁵. Le premier chapitre a montré

¹⁶³ ÉDITIONS EYROLLES, « Les manuels de la BD », en ligne : <https://www.editions-eyrolles.com/Collection/6185/les-manuels-de-la-bd> (consulté le 14 avril).

¹⁶⁴ BLANCHARD, Marianne, RAUX, Hélène, *op. cit.*, pp. 137-409.

¹⁶⁵ Nous avons mis en lumière dans le premier chapitre que le contexte éditorial de la bande dessinée était partagé entre l'essor de la bande dessinée numérique et la surproduction de bandes dessinées.

combien la démarcation est difficile dans ce contexte de mutation des pratiques de lecture et de surproduction des bandes dessinées.

Pour situer la place des adaptations en BD, il est primordial de préciser l'importance de la lecture dans notre société baignant entre autres dans les avancées technologiques. Dans *Pour une lecture littéraire* (2015), Jean-Louis Dufays et ses collègues décortiquent le débat contemporain sur la lecture et la littérature. De tous temps, nos aïeux idéalisaient leur époque en suivant le crédo « c'était mieux avant ».¹⁶⁶ Le but ici n'est pas d'ouvrir un débat sur la lecture et les difficultés qui se posent dans le monde scolaire, mais bien de l'appréhender dans le contexte actuel afin d'y accorder une place aux adaptations en BD.

Dans l'ouvrage susmentionné, les auteurs se dressent contre des affirmations telles que « les gens ne lisent plus ou n'apprennent plus à lire »¹⁶⁷, directement liées aux résultats des enquêtes PISA de l'OCDE, qui relèvent une faible quantité de « bons lecteurs ». L'école a souvent été tenue pour responsable, mais force est de constater que la lecture doit d'abord faire l'objet d'une appropriation à domicile. Ainsi, si un enfant n'y a pas été confronté, il sera plus réticent à lire des romans une fois devenu adolescent. Le stéréotype présentant la lecture comme démodée s'avère une ineptie. S'il est vrai que l'époque dans laquelle nous vivons offre des possibilités infinies de distractions et, par conséquent, que les adolescents semblent lire moins, c'est parce que leurs pratiques lectorales ont évolué simultanément aux mutations du livre. Aujourd'hui, la pratique lectorale ne se limite plus aux livres ; l'existence de blogs et de plateformes numériques supprime les supports de lecture traditionnels et donne l'impression que les jeunes ne lisent plus¹⁶⁸. Nous sommes confrontés à un décalage entre les lectures scolaires et personnelles auquel les professeurs doivent s'acclimater. Ils doivent redoubler d'effort pour pousser les élèves vers d'autres horizons.

Par ailleurs, Cruquenaire insiste sur le fait que la plupart des lectures obligatoires à l'école sont des romans et non des bandes dessinées¹⁶⁹. Par conséquent, ces dernières sont elles aussi en recul dans le sillage des lectures.

¹⁶⁶ ROMAINVILLE, Marc, *LROM2220 : Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*, Université catholique de Louvain-la-Neuve, année académique 2019-2020.

¹⁶⁷ DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2015, pp. 53-59.

¹⁶⁸ BURATTI, Laura, « Les jeunes lisent toujours, mais pas des livres », in *Le Monde*, 24 septembre 2014, [en ligne], https://www.lemonde.fr/campus/article/2014/09/24/les-jeunes-lisent-toujours-mais-pas-des-livres_4491903_4401467.html (consulté le 13 décembre 2021).

¹⁶⁹ CRUQUENAIRE, Élisabeth, *op. cit.*

Un autre élément, mis en lumière par Cruquenaire et repris aujourd'hui par d'autres didacticiens de la bande dessinée, est que bon nombre de bandes dessinées enseignées dans les classes de français se cantonnent aux grands classiques franco-belges. Cela tient au fait que les bandes dessinées lues par les élèves sont souvent issues des bibliothèques parentales, ce qui permet de remédier à un des plus grands reproches adressés à la bande dessinée : son prix, perçu comme trop élevé. « Engager les élèves à acheter une BD au format de poche peut exposer à la critique de certains parents, à la fois pour le prix de l'objet et sa nature même. »¹⁷⁰ Si on ajoute à cela le contexte de surproduction, il est d'autant plus complexe de situer les adaptations au sein du contexte bédéesque, à moins d'être un amateur du genre. Dès lors, avant de montrer les intérêts que celles-ci peuvent recouvrir pour les apprenants, essayons de décrypter leur place au sein d'un lectorat plus large.

Babelio, célèbre site internet littéraire, a réalisé une étude de lectorat¹⁷¹ concernant les adaptations de classiques littéraires en bande dessinée. Cette enquête a été menée du 23 au 30 septembre 2016 via internet et a recensé 3 859 réponses. Le questionnaire comportait 17 questions (13 fermées et 4 ouvertes). Les premières questions concernaient la fréquence de lecture : d'abord de manière générale, puis plus particulièrement de bandes dessinées. 68 % des participants affirment lire des bandes dessinées et 45 % d'entre eux en lire plus d'une par mois. La huitième question cherchait à savoir si le lectorat mettait ou non soit la littérature, soit la bande dessinée sur un piédestal ; la majorité (77 %) affirment qu'ils n'établissent pas de hiérarchie entre les deux domaines.

La neuvième question visait notre objet d'étude – « Lisez-vous des BD adaptées de romans ? » – et proposait quatre énoncés :

- Oui, car quand j'ai apprécié un roman et j'aime découvrir comment il a été adapté. (26 %)
- Oui, mais sans avoir besoin d'avoir apprécié le roman. (28 %)
- Je ne sais pas, cela m'arrive peut-être sans le savoir. (25 %)
- Non, je ne lis pas d'adaptation de romans. (21 %)

¹⁷⁰ ROUVIÈRE, Nicolas, RAUX, Hélène, *op. cit.*

¹⁷¹ BABELIO, « Du texte à la bulle : les adaptations de romans en bandes dessinées : étude de lectorat », octobre 2016, en ligne : <https://www.slideshare.net/Babelio/etude-babelio-adaptations-de-romans-en-bd-octobre-2016>, (consulté le 23 février 2021).

En résumé, sur 3 078 réponses reçues, plus de la moitié des participants disent lire des adaptations (possiblement plus en tenant compte des 25 % qui en lisent « peut-être sans le savoir ») et seulement 17 % d'entre eux avoir découvert le roman par le biais de la bande dessinée¹⁷². De ce fait, nous pouvons déduire que, quand le lecteur se trouve face à une adaptation, le roman sert de tremplin à la bande dessinée et non l'inverse.

Néanmoins, il manque une donnée primordiale à cette étude : l'âge du lectorat. La onzième question – « À votre avis, les adaptations en BD ou mangas ont-elles des vertus éducatives » – montre que les adaptations pourraient en effet servir pour les jeunes (enfants et adolescents).

La seconde partie du questionnaire concerne les mangas et les adaptations qui sont réalisées sous cette forme. Bien que les mangas ne fassent pas partie de notre objet d'étude, nous trouvons important de signaler que les lecteurs sont beaucoup plus réticents aux transpositions en mangas, sans doute parce qu'ils ne sont pas amateurs de ce genre (46 % des participants n'en ont jamais lu).

Pour conclure, en écho à notre premier chapitre, il semble que s'appuyer sur l'œuvre source demeure un critère important pour près de la moitié des participants à l'enquête, ce qui confirme les propos de Jan Baetens dans son éloge à la fidélité envers les classiques. Enfin, 77 % des lecteurs disent apprécier de voir les adaptations accompagnées d'informations sur l'œuvre originale, ce qui confirme le potentiel didactique de ces créations.

2.2.2 La littérature : le classique et le patrimoine au sein des classes du XXI^e siècle

Deux notions importantes influencent profondément l'enseignement de la littérature : celle de patrimoine et celle d'œuvre classique. Il importe, vu leur complexité, de les définir et

¹⁷² On se réfèrera à l'étude pour savoir quels sont les romans qui ont été découverts grâce à la bande dessinée. Parmi eux, nous retrouvons *À la recherche du temps perdu* de Proust en deuxième position, *L'étranger* de Camus à la troisième position ou encore *Le Horla* de Maupassant à la quatorzième place.

de les circonscrire. Pour le démontrer, nous nous focaliserons sur les écrits de Brigitte Louichon¹⁷³, d'Alain Viala¹⁷⁴ et de Violaine Houdart-Mérot¹⁷⁵.

Selon Louichon, la notion de patrimoine est présente dans les différents programmes français à partir de 2008 avec une certaine forme d'utopisme, à savoir celui de retrouver un « éden perdu d'un âge d'or disparu »¹⁷⁶, d'où la volonté de faire ressurgir les grands monuments de la littérature. Pendant longtemps, la littérature patrimoniale a été exclue de la sphère scolaire puisqu'elle était connotée comme étant solidaire des valeurs de l'élite bourgeoise. Le patrimoine était transmis par la famille et non par l'école, ce qui signalait ainsi une grande inégalité entre les différentes sphères scolaires : d'un côté, des « nantis » qui avaient accès au savoir et, de l'autre, des personnes issues des classes populaires, qui avaient peu accès à ce savoir.

En Belgique, la notion de patrimoine figure dans les programmes, par exemple dans les ressources culturelles et dans des pistes méthodologiques de la fiche de l'UAA 5 du programme du FESec¹⁷⁷. Dans cette dernière figurent des conseils pour choisir les œuvres culturelles sources (qui servent aux trois interventions : amplification, recomposition et transposition) ; le patrimoine y trouve une place privilégiée, comme le fait de prioriser « un degré de proximité de l'œuvre avec le « patrimoine » reconnu et partagé. » Plus précisément, les contributeurs du programme préconisent de :

S'inscrire, quand faire se peut, dans une œuvre culturelle connue présente des avantages symboliques (participation à une culture reconnue) et pratiques (exemples d'interventions à proposer aux élèves). La notion de patrimoine, selon les contextes et dans un souci de diversité culturelle, gagne à être étendue au patrimoine dont peuvent être porteurs les élèves.¹⁷⁸

Le rôle de transmission de savoir de l'école passe, en cours de français, par l'enseignement de la littérature patrimoniale dans l'optique que les élèves se trouvent égaux

¹⁷³ LOUICHON, Brigitte, « La littérature patrimoniale : un objet à didactiser », in DUFAYS, Jean-Louis, (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 28.

¹⁷⁴ VIALA, Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? », in *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 1, 1992, pp. 6-15, [en ligne], <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1992-01-0006-001> (consulté le 24 février 2021).

¹⁷⁵ HOUDART-MÉROT, Violaine, « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », in DE PERETTI, Isabelle, FERRIER, Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui : approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2012.

¹⁷⁶ LOUICHON, Brigitte, *op. cit.*

¹⁷⁷ *Programme Français 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2014.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 74.

face à la découverte de textes littéraires d'auteurs comme Albert Camus ou Jean-Paul Sartre. Mais que désigne cette appellation patrimoniale ? Que recouvre-t-elle ?

Ces questions sont directement liées à la deuxième notion que nous souhaitons interroger. Comment définir le classique dans l'enseignement du français ? Viala¹⁷⁹, en 1992, et Houdart-Mérot, plus récemment, se sont attachés à répondre à cette épineuse question. Cette notion polysémique a fait l'objet de nombreux débats tout au long de l'histoire, et elle continue aujourd'hui encore à susciter la réflexion. Une tentative de définition demeure à ce jour encore très complexe, tant la notion d'œuvre classique est tiraillée entre des valeurs opposées : « historique/universel ; laudatif/dépréciatif ; génie français/génie universel ; écrivain mort/jeune classique »¹⁸⁰.

Pour résumer, d'un point de vue historique, durant le XVII^e siècle, le terme classique se veut synonyme d'admiration et de modèle à imiter. Il est donc directement lié à une échelle de valeur, à une réception particulière des œuvres. Hérité de la perception qu'avaient les Romantiques des arts et des lettres du XVII^e siècle, un roman est jugé classique quand il provient de « "grandes époques" de l'histoire où aurait triomphé une esthétique faite de grandeur, de raison et de clarté »¹⁸¹.

Un roman n'est pas tout de suite considéré comme classique, il doit d'abord passer par un processus de classicisation divisé en plusieurs étapes dont le fonctionnement est axé pour une grande partie sur la notion de consensus et dont l'issue finale est la *canonisation*. Le classique relève donc d'un choix et connote une distinction sociale qui l'établit comme une norme, une œuvre intouchable comme l'étaient celles des auteurs latins et grecs jadis. Par conséquent, une grande part de subjectivité réside dans cette idée.

Le terme de patrimoine est un terme plus récent que celui de « classique », mais il a acquis une grande importance à notre époque. Il a été défini par André Chastel en 1960-1970 comme suit :

La notion (le patrimoine) prend une valeur affective marquée pour désigner certaines conditions fondamentales de l'existence nationale, voire de l'existence humaine. Cette évolution ne fait peut-être que traduire le trouble

¹⁷⁹ VIALA, Alain, *op. cit.*

¹⁸⁰ HOUDARD-MÉROT, Violaine, *op. cit.*, p. 29.

¹⁸¹ VIALA, Alain, *op. cit.*

de la conscience collective face à des menaces, plus ou moins précises, plus ou moins obscure, pour son intégrité.¹⁸²

Brigitte Louichon, qui a consacré plusieurs travaux à l'enseignement du patrimoine, met en exergue cette volonté de protection, de sauvegarde contre une peur de perdre ou de voir disparaître les monuments de la littérature. En ce sens, le patrimoine est intrinsèque à l'idée de mémoire, et plus précisément au concept de « mémoire collective »¹⁸³ mis en lumière par Maurice Halbwach auquel Louichon recourt dans ses différents articles. Le patrimoine recouvre ce qui est connu, ce qui est passé, ce qui se transmet et ce qui participe à notre présent. Lui sont dès lors associées les notions « d'héritage, de conservation et de transmission »¹⁸⁴. L'école participe à cet effet puisqu'elle assure un rôle de transmission aux apprenants. Houdart-Mérot écrit à ce propos que « l'œuvre patrimoniale est celle dont tous les élèves doivent hériter, le bien commun, fondant une culture commune »¹⁸⁵.

Dans le cadre scolaire, la notion de patrimoine a supplanté celle de classique, comme le remarque Houdart-Mérot lorsqu'elle étudie les occurrences du terme dans les programmes français de 2009¹⁸⁶ :

On trouve, à l'intérieur d'un chapitre intitulé « Fonder une culture humaniste » (cinq occurrences de cette notion), trois occurrences du mot « patrimoine » (p. 8, 9 et 10), ainsi qu'une occurrence de l'adjectif « patrimonial », associé aux œuvres : « les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes [...], aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine » (p. 8). On préconise la lecture de « plusieurs œuvres du patrimoine, principalement français et francophone, mais aussi européen, méditerranéen ou plus largement mondial » (p. 9). À propos de la littérature de jeunesse, on précise qu'elle « permet d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales et facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques ».

Houdart-Mérot ajoute à cela qu'il existe une ambiguïté entre les deux termes étudiés mais que la littérature patrimoniale englobe un champ plus large que le classique. Celui-ci désigne surtout la littérature du XVII^e siècle ou se restreint à un sens plus précis, même si persiste encore le « besoin ou désir de classique » dont Viala¹⁸⁷ traite dans ses recherches. Les classiques ont souvent été intégrés dans une dynamique de patrimonialisation pour pallier

¹⁸² CHASTEL, André, « La notion de patrimoine », in NORA, Pierre (dir.), in *Les lieux de mémoires*, II, 2, 1986, p. 404.

¹⁸³ LOUICHON, Brigitte, *op. cit.*

¹⁸⁴ AHR, Sylvie, DENIZOT, Nathalie, *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013, p. 8.

¹⁸⁵ HOUDART-MÉROT, Violaine, *op. cit.*, p. 35.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 33.

¹⁸⁷ VIALA, Alain, *op. cit.*

l'enseignement de la littérature « considérée comme menacée de disparition »¹⁸⁸ face aux autres pratiques culturelles et autres lectures.

Le propre de la littérature patrimoniale est qu'elle engendre des réflexions, des textes et des discours qui prouvent la *patrimonialité* de l'œuvre. Louichon définit les produits qui en résultent comme des « objets sémiotiques secondaires »¹⁸⁹ (OSS), c'est-à-dire des œuvres qui relèvent de différentes formes de l'hypertextualité dont parle Genette¹⁹⁰. Les adaptations comprises comme des OSS prouvent ainsi qu'elles ont leur place dans le cursus scolaire et qu'elles sont directement liées à la patrimonialité. Elles sont tout aussi légitimes, assurent la pérennité et participent à la sauvegarde des monuments de la littérature.

Le monde scolaire tend apparemment à amalgamer les appellations « œuvre classique » et « œuvre patrimoniale ». Dès lors, dans les programmes, seuls priment les textes classiques, éclipsant totalement les OSS. Cette situation peut entraîner une ségrégation au sein de l'enseignement du français entre les élèves qui ont accès à la culture patrimoniale et ceux qui n'y ont pas accès. On assiste en effet dans l'enseignement (surtout qualifiant) à une dualisation de la littérature, des professeurs voyant en elle un luxe et faisant dès lors l'impasse sur son étude.

Violaine Houdart-Mérot souligne l'importance de « penser à des approches de l'écriture par les réécritures au sens large, en articulation avec la lecture des textes littéraires (écriture de scénario, techniques de narration propres à l'image, relations entre texte et images, etc.) »¹⁹¹. Elle précise que l'adaptation peut inviter à réfléchir sur la genèse de l'hypotexte et qu'elle peut amener à des pistes de réflexion sur les différentes versions du texte, mais également sur les médias par lesquels ils sont actualisés, permettant ainsi d'allier à la fois « lecture cursive et analytique »¹⁹².

Bien que les pistes d'exploitations des OSS soient multiples et qu'elles relèvent de l'approche patrimoniale, dans les faits, elles restent encore trop peu utilisées. Cela s'explique par le manque de visibilité des adaptations, mais également par une certaine ambiguïté et par

¹⁸⁸ LOUICHON, Brigitte, « Le patrimoine littéraire : du passé au présent », in BISHOP, Marie-France, BELHADJIN, Anissa (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école : tensions et débats actuels*, Paris, Honoré Champion, 2015, p. 96.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 100

¹⁹⁰ GENETTE, Gérard, *op. cit.*, p. 10.

¹⁹¹ HOUDART-MÉROT, Violaine, citée par DA SILVA, Marie-Manuelle, « Enseigner les classiques à partir d'adaptations ou de réécritures », in DE PERETTI, Isabelle, FERRIER, Béatrice, *op. cit.*, p. 195.

¹⁹² *Ibid.*

une certaine méfiance de la part du corps professoral. En effet, les enseignants ont depuis toujours accordé une grande importance à la lecture d'œuvres dites « classiques », traditionnellement données à lire intégralement à l'élève. Depuis 1980-1990, les tendances ont changé. Les enseignants ont constaté que seule une très faible partie de la classe lisait ces œuvres *in extenso*. Ils ont alors opté pour un partage entre lecture intégrale et extraits choisis¹⁹³. Cependant, la lecture d'extraits empêche une immersion dans le monde de l'œuvre. La lecture de réécritures se révèle donc un bon compromis pour permettre d'accéder à des œuvres complètes sans être pour autant rebuté par la longueur et par la complexité du texte.

L'adaptation permet ainsi de répondre à un « appel à l'aide » des enseignants, d'une part pour sauvegarder le patrimoine et d'autre part pour entretenir un désir de lecture. En effet, bien que les jeunes lisent toujours, le nombre de « grands lecteurs » (c'est-à-dire lisant de manière extrascolaire) se dégrade¹⁹⁴. Les réseaux sociaux tels que Facebook, Instagram ou YouTube supplantent la lecture sans toutefois l'annihiler. Le directeur de la Fédération Wallonie-Bruxelles insiste sur l'utilité de la lecture et sur la nécessité de « créer un lien autour du livre » numérique ou papier au sein de la société individualiste dans laquelle les jeunes sont baignés :

Nous avons tous besoin de nous projeter dans des récits et des histoires. La lecture peut permettre aux jeunes, en les projetant dans un récit long, d'observer qu'une existence qui peut paraître fragmentée a un sens. Si la lecture offre de retrouver un récit individuel, elle permet aussi l'élaboration d'un récit collectif. C'est le cas dans une classe quand les élèves sont amenés à croiser leur regard et à exprimer leurs avis sur un roman.¹⁹⁵

Dans son essai *Comme un roman* (1992), Daniel Pennac met en avant la relation complexe et conflictuelle qu'entretient l'enfant, puis l'adolescent, avec la lecture, relation dans laquelle le professeur de français tient une place prépondérante. En effet, pour certains élèves issus de milieux défavorisés, la lecture (et plus largement la culture) n'est pas la première priorité éducative. Par conséquent, l'objectif principal de l'enseignant doit être de stimuler sa lecture, de le mettre en confiance. Cela suppose d'admettre qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises lectures et de mettre l'accent sur le fait de lire, sans hiérarchiser les genres d'écrits. Pourtant, des enseignants s'obstinent à se cantonner à la lecture de « classiques » et ne peuvent imaginer qu'une adaptation puisse être utilisée tant l'œuvre source fait l'objet d'une

¹⁹³ DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *op. cit.*

¹⁹⁴ BdO et L.V., « Les jeunes et la lecture : comment redonner goût aux livres littéraires ? », in *La Libre*, 26 juin 2017, [en ligne], <https://www.lalibre.be/belgique/les-jeunes-et-la-lecture-comment-redonner-gout-aux-livres-litteraires-594fd6d6cd70e30bb28a0c5d> (consulté le 1 mars 2021).

¹⁹⁵ *Ibid.*

sacralisation. Rosier qualifie cette « sujétion de l'apprentissage aux valeurs et postures de l'institution scolaire »¹⁹⁶ de cause des malentendus qui persistent à propos du neuvième art, encore qualifié aujourd'hui de paralittérature.

On le voit, les mutations des pratiques des lectures obligent l'enseignement à renouveler ses méthodes d'apprentissage, et l'adaptation en bande dessinée en est une bonne illustration. Le point suivant nous permettra de démontrer cette idée puisque nous nous attèlerons à mettre en exergue les avantages et les approches privilégiées par l'adaptation, en lien avec les objectifs des maisons d'édition.

2.2.3 Les adaptations de bande dessinée dans les classes de français : pour quoi faire ?

Si le patrimoine rassemble ce qui doit être sauvé, l'adaptation en bande dessinée peut y contribuer puisqu'elle assure la pérennité de l'œuvre source tout en ouvrant le lecteur à un monde sémiotique différent et, par conséquent, à un nouveau terrain d'étude. Dans un contexte pédagogique, l'adaptation pourrait répondre à un besoin de sortir de la lecture littéraire traditionnelle. Comme le prônent Dufays et alii, des alternatives existent pour contrer l'approche de l'histoire littéraire selon une « conception muséale »¹⁹⁷. De plus, le recours à l'image est un atout si l'élève en connaît les composants sémiotiques au préalable. Aborder la littérature par le biais du dessin – mais également du film – permet d'« ancrer la compréhension et l'appréciation d'un texte déjà lu, d'analyser la spécificité des langages écrit et iconique et de décoder l'interprétation proposée par l'auteur de la transposition »¹⁹⁸.

Les adaptations de classiques littéraires ont le mérite d'être envisagées de façon multidisciplinaire. Steyaert et Tilleuil voient en elles un levier didactique intéressant¹⁹⁹ pour stimuler la découverte culturelle et textuelle. Elles peuvent être une « médiation culturelle » ou une nouvelle approche à privilégier dans l'enseignement de la littérature française. En effet, le terme « littérature » est une notion tellement complexe, comme le faisait remarquer Sartre dans son essai *Qu'est-ce que la littérature ?*²⁰⁰, que notre objet de recherche peut tout à fait contribuer à son enseignement. De plus, « la patrimonialité d'une œuvre tiendrait à sa capacité

¹⁹⁶ ROSIER, Jean-Marie, *op. cit.*, p. 46.

¹⁹⁷ DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *op. cit.*, p. 149.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 305

¹⁹⁹ STEYAERT, Florie, TILLEUIL, Jean-Louis, *op. cit.*, p. 237.

²⁰⁰ Cet essai paru en 1947-1948 dans la revue *Les temps modernes* (fondée et dirigée par Sartre) s'attache à définir ce qu'est la littérature en procédant en quatre étapes.

de générer de nouvelles lectures, de nouvelles interprétations, de nouvelles questions »²⁰¹, en lui permettant de perdurer.

Sylviane Ahr²⁰² recense les projets de cinq maisons d'édition (Adonis, Commedia, Delcourt, Gallimard et Petit à Petit) qui ont toujours associé leurs objectifs aux intérêts du monde scolaire. Avant d'observer les buts spécifiques recherchés par ces éditeurs, intéressons-nous aux objectifs généraux que peut viser une adaptation. Deux tendances sont à observer : la littérature comme tremplin pour la bande dessinée et la bande dessinée comme tremplin pour la littérature.

L'adaptation comme médiation, figuration et traduction²⁰³

Benoit Berthou, dans *Bande dessinée et adaptation*, attribue à l'adaptation de classiques trois finalités qui peuvent être rapprochées de la typologie de Dürenmatt mais qui sont définies dans une perspective plus didactique. L'adaptation peut être envisagée comme médiation, comme figuration ou comme traduction.

L'adaptation comme « médiation »²⁰⁴ permettrait de renouer un lien avec l'œuvre source. La BD servirait alors à faire lumière sur le passé, permettrait de ne pas laisser l'œuvre patrimoniale aux oubliettes en donnant une ouverture vers une nouvelle lecture de l'Histoire. Berthou cite à titre d'exemple la collection « Romans pour toujours » des éditions Adonis diffusée par Glénat. La médiation peut être ramenée aux adaptations « serviles » dont parle Dürenmatt puisque celles-ci restent fortement liées aux classiques de départ. Berthou avertit qu'envisager l'adaptation avec comme seule finalité de donner accès au classique ne suffit pas. L'objectif de ce type de production est de découvrir les rapports que l'hypotexte et l'hypertexte entretiennent. Dans ces adaptations, les planches sont imaginées pour plaire à un public très large. Pour ce faire, les ambiguïtés sont proscrites, permettant ainsi une grande lisibilité. « Les lois de la perspective et de l'anatomie sont scrupuleusement respectées, tandis qu'un ancrage généreux et des couleurs franches permettent sans peine aucune de distinguer et d'identifier les

²⁰¹ LANGLADE, Gérard, « Lectures cinématographiques comparée d'une œuvre patrimoniale », in AHR, Sylvie, DENIZOT, Nathalie, *op. cit.*, p. 10.

²⁰² ARH, Sylvie, « Les classiques en bandes dessinées : sacrilège ou tremplin » in DE PERETTI, Isabelle, FERRIER, Béatrice (dir.), *op. cit.*

²⁰³ BERTHOU, Benoit, *op. cit.*

²⁰⁴ *Ibid.*, pp. 62-65.

différents objets ici représentés »²⁰⁵. Ces œuvres de médiation se prêtent ainsi plus facilement à une visée pédagogique, ce sont des productions plus « scolaires ».

L'adaptation comme figuration ne présente pas un lien étroit avec l'œuvre originale. Au contraire, la préoccupation première liée à ce type de production se focalise sur les procédés graphiques. L'adaptation apparaît ici comme une interprétation libre dont la volonté est d'« exploiter le potentiel visuel afin de démontrer que l'écrit ne constitue pas forcément le seul et unique environnement permettant à une fiction donnée de se développer »²⁰⁶. L'accent est mis sur les ressources inépuisables que possèdent le scénariste et le dessinateur. Le texte de l'œuvre source est alors perçu comme un puits de représentation à interpréter en fonction de l'auteur qui lui fait face. Berthou cite les différentes adaptations de *Le Mythe de Cthulhu* de Lovecraft, grand maître du genre fantastique. S'attaquer à pareil auteur peut s'avérer complexe tant le dessinateur doit faire preuve d'imagination pour donner vie à des créatures inimaginables. La figuration permet au dessinateur de donner libre cours à son interprétation. Du point de vue des techniques, l'accent est mis sur l'originalité : on préfère utiliser des outils qui permettent des tracés moins nets, comme l'éponge ou les doigts. Ainsi, dans ce genre d'adaptation, le rapport entre l'œuvre source et son adaptation est complexe à discerner tant cette dernière peut parfois s'éloigner de l'œuvre. Ce type d'adaptation présente moins de visée pédagogique, mais s'avère particulièrement intéressant pour aborder les spécificités de la bande dessinée.

Nous avons vu dans le premier chapitre que Genette définissait la traduction comme une transposition fidèle. Berthou reprend cette idée en envisageant l'adaptation comme une « traduction visuelle » ou une « tradaptation », où la volonté serait de montrer combien traduction et adaptation sont liées. En effet, elles prennent chacune source dans un texte de départ et aboutissent à un nouvel état du texte. Pendant longtemps, ces deux termes ont été rapprochés : seul le nombre de transformations les différenciait. L'adaptation comme traduction consiste à penser la création comme une « négociation avec un matériau donné »²⁰⁷. Dès lors, l'angle d'approche se focalise sur l'aspect formel, et notamment sur « la gestion de l'espace »²⁰⁸ de la bande dessinée. On aboutit à « une autre image du texte » qui inscrit le produit fini dans

²⁰⁵ BERTHOU, Benoit, *op. cit.*, pp. 64-65.

²⁰⁶ *Ibid.*, pp. 66-67.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 71.

²⁰⁸ Thierry Groensteen a dédié un ouvrage au système dans la bande dessinée. Dans ce celui-ci, l'auteur aborde la gestion de l'espace sous différents angles (macro et microstructurels). Pour en savoir plus, se référer aux différents chapitre de GROENSTEEN, Thierry, *Système de la bande dessinée*, Angoulême, Presses universitaires de France, 1999.

un « nouveau mode de signification »²⁰⁹. La traduction se distancie de la médiation en ce sens qu'elle ne doit pas respecter l'œuvre source mais en réinventer les codes, en jouer et expérimenter à la fois l'agencement du texte, les codes sémiotiques (plus précisément sur la spatialisation de la BD) et la mise en forme. Par exemple, Berthou recourt à différentes adaptations de *Sans famille* en assignant les récitatifs à des personnages, alors qu'à l'origine ceux-ci proviennent du narrateur.

Les adaptations comme « tremplin » vers la littérature patrimoniale

Considérer les adaptations prioritairement comme une ouverture vers le patrimoine littéraire peut sembler critiquable. Pourtant, cette option est fréquente dans le cas de notre objet d'étude.

Les adaptations peuvent être considérées comme un « tremplin » vers la littérature puisqu'elles permettent de découvrir l'histoire littéraire autrement. Les auteurs de *Pour une lecture littéraire*²¹⁰ préconisent ainsi d'approcher l'histoire de la littérature par le biais de réécritures hypertextuelles en vue de sensibiliser l'apprenant à la portée des œuvres à étudier. Les intérêts d'appréhender une adaptation sont multiples : aborder la BD, le texte classique et leurs supports respectifs permet de combiner l'histoire littéraire, l'interprétation textuelle et l'étude génétique des deux livres. Cette démarche permet aussi de respecter les quatre champs traditionnels de l'histoire littéraire (histoire des textes et des courants littéraires, biographie, étude de sources et sociologie du reflet²¹¹) décrits dans l'ouvrage susmentionné.

On peut parler de « lecture actualisante »²¹², démarche qui est explicitée dans l'ouvrage de Sylviane Ahr et Nathalie Denizot. Les chercheuses la définissent comme l'établissement d'un juste milieu entre passé et présent²¹³, ce qui correspond bien à l'adaptation puisqu'elle permet d'étudier à la fois le passé et le présent dans une optique de décontextualisation et de recontextualisation. Pour elles, les adaptations, cinématographiques ou bédéesques, ont leur place dans les classes de français grâce à leur capacité « d'interroger les valeurs éthiques et esthétiques d'aujourd'hui à la lumière de celles d'autrefois »²¹⁴.

²⁰⁹ BERTHOU, Benoît, *op. cit.*

²¹⁰ DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *op. cit.*, p. 279.

²¹¹ *Ibid.*, p. 278.

²¹² AHR, Sylvie, DENIZOT, Nathalie, *op. cit.*

²¹³ Référence à Louichon et son article « du passé dans le présent », *op. cit.*

²¹⁴ AHR, Sylvie, DENIZOT, Nathalie, *op. cit.*, p. 30.

Marie-José Fourtanier aborde plus précisément la possibilité d'exploitation du patrimoine à propos de l'adaptation de la bande dessinée en distinguant de nouveau différents types d'adaptation. Selon le degré de fidélité de l'adaptation, tantôt la BD favorise l'accès à la lecture (l'auteure parle alors de « ravaudage »²¹⁵ du patrimoine), tantôt l'adaptation s'éloigne de l'œuvre source et fait alors office de « terrain de jeu » dans lequel l'élève va non pas découvrir son patrimoine, mais plutôt s'aventurer dans une nouvelle expérience de lecture²¹⁶. L'auteure, pour étayer ses dires, évoque une série d'adaptations : celle de *Ruy Blas* de Victor Hugo par Lihou (1979)²¹⁷, bande dessinée qui conserve le texte intégral pour illustrer le « ravaudage », ou encore celle de *Salammbô* de Gustave Flaubert par Philippe Druillet (2010)²¹⁸, dont le scénariste s'est réapproprié l'histoire originale en la transposant dans l'univers futuriste du « Monde de l'Étoile »²¹⁹ (plutôt qu'à l'époque des guerres puniques) pour exemplifier la BD comme « terrain de jeu ». Dans ces albums, Philippe Druillet suit la trame de l'œuvre originelle mais change le nom du personnage principale Mathô en Lone Sloane.



DRUILLET, Philippe, *Salammbô : l'intégrale*, Paris, Glénat, 2010, pp. 4-5.

Les adaptations des classiques en bande dessinée peuvent également servir de moyen vers la lecture du classique original si l'œuvre est destinée à un public plus jeune que celui

²¹⁵ FOURTANIER, Marie-José, in AHR, Sylvie, DENIZOT, Nathalie, *op. cit.*, p. 33.

²¹⁶ Cet objectif fait alors écho au point suivant dans lequel l'utilisation du patrimoine sert de tremplin à la lecture de la bande dessinée et à son système sémiotique.

²¹⁷ LIHOU, Victor Hugo : *Ruy Blas*, Paris, Dessain et Tolra, 1979.

²¹⁸ DRUILLET, Philippe, *Salammbô : l'intégrale*, Paris, Glénat, 2010.

²¹⁹ Dans ce monde futuriste, le personnage principal n'est pas Mathô, mais Lone Sloane.

auquel le classique se destine. En ce sens, découvrir l'histoire sous la forme d'une bande dessinée très simplifiée préparerait l'enfant à lire l'œuvre source le jour où il se sentira prêt.

Umberto Eco a souligné combien la lecture de classiques se révèle une tâche ardue pour des jeunes. C'est ainsi qu'après s'être consacré à des ouvrages théoriques ainsi qu'à des romans pour adultes, il a composé en 2010 une réécriture destinée aux enfants dès l'âge de huit ans, *L'histoire des Fiancés racontée par Umberto Eco* (2010). Eco reprend un monument de la littérature italienne du XIX^e siècle, *Les Fiancés* d'Alessandro Manzoni, roman cher à son cœur depuis son enfance car sa lecture l'a ouvert au monde de la littérature.

Pour Eco, la découverte d'un classique doit avant tout constituer une lecture plaisir²²⁰. C'est pourquoi il a rejoint les auteurs de la collection « Save the Story », qui publient des réécritures de grands classiques du patrimoine italien. On voit ainsi combien la sauvegarde des classiques était pour lui de première importance²²¹.

Dans ce cas, la réécriture sert de première approche du monde de la littérature sans favoriser de comparaison entre les deux œuvres puisque l'adaptation se destine à l'enfant et le classique à celui (qu'il soit adolescent ou adulte) qui se sentira prêt à plonger dans l'histoire. En effet, selon Eco dans *Six promenades dans les bois du roman* (1994), pour jouir pleinement de sa lecture, le lecteur doit relire plusieurs fois l'œuvre ou, au minimum, y consacrer une lecture approfondie. Ainsi, en réécrivant un monument de la littérature italienne, Eco espère assurer sa pérennité : il donne accès à l'histoire aux plus jeunes en espérant qu'ils le reliront une fois devenus adultes.

Plus largement, le projet de « Save the story »²²² est de sauver un patrimoine sombrant dans le passé, de permettre aux jeunes de s'immerger et de vivre plusieurs vies dans la

²²⁰ ECO, Umberto, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milan, Bompiani, 1994, p. 73.

²²¹ ECO, Umberto, cité par SAVIANO, SAVIANO, Roberto, « Ecco la prova : se leggi, sei felice », in *L'espresso*, octobre 2015, [en ligne], <https://espresso.repubblica.it/opinioni/l-antitaliano/2015/10/28/news/ecco-la-prova-se-leggi-sei-piu-felice-1.236346/> (consulté le 2 mars 2021).

« Qui ne lit pas, à 70 ans, aura vécu qu'une seule vie : la sienne. Qui lit, aura vécu 5000 ans : il y avait quand Caïn tua Abel, quand Renzo épousa Lucia, quand Leopardi admirait l'infini... parce que la lecture est une immortalité en arrière. »

²²² « Save the story », est une collection dirigée par Alessandro Baricco et née de l'initiative de ce dernier avec la collaboration de « La biblioteca di Repubblica-L'Espresso » et de l'école Holden de Turin. (Toutes les informations proviennent d'une note explicative à la fin du livre après l'épilogue. (ECO, Umberto, *La storia de I promessi sposi raccontata da Umberto Eco*, Rome, Gedi, 2010, p. 101.)

découverte des monuments de la littérature. C'est pourquoi chaque première de couverture porte sur elle « le signe d'un objet en voie de disparition »²²³.

Cette mission de sauvegarde est également poursuivie par la collection « Romans de toujours » de la maison d'édition Adonis puisque ses adaptations se focalisent sur les contes, les romans et les nouvelles de notre patrimoine, comme *La guerre des mondes* d'H.G Wells (1898) ou *Les contes des mille et une nuits*. Dans un entretien accordé à Sylviane Ahr, le responsable de la collection explique que son souhait d'adapter les « classiques » relève d'une préoccupation de sauver de l'oubli les œuvres des grands écrivains que le monde a portés. Cette préoccupation culturelle justifie le haut degré de fidélité des albums adaptés au regard de l'œuvre source. Des dossiers pédagogiques sont annexés à la fin des albums pour permettre le lien avec l'œuvre originelle en donnant des informations sur son contexte d'écriture, sur les personnages, etc.

Les collections Commedia aux éditions Vent d'Ouest et Les poèmes en BD aux éditions Petit à Petit poursuivent une orientation différente. Pour l'une comme pour l'autre, il s'agit moins de sauvegarder le patrimoine que de faciliter l'accès aux textes des différentes œuvres adaptées. L'objectif principal de ces collections (l'une s'attachant aux adaptations d'œuvres théâtrales, l'autre aux adaptations d'œuvres poétiques) est la création de bandes dessinées à visée pédagogique, comme le confie Simon Lethurgie, des éditions Vent d'Ouest :

Un des objectifs de la collection « Commedia » est d'aider les jeunes dans leur scolarité. Molière étant un des auteurs les plus étudiés, nous nous sommes mis d'abord à travailler sur ses textes et son théâtre. [...] Cette collection est d'abord conçue comme un accompagnement à la lecture et doit se mettre au service du texte. [...] Le principal public visé est scolaire. Cependant, d'autres personnes peuvent trouver dans ces livres une véritable occasion d'apprécier les textes classiques, je pense principalement aux sourds²²⁴

Deux tendances coexistent au sein de ce « tremplin vers la littérature ». D'une part, une maison cherche à « donner vie à des textes qui appartiennent depuis fort longtemps au patrimoine littéraire scolaire »²²⁵ comme l'a fait Eco ; d'autre part, les deux autres maisons d'édition veulent offrir des auxiliaires à la lecture d'œuvres considérées comme complexes, telles celles de Molière (où la difficulté tient au vocabulaire du XVII^e siècle) ou de Ronsard (où

²²³ *Ibid.*

²²⁴ Propos tenus par Simon Lethurgie dans un entretien avec ARH, Sylvie, « Les classiques en bandes dessinées : sacrilège ou tremplin ? », in DE PERETTI, Isabelle, FERRIER, Béatrice, *op. cit.*, p. 197.

²²⁵ *Ibid.*, p. 200.

les allégories nécessitent un décodage). Dans ce dernier cas, la bande dessinée est envisagée davantage comme un outil que comme un objet d'étude à part entière. C'est pourquoi les éditeurs n'insistent pas dans ce cas sur l'utilité d'un apprentissage des codes sémiotiques de la bande dessinée, bien qu'il puisse paraître nécessaire pour permettre la compréhension du genre. Les trois maisons d'édition s'accordent néanmoins pour traiter les adaptations avec un degré élevé de fidélité, jusqu'à conserver le texte intégral, et avec des dessins dont le graphisme n'entraîne pas l'ambiguïté : « les décors sont réduits au minimum et les dessins monochromes sont privilégiés »²²⁶. Arh analyse ces choix esthétiques en observant que

la lecture de ces albums invite donc les enseignants à opérer un déplacement didactique : bien qu'il s'agisse de livres, ceux-ci sont à considérer, au même titre que toute représentation théâtrale in situ ou enregistrée, comme le lieu où collégiens et lycéens peuvent explorer le jeu scénique, s'interroger sur l'interprétation du texte classique, « aborder la relation entre texte et représentation », comprendre « comment l'œuvre dramatique prend toute sa signification dans sa réalisation sur scène » et « découvrir les ressources de signification que permet l'association du verbal et du non-verbal »²²⁷.

Le classique littéraire comme tremplin vers la bande dessinée

Si certains voient l'adaptation de classiques comme une manière de mettre le neuvième art au service du roman, le fait d'utiliser des œuvres patrimoniales peut au contraire donner accès à la lecture d'une BD. Dans ce cas, nous revenons à l'approche de Marie-José Fourtanier, pour qui la bande dessinée n'est plus seulement considérée en lien avec son hypotexte, mais est envisagée comme un « champ de création singulier ». Le but est de démontrer que le potentiel de la bande dessinée est tel, qu'elle est apte à mettre en images les grands classiques de la littérature d'une manière totalement unique et inédite. Fourtanier parle alors de « récréation qui exige des lecteurs un nouveau mode de lecture réflexive qui joue sur une active reconfiguration par la mise en images »²²⁸. L'adaptation devient démonstratrice d'une diversité de ressources fournies par le genre et peut servir de tremplin vers la création d'une bande dessinée par des élèves, par exemple.

Glénat et Gallimard publient ainsi des adaptations de classiques avec la volonté de privilégier l'exploration de la bande dessinée plutôt qu'une lecture littéraire. Ces maisons d'édition estiment que les lecteurs préféreront acquérir des bandes dessinées en lien avec le

²²⁶ *Ibid.*

²²⁷ *Ibid.*

²²⁸ FOURTANIER, Marie-José, *op. cit.*, p. 44.

patrimoine. Thierry Laroche (directeur chez Gallimard) témoigne : « Le but n'est pas que les enfants découvrent plus facilement une œuvre, mais bien que celle-ci soit transformée par l'auteur, qu'une œuvre nouvelle naisse de cette déclaration d'amour de l'artiste à un texte qu'il s'approprie littéralement. »²²⁹

Les éditeurs de la maison Delcourt partagent des fichiers en ligne dans lesquels ils expliquent leurs objectifs :

Aborder les mécanismes mis en œuvre dans l'adaptation d'un texte littéraire en bande dessinée pour souligner à quel point les deux moyens d'expression entrent différemment dans un récit et à quel point la bande dessinée se substitue au mode romanesque en imprimant à l'œuvre adaptée ses marques, ses spécificités, ses contraintes et ses atouts²³⁰

Il s'agit donc d'une approche inverse à la première. Dans ce type de bande dessinée, une plus grande liberté est laissée aux scénaristes et dessinateurs puisqu'ils s'approprient davantage l'histoire pour en donner une interprétation personnelle. Bien que l'adaptation reste fidèle, le texte n'est pas conservé dans son intégralité, les personnages peuvent présenter une importance moindre ou plus élevée que dans l'œuvre source. Bref, dans ce genre de productions, l'accent se porte davantage sur le processus créatif des auteurs que sur le texte littéraire.

Dans cette manière de pratiquer, l'apprenant et le professeur appréhenderont un nouvel imaginaire, de nouvelles représentations et un mode d'appropriation différent. Des fiches pédagogiques (contenant à la fois des informations sur l'œuvre source, sur la trame, mais également sur la transsémiotisation et sur les éléments constitutifs de la BD) donnent des clés de lecture sans jamais donner une interprétation claire de la BD. Elles sont également mises à la disposition des enseignants pour leur laisser la liberté d'aborder le parcours selon leur propre sensibilité. Arh propose par exemple aux enseignants d'étudier les adaptations d'une même œuvre par différents auteurs et, par là, de découvrir d'autres possibilités de lecture de celle-ci. Elle présente également différentes méthodes qui peuvent servir au corps enseignant, parmi lesquelles l'analyse comparatiste, qui consiste à travailler « en réseau » pour découvrir la place

²²⁹ <http://lci.tfl.fr/culture/livres/2007-11/revisez-vos-classiques-4874054.html> in ARH, Sylvie, *op. cit.*, p. 199.

²³⁰ QUELLA-GUYOT, Didier (dir.), *Premières pages, premières cases. Du roman à la BD*, Poitiers, SCÉREN/CRDP Poitou-Charentes, 2009, in ARH, Sylvie, *Ibid.*

Pour plus d'informations : http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/IMG/pdf/Catalogue_BD2.pdf.

de l'œuvre source dans les représentations actuelles²³¹. Elle invite en tout cas à toujours poser un regard critique sur le roman et sur la bande dessinée.

Ces deux approches didactiques sont distinctes tout en restant complémentaires. Brigitte Louichon, qui a étudié le cas d'adaptations de fables en BD, insiste sur le fait que cette dernière « n'est pas au service du texte classique » : « Le texte classique n'est pas au service de la BD. Il s'agit plutôt de s'appuyer sur la BD et la fable afin de construire, à l'Ecole et grâce à l'Ecole, une posture de lecteur actif, curieux, exigeant et outillé ».²³² L'étude de la bande dessinée va permettre à l'élève de découvrir un support auquel il n'est pas habitué ou qu'il déconsidère. Ce dispositif lui permet de s'immiscer dans un monde dans lequel il n'aurait jamais pensé tomber. Il pourra alors explorer Zola et *Germinal*, Proust et *La Recherche*, sans se confronter à l'intégralité de l'œuvre et en découvrant un nouveau mode de lecture. L'adaptation peut, dans certains cas, servir de tremplin vers la littérature et, « dans d'autres cas, (être) un lieu de rencontre entre un auteur, un texte du temps passé et un ou deux lecteurs du temps présent, le scénariste et/ou le dessinateur, et un lieu où se croisent les arts du langage et ceux du visuel »²³³.

Autrement dit, à travers les codes de la bande dessinée, l'élève peut se questionner à la fois sur les processus de création d'un roman et sur celui d'une bande dessinée. Il en appréciera d'autant plus l'importance de l'image et du dessin.

À l'heure actuelle, aucune étude ne permet de proposer une action didactique dans laquelle l'adaptation est envisagée comme un tremplin vers la littérature ou vers la bande dessinée. Arh y a consacré une étude destinée à de futurs instituteurs primaires. Cependant, en ce qui concerne l'enseignement des adaptations, elle signale l'importance du professeur dans l'étude de l'objet et du texte :

La médiation professorale est de ce fait ici essentielle, mais à la condition que ces supports d'un âge nouveau tendent à faire apparaître l'œuvre littéraire comme un objet culturel et permettent de questionner les modalités de sa réception, que ces nouveaux médias induisent.

²³¹ AULANIER, Adèle, *Adaptations en bande dessinée d'œuvres classiques de la littérature de jeunesse : un outil pour l'enseignement au cycle 3*, mémoire de master en éducation, sous la direction de Philippe Maupeu et Philippe Ortel, Université de Toulouse, 2013, p. 50, [en ligne], <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908780/document> (consulté le 3 mars 2021).

²³² LOUICHON, Brigitte, « Fables en BD : la contrainte du texte », in ROUVIÈRE, Nicolas, *Bande dessinée et enseignement des humanités*, op. cit., p. 182.

²³³ ARH, Sylvie, op. cit., p. 203.

Applications concrètes

Les adaptations sont une source d'exploitations infinies et semblent répondre aux trois écueils mis en exergue par Rouvière en se présentant à la fois comme des objets sémiotiques singuliers et comme des outils de production et de découverte littéraires. Néanmoins, l'objet sémiotique secondaire ne peut répondre à ces enjeux qu'à la condition que les professeurs l'utilisent à cet effet. L'usage des adaptations dépend à la fois de l'objectif principal que l'enseignant veut en faire, du public et des ressources que l'apprenant possède pour appréhender cet objet sémiotique secondaire.

Un bon exemple d'exploitation riche d'une adaptation nous est fourni par l'expérience²³⁴ d'une professeure de français de secondaire inférieur dans une école d'Hôtellerie et du Tourisme de Liège. Abordant avec ses élèves de deuxième S et C *La machine à explorer Le temps* de H.G. Wells (1895) adaptée par Bara et publiée chez Glénat, cette enseignante explique les divers objectifs qu'elle poursuit en exploitant cette bande dessinée :

Initiation à la distinction entre divers sous-genres narratifs (conte/fantastique/SF) ; manifester sa compréhension d'un récit ; en rendre compte sous forme de schéma narratif ; lui appliquer le schéma actantiel ; varier les supports ; rendre goût à la lecture ; revaloriser la lecture d'images ; VULGARISER un classique ; en accompagner la lecture...[sic]

L'enseignante précise qu'en première année commune, les élèves sont initiés à la bande dessinée par le biais d'une séquence entière centrée sur le sujet. Dans cette optique, la bande dessinée est utilisée comme alternative à la compréhension de l'œuvre patrimoniale, mais aussi et surtout pour aborder des aspects techniques du programme en étant étudiée comme un outil. Sa séquence est prévue pour sept heures de cours car elle choisit d'aborder également l'adaptation cinématographique.

Dans un entretien avec Hélène Raux, Nicolas Rouvière²³⁵ aborde brièvement la question des adaptations. Il remarque qu'elles permettent de déboucher sur de nouvelles pistes d'analyse pour étudier les œuvres sources :

Elle oblige les élèves à plonger dans le texte, à le découper, distinguer les différentes factures de discours, les instances énonciatives, séquencer les actions, les dialogues ou les passages descriptifs. Le processus d'adaptations

²³⁴ Cf. Annexes 2.

²³⁵ RAUX, Hélène, ROUVIÈRE, Nicolas, *op. cit.*

engage par ailleurs chez les élèves un effort d'élucidation lexicale et de représentation mentale pour se forger des images.

Néanmoins, il invite à ne pas se limiter à comparer les deux œuvres, ce qui reviendrait à ne focaliser l'attention que sur l'une des deux avec une visée instrumentale. Lors d'un recours à une adaptation, celle-ci devrait servir davantage à un retour réflexif qu'à une lecture littéraire du texte source. Rouvière déduit que les apprenants se sentent plus légitimes pour analyser des planches de BD lorsque ses constituants sémiotiques sont visibles et concrets.

Hélène Raux²³⁶ aborde elle aussi cette thématique dans son enquête, dans laquelle elle remarque que les transpositions ne sont pas étudiées comme un tremplin vers la lecture de l'œuvre source mais plutôt pour leurs qualités graphiques et pour illustrer le renouvellement de l'œuvre. À titre d'exemple, elle cite le cas d'une enseignante qui utilise celle du *Tour du Monde en 80 jours* pour aborder le phénomène adaptatif mais qui met le roman en dialogue avec son adaptation sans pour autant les comparer.

Les adaptations constitueraient un levier intéressant pour l'analyse littéraire de certains textes puisque, selon Rouvière, les élèves se sentent souvent plus à l'aise pour en interpréter les composantes. D'une part, cet OSS permet d'étudier un média qui aide également l'élève dans sa quête interprétative ; d'autre part, il amène à découvrir deux auteurs, des contextes de production. L'étude de Cruquenaire montre que la bande dessinée est plus souvent abordée dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement général²³⁷. En ce sens, utiliser les adaptations littéraires en classe de français permettrait également de résoudre un problème de discrimination, notamment de la part des enseignants pour les élèves du qualifiant.

Un outil favorable à l'enseignement du français tout particulièrement dans la filière qualifiante

Aucune étude ne peut objectiver le fait que la bande dessinée est facilitatrice d'enseignement car l'expérience dépend de chaque élève et de sa sensibilité au regard de l'objet. Néanmoins, des études comme celles que Polo et Rouvière²³⁸ ont réalisées démontrent qu'étudier le neuvième art bénéficie d'une « perception émotionnelle positive ». Polo (qui enseigne dans les deux sections) et Rouvière (chercheur) ont réalisé cette enquête dans deux

²³⁶ RAUX, Hélène, « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école », *Tréma*, n°51, 2019, [en ligne], <https://journals.openedition.org/trema/4826> (consulté le 20 janvier 2021).

²³⁷ CRUQUENAIRE, Élisabeth, *op. cit.*, p. 65.

²³⁸ POLO, Claire, ROUVIÈRE, Nicolas, « La BD : un support 'facilitant' en classe de SES ? », in *Tréma*, n°51, 2019, [en ligne], <https://journals.openedition.org/trema/5003#quotation> (consulté le 6 mars 2021).

classes de sciences économiques et sociales (Claire Polo en est l'enseignante) dans laquelle ils ont donné à lire aux élèves une bande dessinée comme support d'évaluation écrite, sans aucun apprentissage ni mise en garde sur la complexité du support auquel ils vont faire face. Les résultats qui ressortent de cette enquête sont positifs : les élèves réputés « forts » récoltent de meilleures notes qu'à l'accoutumée, et les élèves « moyens » ou « faibles » remarquent une amélioration de leurs notes. De fait, la perception positive de l'objet par les élèves semble être confirmée par les résultats de l'enquête. Les auteurs de l'article expliquent que « se dégage un effet subjectivement facilitant du médium », même si les sujets ne possédaient pas une parfaite connaissance des codes sémiotiques de la BD.

De ce fait, l'adaptation de classiques en BD – ou plutôt son « effet subjectivement facilitant – pourrait peut-être aider les élèves de l'enseignement qualifiant à aborder des auteurs jugés difficiles par leurs enseignants.

Perçu comme la filière faible de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le qualifiant rassemble pourtant une majorité d'élèves (60 %). Parmi eux, une pléthore sont marqués par l'échec scolaire et par la démotivation, car la filière qualifiante est souvent « catégorisée » comme une filière de relégation où bon nombre d'élèves atterrissent à la suite d'un échec dans l'enseignement de transition. Ce sont en outre des élèves dont l'indice socioculturel est bien souvent bas. Les cours pratiques sont davantage privilégiés, au détriment des cours généraux comme le cours de français. Ainsi, dans la filière professionnelle, les élèves n'ont que deux à trois heures de français en cinquième, alors que dans la filière de transition, on en compte au minimum quatre. Dès lors, enseigner la littérature à ce public-là apparaît pour certains professeurs comme trop complexe ou vain²³⁹, car ils pensent que ces élèves cherchent avant tout une finalité pratique ou utile à leurs apprentissages.

Charlotte Bouvier²⁴⁰, qui a consacré un mémoire à l'épineuse question de la place accordée à la littérature dans l'enseignement professionnel, relève quatre points spécifiques à cette filière : « les élèves sont peu familiers du monde des livres, le rapport au savoir est instrumental, ce sont des faibles lecteurs aux comportements spécifiques face aux textes et ils ne maîtrisent pas totalement la lecture »²⁴¹. En résumé, ils entretiennent une relation complexe

²³⁹ DUFAYS, Jean-Louis, *LROM2950 : Didactique du français langue première*, Université catholique de Louvain, année académique 2019-2020.

²⁴⁰ BOUVIER, Charlotte, *La place de la littérature dans l'enseignement professionnel*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes orientation générale à finalité didactique, sous la direction de Jean-Louis Dufays, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 2015.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 20.

à la lecture et à la littérature. Étant le plus souvent issus d'un milieu socioculturel bas, ces élèves sont peu sensibilisés à la culture et à l'héritage culturel, car leur cadre de vie n'y est pas propice.

L'école a donc un rôle primordial à jouer pour ces élèves²⁴². Dans le cadre du cours de français, l'enseignant doit particulièrement veiller à développer l'activité lectorale en suivant certains critères mis en évidence par Ledur²⁴³ et repris par Bouvier. Nous proposons de relier ceux-ci aux adaptations de BD afin de montrer que celles-ci pourraient constituer une ressource privilégiée pour ces classes.

En premier lieu, les textes doivent être brefs, c'est-à-dire ne pas dépasser 120 pages : à cet égard, la BD est généralement reconnue pour être un support de taille limitée. Certains ouvrages théoriques informent d'un nombre habituel de pages compris entre 64 et 80. Ce critère n'est pas normatif : les bandes dessinées publiées aujourd'hui peuvent dépasser la centaine de pages. Cependant, peu dépassent 150 pages, les éditeurs privilégiant le principe de sérialisation lié à des ouvrages de taille restreinte. À cet égard, la bande dessinée s'avère un support idéal pour les élèves de la filière qualifiante.

En deuxième lieu, selon les propositions de Ledur et de Bouvier, l'enseignement de la lecture devrait :

- *favoriser un investissement psychoaffectif*, et par là susciter un minimum de plaisir chez le lecteur ; il s'agit de stimuler l'élève à s'identifier aux personnages ou à l'histoire ou bien à tirer de sa lecture des usages qui lui seront utiles. L'enseignant a dès lors un rôle important à jouer dans les choix de lecture en dénichant les textes qui aideront à allier le plaisir à l'exercice des différentes unités d'acquis d'apprentissage. En raison de la « perception émotionnelle positive » engendrée par l'utilisation de l'objet²⁴⁴, la bande dessinée peut avoir sa place dans l'enseignement de la littérature et de l'histoire littéraire ;
- *renvoyer à un univers référentiel familier*, lié à l'investissement psychoaffectif. L'élève doit pouvoir se retrouver dans ce qu'il lit, pouvoir se figurer la diégèse sans risquer de

²⁴² BOUVIER, Charlotte, *Ibid.*, pp. 24-25.

²⁴³ LEDUR, Dominique, « Lecture littéraire et enseignement professionnel : faut-il former des 'héritiers' ? », in BOUVIER, Charlotte, *Ibid.*, p. 35.

²⁴⁴ POLO, Claire, ROUVIÈRE, Nicolas, *op. cit.*

s'y perdre. La BD (et plus particulièrement le potentiel de l'image) s'avère très utile dans ce cas, car l'image peut l'aider si l'élève ne saisit pas le texte a priori ;

- *privilégier des récits aux composantes narratives simples* (schéma narratif et intrigue aisés à comprendre) pour que l'élève ne soit pas confronté à des incompréhensions multiples.
- *constituer un défi pour l'élève... mais pas trop* : l'œuvre doit constituer un défi pour l'élève qui s'y confronte, lequel doit être stimulé par un minimum de difficultés. Trop de facilité amènerait l'élève à rester passif. À cet égard, l'étude d'une adaptation constitue un certain défi pour l'élève qui n'est pas familier des grands textes de l'histoire littéraire. De plus, l'approche par compétences suppose que la lecture débouche sur une production évaluable.

Bouvier insiste sur l'importance de donner accès à la littérature aux élèves de la filière qualifiante. Ainsi, dans ce contexte, l'adaptation en BD permettrait aux jeunes d'approcher la littérature²⁴⁵ et d'atteindre une forme d'égalité par rapport à la filière de transition en privilégiant l'un des enjeux primordiaux du cours de français : l'enjeu humaniste. Étudier ces actualisations dans les classes du qualifiant permettrait en effet de répondre au prescrit du Décret Mission (1997) qui concerne l'égalité de l'accès aux savoirs et la nécessité de doter les élèves, à l'issue de leur formation, d'un bagage minimal commun »²⁴⁶. « Un enseignement démocratique »²⁴⁷ destiné aux « faibles lecteurs » suppose un travail sur leurs représentations de la lecture de la littérature, car beaucoup de ces élèves la perçoivent comme « inutile », sans se douter de son potentiel. Pourtant, selon les deux chercheuses, la lecture littéraire permet à l'élève en difficulté de « retrouver une position de sujet et métaphoriser sa violence, ses émotions par le recours aux textes littéraires » :

Telles sont deux des raisons fondamentales qui nous poussent à inviter les enseignants à ne pas renoncer à la lecture littéraire avec les faibles lecteurs, même si le discours ambiant est à l'employabilité, même si le désintérêt de ces élèves pour la lecture est souvent manifeste, même si des compétences élémentaires et une familiarisation avec l'univers du livre leur font défaut...²⁴⁸

²⁴⁵ BOUVIER, Charlotte, *op. cit.*, p. 34.

²⁴⁶ Ministère de la Communauté française, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, 1997, p. 4.

²⁴⁷ DE CROIX, Séverine, LEDUR, Dominique, « La lecture littéraire avec les faibles lecteurs », in *Enjeux*, n°55, 2002, pp. 89-100.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 92.

Ainsi, ces auteures préconisent une approche de la lecture littéraire qui prendrait sens par le biais de l'intertextualité. En montrant combien la littérature est prégnante dans notre société (par l'actualisation, la citation, etc.), le professeur pourrait sensibiliser l'élève à l'utilité de la littérature comme source de lumière sur bon nombre de sujets de notre société. *Germinal* de Zola (1885) peut ainsi être mis en parallèle avec le contexte d'exploitation des travailleurs dans les pays orientaux. Les auteurs engagés tels que Camus et Sartre peuvent être également associés à l'actualité et à la prise de parole dans la société. Le féminisme qui se dégage de *Jane Eyre* de Charlotte Brontë (1847) peut être relié aux combats perpétuels auxquels les femmes sont confrontées dans une société où règne encore le patriarcat. La volonté d'émancipation de Jane par rapport à son maître dans la société victorienne peut aisément faire écho au combat pour l'égalité entre hommes et femmes.

Cette approche de la lecture littéraire par le prisme de l'intertextualité fait écho à l'importance des « médiations culturelles ». De Croix et Ledur s'attellent à développer cela en passant par différentes pistes didactiques (actualisations en BD, reprises de chansons...).

Comme les référentiels officiels sont peu prescriptifs, les objets à lire sont laissés à l'appréciation des professeurs, dès lors qu'ils permettent d'alterner des lectures utilitaires ou fonctionnelles avec des lectures littéraires. Dans ce contexte, les adaptations peuvent occuper une place importante et être exploitées de mille et une façons.²⁴⁹ Les apprenants, et spécialement ceux de l'enseignement qualifiant, seraient davantage stimulés en travaillant la bande dessinée qu'en étant contraints seulement à lire des romans.

À présent que nous avons découvert le potentiel des adaptations, nous constatons combien le potentiel de ressources est grand. Néanmoins, nous remarquons que cet OSS s'avère complexe à appréhender et nécessite une bonne connaissance du support bédéesque pour le professeur et ses apprenants. Les cahiers pédagogiques proposés par certaines maisons d'édition gagneraient à être davantage répandus pour remédier à ces écueils.

Dans la suite de notre mémoire, nous nous centrons sur une étude de cas qui concerne le récit autobiographique de Camus *Le premier homme*. En comparant d'abord l'adaptation à l'œuvre source, nous allons découvrir dans quelle mesure elle pourrait prendre place au sein de

²⁴⁹ DUFAYS, Jean-Louis, *LR0M2950 : Didactique du français langue première*, Université catholique de Louvain, année académique 2019-2020.

l'enseignement du français. Nous terminons ce mémoire par des propositions didactiques dans lesquelles nous prenons appui sur les observations théoriques réalisées jusqu'ici.

CHAPITRE 3 :

Vers l'inclusion des adaptations en classe de français

Cet ultime chapitre présente, dans un premier temps, une analyse succincte de l'adaptation de Jacques Ferrandez, *Le premier homme d'après l'œuvre d'Albert Camus*²⁵⁰. Les planches analysées ont été choisies de sorte à coïncider avec la partie didactique dans laquelle la bande dessinée est utilisée pour étudier le récit de vie dans le cadre de l'UAA5. La seconde partie du chapitre est consacrée aux propositions didactiques.

3.1 *Le premier homme* d'Albert Camus, adapté par Jacques Ferrandez

Camus écrivait dans une note : « En somme, je vais parler de ceux que j'aimais »²⁵¹. Ce projet de trois romans revenant sur sa vie naît dans son esprit dans les années 1950 pour se concrétiser vers 1958-1959. Malheureusement, la mort prématurée de l'auteur lors d'un accident le 4 janvier 1960 a interrompu l'achèvement de ce dessein. Seules 140 pages de *Le premier homme*, retrouvées dans une sacoche en cuir, ont pu mener à la publication d'une reconstitution philologique, bien plus tard, en 1994, par Catherine Camus. Celle-ci est la fille de l'auteur, l'instigatrice du projet et l'auteure de sa préface.

En empruntant le nom de Jacques Cormery, Albert Camus partage des éléments de sa vie sous la forme d'une recherche, celle du premier homme. Ce dernier est ce père inconnu, mort au combat durant la Première Guerre mondiale. Cormery cherche à le connaître en retournant en Algérie. Il n'a jamais eu d'informations de la part de sa mère, qui répondait sans cesse « je sais pas » à chacune des questions de son fils.

Sous la forme d'un dialogue entre un Cormery enfant et un Cormery adulte, nous appréhendons la jeunesse de Camus, l'Algérie, ses origines pied-noir, l'importance des modèles féminins, mais également la valeur de l'école pour un jeune issu d'un milieu très modeste. Le lecteur s'immisce dans la vie de l'auteur-narrateur²⁵² et découvre petit à petit l'homme qui se cache derrière lui, les prémices de ses combats.

²⁵⁰ FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme d'après l'œuvre d'Albert Camus*, Paris, Gallimard, 2017.

²⁵¹ Quatrième de couverture de CAMUS, Albert, *Le premier homme*, Paris, Gallimard, 1994.

²⁵² Même si ces deux notions doivent être distinguées, l'identité entre le narrateur et l'auteur ici paraît évidente. Bien que les noms diffèrent, Cormery et Camus sont bien la même personne.

La particularité de ce roman réside dans le contexte dans lequel il a paru. Puisque l'auteur est mort alors que l'œuvre était inachevée, il a fallu effectuer un travail philologique important pour déchiffrer ses manuscrits et restituer les volontés de l'écrivain de la manière la plus fidèle possible. C'est pourquoi, lors de la lecture, on trouve plusieurs notes de bas de page, soit sous forme de nombres (dans le cas où une information était annotée par l'auteur), soit sous forme de lettres (s'il s'agit d'hésitations).

Le premier homme n'est pas la première adaptation à laquelle Jacques Ferrandez se consacre. En 2009 et en 2013 paraissaient *L'hôte* et *L'étranger*, aux éditions Gallimard. Étant pied-noir comme lui, le dessinateur entretient un rapport particulier avec Camus. Par conséquent, dédier un travail de recherche et de mémoire à ce qui fut la dernière œuvre de Camus relevait de l'évidence pour Ferrandez. C'est pourquoi il a collaboré avec Catherine Camus – au départ très réticente –, pour réaliser cette adaptation. Le bédéiste avait pour consigne d'être le plus loyal possible et de respecter les volontés de son père concernant l'histoire.²⁵³

Et en effet, Ferrandez a respecté la volonté de Camus. Il a réalisé son adaptation en ajoutant des éléments de fiction disséminés au sein de la bande dessinée, tout comme Camus l'avait fait en dissimulant son histoire sous de faux noms (Jacques à la place d'Albert, Lucie à la place de Catherine, Monsieur Bernard pour Monsieur Germain, Etienne pour Ernest, etc.)

Pour Albert Camus, écrire cette autobiographie au moment où l'Algérie se trouve dans un contexte sociopolitique tendu n'était pas une coïncidence. À travers son histoire, il effectuait un devoir de mémoire dans lequel il voulait dépeindre le pays qui l'a vu grandir. On voit par là le côté engagé de Camus. Jacques Ferrandez, dont les parents ont fui Alger en 1956 à cause de la tension grandissante au sein de la ville, partage cette volonté de travailler sur l'Algérie. Cela transparaît dans la bande dessinée sur plusieurs points : les paysages sont toujours montrés en plan large, à hauteur d'homme, et la palette de couleurs illustre la lourdeur de la chaleur d'Algérie. Ferrandez déclare avoir utilisé l'aquarelle et suivi la manière des peintres orientalistes du XIX^e siècle, en utilisant des couleurs "éteintes".²⁵⁴

²⁵³ Entretien avec Jacques Ferrandez, dans *Le réveil culturel*, FERRANDEZ, Jacques, TEWFIK, Hakem, France Culture, réalisé le 13 octobre 2017, en ligne : <https://www.franceculture.fr/emissions/le-reveil-culturel/jacques-ferrandez-albert-camus-en-ecrivant-le-premier-homme-ne-pouvait-se-resoudre-a-envisager-une>, consulté le 20 avril 2021.

²⁵⁴ *Ibid.*

Ferrandez ajoute également le personnage de Saddok et invente un contexte pour insérer le personnage de Jessica, qui apparaît dans les notes éparses de Camus. Il modifie également l'ordre en situant le passage sur l'attentat à la fin du livre alors qu'il se trouve au début dans le roman.

3.2 L'analyse²⁵⁵

Nous allons maintenant consacrer une partie de ce chapitre à une brève analyse de la bande dessinée. Cette dernière étant très riche en informations, nous limiterons cette analyse à quelques extraits auxquels nous recourrons par la suite. Notre choix s'est porté sur différents extraits qui nous paraissent significatifs pour étudier le récit de vie et les thèmes prédominants chez Albert Camus et Ferrandez.

Adapter un roman en bande dessinée s'avère un travail ardu : beaucoup de contraintes sont inhérentes à la préparation de l'adaptation. Les contributeurs doivent condenser certains passages, voire les supprimer et cadrer le récit de manière spatio-temporelle²⁵⁶. Que la transposition atteigne un haut degré de fidélité ou non, elle reste une interprétation d'un texte source.

De manière générale, la bande dessinée intègre des éléments textuels et iconiques qui renvoient à des procédés linguistiques. Dans son mémoire, Maudoux²⁵⁷ explique qu'en BD, les morphèmes sont les interjections, des indices de contextualisations qui renseignent des réalités concrètes. Les onomatopées, elles, sont rendues de manière visible, alors qu'elles sont des réalités sonores abstraites de notre quotidien. Scott McCloud nomme « métaphores visuelles » ces éléments qui expriment des perceptions sensorielles telles que l'odorat ou l'ouïe²⁵⁸.

Le langage bédéesque puise son sens dans l'utilisation de déictiques et de langage oral dans les phylactères, que Maudoux rapproche de *l'illusion référentielle*²⁵⁹. De plus, les parties

²⁵⁵ Pour réaliser notre analyse nous nous basons sur le mémoire de MAUDOUX, Marie-Hélène, *Du roman à la bande dessinée - l'adaptation de Maigret et la danseuse du Gai-Moulin de Georges Simenon : analyse du dispositif énonciatif*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes orientation générale à finalité didactique, sous la direction de Jean-Louis Tilleuil, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 2010.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 20.

²⁵⁷ *Ibid.*

²⁵⁸ MCCLOUD, Scott, *L'art invisible*, Paris, Delcourt, 2007, pp. 136-138.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 23.

récitatives, souvent écrites à l'imparfait ou au présent historique (les deux temps de la narration pour narrer des événements) dans les romans, sont mises en image²⁶⁰.

Les unités sémantiques de la bande dessinée, analysées selon les mêmes principes que le cinéma (comme le cadre, le cadrage, le point de vue), se rapprochent des focalisations narratives mises en lumière par Reuter. L'image acquiert une importance de premier ordre : le texte se construit en fonction de l'image. Elle prend le pas sur le texte et définit ce qui sera coupé ou non dans le texte.

Nous analyserons les différents extraits selon la forme (perspective sémantique, lexicale et stylistique) et le fond (sociopragmatique), en lien avec les motivations des propositions didactiques. Avant de nous focaliser exclusivement sur ces extraits, nous souhaitons proposer quelques caractéristiques générales de la bande dessinée par rapport à son roman :

- l'ouvrage de Ferrandez est découpé en diverses séquences²⁶¹ qui tantôt portent le même nom de l'œuvre de Camus, tantôt non ;
- dans ces séquences, les dialogues de l'œuvre source sont retranscrits de manière intégrale, ce qui montre un grand souci de fidélité de la part de l'auteur. Nous constatons également que certains chapitres de l'œuvre source ont été réécrits de manière dialoguée ;
- chaque séquence s'ouvre sur une case avec un plan large donnant un effet de complétude²⁶². L'image présente le contexte et fournit au lecteur un cadre concret, un lieu, un moment de la journée dans lequel il va se plonger.

3.2.1 L'incipit

Intitulé « La naissance », cet incipit nous plonge en Algérie, dans la ville de Solferino. Les époux Cormery viennent s'y installer de manière précipitée, la femme étant en plein travail. Ce début qui relate la venue au monde de Camus nous semblait primordial. De fait, pour traiter du récit de vie, la naissance s'avère capitale puisqu'elle est le premier traumatisme auquel l'enfant est confronté. Cet épisode est pour Camus le point de départ de la recherche de son

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 25.

²⁶¹ Suite ordonnée d'images articulées autour d'une même situation. Elle permet de délimiter l'espace et le temps de la diégèse. *Ibid.*, pp. 45-47.

²⁶² *Ibid.*, p. 70.

père. Les débuts de Jacques Cormery ne sont pas de tout repos : son arrivée est précipitée, le manque de ressources et les conditions dans lesquelles la mère accouche sont rudimentaires.

La forme

La séquence s'ouvre sur un plan large qui déborde sur la deuxième page, avec un récitatif qui nous situe dans la période automnale de l'Algérie de 1913. Ces plans larges, qui s'étendent sur la seconde planche, reviennent à deux reprises dans la séquence (pp. 8-9 ; 12-13). Ils fournissent aux lecteurs les indices nécessaires sur le cadre spatiotemporel et donnent une impression de continuité dans l'action. En effet, la case étant équivalente à un « moment où on synthétise une action délimitée dans le temps »²⁶³, nous comprenons que cette atmosphère pluvieuse accompagne les personnages tout au long du voyage. Dans chacun de ces plans sont incluses trois à quatre cases montrant l'action sous différents points de vue.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 8.

²⁶³ LAINÉ, Jean-Marc, DELZANT, Sylvain, *L'écriture du scénario*, Paris, Éditions Eyrolles, 2007, p. 62.

Le premier plan large illustre la description longue de deux pages du paysage et de l'atmosphère dans laquelle les personnages se trouvent au début de son roman²⁶⁴. Nous observons d'abord que les deux premières cases montrent un changement de point de vue et donnent une impression d'avancement ; dans les deux suivantes, nous rencontrons les trois personnages au cœur de l'action.

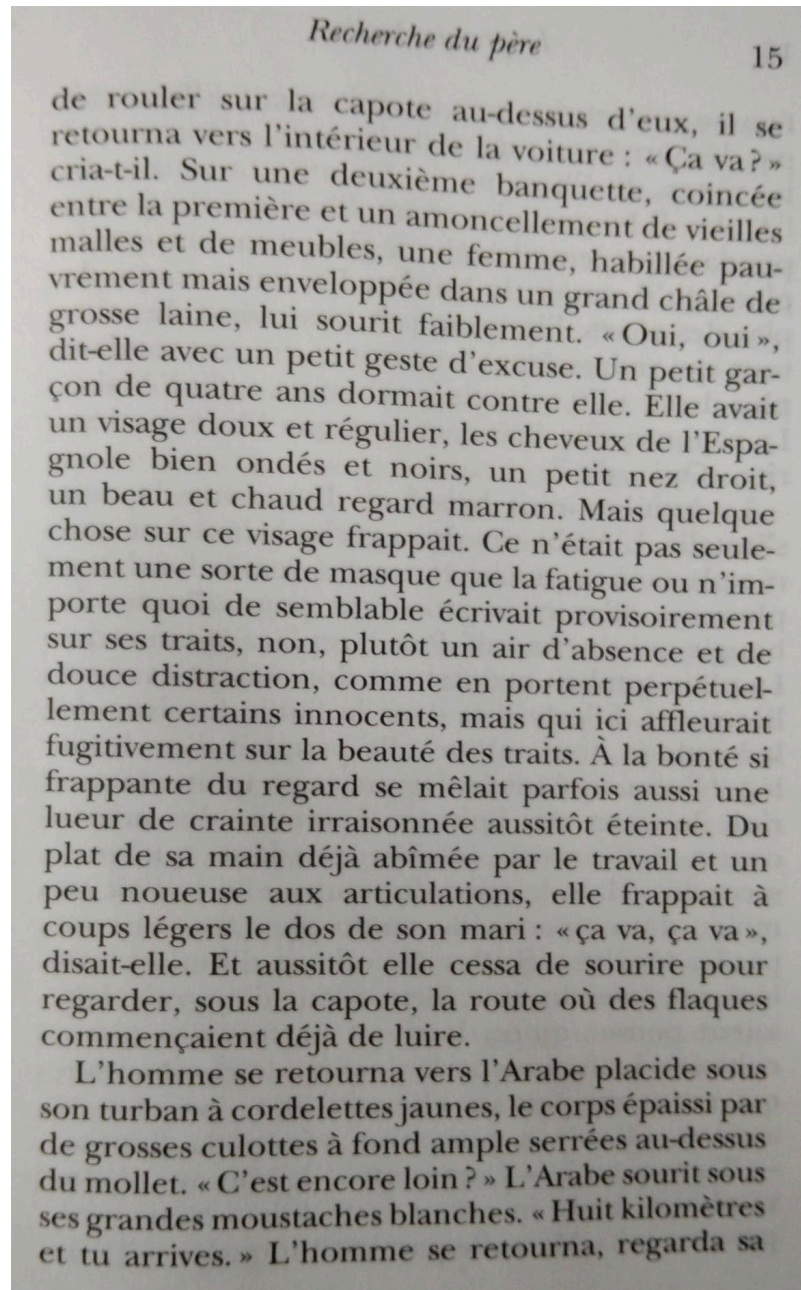
À l'instar du premier champ, le deuxième embrasse des cases au sein du plan large. L'action s'avère plus intense, avec une succession de plans où l'on perçoit les mouvements de la monture. Le plan large, débordant sur le début de la page suivante, a pour fonction de démontrer le temps et l'espace qui s'écoulent, le chemin parcouru jusqu'au village pour aller chercher de l'aide. Cette précipitation ressort tout particulièrement par le mouvement de la pluie qui était vertical à la page précédente, alors qu'il est oblique à la page 13.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 12.

²⁶⁴ Cf. Annexe 1.

La temporalité se manifeste également ponctuellement par des cases horizontales (p. 10, p. 11, p. 15) qui montrent une action plus intense (comme dans la carriole) ou plus longue dans le roman (comme le moment de l'accouchement).



Scanned by TapSca

CAMUS, Albert, *Le premier homme*, Paris, Gallimard, 1994, p. 15.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 10.

et de perles qui pendait au centre du plafond. À leur droite, l'évier s'était couvert soudain de brocs métalliques et de serviettes. À gauche, devant un petit buffet branlant de bois blanc, la table du milieu avait été poussée. Un vieux sac de voyage, un carton à chapeaux, des ballots la recouvraient maintenant. Dans tous les coins de la pièce, des vieux bagages, dont une grande malle d'osier, occupaient tous les coins et ne laissaient qu'un espace vide au centre, non loin du feu. Dans cet espace, sur le matelas placé perpendiculairement à la cheminée, était étendue la femme, le visage un peu renversé sur un oreiller sans taie, les cheveux maintenant dénoués. Les couvertures ne couvraient plus maintenant que la moitié du matelas. À gauche du matelas, la patronne de la cantine, à genoux, cachait la partie du matelas découvert. Elle tordait, au-dessus d'une cuvette, une serviette d'où dégouttait de l'eau rougie. À droite, assise en tailleur, une femme arabe, dévoilée, tenait dans ses mains, dans une attitude d'offrande, une deuxième cuvette d'émail un peu écaillée où fumait de l'eau chaude. Les deux femmes se tenaient aux deux bouts d'un drap plié qui passait sous la malade. Les ombres et les feux de la cheminée montaient et descendaient sur les murs de chaux, les colis qui encombraient la pièce et, de plus près encore, rougeoyaient sur les visages des deux gardes et sur le corps de la malade, engoncé sous les couvertures.

Quand les deux hommes entrèrent, la femme arabe les regarda rapidement avec un petit rire puis se détourna vers le feu, ses bras maigres et



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 15.

Scanned by TapScann

CAMUS, Albert, *Le premier homme*, Paris, Gallimard, 1994, p. 15.

Le dernier plan large, correspondant à la dernière planche de la séquence, permet également de synthétiser une longue description de Camus, à la différence que Ferrandez réalise un focus sur le nouveau-né. L'auteur le sort de la case pour le mettre en valeur, moment hors du temps et de la diégèse. Ce procédé singulier, qui n'est pas perceptible dans le roman, donne l'impression d'un arrêt sur image suivi d'un zoom.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 17.

Le fond

Le narrateur est quasiment inexistant : il n'est présent que dans le récitatif de la première page. Les dessins suffisent à montrer les focalisations narratives, nul besoin de texte pour comprendre l'action. Les trois protagonistes représentés sont les époux Cormery et un local de Solferino. Ferrandez recourt à l'aquarelle pour dépeindre les paysages. La palette de couleurs se limite au vert, au bleu et au brun. Les personnages ont des traits bien distincts en plan rapproché et le paysage est réaliste. De nouveau s'affiche un souci de réalisme de la part de l'auteur, qui corrobore les écrits de Camus. Nous remarquons néanmoins que le père occupe une place prépondérante dans l'action. Les quelques moments supprimés sont liés à la mère, qui semble, par conséquent, en retrait.

3.2.2 « Benidor » et l'image de la grand-mère

« Les jeux de l'enfant » abordent plusieurs thèmes : la remémoration d'un souvenir, une grand-mère très présente, la vie d'un enfant en Algérie. Nous avons choisi cet extrait pour la mise en dessin de la réminiscence de Jacques dans le bateau vers les côtes d'Afrique du Nord. Ce souvenir réactivé par le mot « benidor » permet également d'introduire une figure primordiale dans la vie de Cormery : sa grand-mère. Cette dernière est toujours mise au premier plan, elle occupe une place importante. Nous notons d'ailleurs que la mère de Camus occupe une place moins importante dans les dessins, qu'elle est toujours en retrait. Cet extrait permet également de découvrir le pays natal de l'auteur. Nous remarquons que les plans larges et les paysages sont toujours mis en avant. Nous supposons qu'il s'agit là d'un point auquel Ferrandez tenait tout particulièrement.

Ce passage est particulièrement intéressant car il traite de la mémoire, d'un souvenir réactivé par une situation, une sensation physique bien spécifique que seul Cormery peut connaître. L'extrait choisi est crucial pour une séquence sur le récit de vie, car il montre combien la remémoration est un processus abstrait dont nous ne sommes pas toujours conscients.

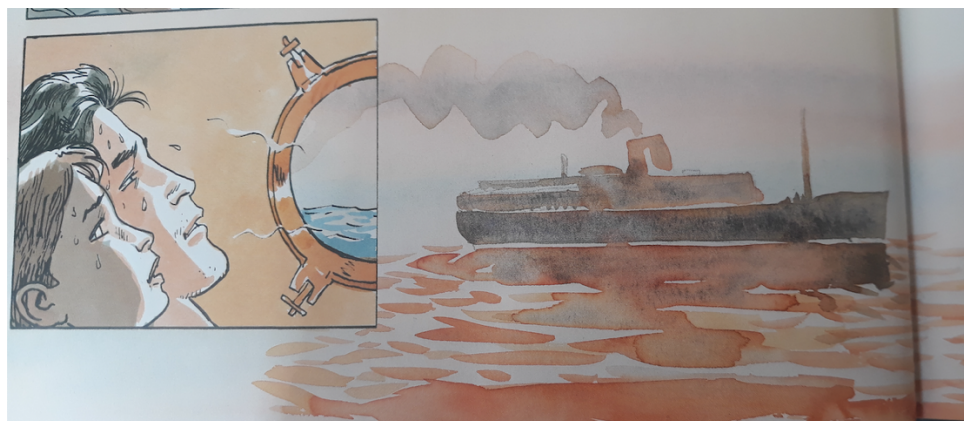
La forme

Comme à chaque début de séquence, la première case occupe un tiers de la page et contextualise la scène. À l'instar du point précédent, les longues descriptions de Camus sont mises en image et nous découvrons le bateau comme si nous y étions des passagers. Nous retrouvons Jacques dans sa cabine.

Dans la dernière case de la page figure un phylactère « À BENIDOR », mais il n'est relié à aucun personnage. Nous comprenons à la page suivante, et grâce à un plan large, que nous faisons face à un souvenir de Cormery enfant avec sa grand-mère, une femme imposante qui l'obligeait à faire la sieste en même temps qu'elle. Cette position dans laquelle se retrouve Jacques entre sensations du passé et du présent, Ferrandez l'illustre à l'aide d'un plan large et d'une case à l'intérieur de laquelle figurent Jacques adulte et Jacques enfant.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 30



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 32.

Le fond

La situation dans laquelle Cormery se trouve réactive ce souvenir de la grand-mère. Passé et présent s'entremêlent. Nous pouvons étudier ce passage à la lumière des théories de Lacan qui reliait l'inconscient aux mots :

L'inconscient ? Je propose de lui donner un autre corps [...] il y suffit des mots. Les mots font corps. Ça ne veut pas dire du tout qu'on y comprenne quoi que ce soit. C'est ça l'inconscient, on est guidé par des mots auxquels on ne comprend rien [...] Entre l'usage de signifiant et le poids de signification, la façon dont opère un signifiant, il y a un monde. C'est là notre pratique : c'est approcher comment les mots opèrent.²⁶⁵

Dans sa leçon XII, Lacan a dédié une réflexion à ce mot, qui ne revêt aucune signification à première vue et qui, pourtant, dans ce souvenir, acquiert un sens qui échappe même à Camus. Dans le texte original, il ne place pas le mot en contexte, il ne donne pas d'informations sur le ton. Ferrandez transmet cette vision en ne liant pas le phylactère à un personnage. Les deux Benidor, situés en fin de planche, se font écho. Il y a très peu de dialogues, l'image prend énormément de place. Le dessinateur joue sur les couleurs en mettant en contraste des tons très clairs avec les habits noirs de la grand-mère. Ce contraste est d'autant plus perceptible à la page 31.

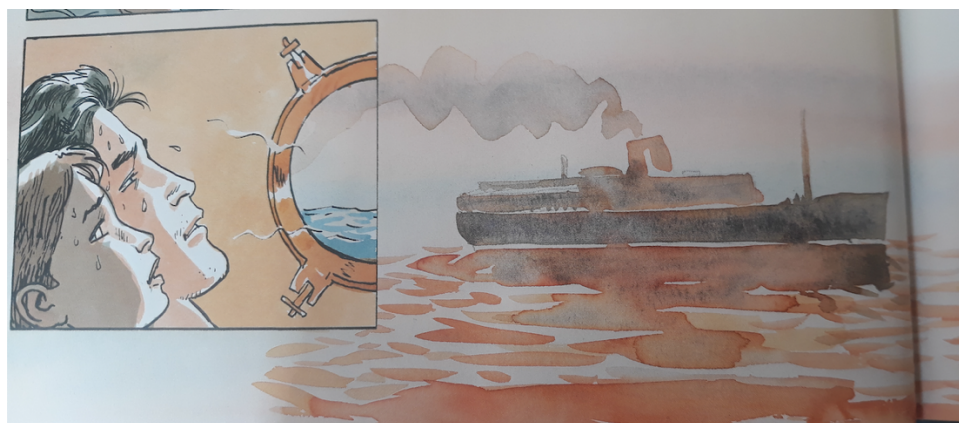


FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, pp. 30-31.

À la planche suivante, quand les deux Cormery sont mis en parallèle, le paysage paraît en estampe ; il est peu perceptible alors que l'image de l'homme est bien nette. L'eau à travers

²⁶⁵ LACAN, Jacques, « Notes sur l'intervention à Bruxelles », dans MASQUEREL, Isabelle, « À benidor », in *Association Lacanienne internationale*, 2015, [en ligne], <http://www.gnipl.fr/PDF%20insu/Isabelle%20MASQUEREL%20%20A%20benidor.pdf> (consulté le 29 avril 2021).

le hublot est bleue alors que sur l'esquisse, elle est teinte d'orange. Cela peut laisser penser qu'à la lumière du souvenir, le bateau change lui aussi, ce qui signifierait que les pensées de Cormery glissent de plus en plus vers ses souvenirs. Cette impression est renforcée par le fait que le plan large s'étend sur la seconde page et donne une dynamique de continuité. Cela se confirme à la fin de la séquence (p. 41) : quand Jacques reprend ses esprits et se relève, le plan large est parfaitement discernable, net, avec des couleurs réalistes.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 32.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 41.

Pour ce qui est des personnages, l'extrait en regorge : la famille de Cormery, ses amis, des personnages qui ont marqué son enfance comme Galoufa, etc. Nous entrons dans le quotidien de Cormery, dans le village dans lequel il a grandi et qui lui tient tant à cœur. Les traits des dessins sont très nets, amenant le lecteur à s'immiscer dans le paysage algérien des années 1920.

3.2.3 Le père, sa mort, la guerre

Dans cette séquence, Jacques rend visite à sa mère en Algérie. Ce moment est fort en émotions pour Cormery, puisqu'il revient sur les traces de son père. C'est aussi là que le lecteur découvre la mère de Camus, une veuve dont le mari est mort très tôt. Dans cette séquence, les remémorations sont travaillées autrement.

Forme

À nouveau, le dessinateur met en parallèle le personnage d'un temps passé en confrontation avec celui d'aujourd'hui, à la différence que le contraste de couleurs est plus important. Les souvenirs concernant la mère de Cormery sont ici traités dans les tons sépia. Ferrandez joue également avec la taille des cadres aux pages 44 et 45, les cases rétrécissent selon l'âge de Jacques.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 44.

Les souvenirs du père de Cormery, à l'inverse de ceux de la mère, sont évoqués dans des couleurs plus chatoyantes. Nous interprétons cela comme une volonté de donner vie au père, à cet homme que Cormery cherche à connaître à travers les différents papiers, et les témoignages de ceux qui l'ont connu. Nous remarquons d'ailleurs une importante zone de récitatifs au cours de laquelle le narrateur prend une place importante. Ce dispositif donne une impression de

simultanéité, comme si nous étions directement plongés au cœur de cette scène marquante. Ferrandez prend également des libertés à propos de l'évocation des souvenirs du père : l'auteur donne vie à la scène initialement décrite sans dialogue.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, pp. 50-51.

Fond

Ferrandez se révèle en filigrane. Il choisit de traiter le souvenir de manière singulière sur le plan de la forme, mais également du fond. En effet, il prend des libertés par rapport à l'œuvre source, puisqu'aucun parallèle entre le passé et le présent n'est évoqué lors des retrouvailles. Il retranscrit les propos suivants de Camus : « Il allait dire : 'Tu es très belle' et s'arrêta, il avait toujours pensé cela de sa mère et n'avait jamais osé le lui dire »²⁶⁶ par une illustration de Jacques enfant pensant à cela. La posture de la mère est particulière : toujours représentée de trois quarts, rarement de face, elle aborde des traits soucieux.

²⁶⁶ CAMUS, Albert, *op.cit.*, p. 73.



FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 45.

3.2.4 L'école, Monsieur Bernard

Monsieur Bernard est un instituteur primaire qui a été d'une grande aide pour Cormery. On dit de lui qu'il a été d'un soutien inébranlable et la figure paternelle qui manquait à l'écrivain durant son enfance. Il faisait partie des survivants de la guerre et pouvait aisément comprendre la peine dans laquelle le jeune Jacques avait grandi. Ce dernier était qualifié de « chouchou ». Chaque fois que Cormery revient à Alger voir sa mère, il en profite pour rendre visite à ce retraité.

Seule la première partie de la séquence est analysée. Ici, nous sommes à nouveau confrontés à une réminiscence dont les particularités se perçoivent tant sur le fond que sur la forme. Nous optons pour cette séquence concernant l'école, car elle nous semble être une source pertinente pour le parcours sur le récit de vie. Beaucoup de souvenirs proviennent de moments scolaires. Dans cette séquence, Cormery prend la parole et se confie sur ce que représentait l'école et la classe de Monsieur Bernard, qui était pour lui un lieu privilégié :

L'école ne fournissait pas seulement une évasion à la vie de famille, dans votre classe, du moins, elle nourrissait en nous une faim plus essentielle encore à l'enfant qu'à l'homme et qui est la faim de la découverte. Dans votre classe, pour la première fois, on se sentait exister et nous étions l'objet de la plus haute considération : on nous jugeait dignes de découvrir le monde.²⁶⁷

²⁶⁷ FERRANDEZ, Jacques, *op.cit.*, p. 83.

Forme

La prise de parole de Cormery l'amène à se souvenir de moments précis de son enfance dans la classe de Monsieur Bernard. Dans la bande dessinée, le souvenir prend forme en même temps que Jacques parle. Il figure au premier plan ; dans la même case se superpose le souvenir d'un rang présidé par l'instituteur. Nous notons que les deux dialogues de la première case se recouvrent eux aussi. Nous entrons dans la tête de Cormery : nous avons accès aux quelques bribes de ce dont il se rappelle. Ses dires prennent alors la forme d'un récitatif et les souvenirs deviennent l'action des différentes cases. Un plan large d'une classe occupe une grande partie de la planche. Les visages aux traits peu dessinés (à l'exception de ceux de l'enfant Cormery) permettent au narrateur d'exprimer son impression sur la classe de l'instituteur. Le même procédé est utilisé lors de la remémoration de Monsieur Bernard (P. 84).



Figure : FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, p. 83.

Fond

Dans cette séquence coexistent deux narrateurs. En effet, la première réminiscence dans laquelle Cormery devient le narrateur (p. 83) est entrecoupée par un retour dans le présent dans l'appartement de Bernard. Elle permet au vieil homme de prendre la parole et de s'exprimer à son tour sur ses perceptions dans cette classe. Cette remémoration est aussi importante pour Cormery que pour l'instituteur et est empreinte d'émotions. À travers des extraits de *Croix de*

bois de Dorgelès (1919), l'un se souvenait de ce qu'il avait vécu tandis que l'autre pouvait imaginer ce que son père avait vécu. La deuxième remémoration présente un souvenir de Bernard de la bataille de la Marne, dont il a cru ne jamais sortir. Pour mettre en avant cette proximité entre Bernard et le père de Jacques, Ferrandez reprend un dessin de la séquence « Le père, sa mort, la guerre » (p. 55) pour illustrer les dires du maître d'école.



Figure : FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme* : d'après l'œuvre d'Albert Camus, p. 84

Un grand sentiment de respect mutuel émane des deux personnages, tous deux émus par ces souvenirs. Chacun a permis à l'autre de se forger et leur rencontre a été pour tous deux synonyme de changements.

3.3 Propositions didactiques : vers l'élaboration d'une séquence sur le récit de vie incluant l'adaptation

Introduction

Cette seconde et dernière partie présente quatre séquences didactiques destinées à des élèves de l'enseignement secondaire (à partir du deuxième degré). Notre projet n'est pas de contraindre les enseignants à utiliser les adaptations mais de démontrer que celles-ci peuvent être utilisées dans tous domaines (parfois en lieu et place de bandes dessinées classiques) et convenir à toutes les unités d'acquis d'apprentissage. Nous pensons en effet que les adaptations peuvent apporter du renouveau dans l'enseignement du français et constituer de nouvelles pistes pour diversifier les séquences. En outre, elles sont susceptibles de rendre le cours de français plus attractif, en particulier pour les élèves réfractaires à certains points de matière tels que l'argumentation ou la synthèse, par exemple.

Les enquêtes concernant l'inclusion d'adaptations dans des classes du secondaire supérieur restent encore fort peu fouillées. C'est pourquoi nous signalons que les idées ci-dessous proviennent de notre imagination et qu'elles se nourrissent des recherches que nous avons présentées au cours du deuxième chapitre. Notre objectif n'est pas de présenter les adaptations en BD comme une manière d'éclipser la littérature, mais bien de démontrer tout leur potentiel au sein du cours de français, au même titre que la chanson ou le cinéma.

Nous avons sélectionné les quatre UAA qui nous paraissent les plus propices à l'exploitation des ressources de l'adaptation. Nous détaillerons le type de public au début de chaque proposition. Nous ne préconisons pas la lecture intégrale des albums abordés, mais nous espérons que ces propositions motiveront les élèves à les lire. La première proposition concerne l'UAA 5, qui consiste à *s'inscrire dans une œuvre culturelle*. Commencer par celle-ci nous permet d'inclure *Le premier homme*, qui sera analysé dans la première partie de ce chapitre, dans un parcours complet destiné à un public précis.

Par la suite, nous procéderons à des propositions moins ciblées, modulables selon les publics, thèmes et années déterminés. Certains de ces projets envisagent l'adaptation à la fois comme un outil servant à exercer les compétences et comme un tremplin vers l'étude de la littérature patrimoniale et des thèmes de l'actualité du XXI^e siècle. Nous précisons néanmoins que les différentes propositions pourraient être quelque peu ajustées en fonction des objectifs fixés par les enseignants.

Notre but premier, outre ceux d'exploiter les UAA et d'enrichir le cours de français, est de sensibiliser nos élèves à devenir de véritables citoyens, à être acteurs dans la société. Notre volonté est de croiser les différents médias tels que la chanson, les séries, le cinéma ou la bande dessinée, qui nous semblent encore trop peu utilisés, bien qu'ils soient profondément ancrés dans la culture du XXI^e siècle. Si certains manuels scolaires incluent de plus en plus la chanson et/ou le cinéma dans leurs parcours (cf. chapitre 2), de nombreux professeurs semblent toujours réticents à l'idée d'y consacrer des séquences. Les raisons de cette réserve sont multiples : méconnaissance des éléments spécifiques du genre par les médias et par l'école, perception dévalorisée du genre, préjugés de nombreux adolescents à l'égard de la chanson française et absence d'outils didactiques appropriés²⁶⁸. Pour pallier ces craintes, nous avons, dans la mesure du possible, essayé de privilégier un travail interdisciplinaire. Nous sommes convaincus que le travail collaboratif peut remédier aux possibles méfiances citées ci-dessus.

Chaque séquence combine une UAA avec l'UAA 0, qui vise à *justifier une réponse, expliciter ses procédures*, telle que prescrite dans les programmes de la FÉSeC. En s'assurant de l'intelligibilité d'un texte, en justifiant ses réponses lors de la découverte d'une œuvre, le professeur s'assure de la bonne compréhension des élèves et peut ainsi poursuivre l'exploitation de la matière avec eux.

Dans ces propositions, nous considérons que les constituants sémiotiques de la bande dessinée ont été appréhendés au cours d'années antérieures. Néanmoins, un parcours sur le neuvième art peut facilement être intégré aux propositions ci-jointes.

3.3.1 S'inscrire dans le récit de vie d'Albert Camus avec l'UAA 5²⁶⁹

Cette première proposition vise à l'élaboration d'une séquence entière d'une durée de dix heures, dédiée au récit de vie et à l'adaptation du récit *Le premier homme* de Jacques Ferrandez. Elle se destine à des élèves à la fois de l'enseignement de transition et de qualification, de préférence inscrits dans une option artistique. La tâche finale peut être pensée

²⁶⁸ Nous nous inspirons ici de l'exposé portant sur la chanson, mais cela peut également convenir à tous les arts. DUFAYS, Jean-Louis, *LROM2950 : Didactique du français langue première*, 2019-2020, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

²⁶⁹ Deux enquêtes sont à l'origine de l'élaboration de cette séquence. D'une part, celle de Michèle Ginoulhiac était destinée à des élèves d'Arts Plastiques d'un lycée français. L'objectif était de travailler la transposition de peintures (comme celles de Courbet) en planches de bande dessinée. La deuxième enquête réalisée est celle de Cécile de Hosson, Laurence Bordenave, *et alii* a pour objectif « d'analyser l'impact d'un dispositif, les « ateliers BD-sciences », où des collégiens et lycéens sont invités à créer une bande dessinée d'une page à partir d'une présentation scientifique donnée par un chercheur doctorant. »

Les deux enquêtes sont disponibles dans BLANCHARD, Marianne, RAUX, Hélène, *op. cit.*, pp. 292-408.

de manière interdisciplinaire en collaboration avec le professeur d'art. Nous souhaitons en effet allier la découverte d'un auteur illustre de notre culture à l'art dessiné en demandant aux élèves de se mettre en scène au cours d'une transposition. Au vu de la place croissante qui est accordée aux outils numériques dans les écoles, nous présumons que l'enseignant peut mettre des tablettes graphiques à la disposition des élèves qui préféreraient recourir à ce canal plutôt qu'au dessin traditionnel.

Dans la proposition didactique qui suit, le récit de vie est d'abord envisagé de manière générale et se concrétise dans l'étude de l'autobiographie d'Albert Camus adaptée en BD. Nous avons choisi cette adaptation parce qu'elle présente la particularité de concerner le dernier manuscrit, inachevé, qui a été retrouvé sur le lieu de décès d'Albert Camus. Un travail ardu de reconstitution, avec l'aide de sa fille Catherine, a été nécessaire pour éditer un roman accompagné de nombreuses notes de bas de page signalant des hésitations à propos de certaines phrases.

Notre volonté est de privilégier une rencontre littéraire tout en permettant aux apprenants d'exercer leur créativité. Cela fait écho à l'UAA telle qu'elle est définie dans le programme de 2015 de la *FÉSeC* comme l'

ensemble de pratiques créatives/artistiques écrites, sonores, iconiques, audiovisuelles... exercées sur une œuvre existante. Elles répondent à un double contrat à propos d'une œuvre culturelle source en partage : se donner du plaisir en intervenant sur l'œuvre et donner du plaisir à un tiers en lui communiquant son intervention.²⁷⁰

Cette UAA prône le recours à une œuvre source que les élèves pourront réinvestir dans une production. Le programme laisse le choix sur le type d'œuvres abordées, pourvu qu'elles soient « des textes littéraires » ou « des œuvres graphiques » et relèvent « de formes brèves »²⁷¹. L'enseignant dispose donc d'une grande liberté pour fournir le support de cette activité à son groupe-classe.

Pour réaliser cette séquence, nous suivons le modèle proposé par Dufays *et alii* dans lequel est recommandée une construction de la séquence selon le schéma « contextualisation-décontextualisation-recontextualisation ». Nous nous inspirons également du modèle proposé

²⁷⁰ *Programme Français 2^e et 3^e degrés qualifiant*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2015, p. 108.

²⁷¹ *Programme Français 2^e et 3^e degrés qualifiant*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2015, p. 72.

lors d'un exposé sur l'enseignement du récit de vie au cours de didactique du français langue première et pratique de l'oralité²⁷².

Nous signalons avant de débiter cet exposé que les heures proposées peuvent également être modulables selon les préférences des enseignants et des points sur lesquels ils veulent insister.

Objectif et ambition

L'UAA 5 a été choisie pour explorer le récit de vie car elle permet la découverte d'un genre unique et connu depuis des siècles. De plus, celui-ci nous semble idéal pour exploiter l'UAA 5 puisqu'il permet d'« expérimenter les problèmes et les plaisirs de l'écriture (auto)biographique »²⁷³. Nous croyons au potentiel de l'écriture autobiographique comme *catharsis* pour ces jeunes qui commencent petit à petit à devenir adultes. Enfin, appréhender ce type de récit nous permet d'aller à la rencontre d'une multitude d'auteurs et d'artistes de tous horizons.

Avant d'étudier ce récit, l'élève est amené à explorer le monde du récit de vie à travers le temps, son importance dans les arts du XX^e siècle, ainsi que les variantes et les composantes des différents genres qui en relèvent (autobiographie, autoportrait, etc.).

Une fois que l'apprenant a saisi ce qu'était un récit de vie, il va découvrir celui d'Albert Camus, à travers la lecture de l'album de Jacques Ferrandez. Ainsi, par le prisme de l'adaptation, il va en apprendre davantage sur la vie de l'homme avant d'explorer celle de l'auteur et son œuvre.

L'enjeu principal est culturel, puisque la visée de cette séquence est d'en savoir plus sur un auteur, puis de se nourrir de cet apprentissage pour se réappropriier la matière lors de la tâche finale. L'adaptation s'envisage comme un tremplin à la fois vers la bande dessinée et vers le récit d'Albert Camus.

Avant de débiter la séquence, l'enseignant a fixé une date butoir pour la lecture de l'adaptation de Jacques Ferrandez afin de laisser aux élèves le temps d'acquérir l'ouvrage et de le lire attentivement.

²⁷² DUFAYS, Jean-Louis, *op. cit.*

²⁷³ *Ibid.*

Déroulement de la séquence

a) Contextualisation

Les premières heures de cours, dont le nombre peut varier d'une à trois, sont consacrées à l'aperçu de différents récits de vie à travers les arts. Avant d'entamer cette activité, nous proposons de recourir à l'application Kahoot et à l'option « collecte des opinions »²⁷⁴ pour recueillir les représentations des élèves sur le récit de vie (les supports, la forme, des auteurs connus). Les élèves pourraient par exemple juger qu'on ne peut partager l'expérience que par le récit. Une fois ce moment de partage terminé, l'enseignant passe à l'activité suivante, une sorte de Blind Test – toujours sur Kahoot – durant lequel les élèves votent pour déterminer si l'œuvre est un récit de vie ou non. Chaque œuvre s'accompagne d'une note explicative sur l'auteur, l'histoire, etc. Cette activité peut durer de une heure à une heure et demie. Dans le tableau qui suit, nous proposons quelques œuvres relevant de différents arts :

Chansons	- <i>L'aigle noir</i> de Barbara évoque les attouchements que la chanteuse a subis de la part de son père - <i>J'entends</i> d'Angèle traite des acouphènes que la chanteuse vit au quotidien - <i>Kid</i> d'Eddy de Pretto traite de l'enfance du chanteur de son homosexualité et de la pression d'être un homme - <i>Kid</i> de Barbara Pravi est une variante féminisée de la chanson d'Eddy de Pretto qui reprend la vie de la chanteuse - <i>4 murs et un toit</i> de Benabar raconte la vie d'une famille à travers leur maison
Cinéma	- <i>Bohemian Rhapsody</i> de Bryan Singer et Dexter Fletcher revient sur les débuts de Freddie Mercury jusqu'à sa fin de carrière (2018) - <i>Rocketman</i> de Dexter Fletcher (2019) retrace la vie d'Elton John - <i>Philadelphia</i> de Jonathan Demme (1993) raconte la lutte juridique d'un jeune homme homosexuel atteint du sida contre son ancien cabinet d'avocat pour licenciement abusif. L'histoire est en fait inspirée de celle d'un certain Geoffrey Blowers. - <i>La Dame de fer</i> de Phyllida Lloyd (2012) met en lumière la seule et unique femme Premier ministre au Royaume-Uni, Margaret Thatcher
Littérature	- <i>Les années</i> d'Annie Ernaux (2008) - <i>Les Mémoires d'outre-tombe</i> de François-René de Chateaubriand (1848) - <i>Les Confessions</i> de Jean-Jacques Rousseau (1782) - <i>Je me souviens</i> de Georges Perec (1978)
Poésie	- Les poèmes dédiés par Victor Hugo à sa fille dans <i>Les Contemplations</i> (1856) - <i>Spleen</i> poème 24 de Baudelaire (1857) - <i>Ma Bohème</i> de Rimbaud (1870)
BD	- <i>Le premier homme d'après Albert Camus</i> de Jacques Ferrandez (2019) - <i>À la vie</i> de L'homme étoilé (2020) - <i>Le printemps suivant</i> de Margaux Mottin (2020)

²⁷⁴ Cette option laisse à l'élève 250 caractères pour exprimer ses idées.

Peinture	- <i>Autoportrait à l'oreille bandée</i> de Vincent Van Gogh, 1889, peinture à l'huile, 51x45 cm, THE COURTAULD GALLERY, LONDON - <i>Les époux Arnolfini</i> de Van Eyck Jan, 1434, huile sur bois, 82x60 cm, Londres National Gallery - <i>La Peinture ou l'atelier du peintre</i> de Vermeer Johannes, 1665-67, huile sur toile, 120x100 cm, Vienne, Kunsthistorisches Museum
----------	---

À l'issue de cette activité, l'enseignant invite les élèves à définir brièvement le récit de vie et à en donner les caractéristiques. À la suite de cette première définition, il livre une synthèse sur le récit de vie : ses caractéristiques, son histoire, les formes qu'il peut prendre (autobiographie, portrait, mémoires, confession, etc.).

Il propose alors une définition à la classe. Le récit de vie est un genre littéraire dans lequel le narrateur retrace la vie ou certains éléments de la vie d'une personne ou d'un personnage²⁷⁵. Il peut soit parler de sa propre vie et créer une autobiographie ou bien présenter la vie de quelqu'un d'autre et proposer une biographie. Le récit, habituellement chronologique, est écrit à la troisième personne ou à la première personne selon qu'il s'agit d'une biographie ou d'une autobiographie. Il existe néanmoins des exceptions selon les auteurs et leur style.

b) Décontextualisation

La suite de la séquence est destinée à l'analyse de l'adaptation, lue au préalable par les élèves. La première heure est consacrée à l'auteur Albert Camus. Après avoir recueilli les impressions des élèves sur leur lecture, l'enseignant introduit son cours sur *Le premier homme*. Il demande tout d'abord d'expliquer en quoi la bande dessinée relève du récit de vie au regard des critères cités au(x) cours précédent(s). Il consacre ensuite une partie du cours à l'homme Albert Camus. Il aborde les grands traits de sa vie, ses œuvres majeures, son prix Nobel en 1957. Il présente sa place dans la littérature en abordant l'existentialisme, la littérature engagée ou encore l'absurde. Il évoque les différends entre Sartre et Camus, amis et pourtant opposés sur bon nombre de sujets philosophiques et politiques. Pour susciter l'intérêt des élèves, l'enseignant pourrait présenter cette querelle de manière humoristique, sous forme de *clash*, comme il en existe aujourd'hui entre des rappeurs (Booba et Kaaris et le fameux

²⁷⁵ DELORY-MOMBERGER, Christine (éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Éres, 2019, pp. 136-139.

« octogone »²⁷⁶) ou des personnalités publiques (Mayweather et McGregor en 2017)²⁷⁷. Il pourrait également créer un espace de partage dans lequel les élèves prennent position pour l'un ou pour l'autre.

Pour approcher la vie de l'auteur, l'enseignant peut s'appuyer sur des extraits du documentaire « Les vies d'Albert Camus »²⁷⁸ diffusé sur France 3 et demander aux élèves de prendre des notes et de faire des liens avec leur lecture. Le cas échéant, il pourrait prévoir deux heures pour cette activité.

Le professeur poursuit sa séquence avec une description du contexte de l'œuvre ; il met en relief le fait que l'œuvre originale est un manuscrit retrouvé après l'accident mortel de l'auteur. Il peut également dresser un bref historique reconstituant l'œuvre et le travail philologique à l'aide d'une ligne du temps, puis présenter la préface du roman écrite par sa fille, Catherine²⁷⁹. Les élèves entreraient dans un « laboratoire de l'écriture »²⁸⁰ et seraient sensibilisés à la complexité d'une reconstruction de manuscrit. La philologie est une pratique très ancienne sur laquelle le professeur attire l'attention des apprenants puisque, sans elle, ils n'auraient pas accès à la littérature d'antan. Pour ce faire, l'enseignant réalise un PowerPoint (idéal pour attirer l'œil de l'élève) dans lequel il présente plusieurs extraits du roman accompagnés des notes de bas de page témoignant des hésitations lors de la reconstitution du récit ainsi que les feuillets présents en annexe qui témoignent du chantier inabouti.

Ensuite, la classe entame une analyse succincte de la bande dessinée de Ferrandez. Les objectifs de ces heures sont doubles : d'une part, démontrer la singularité de la bande dessinée (au niveau des plans, du texte) par rapport au roman ; d'autre part, mettre en relief des thèmes sous-jacents (la famille, la France, l'école, l'Algérie) réactivés par les souvenirs de Cormery à la manière de Proust. En effet, la volonté de Ferrandez est de retracer l'histoire d'Albert Camus de la manière la plus fidèle possible et d'en donner une lecture plus lisible que celle du livre. L'enseignant rebondit alors sur une analyse plus approfondie du dessin, sur le réalisme et sur

²⁷⁶ DAUCHOT, Valentin, « Booba vs Kaaris : de l'affrontement artistique à la machine à fric », in *La Libre*, le 11 janvier 2019, [en ligne], <https://www.lalibre.be/culture/musique/booba-vs-kaaris-de-l-affrontement-artistique-a-la-machine-a-fric-5c38d02fd8ad5878f0f84f86> (consulté le 31 mars).

²⁷⁷ AFP, « Mayweather-McGregor, le jour du méga-jackpot est arrivé » in *RTL*, le 26 août 2017, [en ligne], <https://www.rtl.be/sport/tous-les-sports/autres-sports/mayweather-mcgregor-le-jour-du-mega-jackpot-est-arrive-947450.aspx> (consulté le 31 mars 2021).

²⁷⁸ BENAMOU, Georges-Marc (réalisateur), *Les vies d'Albert Camus*, [documentaire], France 3, 2020 en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=5CIBtVu17_U (consulté le 4 mars 2021).

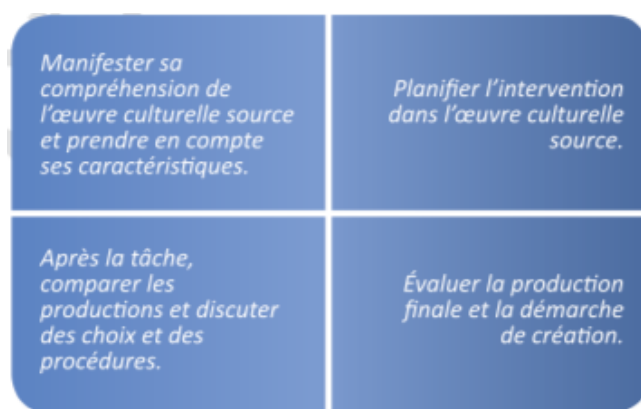
²⁷⁹ Préface de CAMUS, Catherine, in CAMUS, Albert, *Le premier homme*, Paris, Gallimard, 1994, pp. 9-10.

²⁸⁰ Arrêt sur lecture de ARFEUX, Marc-Henri in CAMUS, Albert, *Le premier homme*, Paris, Gallimard, 1994, p. 374.

la clarté des traits. Ensemble, ils analysent plusieurs planches significatives. L'enseignant recourt au roman pour recueillir les impressions des élèves sur le choix des dessins. Pour ce faire, il peut se référer à l'analyse présentée au début du chapitre dans laquelle nous proposons plusieurs planches qui peuvent convenir pour une analyse succincte en classe, telles que :

- l'incipit ;
- les différents moments de réminiscence de Cormery adulte permettant de découvrir sa famille, l'école, sa vision de l'Algérie

Ces heures consacrées à l'analyse de la BD et de la vie de Camus, tout comme l'heure suivante, permettront d'effectuer des tâches intermédiaires prescrites dans la fiche du programme de l'UAA 5²⁸¹.



Tâches intermédiaires de la fiche programme de l'UAA 5
Programme Français 2^e et 3^e degrés qualifiant, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire. Catholique, 2015, p. 72.

À la suite de cette analyse, l'enseignant demande aux apprenants de rédiger une synthèse de la vie d'Albert Camus et des différents événements illustrés dans la BD de Ferrandez. Étant donné l'importance de l'exercice, il répartit la classe en différents groupes. L'objectif est de réaliser un arbre généalogique (les parents, la grand-mère, l'oncle Ernest, etc.) et une ligne du temps reprenant les grandes étapes de la vie de Camus (naissance, école, arrivée à Paris, etc.). L'originalité est de mise ; il est demandé aux élèves d'être les plus imaginatifs possible. Ils peuvent recourir à des logiciels de montage ou de dessin comme Photoshop ou Paint, et se servir de la tablette graphique. S'il y a un professeur d'art au sein de l'école, celui-ci pourrait consacrer une heure de cours à peaufiner les projets artistiques. Il encadrerait tout ce qui concerne la mise

²⁸¹ *Programme Français 2^e et 3^e degrés qualifiant*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire. Catholique, 2015, p. 72.

en page et l'utilisation de logiciels, tandis que le professeur de français se chargerait de vérifier que toutes les informations sont reprises. Une fois le travail achevé, une heure est consacrée à la présentation orale des différents travaux, au cours de laquelle les élèves explicitent leurs choix artistiques. Les événements doivent être référencés et faire écho à la bande dessinée de Ferrandez. Les participants réagissent aux différentes présentations. Le but de la collaboration est de livrer un retour ajusté et objectif sur les productions sur les plans tant rédactionnel qu'artistique.

Afin de préparer la classe à la tâche finale, l'enseignant propose un exercice formatif basé sur une grille d'évaluation similaire à celle de la certification. L'évaluation formative s'avère nécessaire pour permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs et d'y remédier²⁸².

Pour cet exercice, il est demandé aux élèves de réaliser une planche de BD. Les enjeux de cette activité sont multiples et en lien avec la définition de l'UAA 5 dont l'objectif est de « s'inscrire dans une œuvre culturelle », notamment en transposant « *(en parodiant ou non) une œuvre culturelle (fragment ou sens général) en langage écrit, sonore, iconique ou 3D (objet en 3 dimensions), théâtral ou multimédia** »²⁸³. On veillera à ce que cet exercice, réalisé, le cas échéant, en collaboration avec le professeur d'art, comporte des consignes bien précises. En effet, les élèves ont besoin de contraintes qui, paradoxalement, les libèrent dans leur créativité²⁸⁴. En deux heures, les élèves relatent un événement (repris dans une liste) sous la forme d'une planche de huit cases comme celle-ci :

²⁸² DUFAYS, Jean-Louis, *op. cit.*

²⁸³ *Programme Français 2^e et 3^e degrés qualifiant*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire. Catholique, 2015, p. 72.

²⁸⁴ DUFAYS, Jean-Louis, *op. cit.*

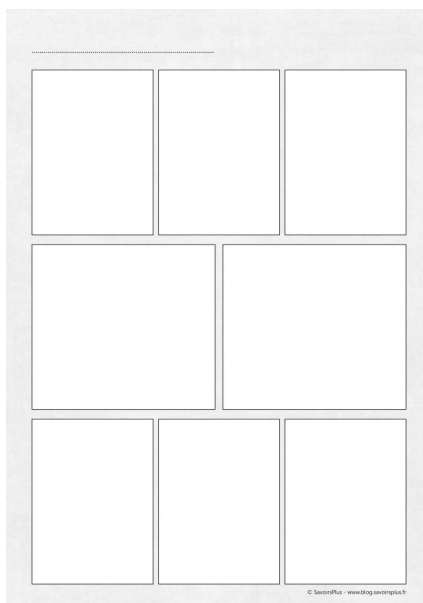


Planche vierge de bande dessinée issue de : <https://blog.savoirsplus.fr/2019/04/05/telechargement-planches-de-bd-vierges/#jp-carousel-5750>

Ces évènements doivent être choisis pour que la contextualisation se prête facilement à la mise en image. Ainsi, nous pensons à différentes situations²⁸⁵, telles que :

- la rentrée scolaire ;
- un premier baiser ;
- un anniversaire marquant (anniversaire surprise, réunion de famille...) ;
- la perte d'un être cher ;
- un souvenir de vacances (un paysage, une découverte, un lieu bien précis) ;
- une sortie entre amis ;
- une journée marquante dans la vie : engagement citoyen (manifestation pour le climat), première fois sur scène, première exposition, etc.

Le souvenir doit être présenté sous la forme d'un flash-back, comme le font Camus et Ferrandez. Le dessin doit montrer qu'il s'agit d'une remémoration et doit être contextualisé. Le professeur insiste sur le réalisme des illustrations en faisant un lien avec ceux de Ferrandez, de sorte qu'on puisse se figurer l'évènement. Si certains élèves souhaitent utiliser leur tablette

²⁸⁵ Pour ces situations, nous nous inspirons d'une vidéo publiée sur Youtube par « Jeannot se livre ». Elle aborde la question de l'identité dans les livres en illustrant des romans. Elle met surtout en exergue que la construction d'identité est omniprésente dans la littérature. Traiter l'identité au moment de l'adolescence s'avère primordial, car, bien qu'elle soit inhérente à la lecture, les jeunes peuvent apprendre à se connaître grâce à la pratique lectorale. JEANNOT SE LIVRE, *La question de l'identité dans les livres*, 13 mars 2021, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=ppDfWO8h7ww&t=311s> (consulté le 5 avril 2021).

graphique, le professeur les y autorise pourvu que le format de la bande dessinée soit garanti. Que ce soit sur support écrit ou sur tablette, un texte bref doit accompagner la planche, dans lequel l'élève explique sa démarche :

- pourquoi a-t-il choisi ce souvenir en particulier ?
- pourquoi a-t-il choisi cet agencement ?

Les élèves ont pour consigne d'établir un lien (qu'il soit artistique ou littéraire) avec l'adaptation de Ferrandez. Le but de cet exercice est à la fois d'exercer la créativité et de s'entraîner pour l'évaluation finale, mais également de s'exprimer et, pourquoi pas, d'exercer une *catharsis*. Les professeurs corrigent en commun et consacrent des heures de fourches ou des pauses de midi à des entretiens individuels afin de traiter les éventuelles questions et demandes des élèves. De cette façon, ils disposeront des outils et des ressources nécessaires pour se préparer à l'ultime tâche.

Avant de lancer les élèves dans leur travail, le professeur revient sur les composantes sémiotiques principales du neuvième art et distribue une feuille de synthèse à laquelle ils peuvent recourir lors de leur transposition. Elle se présente comme suit :

LE MODE D'EMPLOI DE LA BANDE DESSINÉE²⁸⁶ :

- 1) Elle se lit de gauche à droite (mais les mangas se lisent de droite à gauche)
- 2) Elle est découpée en différents éléments... Faisons zoom. Il y a d'abord :
 - **La Planche** : page entière d'une bande dessinée composée de plusieurs bandes et cases.
 - **La Bande** : suite horizontale de plusieurs cases. Il peut y en avoir entre 1 et 6 selon la largeur de celles-ci.
 - **La Case** : une image de la bande dessinée délimitée par un cadre. Chaque case peut être de différente largeur en fonction de l'image et du texte.
- 3) Dans la case d'une bande dessinée, il y a différentes formes selon le type de texte ou de discours :
 - La narration est située dans un cadre rectangulaire
 - Les paroles dans des bulles
 - Les pensées dans une bulle en forme de nuage

²⁸⁶ GIRARD, Amélie, FORGET, Madeleine, OUELLET, Véronique, « Les caractéristiques d'une bd », en ligne : <https://mabandedessinee.jimdofree.com/caracteristiques-d-une-bd/> (consulté le 15 avril 2021).



- 4) Les descriptions sont remplacées par des dessins et les onomatopées sont exprimées de manière claire



- 5) Les différentes valeurs de cadrage du dessinateur (les mêmes qu'au cinéma)²⁸⁷ :

- **PLAN D'ENSEMBLE** : Il cadre un ou plusieurs personnages avec l'environnement.
- **PLAN MOYEN** : Il cadre un ou plusieurs personnages des pieds à la tête.
- **PLAN AMÉRICAIN** : Il cadre le personnage à la mi-cuisse. Il marque l'action des bras (comme dans les westerns).
- **PLAN RAPPROCHÉ** : Il cadre le personnage à partir de la ceinture. Il isole le sujet.
- **PLAN RAPPROCHÉ POITRINE** et **PLAN RAPPROCHÉ ÉPAULE** : Il cadre le personnage à hauteur de la poitrine ou des épaules.
- **GROS PLAN** : Il cadre la tête du personnage et sert à mettre le visage en valeur.
- **TRÈS GROS PLAN** : Il cadre un détail et sert à le mettre en valeur. Il peut marquer une émotion intense.
- **INSERT** : Très gros plan sur un objet.

c) Recontextualisation

La tâche finale est prévue pour une durée de deux heures. Les enseignants demandent aux élèves de réaliser une planche de BD au départ d'un récit de vie. La planche (identique à celle de l'exercice formatif) est disponible sur tablette ou sur format papier.

Les grilles d'évaluation (propres au cours de français et à la branche artistique) sont distribuées au préalable afin que les élèves puissent vérifier qu'ils ont rempli tous les critères. Ils peuvent recourir à la synthèse sur la bande dessinée ainsi qu'aux analyses effectuées en

²⁸⁷ UPOPA, « Les différents types de plan », décembre 2009, en ligne : <http://www.upopa.org/index.php?post/Fiche-5-Les-différents-types-de-plan> (consulté le 25 mars 2021).

classe s'ils souhaitent s'inspirer du style de Ferrandez. Néanmoins, des points sont attribués pour la créativité.

À nouveau, le choix est laissé entre plusieurs œuvres dans le but de poser des balises, sans pour autant freiner les élèves dans l'exercice. Reprendre les exemples de la séance introductive est tout à fait envisageable, bien que d'autres œuvres puissent être présentées. Les élèves ont dès lors le choix entre :

- Une chanson :

On aboie au silence de Gringe : le rappeur se confie sur son petit frère schizophrène (2020) :

Une prière vers le ciel, plaie sur laquelle j'verse le sel
Fous l'feu à une tête brûlée, il ira s'brûler les ailes
Rien peut nous perturber
Ce soir la nuit est belle
Gratter un tour gratuit, rester des sales mômes toute la vie
Juste une aut' façon d'la voir, parle pas d'mauvaise éducation
Step backward sur nos parties d'foot au city-stade la nuit
Tard le soir sur l'parvis on se repère au bruit du ballon
On défie le daron, l'ambiance est paramilitaire
Et puis on effrite le marron, ça sent la paraffine c't'hiver
Et quand j'me noie dans mes larmes, que je mords le fruit du démon
C'est encore toi mon frère qui m'ramasse à la petite cuillère
On s'fout d'la mise-en-page, ensemble on vit dans la marge
Et si les fous nous taxent de faux, dis-moi au fond, qu'est-ce qu'ils en savent
Celui qui t'a mis en cage, j'vais lui faire vivre un enfer
Je n'connais rien d'plus grand qu'être ton grand frère
Laisse-moi t'protéger du monde qui t'entoure
J'aimerais tant combler ce vide immense
Comment faire taire ce bruit qui rend sourd
Quand c'est l'bordel, que t'aboies en silence
Y a ta tête qui frappe comme un tambour
Les journées qui se changent en nuits blanches
Comment faire taire ce bruit qui rend sourd
Quand c'est l'bordel, on aboie en silence
On aboie en silence
Les jeux d'enfants sous la pluie disparaissent en un tour d'magie
T'as beau avoir d'la barbe, tu restes mon petit frère pour la vie
Et quand l'orage éclate et qu'on s'retrouve à court d'abris
On aboie en silence dans nos voyages au bout d'la nuit
Au bout d'la nuit, j'écoute tes histoires fantastiques
Ça comble un vide en moi, toi, t'as plus de vies qu'un chat
La plupart des gens l'ignorent, faut-il en payer l'prix fort
Pour toi, j'irai briser la chaîne du froid en Antarctique
Et si nos deux cerveaux sont bons pour un lavage rapide
Maintenant, je sais qu'cette vie ne sera pas un voyage à vide

Pour te dire comme j't'admire, tu sais, j'ai pas des tonnes de mots
Juste m'asseoir en silence à tes côtés au bord de l'eau

Source : <https://www.paroles.net/gringe/paroles-on-aboie-en-silence>

- Un extrait de roman :

L'incipit de *L'Amant* de Marguerite Duras (1984)

- Une peinture :

Le Désespéré de Gustave Courbet (1843-1845)



Les enseignants créent une page Instagram ou une page Facebook dédiée au cours et sur laquelle les planches seront postées, de manière anonyme ou non. Nous signalons que cette séquence peut facilement être modulée pour des élèves qui ne sont pas inscrits dans une option artistique si on leur demande par exemple de réaliser un collage de photos plutôt que de réaliser une bande dessinée.

3.3.2 Exercer l'esprit de synthèse sur le phénomène adaptatif dans le cadre de l'UAA 2

Cette séquence est particulièrement adaptée aux élèves du deuxième degré du secondaire de l'enseignement de transition et du troisième degré du secondaire de l'enseignement de qualification. Elle peut servir à préparer la séquence précédente.

Objectif et ambition

Nous plaçons cette séquence dans un parcours très vaste centré sur l'adaptation dans les arts. Elle vise à amener les élèves à exercer leur esprit de synthèse d'une manière ludique et singulière en vue de les sensibiliser au phénomène adaptatif.

L'adaptation en bande dessinée occupe ici une place beaucoup plus large puisqu'elle se confond avec tous les arts dans le processus adaptatif. Nous avons remarqué que, depuis les années 2010, les adaptations en bande dessinée ont explosé²⁸⁸. Il en va de même dans le domaine audiovisuel : les studios Disney ont depuis quelques années décidé de reprendre leurs classiques pour les transposer en prise de vues réelles²⁸⁹ (« live-action ») ; Netflix s'est également lancé dans les adaptations en reprenant le fameux *Arsène Lupin* de Maurice Leblanc²⁹⁰. Une étude datant de 2019 indique qu'un film sur cinq est une adaptation²⁹¹. Sensibiliser les jeunes au procédé adaptatif nous semble dès lors opportun. Nous souhaitons leur montrer combien la littérature peut être prégnante dans leur vie sans qu'ils ne s'en rendent compte. L'objectif de fin de parcours consiste en la réalisation d'une synthèse reprenant les caractéristiques principales du système adaptatif que les élèves exemplifient avec l'étude d'une œuvre et son adaptation.

Déroulement de la séquence

L'enseignant commence par un exercice dans lequel il présente différentes œuvres littéraires et leurs adaptations ; les élèves, par groupe de deux, relient l'œuvre originale à sa version adaptée et mettent en relief les changements apportés. Nous proposons ici quelques exemples plus ou moins explicites.

Œuvres littéraires :

1) *Salammbô* de Gustave Flaubert (1862)

« L'un des chefs mercenaires, le Libyen Mâtho, s'éprend de la fille d'Hamilcar, Salammbô, prêtresse de Tanit. Cet amour sacrilège donne à Mâtho l'audace de pénétrer nuitamment dans les appartements de Salammbô, après avoir volé le voile sacré de la déesse, auquel semble attachée la fortune de la cité. »

Source : Wikipédia

²⁸⁸ Cf. Chapitre 1.

²⁸⁹ « Le cinéma en prise de vues dites réelles enregistre les images en continu. Même si dans les faits un plan filmé est constitué d'un certain nombre d'images distinctes (24 par secondes), sa restitution par le projecteur doit donner une impression de continuité physique mais aussi temporelle. Les 24 images d'une seconde de film en prise de vues réelles ont été prises en une seconde. Et le plan, s'il a dix secondes, a été réellement filmé durant dix secondes (mis à part des incrustations, surimpressions et autres trucages toujours possibles). Ceci donne au film en prise de vues réelles une réputation de reproduction de la réalité, par définition plus 'fidèle'. » MOINS, Philippe, *L'art de l'animation : le cinéma image par image*, Liège, le Centre Culturel Les Grignoux, 1997.

²⁹⁰ SN, « Omar Sy incarne un Arsène Lupin 2.0 dans une nouvelle série Netflix », in *La Libre*, 26 septembre 2020, [en ligne], <https://www.lalibre.be/culture/medias-tele/omar-sy-incarne-un-arsene-lupin-2-0-dans-une-nouvelle-serie-netflix-5f6f38df7b50a677fbc3c469> (consulté le 30 mars 2021).

²⁹¹ CENTRE NATIONAL DU CINÉMA ET DE L'IMAGE ANIMÉE, « Les adaptations littéraires au cinéma », en ligne : https://www.cnc.fr/cinema/dossiers/les-adaptations-litteraires-au-cinema_957372, (consulté le 29 mars 2021).

2) *Hamlet* de Shakespeare (1609)

« Le roi du Danemark, père d'Hamlet, est mort récemment. L'oncle d'Hamlet Claudius a remplacé le roi défunt et se marie à la veuve Gertrude, mère d'Hamlet. Le spectre du roi apparaît alors et révèle à son fils Hamlet qu'il a été assassiné par Claudius. Hamlet doit venger son père. Pour mener son projet à bien, il simule la folie. Mais il semble incapable d'agir, et, devant l'étrangeté de son comportement, l'on en vient à se demander dans quelle mesure il a conservé la raison. On met cette folie passagère sur le compte de l'amour qu'il porterait à Ophélie, fille de Polonius, chambellan et conseiller du roi. Ses agissements plongent la cour dans la perplexité. Mis en cause à mots couverts par Hamlet, Claudius perçoit le danger et décide de se débarrasser de son fantasque neveu. »

Source : Wikipédia

3) *Thérèse Raquin* d'Émile Zola (1867)

« Thérèse a été élevée par sa tante dans le but d'épouser son fils, un homme au tempérament maladif. Bientôt, elle ne supporte plus cette vie cloîtrée, ni ce sinistre passage du Pont-Neuf où Mme Raquin installe sa mercerie. Toute sa sensualité refoulée s'éveille lorsqu'elle rencontre Laurent, un peintre raté dont elle devient la maîtresse. Les amants décident de noyer le mari. L'âpreté, la sexualité, le crime. »

Source : <https://www.babelio.com/livres/Zola-Therese-Raquin/17256>

4) *L'étrange cas du Dr Jekyll et Mister Hyde*, Robert-Louis Stevenson (1886)

« Le docteur Jekyll, un philanthrope obsédé par sa double personnalité, met au point une drogue pour séparer son bon côté de son mauvais. C'est ce dernier qui, nuit après nuit, prendra finalement le dessus et le transformera en monstrueux Mister Hyde. »

Source : Wikipédia

5) *Ruy Blas* de Victor Hugo (1838)

« *Ruy Blas* est un drame romantique écrit par Victor Hugo, en cinq actes, et en vers (alexandrins) où des personnages soumis à un destin fatal tentent vainement d'y échapper. L'action se déroule dans l'Espagne de la fin du xvii^e siècle, sur plusieurs mois. Le héros de ce drame romantique, Ruy Blas, déploie son intelligence et son éloquence, autant pour dénoncer et humilier une oligarchie accapareuse des biens de l'État que pour se montrer digne d'aimer la reine d'Espagne. Mais cette voix du peuple, éprise de justice, éclairée par l'amour, est prisonnière d'une livrée de valet et d'un maître attaché à perdre la réputation de la Reine en lui donnant 'son laquais pour amant' »

Source : Wikipédia

Adaptations :

1) *Hulk* de Louis Leterrier, Ang Lee (2003)

« Le scientifique Bruce Banner domine difficilement son courroux. Derrière sa vie paisible de brillant chercheur en physique, assisté par son ancienne compagne Betty Ross, il dissimule un passé douloureux. C'est alors qu'un accident de laboratoire insolite fait éclater les penchants héroïques de Bruce et se déchaîne les démons cachés en lui. Et, à la face du monde, il se transforme en l'être le plus puissant de la planète. »

Source : Wikipédia

2) *En secret* de Charlie Stratton (2014)

« Thérèse est la fille d'une Algérienne et d'un capitaine de l'armée française. Son père la confie à sa tante, madame Raquin, qui habite en métropole et qui, peu à peu, pousse la jeune fille à épouser Camille, son fils malade.

Après quelque temps d'une vie occupée à tenir une petite boutique, Thérèse rencontre un des vieux amis de son mari, Laurent, puis devient amoureuse de lui. Quand Mme Raquin invite des amis à jouer aux dominos, Thérèse et Laurent s'éclipsent et font l'amour. Leur passion grandit. Dès lors, les amoureux élaborent un plan pour se débarrasser du mari encombrant. Au cours d'une balade en barque sur un lac, Laurent et Thérèse décident de tuer Camille en le noyant. À l'enterrement de Camille, Mme Raquin s'effondre en pleurs. En allant chez Laurent, Thérèse commence à avoir de la peine pour Camille, maintenant disparu. Laurent la reconforte.

Thérèse comprend que Laurent n'est pas amoureux mais reste avec elle par pur intérêt physique. Elle essaie de s'éloigner de son amant mais celui-ci devient violent avec elle ; c'est alors que Mme Raquin comprend que Laurent a manipulé tout le monde. Mme Raquin meurt de chagrin ; Laurent, quant à lui, fait boire un poison à Thérèse en buvant lui aussi. C'est alors que les deux protagonistes décèdent. »

Source : Wikipédia

3) *Le Roi Lion* par Rob Minkoff et Roger Allers (1994)

« Le fils du roi des animaux vient de naître. Son oncle est jaloux car il aimerait lui aussi régner. Il invente une ruse qui aboutira à la mort du roi. Le jeune fils, Simba, témoin de la mort de son père, et s'en croyant responsable, va fuir sa horde. »

Source : Wikipédia

4) *La folie des grandeurs* de Gérard Oubry (1971)

« Don Salluste profite de ses fonctions de ministre des Finances du roi d'Espagne pour racketter le peuple. Mais la Reine qui le déteste réussit à le chasser de la cour. Ivre de vengeance, il décide de la compromettre. Son neveu Don César ayant refusé de se mêler du complot, c'est finalement le valet de Don Salluste, Blaze, transi d'amour pour la souveraine, qui tiendra le rôle du Prince charmant. Malheureusement à force de quiproquos, il ne parvient qu'à s'attirer les faveurs de la peu avenante Dona Juana. »

Source : https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=9268.html



Affiche du film de 1971, en ligne sur Google image

5) *Salammbô* de Philippe Druillet (2010)



DRUILLET, Philippe, *Salammbô*, Grenoble, Glénat 2010, pp. 6-7.

La mise en commun s'effectue par le biais d'un PowerPoint ou d'applications telles Genially²⁹² ou encore Wooclap pour fournir un support audio-visuel au groupe-classe. Nous proposons ci-dessous un tableau correctif :

Œuvres littéraires	Adaptations correspondantes	Transformations (complété par les élèves)
<i>Salammbô</i> de Gustave Flaubert	<i>Salammbô</i> de Philippe Druillet	
<i>Hamlet</i> de Shakespeare	<i>Le Roi Lion</i> par Rob Minkoff et Roger Allers ²⁹³	
<i>L'étrange cas du Dr Jekyll et Mister Hyde</i> , Robert-Louis Stevenson	<i>Hulk</i> de Louis Leterrier, Ang Lee ²⁹⁴	

²⁹² Application gratuite permettant de créer des présentations très interactives.

²⁹³ Accusés de plagiat pour *Le Roi Léo* (manga japonais paru en 1966), les producteurs de Disney ont reconnu en 2001 que *le Roi Lion*, pourtant qualifié de premier Disney ne s'inspirant ni de contes de fées, ni d'œuvres littéraires, était le fruit d'une adaptation d'*Hamlet* et *Le Roi Léo*. On dit du célèbre Disney qu'il est une « adaptation gentille » du classique de Shakespeare.

Source : CESBRON, Mathilde, « 'Le Roi Lion' : l'histoire éternelle du meilleur des Disney », in *Le Point POP*, 16 juillet 2019, [en ligne], https://www.lepoint.fr/pop-culture/le-roi-lion-l-histoire-eternelle-du-meilleur-des-disney-16-07-2019-2324750_2920.php (consulté le 20 avril 2021).

²⁹⁴ Stan Lee reconnaît avoir créé le personnage Hulk à partir du classique de Robert-Louis Stevenson.

Source : CAPITANIO, Adam, « 'The Jekyll et Hyde of the Atomic Age': *The Incredible Hulk* as the Ambiguous Embodiment of Nuclear Power », in *The Journal of Popular Culture*, avril 2010, [en ligne], https://www.researchgate.net/publication/228024961_The_Jekyll_and_Hyde_of_the_Atomic_Age_The_Incredible_Hulk_as_the_Ambiguous_Embodiment_of_Nuclear_Power (consulté le 25 avril 2021).

<i>Ruy Blas</i> de Victor Hugo	La folie des grandeurs de Gérard Oubry	
<i>Thérèse Raquin</i> d'Émile Zola (1867)	En secret de Charlie Stratton	

À partir de cet exercice, le professeur invite les élèves à discerner les différentes pratiques adaptatives en soulignant le fait que celles-ci existent depuis toujours, qu'elles recouvrent beaucoup d'œuvres dans des arts divers et variés et que l'une de leurs caractéristiques les plus importantes se trouve être la concision. À titre d'exemple, l'enseignant explique que, dans une adaptation cinématographique, dix minutes de cinéma équivalent à 40 pages du roman grâce au principe de concision²⁹⁵. Ensuite, l'enseignant aide les élèves à classer les adaptations selon des caractéristiques qui leur sont propres. Pour ce faire, il leur présente le tableau à triple entrée que voici²⁹⁶ :

Types d'adaptations/transpositions :	Modifications apportées par rapport à l'œuvre source :	Adaptations qui illustrent le procédé :
« Comique »	→ Concision → Les personnages sont tous présents et peuvent parfois porter le même nom → Situation ou personnages moqués	La folie des grandeurs
« Fidèle » à l'hypotexte (texte de l'œuvre source)	→ Concision → Titre identique ou modifié → Le texte peut être fidèle ou adapté selon le médium → Fidélité à l'œuvre source : la trame reste inchangée, mais les personnages, et le cadre spatio-temporel s'avèrent parfois réinterprétés	<i>Salammbô</i> <i>En secret</i>
« Adaptation libre », réinvention de l'hypotexte (texte de l'œuvre source)	→ Concision → Nouveau titre → Nouveau contexte → Liberté par rapport à la trame de l'œuvre source	<i>Hulk</i> <i>Roi Lion</i>

²⁹⁵ ENGEL, Vincent, *LR0M2760 : Principe et fonctionnement de la fiction*, Université catholique de Louvain, année académique 2020-2021.

²⁹⁶ Ce qui est en gras est complété par l'élève grâce à un exercice de prise de notes.

	→ Pas de fidélité : nécessité de vérifier la ressemblance entre les personnages de l'œuvre source	
--	--	--

L'enseignant peut également recourir, pour prolonger l'analyse, aux adaptations de *Roméo et Juliette* (adaptations en BD chez Commedia²⁹⁷ ; adaptation cinématographique par Jerome Robbins et Robert Wise avec « West Side Story » (1961) et par Baz Lurhmaan avec *Roméo+Juliette* (1996) ; adaptation en slam par Grand Corps Malade en 2010). Notons que le classique des années 1960 est lui-même le fruit d'un remake éponyme par Steven Spielberg annoncé pour 2021. Après avoir présenté un résumé de l'œuvre de Shakespeare comme le fait Jean Rochefort dans « Les Boloss des Belles Lettres »²⁹⁸, l'enseignant peut montrer des extraits de chacune des œuvres et demander aux élèves quelles modifications ont été apportées. L'adaptation théâtrale est de type « fidèle », et celle de Baz Lurhmann se situe à mi-chemin (fidèle car le texte est intégral, mais libre car l'action est transposée à Verona Beach aux États-Unis). Le slam de Grand Corps Malade, lui, peut être apparenté à l'adaptation « libre ». Le parolier place l'histoire des amants maudits dans le contexte multiculturel du XXI^e siècle, et plus précisément des divergences de religion. L'issue est également tout autre. Les protagonistes de la chanson choisissent de faire triompher l'amour plutôt que de se soumettre aux mœurs sociétales. L'extrait que choisit l'enseignant est celui-ci :

« Mais Juliette et Roméo changent l'histoire et se tirent
À croire qu'ils s'aiment plus à la vie qu'à la mort
Pas de fiole de cyanure, n'en déplaît à Shakespeare
Car l'amour a ses horizons que les poisons ignorent »

Source : <https://www.paroles.net/grand-corps-malade/paroles-romeo-kiffe-juliette>

Une fois que les élèves ont compris la diversité des processus du phénomène adaptatif, l'enseignant annonce un exercice de synthèse consistant en la lecture d'une nouvelle et la découverte de sa transposition au cinéma. La nouvelle²⁹⁹, d'une longueur d'une centaine de pages maximum, est à lire à domicile tandis que le visionnage du film est organisé en classe ou dans un local de projection. Les élèves ne sont pas livrés à eux-mêmes : l'enseignant présente brièvement les auteurs et le contexte des deux œuvres et de leurs conditions de production, et prolonge cela par une analyse succincte de la trame de la nouvelle selon les schémas actanciel et narratif. Pendant la projection, les élèves sont invités à prendre des notes sur les processus

²⁹⁷ AMORIN, David, MARCÉ, Hélène, *Roméo et Juliette*, Grenoble, Glénat, 2010.

²⁹⁸ LES BOLOSS DES BELLES, *Les boloss des belles lettres : Roméo et Juliette*, 29 janvier 2016, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=-Yk48TEGIao> (consulté le 12 avril 2021).

²⁹⁹ Nous privilégions la nouvelle, support court peu fastidieux pour les élèves et pour l'analyse en classe.

employés par les réalisateurs, qui serviront pour l'exercice formatif. S'ensuit une séance de partage au cours de laquelle les élèves expriment leur perception sur l'adaptation et proposent quelques pistes sur les transformations apportées par rapport à la nouvelle. L'enseignant régule ces propositions et les note au tableau. Il annonce alors les consignes de l'exercice. Les élèves ont pour mission de réaliser une synthèse des transformations effectuées par le réalisateur comparativement à l'œuvre source. Pour ce faire, ils rédigent un texte de deux pages environ et exemplifient leur synthèse de scènes de séries, de films ou de planches de BD qui les ont marqués. L'analyse ne doit pas être poussée, mais les élèves doivent montrer qu'ils connaissent les mécanismes. Nous proposons une liste non exhaustive de quelques nouvelles ou romans courts adaptés au cinéma :

- le premier épisode de *The Witcher* (traduction : Le Sorcelleur) est une série Netflix sortie en 2019. Véritable succès de la fameuse plateforme de streaming, l'histoire provient du recueil éponyme de nouvelles de l'écrivain polonais, Andrei Sapkowski. L'avantage de la série se trouve dans la longueur, un épisode de série n'excédant pas une heure. Le premier épisode provient de la nouvelle d'une cinquantaine de pages intitulée « Le moindre mal »³⁰⁰ ;
- les adaptations des nouvelles de Maupassant, plus particulièrement *Boule de Suif*, parues dans la collection Ex-libris aux éditions Delcourt³⁰¹, peuvent également constituer une bonne alternative. L'avantage de la bande dessinée réside dans le fait que l'élève possède le support papier pour réaliser sa synthèse ;
- les nouvelles de Stephen King, comme *1922*³⁰² ou *Bon ménage*³⁰³, du recueil *Nuit noire, étoiles mortes* ont été adaptées respectivement par Netflix (2016) et par Reno Productions (2014). L'intérêt du film est qu'il fournit bon nombre d'exemples pour l'exercice de synthétisation.

3.3.3 Susciter un débat sur l'adaptation d'œuvres avec l'UAA 4

Cette séquence, comme la précédente, se destine aux deux filières, mais pas aux mêmes degrés. Nous conseillons de l'appréhender dans le troisième degré pour la filière qualitative

³⁰⁰ SAPKOWSKI, Andrei, *Le sorcelleur : le dernier vœu*, t. I, Paris, Bragelonne, 2003, pp. 105-156.

³⁰¹ Li-An, *Boule de Suif de Guy de Maupassant*, Paris, Glénat, 2009.

³⁰² KING, Stephen, *Nuit noire, étoiles mortes*, Paris, Le Livre de Poche, 2014.

³⁰³ *Ibid.*

et pour le second degré pour la filière de transition. Elle peut éventuellement figurer à la suite de l’UAA 2.

Nous nous focalisons sur l’UAA 4 pour travailler l’oralité dans les classes de français. Nous pensons que cette matière est primordiale car elle représente une branche importante de l’enseignement du français. Nous avons conscience que la prise de parole peut être chronophage, plus encore dans un contexte où certains professeurs sont parfois confrontés à des classes nombreuses. C’est pourquoi nous veillons dans nos activités à ce que les élèves, même s’ils ne participent pas tous au travail de l’oralité, ne restent pas inactifs pendant les présentations de leurs condisciples.

Objectif et ambition

Notre volonté est de travailler l’oralité et d’aider les élèves à prendre confiance dans la prise de parole en les incluant dans un débat. Nous proposons de commencer par une discussion sur des sujets culturels pour les sensibiliser aux règles de base comme le respect d’autrui, avant de les emmener sur des sujets plus sensibles liés à la société et dont les échanges pourraient se montrer plus virulents. Pour ce faire, nous proposons comme piste d’exploitation la notion de fidélité des adaptations. Comme nous l’avons vu dans la séquence précédente, ce phénomène est présent dans la culture *mainstream*. Notre volonté, après avoir sensibilisé les élèves aux mécanismes adaptatifs, est de stimuler leur analyse réflexive sur toutes les productions qu’ils consomment en termes de lectures, séries ou films et des thèmes sociétaux sous-jacents. Tout au long de cette séquence (et du projet suivant), notre souhait est d’éveiller la conscience citoyenne des adolescents.

Déroulement de la séquence

Avant d’entamer toute théorie sur l’argumentation, nous proposons de lancer un débat d’actualité comme la sortie du *live action* Mulan sorti sur la plateforme de streaming Disney+. L’enseignant contextualise pour les élèves qui ne connaîtraient pas les réactions engendrées par sa sortie. Il propose un échange « à chaud » : « pour ou contre l’adaptation du live-action de *Mulan*, et pourquoi ? ». Nous choisissons ce sujet en particulier pour les avis divergents qu’a suscités la sortie du film³⁰⁴.

³⁰⁴Voici quelques articles qui pourraient constituer le corpus :

Le professeur laisse le débat s'ouvrir dans la classe et ne réagit pas dans un premier temps. Les puristes pourront être contre ; d'autres, plus sensibles à l'aspect culturel et aux thèmes sous-jacents à l'histoire (tels que le féminisme ou les traditions familiales), pourraient être moins réticents à l'idée d'adapter ce dessin animé. Par la suite, l'enseignant diffuse une courte vidéo, comme celles qui ont été réalisées par France Culture³⁰⁵ ou Allociné et publiées sur leurs réseaux, qui fournit des explications sur les différents changements pour lesquels les studios Disney ont opté lors la réalisation du film. L'enseignant propose également un portefeuille documentaire dans lequel se trouvent des articles en faveur et en défaveur du film. Cette première activité a pour but de montrer les différentes composantes du débat ainsi que les attitudes à adopter lorsque les apprenants sont confrontés à ce type d'échanges. L'enseignant crée une fiche synthèse reprenant les éléments primordiaux lors d'une prise de parole. Il peut s'inspirer de différents manuels tels que *Français pour se qualifier*, qui proposent des fiches complètes sur la façon de s'exprimer. Il entame un retour sur l'argumentation, voit les différents types d'arguments et de postures argumentatives.

Pour vérifier l'intelligibilité de la théorie, l'enseignant organise une séance d'exercice d'improvisation. Il pose les élèves en avocats qui défendent et plaident des cas par rapport à des situations ludiques du quotidien telles que :

- le client est accusé d'avoir mangé une pizza aux ananas ;
- le client est accusé d'avoir mouillé sa brosse à dents avant de mettre le dentifrice ;
- le client est accusé d'avoir mis le lait avant les céréales lors de son petit-déjeuner ;
- le client est accusé par le boulanger d'avoir demandé des « chocolatines » plutôt que des « pains au chocolat ».

Le jeu de rôle s'avère la meilleure alternative pour l'apprentissage de situations grâce à son déroulement en trois temps³⁰⁶. Le premier temps consiste en la préparation du jeu de rôle.

ANTHONY, Sarah, « Mulan (2020) : une réécriture plus de la légende et plus grave » in *Le mag du ciné*, 11 décembre 2020, [en ligne], <https://www.lemagducine.fr/cinema/critiques-films/mulan-2020-film-disney-avis-10032955/> (consulté le 2 avril 2021).

LORFEVRE, Alain, « Mulan enfin disponible sur Disney + : que faut-il en penser ? », in *La Libre*, 3 décembre 2020, [en ligne], <https://www.lalibre.be/culture/cinema/mulan-enfin-disponible-sur-disney-que-faut-il-en-penser-5fc8c7577b50a67998c9c4dc> (consulté le 29 mars 2021).

MARTIN, Charles, « Que vaut le film de Mulan en live action de Disney Plus (critique) », in *La Première France*, 4 décembre 2020, [en ligne], <https://www.premiere.fr/Cinema/News-Cinema/Que-vaut-le-film-Mulan-en-live-action-de-Disney-Plus--critique> (consulté le 30 avril 2021).

³⁰⁵ FRANCE CULTURE, *La véritable histoire de Mulan*, 6 septembre 2020, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=imj0ZPUMLYA> (consulté le 12 avril 2021).

³⁰⁶ ROMAINVILLE, Marc, *RESEAU 64 : Un exemple de méthode active : le jeu de rôle*, Service de Pédagogie Universitaire, Namur, 2007.

Les élèves prennent connaissance de la situation, du rôle à jouer, des enjeux et des motivations. Ils s'inspirent également des ressources qu'ils possèdent par rapport au sujet. Le deuxième temps est le moment d'action : les élèves incarnent le rôle et jouent le personnage en le faisant évoluer selon les répliques et la situation. Pour finir, le troisième temps est le retour réflexif par les pairs. Afin que les remarques soient objectives, l'enseignant, qui assume le rôle de modérateur, a veillé à distribuer une grille similaire à celles qui sont proposées par le référentiel de la FESeC³⁰⁷. Cette activité fait écho aux différentes tâches auxiliaires de la fiche programme du troisième degré de transition « Expliciter les facteurs de réussite et/ou d'échec d'une prestation orale argumentée individuelle ou des interventions dans le cadre d'une discussion (avec négociation) »³⁰⁸.

INDICES CORPORELS POTENTIELS			
<i>Entourer la tendance le long des échelles</i>			
Le regard	Fixe Sans contact		Mobile En contact avec les autres
La posture	Équilibrée (tonique)		Déséquilibrée (relâchée)
La gestualité et les mimiques	Significatives (soulignant le propos, interpellant l'interlocuteur...)		Mécaniques
INDICES VOCAUX POTENTIELS			
L'articulation	Suffisante		Insuffisante
La prononciation	Correcte		Incorrecte
Le volume	Fort/adapté		Faible/non adapté
Le débit	Adapté Avec variations		Non adapté Sans variations
Les pauses	Nombreuses Bien placées Vides (silence)		Rares Mal placées Pleines (ben, euh...)
L'intonation	Variée		Monotone ou répétitive

Points positifs et point à améliorer :

Grilles outils genres. p. 41.

³⁰⁷ Outils pédagogiques FESeC, Genres, Description, grille d'évaluation et exemples, 2015.

³⁰⁸ *Programme Français 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2014, p. 64.
Programme Français 2^e degré Humanités générales et technologiques, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2018, p. 42.

Le but de cette séquence est de mener progressivement les élèves à se positionner dans des situations touchant des sujets sociétaux par le prisme de divers médias. Le professeur peut se servir des adaptations pour montrer l'atemporalité de certains débats de société.

A titre d'exemple, nous choisissons la question du féminisme. Le professeur diffuse des extraits du *Moulin Rouge* de Baz Lurhmann (2001), adaptation très libre du célèbre opéra du XIX^e de Verdi *La Traviata* (1853), ainsi que des extraits du roman de Louisa May Alcott *Les Quatre Filles du Docteur March*³⁰⁹ (1868) et son adaptation dans le contexte du XXI^e par Rey Terciero et Bre Indigo³¹⁰ ; tous traitant de la condition de la femme et de la place qu'elle occupe dans la société. L'enseignant propose des ressources supplémentaires liées à l'actualité. Ces ressources servent de bases à l'argumentation, mais les élèves peuvent évidemment réaliser toutes les recherches nécessaires sur leurs téléphones, ou sur des ordinateurs si la classe en est équipée. L'enseignant propose plusieurs situations qui peuvent entraîner un débat oral :

- Tu es ambassadrice/ambassadeur d'une association luttant pour les droits de la femme. Tu décides, pour le 8 mars, de créer un discours dans lequel tu démontres que la condition de la femme a évolué, mais pas encore assez. Tu réalises, avec ta/ton camarade, une présentation de trois arguments sur le sujet, en intégrant des œuvres que tu as découvertes et qui nourrissent ton combat.
- Tu es un/e animateur ou animatrice te dédiant à la cause féministe. Tu as été appelé(e) dans une école, car des groupes d'élèves ont eu des propos dénigrant la position de la femme. Le directeur te demande de réaliser un argumentaire pour convaincre ces élèves du combat perpétuel de la femme dans la société. Il te demande d'inclure les œuvres susmentionnées pour les sensibiliser, et peut-être leur donner envie de découvrir ces œuvres.

Par groupes de deux et pendant 15 minutes, les élèves sont invités à créer un argumentaire adéquat à la situation, et dans lequel les œuvres susmentionnées sont incluses comme exemples. L'enseignant circule à travers les bancs pour contrôler le travail et il choisit quatre à cinq groupes au hasard pour une présentation de cinq minutes. Les élèves assistant à la présentation ne restent pas inactifs : ils jouent les jurés en exprimant leur opinion à l'aide d'une pancarte « convaincu/pas convaincu ». Un temps de parole est laissé pour délibérer sur

³⁰⁹ ALCOTT, Louisa May, *Les filles du Docteur March*, Paris, Gallmeister, 2020.

³¹⁰ INDIGO, Bre, TERCIERO, Rey, *Les quatre sœurs March*, Paris, Jungle, 2019.

la présentation. La suite des groupes présentera leur production à l'heure suivante en se fondant sur le même schéma.

La fin de la séquence répond aux tâches de la fiche programme « évaluer et améliorer une prestation orale argumentée individuelle ou dans le cadre d'une discussion (avec négociation) » ; planifier une prestation orale argumentée individuelle ou en discussion à l'aide d'un écrit intermédiaire et rechercher de l'information en vue d'argumenter »³¹¹. Cette tâche consiste en un plaidoyer individuel et s'organise en plusieurs temps. L'élève devra plaider en faveur ou défaveur d'une adaptation liée elle-même à un thème sociétal. Il incarne le rôle d'un jeune auteur de bande dessinée désirant adapter un roman en BD. Les élèves doivent tenir 10 minutes à l'oral et le plaidoyer doit contenir une introduction (présentant l'œuvre et sa thèse), trois arguments illustrés de trois exemples et une conclusion. Leur projet d'adaptation doit être mis en lien avec un fait d'actualité, une expérience sexuelle ou un mouvement.

Écologie	<i>L'homme qui plantait des arbres</i> de Jean Giono (2016) <i>Les Racines du ciel</i> de Romain Gary (1972) <i>Sans l'orang-outan</i> d'Eric Chevillard (2007) <i>La fonte des glaces</i> de Joël Baqué (2017)	Mouvement tels que Youth for Climate, les ONG, etc.
Racisme, (racisme, immigration, religion)	<i>Dans la peau d'un noir</i> de J.H. Griffin (1976) <i>La rose dans le bus jaune</i> de Eugène Ébodé (2016) <i>Eldorado</i> de Laurent Gaudé (2007) <i>Djihad</i> d'Ismaël Saidi (2017)	Le mouvement Black Live Matter, La problématique de la politique migratoire, l'enfant mort sur les plages
Droit d'aimer/ amour interdit (hétéro/ homosexuel)	<i>L'invitée</i> de Simone de Beauvoir (1972) <i>Le monde désert</i> de Pierre-Jean-Jouve (1993)	Les pays qui pénalisent encore le mariage homosexuel Les amours interdits.
Condition de la femme	<i>L'évènement</i> de Annie Ernaux (2000) <i>Je suis une créature émotionnelle</i> de Éva Ensler (2011) <i>Nana</i> d'Émile Zola (1880)	Les nombreux combats féministes : égalité des salaires, interdiction de l'excision, interdiction du mariage forcé, droit à l'avortement, etc.
Condition de travail	<i>La jungle</i> d'Upton Sinclair (2011) <i>La Fabrique du Monde</i> de Sophie Van Der Linden (2014) <i>Triste vie</i> de Chi Li (2005)	Les Ouighours, enfants exploités au Bangladesh, en Chine, etc.

³¹¹ Programme Français 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2014, p. 64.

Programme Français 2^e degré Humanités générales et technologiques, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2018, p. 42.

Nous préconisons la lecture intégrale de l'œuvre en vue de ce qui sera demandé par la suite. Pour ce faire, l'enseignant peut, en amont, prévoir ses listes de lectures en lien avec cette activité et piocher dans les propositions ci-dessus. De ce fait, l'élève choisit une des œuvres qu'il aura lues pour réaliser son plaidoyer. Une fois l'œuvre et le sujet choisis, l'enseignant réserve le local d'informatique (pour une ou deux périodes) pour que les apprenants puissent effectuer toutes les recherches nécessaires à leurs sujets. Le professeur encadre les recherches et propose différents romans dédiés à des problématiques sociétales et adaptés en BD dont ils pourront se servir d'exemples dans leur plaidoyer :

Écologie	<i>Croc-blanc</i> de Jack London adapté par Caterina Mognato et Walter Venturi (2019) <i>Thoreau et moi</i> de Cédric Taling, adaptation de <i>Walden et la vie dans les bois</i> de Henry David Thoreau (2020)
Multiculturalité (racisme, immigration, religion)	<i>J'irai cracher sur vos tombes</i> de Boris Vian et Sullivan Vernon, adapté par Rey Macutay, Rafael Ortiz et Scietronc (2020)
Droit d'aimer/ amour interdit (hétéro/ homosexuel)	<i>Claudine à l'école</i> de Colette adapté par Lucie Durbiano (2018) <i>L'Amant</i> de Marguerite Duras adapté par Kan Takahama (2020)
Condition de la femme	<i>Gemma Bovary</i> de Posy Simmonds (2000) <i>Au bonheur des dames</i> d'après l'œuvre d'Émile Zola d'Agnès Maupré (2020)
Condition de travail	<i>Germinal</i> d'Émile Zola adapté par Philippe Chanoinat et Jean Michel Arroyo (2017)

Maintenant que les apprenants ont recueilli toutes les informations qui leur étaient nécessaires, ils s'attèlent à la rédaction de leur plaidoyer. Cette étape s'avère capitale avant de passer à l'oral, car elle permet à chacun de poser ses mots sur papiers, de préparer ses idées et d'avoir un support lors de son plaidoyer. Le professeur organise deux heures d'atelier d'écriture prévu à cet effet. Ces ateliers sont cruciaux : ils permettent à l'élève d'être encadré par le professeur, qui peut l'aider dans l'élaboration de son texte ou dans la recherche d'arguments.

Si les deux heures d'atelier ne suffisent pas, le professeur reste disponible par mail pour corriger certains écrits, mais impose une date butoir pour que les élèves ne s'y mettent pas en dernière minute. L'horaire de passage est transmis et le plaidoyer fait office de certification.

3.3.4 Projet de création d'une adaptation avec l'UAA 6

Cette ultime proposition s'envisage comme la prolongation de l'UAA4. Pour motiver les élèves, l'enseignant pourrait leur préciser, lors de l'élaboration du plaidoyer, que cet exercice n'est pas réalisé en vain et que le projet pourrait voir le jour. Pour rappel, la certification portait sur la réalisation d'un plaidoyer pour l'adaptation d'une œuvre choisie par l'élève, en lien avec un thème ou un sujet de l'actualité. Nous proposons maintenant de concrétiser ce plaidoyer sous forme de projet par la création d'un dossier culturel présentant le projet d'adaptation concret. Nous pouvons également envisager que ce projet soit transversal et réunisse des élèves d'options ou d'années différentes. Les rhétoriciens seraient les instigateurs du projet et les autres apprenants, des contributeurs.

À l'instar de la proposition précédente, nous destinons cette séquence à un public de transition, plus précisément à des élèves de sixième année. De nouveau, nous imaginons cette proposition comme une séquence qui peut s'inscrire dans un parcours très large, centré sur les adaptations et leur place prépondérante dans la société du XXI^e siècle, et nous privilégions un travail collaboratif avec le professeur de religion, dont le cours fait écho aux problématiques sociétales et à l'éveil citoyen.

Objectif et ambition

Après avoir découvert les rouages du phénomène adaptatif et plaidé pour adapter un roman en bande dessinée, nous souhaitons donner à l'élève la possibilité de concrétiser un projet par le biais d'un dossier culturel. Nous voudrions, à travers ce projet, montrer à ces jeunes l'importance et le poids qu'ils peuvent avoir dans la société. Comme ce sont de jeunes adultes sur le point d'entamer des études supérieures ou de se lancer dans la vie active, nous pensons qu'il revient aux professeurs de les sensibiliser au monde qui les entoure.

Les professeurs pourraient soumettre les projets aux autorités de la commune en vue de réaliser une exposition sur la sensibilisation aux différentes problématiques. Ils pourraient, comme pour l'enquête de Cécile de Hosson, Laurence Bordenave et alii³¹², réaliser un partenariat avec des dessinateurs et/ou des scénaristes. Ces derniers pourraient venir en classe et encadrer les élèves en leur proposant des planches, par exemple. Pour favoriser cette collaboration, nous proposons de recourir aux services « Lettres et livre » subventionnés par la

³¹² DE HOSSON, Cécile, BORDENAVE, Laurence et alii, « Quand l'élève devient auteur.e : analyse didactique d'ateliers BD-sciences » in BLANCHARD, Marianne, RAUX, Hélène (dir.), *op.cit.*

Fédération Wallonie-Bruxelles qui propose chaque année des ressources pour permettre aux enseignants de donner vie à leurs cours. Il nous paraît primordial de mettre en relief ces initiatives, tant elles peuvent donner sens au travail des élèves. Le secteur du livre ainsi que celui de l'audiovisuel sont concernés. Une série d'outils, de projets, de séquences, mais également d'acteurs sont proposés sur le site internet de la FW-B (voir figures ci-dessous).

Parmi les services proposés concernant la bande dessinée figure « le soutien aux rencontres dans l'enseignement »³¹³. L'enseignant remplit une fiche contenant les coordonnées de l'établissement, de la personne de référence et des informations telles que le public concerné, le projet (intentions à la base du projets, attentes, organisation) et les auteurs qu'il choisit parmi la liste de 77 auteurs proposés par la FW-B³¹⁴. Ce projet demande au préalable beaucoup d'organisation de la part de l'enseignant. En effet, s'il veut s'assurer l'attribution d'auteurs pour encadrer les élèves comme pour l'enquête susmentionnée, il doit impérativement formuler ses choix dans le formulaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles avant la date butoir indiquée sur le site internet.

À la fin du projet, les élèves remettent un dossier en format papier dans lequel figurent toutes les étapes aboutissant à la concrétisation du projet. Le dossier contient :

- la présentation de l'œuvre lue (effectuée dans l'introduction du plaidoyer) ;
- les raisons qui les ont poussés à s'orienter vers le sujet/événement (fiche remise lors de la première séance) ;
- les articles qui ont appuyé leur propos ;
- le plaidoyer qu'ils ont écrit lors de la certification de l'UAA 4 ;
- une sélection de différents moments importants à adapter, présentée avec les motivations et illustrations.

Ce projet de grande ampleur est communiqué dès le début de l'année scolaire afin de laisser aux élèves le temps de se renseigner sur ce qui leur plait. Tout le travail est réalisé en classe afin que tous les élèves aient les mêmes chances en termes de suivi, d'outils de recherche et de réussite. Le portfolio contient déjà le plaidoyer ainsi que le fruit des recherches effectuées au local informatique. Ce travail de longue haleine ne doit pas être réalisé en une seule fois :

³¹³ Propos repris tel que de FW-B, « L'aide à l'édition, aux événements et aux rencontres dans l'enseignement », en ligne : <http://www.bandedessinee.cfwb.be/index.php?id=8895> (consulté le 26 avril 2021).

³¹⁴ Pour en savoir plus : http://www.bandedessinee.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=efeaed50fa7e3242508de087fc4d611993ef9592&file=fileadmin/sites/sgll/upload/sgll_super_editor/Repertoire_77_auteurs_BD.pdf

nous pensons qu'au vu de son ampleur, il est préférable que l'enseignant prévoie une ou deux heures par semaine pour laisser aux élèves le temps de revenir sur ce qu'ils ont effectué.

Déroulement de la séquence

Cette séquence s'articule autour de différentes séances dédiées à chacune des étapes des parties du portfolio documentaire. Pour chacune des parties, l'étudiant est invité à être le plus imaginatif possible, que ce soit dans la mise en page ou dans la présentation des informations. Pour l'y encourager, le professeur initie la classe à des programmes de mise en page tels que Paint, Poster my wall (site), Pic collage (logiciel) ou Gimp (logiciel), Pic collage (application) ou des sites de présentations comme *Canvas*. Il réalise à cet effet des fiches explicatives avec support PowerPoint, ou utilise des tutoriels disponibles sur Youtube auxquels les élèves peuvent se référer. Il leur permet aussi d'apporter leurs propres ordinateurs s'ils possèdent d'autres programmes.

Avant de prévoir des séances dans le local informatique, l'enseignant dédie une heure en classe à l'élaboration du projet. Les élèves doivent rendre à la fin de l'heure une feuille présentant le roman, les articles traitant du sujet (référéncés à l'aide d'une fiche explicative), les extraits de romans choisis (référéncés également)³¹⁵ et leurs motivations. Une fois cette étape validée par l'enseignant, la suite du travail s'effectue en grande partie au local informatique pour permettre à ceux qui le souhaitent de recourir aux programmes susmentionnés. L'élève peaufine d'abord ses recherches si nécessaire, pour ensuite se lancer dans la réalisation esthétique du portfolio.

Chacun des extraits doit être référencé, mis en contexte et en lien avec le fait d'actualité choisi par l'élève. Celui-ci démontre en quoi les extraits choisis s'inscrivent dans l'actualité. Il peut le faire par le biais d'un tableau comparatif, d'un reportage photo ou encore sous forme d'un texte explicatif illustré. L'objectif du portfolio est de présenter l'ouvrage comme primordial à adapter pour sensibiliser un public plus large, plus particulièrement parce que l'histoire fait écho à notre actualité. L'élève assume le rôle de chef de projet jusqu'à illustrer son propos grâce aux dessinateurs. Les quatre dernières périodes dédiées au dossier sont réalisées en collaboration avec les dessinateurs. Ils encadrent les élèves, les aiguillent dans les créations de leur projet de planches. Les dessins ne doivent pas être parfaitement esquissés,

³¹⁵ Pour le référencement, nous proposons de suivre la fiche présentée par DE CROIX, Séverine, LEDUR, Dominique, *et alii*, *Clic&Français 5è/6è secondaire de qualification : manuel*, Bruxelles, De Boek, 2015.

mais les éléments mis en page doivent être discernables par le professeur. À l'issue de ces séances, celui-ci laisse encore une semaine aux élèves pour peaufiner l'assemblage final et les retouches du portfolio, mais n'y consacre plus d'heures en classe.

Conclusion

Notre préoccupation pour ce travail était d'entrevoir si les adaptations en bande dessinée avaient bel et bien leur place dans les classes de français. Au terme de ce travail de longue haleine, nous pensons être en possession des éléments nécessaires pour y répondre.

Nous constatons que les adaptations de classiques littéraires, bien qu'elles ne soient pas un phénomène nouveau, occupent depuis le XXI^e siècle une place de plus en plus importante dans le neuvième art. Soit très fidèles à l'hypotexte comme *Le premier homme* ou très éloignées comme *Gemma Boveri*, les adaptations répondent bien souvent à une logique du marché où règnent des contraintes financières et éditoriales (expliquant que les maisons d'édition ciblent des œuvres et époques bien précises).

D'un point de vue didactique, nul doute que les adaptations ont le mérite de trouver une place dans l'enseignement du français que ce soit pour étudier l'histoire littéraire, la bande dessinée ou accompagner l'étude du patrimoine. Néanmoins, avant de recourir à ces objets sémiotiques secondaires – et à la BD en général – il importe avant tout que le professeur veille à être armé et prépare son public tant le support s'avère parfois complexe. Ainsi, les transpositions constituent un tremplin vers la littérature grâce auquel la bande dessinée est un support attrayant qui permet aux jeunes de la découvrir. Exploiter la bande dessinée pourrait les pousser à découvrir le classique un jour. Nous avons illustré cette hypothèse en créant une séquence entière dédiée à l'œuvre d'Albert Camus et au récit de vie.

Les adaptations en bande dessinée peuvent servir à la découverte du phénomène adaptatif de manière globale dans les différents arts. En effet, comme nous l'avons constaté, les adaptations sont omniprésentes dans les médias. Chaque année, les réalisateurs de séries ou films puisent leurs idées dans la littérature ou la bande dessinée, et inversement. C'est pourquoi il nous paraît important d'illustrer ce point avec l'UUA 2 pour que les apprenants soient sensibilisés aux processus de création et à ses particularités tant les produits sont vastes.

Enfin, Les adaptations servent de tremplin à la bande dessinée comme nous l'avons démontré avec les séquences concernant les UAA 4 et 6 dans lesquelles nous utilisons des sujets de société que nous exemplifions avec des adaptations de classiques pour sensibiliser les

étudiants au monde qui les entoure. Le neuvième art, grâce à l'importance de l'image, trouve une place privilégiée. À travers la découverte de ces différents sujets, les apprenants sont amenés à devenir de véritables citoyens responsables, à réfléchir sur différentes problématiques et à réinvestir ces considérations dans l'élaboration de leur propre adaptation.

Nous aspirons à avoir sensibilisé à cet objet d'étude et à la nécessité d'être préparé pour le travailler en classe. Nous espérons avoir pu démontrer combien notre objet d'étude possède des qualités qui permettent un renouveau de l'enseignement du français. Peut-être ce mémoire pourrait-il servir de base pour de futures recherches, comme des enquêtes dans les classes, afin de connaître le possible impact de ces OSS sur les étudiants ?

Bibliographie

Monographies et ouvrage collectifs

- AHMED, Maaheen, DELNESTE, Sophie, TILLEUIL, Jean-Louis, *Le statut culturel de la bande dessinée*, Louvain-la-Neuve, Éditions Academia, 2017.
- AHR, Sylvie, DENIZOT, Nathalie, *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013.
- ALCOTT, Louisa May, *Les filles du Docteur March*, Paris, Gallmeister, 2020.
- AMORIN, David, MARCÉ, Hélène, *Roméo et Juliette*, Grenoble, Glénat, 2010.
- BAETENS, Jan, *Adaptation et bande dessinée : l'éloge de la fidélité*, Bruxelles, Les Impressions Nouvelles, 2020.
- BERENBOOM, Alain, *Le nouveau droit d'auteur et les droits voisins*, Paris, Eyrolles, 2005.
- BERTHOU, Benoit, *Éditer la bande dessinée*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2016.
- BLACKMAN, Haden, *Star Wars – le pouvoir de la force*, Paris, Delcourt, 2008.
- BISHOP, Marie-France, BELHADJIN, Anissa (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école : tensions et débats actuels*, Paris, Honoré Champion, 2015.
- CAMUS, Albert, *Le premier homme*, Paris, Gallimard, 1994.
- DACHEUX, Éric, (dir.), *Bande dessinée et lien social*, Paris, CNRS, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Érès, 2019, pp. 136-139.
- DEMATTEIS, Jean-Marc, BARRETO, Eric, *Superman: Speeding bullets*, New-York, DC Comics, 1993.
- DE PERETTI, Isabelle, FERRIER, Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui : approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2012.

- DEPRÊTRE, Évelyne, DUARTE, German, *Transmédialité : bande dessinée & adaptation*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2019.
- DRUILLET, Philippe, *Salammbô : l'intégrale*, Paris, Glénat, 2010.
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2015.
- DUFAYS, Jean-Louis, (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2007.
- DÜRRENMATT, Jacques, *Bande dessinée et littérature*, Paris, Classique Garnier, 2013.
- ECO, Umberto, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milan, Bompiani, 1994.
- ECO, Umberto, *La storia de I promessi sposi raccontata da Umberto Eco*, Rome, Gedi, 2010.
- FERRANDEZ, Jacques, *Le premier homme : d'après l'œuvre d'Albert Camus*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2017.
- FRESNAULT-DERUELLE, Pierre, *Dessins et bulles : la bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris, Bordas, 1972.
- GAUDREAULT, André, GROENSTEEN, Thierry, *La transécriture : pour une écriture de l'adaptation*, Québec, Nota Bene, 1998.
- GENETTE, Gérard, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.
- GROENSTEEN, Thierry, *Système de la bande dessinée*, Paris, Presses universitaires de France, 1999.
- GROENSTEEN, Thierry, *La bande dessinée : un objet culturel non identifié*, Angoulême, Éditions de l'An 2, 2006.
- GROENSTEEN, Thierry, *La bande dessinée au tournant*, Bruxelles, Les impressions nouvelles, 2017.
- INDIGO, Bre, TERCIERO, Rey, *Les quatre sœurs March*, Paris, Jungle, 2019.

- JENKINS, Harry, *La culture de la convergence - des médias au transmédia*, Paris, Armand Colin, 2006.
- KING, Stephen, *Nuit noire, étoiles mortes*, Paris, Le Livre de Poche, 2014.
- LAINÉ, Jean-Marc, DELZANT, Sylvain, *L'écriture du scénario*, Paris, Éditions Eyrolles, 2007.
- LIHOU, *Victor Hugo : Ruy Blas*, Paris, Dessain et Tolra, 1979.
- LORGUET, Déborah, *Les adaptations d'œuvres littéraires en bandes dessinées*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes, 2011.
- MCCLLOUD, Scott, *L'art invisible*, Paris, Delcourt, 2007.
- MITAINE, Benoit, ROCHE, David, SCHMITT-PITOT, Isabelle, *Bande dessinée et adaptation*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2015.
- MOINS, Philippe, *L'art de l'animation : le cinéma image par image*, Liège, le Centre Culturel Les Grignoux, 1997.
- NORA, Pierre (dir.), *Les lieux de mémoires*, tome II, volume 2, Paris, Gallimard, 1986.
- ROMAINVILLE, Marc, *RESEAU 64 : Un exemple de méthode active : le jeu de rôle*, Service de Pédagogie Universitaire, Namur, 2007.
- ROUVIÈRE, Nicolas, *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, UGA, 2012.
- SAINT-GELAIS, Richard, *Fictions transfuges*, Paris, Seuil, 2011.
- SAPKOWSKI, Andrei, *Le sorcelleur : le dernier vœu*, t.I, Paris, Bragelonne, 2003.
- SIMONDS, Posy, *Gemma Boverly*, Paris, Denoël, 2000.
- SN, *Skippy : Le droïde Jedi*, Paris, Delcourt, 2011.
- STRADLEY, Randy, *Alien vs Predator*, Toulouse, Soleil Productions, 2010.

Articles de presse et de revue

AFP, « Mayweather-McGregor, le jour du méga-jackpot est arrivé » in *RTL*, le 26 août 2017, [en ligne], <https://www.rtl.be/sport/tous-les-sports/autres-sports/mayweather-mcgregor-le-jour-du-mega-jackpot-est-arrive-947450.aspx> (consulté le 31 mars 2021).

ANTHONY, Sarah, « Mulan (2020) : une réécriture plus de la légende et plus grave » in *Le mag du ciné*, 11 décembre 2020, [en ligne], <https://www.lemagducine.fr/cinema/critiques-films/mulan-2020-film-disney-avis-10032955/> (consulté le 2 avril 2021).

BdO et L.V., « Les jeunes et la lecture : comment redonner goût aux livres littéraires ? », in *La Libre*, 26 juin 2017, [en ligne], <https://www.lalibre.be/belgique/les-jeunes-et-la-lecture-comment-redonner-gout-aux-livres-litteraires-594fd6d6cd70e30bb28a0c5d> (consulté le 1 mars 2021).

BERTHOU, Benoit, « Adaptations : une certaine littérature », in *Du9.org*, janvier 2010, [en ligne], <https://www.du9.org/dossier/adaptations-une-certaine/> (consulté le 13 décembre 2020).

BLANCHARD, Marianne, RAUX, Hélène, (dir.), « Usages didactiques de la bande dessinée », in *Tréma*, n°51, 2019, [en ligne], <https://journals.openedition.org/trema/4803> (consulté ponctuellement au cours du mémoire).

BONHERT, Céline, JACQUEMARD-TRUC, Adélaïde, et PEREZ-SIMON, Maud, « L'adaptation comique », in *Revue en ligne du Centre de recherche LISAA*, n°3, juillet 2013, [en ligne], <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01086127/document> (consulté le 15 octobre 2021).

BURATTI, Laura, « Les jeunes lisent toujours, mais pas des livres », in *Le Monde*, 24 septembre 2014, [en ligne], https://www.lemonde.fr/campus/article/2014/09/24/les-jeunes-lisent-toujours-mais-pas-des-livres_4491903_4401467.html (consulté le 13 décembre 2021).

CAPITANIO, Adam, « 'The Jekyll and Hyde of the Atomic Age': *The Incredible Hulk* as the Ambiguous Embodiment of Nuclear Power », in *The Journal of Popular Culture*, avril 2010, [en ligne],

https://www.researchgate.net/publication/228024961_The_Jekyll_and_Hyde_of_the_Atomic_Age_The_Incredible_Hulk_as_the_Ambiguous_Embodiment_of_Nuclear_Power (consulté le 25 avril 2021).

CESBRON, Mathilde, « ‘Le Roi Lion’ : l’histoire éternelle du meilleur des Disney », in *Le Point POP*, 16 juillet 2019, [en ligne], https://www.lepoint.fr/pop-culture/le-roi-lion-l-histoire-eternelle-du-meilleur-des-disney-16-07-2019-2324750_2920.php (consulté le 20 avril 2021).

COUVREUR, Daniel, « Sans auteurs belges, ce sera la fin de la BD », in *Le Soir*, le 16 janvier 2020, [en ligne], <https://plus.lesoir.be/273458/article/2020-01-16/sans-auteurs-belges-ce-sera-la-fin-de-la-bd> (consulté le 10 mai 2021).

DABITCH, Christophe, « Reportage et bande dessinée », in *Hermès, La Revue*, vol. 54, n°2, 2009, pp. 91-98.

DAUCHOT, Valentin, « Booba vs Kaaris : de l’affrontement artistique à la machine à fric », in *La Libre*, le 11 janvier 2019, [en ligne], <https://www.lalibre.be/culture/musique/booba-vs-kaaris-de-l-affrontement-artistique-a-la-machine-a-fric-5c38d02fd8ad5878f0f84f86> (consulté le 31 mars).

DE CROIX, Séverine, LEDUR, Dominique, « La lecture littéraire avec les faibles lecteurs », in *Enjeux*, n°55, 2002, pp. 89-100.

FRANÇOIS, Albera, « Le fonds Barthélemy Amengual », in *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, 2006, [en ligne], <https://journals.openedition.org/1895/461>, (consulté le 02 novembre 2020).

GAUDETTE, Gabriel, « Prétentions et galvaudage ; gains et écueils du roman graphique comme stratégie du cheval de Troie en Amérique du Nord », in *Kinephanos*, vol. 2, n°1, mars 2011, p. 46.

GROENSTEEN, Thierry, « Adaptation et fidélité sont sur un bateau », in *Neuvièmeart2.0*, octobre 2020, [en ligne], <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article1319> (consulté le 20 novembre 2020).

- GROENSTEEN, Thierry, « Roman graphique », in *Neuvièmeart2.0*, septembre 2012, [en ligne], <http://neuvièmeart.citebd.org/spip.php?article448> (consulté le 15 octobre 2020).
- GROENSTEEN, Thierry, « Bande dessinée et cinéma : une histoire partagée », in *Neuvièmeart 2.0*, décembre 2018, [en ligne], <http://neuvièmeart.citebd.org/spip.php?article1215> (consulté le 10 mai 2021).
- JEANELLE, Jean-Louis, « Réadaptations », in *Critique*, n°795-796, 2013, pp. 613-623.
- LACAN, Jacques, « Notes sur l'intervention à Bruxelles », dans MASQUEREL, Isabelle, « À benidor », in *Association Lacanienne internationale*, 2015, [en ligne], <http://www.gnopl.fr/PDF%20insu/Isabelle%20MASQUEREL%20%20A%20benidor.pdf> (consulté le 29 avril 2021).
- LELLOUCHE, Raphaël, « Théorie de l'écran », in *Traverses*, n°2, avril 1996, p. 2.
- LORFEVRE, Alain, « Mulan enfin disponible sur Disney + : que faut-il en penser ? », in *La Libre*, 3 décembre 2020, [en ligne], <https://www.lalibre.be/culture/cinema/mulan-enfin-disponible-sur-disney-que-faut-il-en-penser-5fc8c7577b50a67998c9c4dc> (consulté le 29 mars 2021).
- MARTIN, Charles, « Que vaut le film de Mulan en live action de Disney Plus (critique) », in *La Première France*, 4 décembre 2020, [en ligne], <https://www.premiere.fr/Cinema/News-Cinema/Que-vaut-le-film-Mulan-en-live-action-de-Disney-Plus--critique> (consulté le 30 avril 2021).
- PEETERS, Benoit, « Une écriture spécifique », in *Le Débat*, vol. 195, n°3, 2017, pp. 108-116.
- POLO, Claire, ROUVIÈRE, Nicolas, « La BD : un support 'facilitant' en classe de SES ? », in *Tréma*, n°51, 2019, [en ligne], <https://journals.openedition.org/trema/5003#quotation> (consulté le 6 mars 2021).
- RAUX, Hélène, « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école », in *Tréma*, n°51, 2019, [en ligne], <https://journals.openedition.org/trema/4826> (consulté le 20 janvier 2021).

- RAUX, Hélène, ROUVIÈRE, Nicolas, « Quelles perspectives pour une didactique de la BD en classe de littérature ? », in *Tréma*, n°51, 2019, [en ligne], <http://journals.openedition.org/trema/5209> (consulté le 22 janvier 2021).
- RYAN, Marie-Laure, « Le transmedia storytelling comme pratique narrative », in *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2017, [en ligne], <http://journals.openedition.org/rfsic/2548> (consulté le 13 décembre 2020).
- SAINT-GELAIS, Richard, « Révélation transfictionnelles », in *Revue-analyses.org*, vol.11, n°2, printemps-été 2016, pp. 20-22.
- SALEH, Bakri, « Recadrage de la notion du récit médiatique », in *Récit médiatique et journalisme narratif*, n° 49, automne 2012.
- SAVIANO, Roberto, « Ecco la prova : se leggi, sei felice », in *L'espresso*, octobre 2015, [en ligne], <https://espresso.repubblica.it/opinioni/l-antitaliano/2015/10/28/news/ecco-la-prova-se-leggi-sei-piu-felice-1.236346/> (consulté le 2 mars 2021).
- SN, « Omar Sy incarne un Arsène Lupin 2.0 dans une nouvelle série Netflix », in *La Libre*, 26 septembre 2020, [en ligne], <https://www.lalibre.be/culture/medias-tele/omar-sy-incarne-un-arsene-lupin-2-0-dans-une-nouvelle-serie-netflix-5f6f38df7b50a677fbc3c469> (consulté le 30 mars 2021).
- TELLOP, Nicolas, « Les adaptations littéraires », in *Neuvièmeart2.0*, avril 2014, [en ligne], <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article767> (consulté le 29 octobre 2021).
- TISSERON, Serge, « Passer sa thèse en bandes dessinées. C'est possible, et c'est nécessaire ! », in *Sociétés*, vol. 196, n°4, 2009, pp. 9-13.
- TÖPFFER, Rodolphe, « Notice sur l'histoire de Mr Jabot », in *Bibliothèque universelle de Genève*, n°18, juin 1837, p. 334.
- VIALA, Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? », in *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 1, 1992, pp. 6-15, [en ligne], <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1992-01-0006-001> (consulté le 24 février 2021).

Cours et mémoires universitaires

- AULANIER, Adèle, *Adaptations en bande dessinée d'œuvres classiques de la littérature de jeunesse : un outil pour l'enseignement au cycle 3*, mémoire de master en éducation, sous la direction de Philippe Maupeu et Philippe Ortel, Université de Toulouse, 2013, [en ligne], <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908780/document> (consulté le 3 mars 2021).
- BOUVIER, Charlotte, *La place de la littérature dans l'enseignement professionnel*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes orientation générale à finalité didactique, sous la direction de Jean-Louis Dufays, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 2015.
- CRUQUENAIRE, Élisabeth, *La lecture de la bande dessinée chez les élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire : enquête et propositions didactiques*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes orientation générale à finalité didactique, sous la direction de Jean-Louis Dufays et Jean-Louis Tilleuil, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 1999.
- DUFAYS, Jean-Louis, *LRM2950 : Didactique du français langue première*, Université catholique de Louvain, année académique 2019-2020.
- ENGEL, Vincent, *LRM2760 : Principe et fonctionnement de la fiction*, Université catholique de Louvain, année académique 2020-2021.
- GENEVROIS, Clémence, *Adaptation littéraire : état des lieux et typologies*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes orientation générale à finalité approfondie, sous la direction de Jean-Louis Tilleuil, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 2008-2009.
- MAUDOUX, Marie-Hélène, *Du roman à la bande dessinée - l'adaptation de Maigret et la danseuse du Gai-Moulin de Georges Simenon : analyse du dispositif énonciatif*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes orientation générale à finalité didactique, sous la direction de Jean-Louis Tilleuil, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 2010.
- ROMAINVILLE, Marc, *LRM2220 : Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*, Université catholique de Louvain-la-Neuve, année académique 2019-2020.

VAN OVERBEKE, Pierre, *LCLIB2130 : Le Livre numérique*, Université catholique de Louvain-la-Neuve, année académique 2020-2021.

Programmes et manuels

BOSSUROY, Delphine, CARROZA-ZABUS, Ann, DENIS, Jean-Marie, *Français voie active 4 : manuel*, Louvain-la-Neuve, Van In, 2020.

CESAR, Ariane KINET, Sonia, ROUSSEAU, Pascale, SOMVILLE, Annick, *Point-virgule 3 : référentiel*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2019.

CESAR, Ariane, KINET, Sonia, ROUSSEAU, Pascale, SOMVILLE, Annick, *Point-virgule 4 : manuel*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020.

CROES, Michiel, CUEVA ALVAREZ, Beatriz, FRANCISE, Alix, HEYMANS, Nathalie, HUYBRECHTS, Sylvain, JALHAY, Marie-Céline, sous la coordination de et avec MARION, Claude, *Connexion français 4*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020.

CROES, Michiel, CUEVA ALVAREZ, Beatriz, FRANCISE, Alix, HEYMANS, Nathalie, HUYBRECHTS, Sylvain, JALHAY, Marie-Céline, sous la coordination de et avec MARION, Claude, *Connexion français 5*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020.

DE COOMAN, Georg, GEORGES, Ophélie, KLINKENBERG, Sabrina, PARISSE, Isabelle, SAMAIN, Sophie, *Parcours & Moi. Français 3^E secondaire : livre et cahier*, Namur, Érasme, 2017.

DE CROIX, Séverine, LEDUR, Dominique, *et alii*, *Clic&Français 5è/6è secondaire de qualification : manuel*, Bruxelles, De Boek, 2015.

FOSSET, Pol, LEJEUNE, Laure, SIMON, Caroline, *Tangram 1. Français : cahier d'exercice*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2019.

Ministère de la Communauté française, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, 1997.

Programme Français 2^e degré Humanités générales et technologiques, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2018.

Programme Français 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2014.

Programme Français 3^e degré Humanités générales et technologiques, Bruxelles, Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique, 2019.

Encyclopédie

PETITFAUX, Dominique, « BANDE DESSINÉE », in *Encyclopædia Universalis*, [en ligne], <https://www.universalis.fr/encyclopedia/bande-dessinee/> (consulté le 9 octobre 2020).

Ressources audiovisuelles

BENAMOU, Georges-Marc (réalisateur), (2020). *Les vies d'Albert Camus*, [documentaire]. France 3, en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=5CIBtVu17_U (consulté le 4 mars 2021).

JEANNOT SE LIVRE, *La question de l'identité dans les livres*, 13 mars 2021, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=ppDfWO8h7ww&t=311s>, (consulté le 5 avril 2021).

FRANCE CULTURE, *La véritable histoire de Mulan*, 6 septembre 2020, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=imj0ZPUMLYA> (consulté le 12 avril 2021).

Entretien avec Jacques Ferrandez , dans *Le réveil culturel*, FERRANDEZ, Jacques, TEWFIK, Hakem, France Culture, réalisé le 13 octobre 2017, en ligne : <https://www.franceculture.fr/emissions/le-reveil-culturel/jacques-ferrandez-albert-camus-en-ecrivant-le-premier-homme-ne-pouvait-se-resoudre-a-envisager-une> (consulté le 20 avril 2021).

LES BOLOSS DES BELLES, *Les boloss des belles lettres : Roméo et Juliette*, 29 janvier 2016, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=-Yk48TEGIao> (consulté le 12 avril 2021).

Sites internet

ALLOCINÉ, « La folie des grandeurs », en ligne : https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=9268.html (consulté le 25 avril 2021).

BABELIO, « Du texte à la bulle : les adaptations de romans en bandes dessinées : étude de lectorat », octobre 2016, en ligne : <https://www.slideshare.net/Babelio/etude-babelio-adaptations-de-romans-en-bd-octobre-2016> (consulté le 23 février 2021).

BABELIO, « Thérèse Raquin », en ligne : <https://www.babelio.com/livres/Zola-Therese-Raquin/17256> (consulté le 23 février 2021).

BDFUGUE, « Ex-libris », en ligne : <https://www.bdfugue.com/editeur/delcourt/ex-libris> (consulté le 13 mars 2021).

CENTRE NATIONAL DU CINÉMA ET DE L'IMAGE ANIMÉE, « Les adaptations littéraires au cinéma », 20 septembre 2019, en ligne : https://www.cnc.fr/cinema/dossiers/les-adaptations-litteraires-au-cinema_957372 (consulté le 29 mars 2021).

ÉDITIONS EYROLLES, « Les manuels de la BD », en ligne : <https://www.editions-eyrolles.com/Collection/6185/les-manuels-de-la-bd> (consulté le 14 avril).

FW-B, « L'aide à l'édition, aux événements et aux rencontres dans l'enseignement », en ligne : <http://www.bandedessinee.cfwb.be/index.php?id=8895> (consulté le 26 avril 2021).

GIRARD, Amélie, FORGET, Madeleine, OUELLET, Véronique, « Les caractéristiques d'une bd », en ligne : <https://mabandedessinee.jimdofree.com/caracteristiques-d-une-bd/> (consulté le 15 avril 2021).

GLÉNAT, « Adonis-Romans de Toujours », en ligne : <https://www.glenat.com/bd/collections/adonis-romans-de-toujours> (consulté le 13 avril 2021).

GLÉNAT, « Les Grands Classiques de la littérature en Bande Dessinée », en ligne : <https://www.glenat.com/bd/collections/les-grands-classiques-de-la-litterature-en-bande-dessinee> (consulté le 12 mars 2021).

RTBF (C'est vous qui le dites), « Sandrine Morgante : 'la bande dessinée n'a pas sa place dans un musée, ce n'est pas de l'art' », avril 2021, en ligne : https://www.rtb.be/vivacite/emissions/detail_c-est-vous-qui-le-dites/accueil/article_sandrine-morgante-la-bande-dessinee-n-a-pas-sa-place-dans-un-musee-ce-n-est-pas-de-l-art?id=10749971&programId=25 (consulté le 10 mai 2021).

UPOPA, « Les différents types de plan », décembre 2009, en ligne : <http://www.upopa.org/index.php?post/Fiche-5-Les-différents-types-de-plan> (consulté le 25 mars 2021).

WIKIPÉDIA, l'encyclopédie libre que chacun peut utiliser (pour les résumés des différentes œuvres citées).

