



**HAL**  
open science

# Le récit permet-il une meilleure compréhension des faits et des événements historiques ? L'exemple de la bande dessinée

Pauline Rubin

## ► To cite this version:

Pauline Rubin. Le récit permet-il une meilleure compréhension des faits et des événements historiques ? L'exemple de la bande dessinée. Education. 2023. dumas-04470612

**HAL Id: dumas-04470612**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04470612>**

Submitted on 21 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## **Année universitaire 2022-2023**

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

***Mention Second degré***

Le récit permet-il une meilleure compréhension des faits et des événements historiques ? L'exemple de la bande dessinée.

**Présenté par** Pauline Rubin

**Mémoire de M2 encadré par** Etienne Bourdon

## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	3
<b>Introduction</b> .....	1
<b>I - La bande dessinée au regard du récit historique</b> .....	2
1. Histoire et récit.....	2
1.1 La définition du récit historique .....	2
1.2 Les débats autour de la légitimité du récit historique .....	4
2. Les bandes dessinées dans la recherche historique.....	6
2.1 L’Histoire de la bande dessinée .....	6
2.2 Les bandes dessinées historiques ou historienne ? .....	8
2.3 Une attirance mutuelle entre l’Histoire et la bande dessinée .....	11
3.Problématisation .....	14
<b>II- L’enseignement de l’Histoire par la bande dessinée</b> .....	15
1. La bande dessinée dans l’Education Nationale.....	15
1.1 Les compétences et capacités à acquérir dans le Second degré.....	15
1.2 La bande dessinée, un support recommandé par l’Education nationale ? .....	18
2. Les bandes dessinées : un support intéressant ou une “sous-littérature” ? .....	25
2.1 La bande dessinée, un support peu sérieux ? .....	25
2.2 La bande dessinée, un médium utilisable à tout niveau ? .....	30
2.3 Une attirance progressive de la bande dessinée .....	32
3. La bande dessinée, un vecteur de motivation ?.....	37
3.1 Définition de la motivation .....	37
3.2 Les théories de la motivation applicables à la bande dessinée .....	38
4. Hypothèses .....	40
<b>III - Projection pédagogique</b> .....	41
1. La mise en place d’une séance de cours .....	41
1.1 Les participants de l’expérience.....	41
1.2 La procédure de mise en œuvre .....	41
1.3 Les outils utilisés pour la vérification des hypothèses.....	45
2. Les résultats obtenus .....	48
2.1 Les résultats obtenus concernant la motivation des élèves .....	48
2.2 Les résultats obtenus concernant la remobilisation des connaissances .....	54

2.3 Les résultats obtenus concernant la compréhension de la chronologie de l'événement historique.....	55
3. Conclusion et discussion.....	56
3.1 Les biais .....	56
3.2 Les améliorations à apporter .....	57
<b>Annexe.....</b>	<b>60</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>68</b>
<b>Sitographie.....</b>	<b>70</b>

## Remerciements

Je souhaite remercier mon tuteur de mémoire pour la rédaction de ce mémoire. Ses conseils ainsi que les ouvrages indiqués m'ont permis de réaliser ce travail de recherche.

Je souhaite également remercier ma tutrice de stage, Madame Carole Perrier, sans laquelle je n'aurais pas pu mettre en place l'expérience que je souhaitais. Sa bienveillance ainsi que ses conseils m'ont permis de mettre en œuvre mon expérimentation avec ses classes de Terminale dont je remercie également les élèves. Leur patience, leur tolérance et leur ouverture d'esprit face à un support de travail qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser en classe ont permis de réaliser au mieux l'expérience et m'auront permis de me remettre en question.

Je remercie enfin les professeurs de l'INSPE dont la gestion du calendrier des rendus intermédiaires du mémoire ont permis un travail soutenu et continu durant les deux années de master. Leurs conseils m'ont été précieux et m'ont aidé à produire ce travail.

# Introduction

Ce travail se place dans le contexte du développement de diverses sources de savoir dont disposent les élèves. De fait, la démocratisation d'outils technologiques permettent aux élèves d'étudier l'Histoire sur divers supports autre qu'à l'école. C'est la raison pour laquelle Annette Wieviorka propose de « *repenser son enseignement dans ce contexte. Le cours d'histoire devrait être l'occasion de se dégager de l'air du temps, de réfléchir, d'analyser, de tenter de comprendre, de prendre la mesure du temps en prenant soin de la chronologie qui le structure.* »<sup>1</sup> Les moyens de communication par image notamment se développent et il serait alors intéressant d'en faire usage dans la discipline de l'Histoire. Ernest Lavisse dit « *C'est à la mémoire et à l'imagination, ces deux facultés principales de l'enfance, qu'il faut avoir recours quand on enseigne l'Histoire aux enfants* ».

En découle alors cet intérêt pour le support de la bande dessinée, qui est une suite logique de dessins racontant une histoire fictionnelle ou réelle. La bande dessinée parvient à s'imposer jusqu'à être qualifiée de Neuvième Art. S'intéressant à plusieurs disciplines, les scénaristes et dessinateurs de bande dessinée se sont progressivement intéressés à l'Histoire pour s'en appuyer afin de créer des histoires fictionnelles (*Astérix et Obélix*) ou pour illustrer des faits réels (*Les Linh Tho'. Immigrés de Force. Mémoires de Viet Kieu*). La bande dessinée s'impose comme « *à la fois art du récit et art du visuel* »<sup>2</sup>

Ce mémoire a donc pour objectif de comprendre si la bande dessinée permet aux élèves de mieux comprendre des faits et des événements historiques. Les résultats qui viendront infirmer ou confirmer mes hypothèses seront utiles à la compréhension de l'apprentissage des élèves en classe et pourront, si l'hypothèse s'avère confirmée, renseigner sur des moyens efficaces d'aborder certains thèmes d'Histoire. La problématique proposée est la suivante : Le récit permet-il une meilleure compréhension des faits et des événements historiques ? L'exemple de la bande dessinée.

Dans un premier temps, l'état de l'art permettra de poser les bases du sujet en analysant ce que sont le récit historique et la bande dessinée afin de comprendre le support étudié. Ensuite, il s'agira de comprendre l'utilité de ce support en classe et les raisons de sa faible utilisation pour le moment. Enfin, une proposition didactique sera proposée afin de mettre en œuvre l'utilisation du support de la bande dessinée dans une classe de terminale générale.

---

<sup>1</sup> Annette Wieviorka, « L'enseignement de l'histoire en question », *Études*, vol. 417, no. 11, 2012, pp. 475-483.

<sup>2</sup> Pierre Lungheretti, *La bande dessinée, nouvelle frontière artistique et culturelle - 54 propositions pour une politique nationale renouvelée*, Janvier 2019. Disponible sur : <http://www.etatsgenerauxbd.org/2019/01/30/rapport-lungheretti-discours-ministre-culture/>

## I - La bande dessinée au regard du récit historique

### 1. Histoire et récit

L'Histoire est une discipline des sciences sociales, exprimée et écrite sous forme de récit historique.<sup>3</sup> Je cite Augustin Thierry, pour lequel l'Histoire et le récit sont inséparables : "Il n'est pas possible qu'un historien puisse d'abord bien raconter sans peindre, et ensuite bien peindre sans raconter... Le récit est la partie essentielle de l'Histoire."<sup>4</sup> Mais qu'est-ce qu'un récit ? Cette forme d'écriture de l'Histoire a-t-elle toujours fait l'unanimité ? Afin de répondre à ces questions qui structurent cette première partie du mémoire, je me baserai essentiellement sur la définition du terme "Récit" de l'historien et épistémologue François Dosse ainsi que sur les travaux de Paul Ricoeur.<sup>5</sup>

#### 1.1 La définition du récit historique

Le récit historique est la mise en récit de faits historiques. Cela se fait par des connexions qui mettent en scène les acteurs concernés en les faisant agir et ainsi montrer "la réalité psychique de leur intentionnalité"<sup>6</sup>, compréhensible par tous car acquis par le processus de socialisation auquel nous sommes confrontés dès notre plus jeune âge. Ainsi, la continuité chronologique des faits doit être logique. Les connexions narratives sont primordiales pour rendre intelligible le texte historique.

Cette mise en récit fait partie du travail de l'historien.ne. L'historien est en réalité un écrivain qui doit mettre en lumière des faits historiques tout en le rendant attrayant. "*Les historiens interrogés disent tous la passion et le plaisir de leur métier : écrire l'histoire. Plaisir de la découverte, notamment dans les archives, plaisir aussi de la mise en récit, insatiable curiosité que le temps chez eux n'érode jamais.*"<sup>7</sup> De plus, quel que soit le style et la forme de production de l'historien.ne, sa production demeure au genre du récit. De fait, l'historien, alors écrivain, se livre dans le travail d'une mise en intrigue afin de relater des faits et événements historiques.

---

<sup>3</sup> Sylvie Lalagüe-Dulac, *Le retour du récit historique à l'école primaire : politiques éducatives et pratiques courantes*. Congrès International de Didactiques. DUGIdocs, 2010. Disponible sur : <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2726>

<sup>4</sup> Christian Delacroix, François Dosse et Nicolas Offenstadt (dir.), *Historiographies. Concepts et débats, II*, Paris, Gallimard, Folio « histoire », 2010.

<sup>5</sup> Paul Ricoeur, *Temps et récit*, Paris, Ed. du Seuil, 1987.

<sup>6</sup> Didier Cariou, *Une recherche sur le récit historique et son utilisation en formation*. Institut Français de l'Éducation. 2005.

<sup>7</sup> Annette Wiewiorka, « L'enseignement de l'histoire en question », *Études*, vol. 417, no. 11, 2012, pp. 475-483.

Marc Deleplace relève quatre caractéristiques du récit historique.<sup>8</sup> D’abord, le récit historique s’accompagne de notes et de références afin d’affirmer la véracité des propos. La narration historique est ensuite composée de deux formes de récits : le récit d’un témoin et celui de l’historien. L’historien valide les propos du témoin et le témoignage permet d’attester la loyauté des faits étudiés par l’historien. “La parole divergente” étant exclue afin d’utiliser des propos qui vont plus ou moins dans le sens de la narration. Puis, le récit historique est une continuité narrative, l’historien a la capacité et la légitimité d’enjamber les moments d’ignorance. Le récit historique est un “texte plein”.<sup>9</sup> Enfin, le récit “déploie un régime de causalité qui tend à devenir un régime de vérité”<sup>10</sup>. Marc Deleplace montre que le récit est un discours sensé, dont les deux fonctions sont de raconter et d’expliquer. La chronologie des événements est donc logique.

Afin de conclure cette définition du récit historique, il est nécessaire de mentionner Paul Ricoeur, figure importante concernant l’utilité et la forme du récit en Histoire. Paul Ricoeur montre que le récit historique est sectionné par des “coupures épistémologiques” afin de distinguer le réel du fictionnel qui est créé pour relier les faits historiques. Trois types de coupures épistémologiques sont relevées par Didier Cariou : les *entités* (les acteurs concernés), l’*explication historique* (les motivations des acteurs) et la *périodisation* du récit historique.<sup>11</sup> En effet, selon Paul Veyne, l’Histoire est avant tout “un récit d’événements vrais”.<sup>12</sup> Paul Ricoeur propose également trois niveaux de la “représentation historique du passé”<sup>13</sup> : “la phase documentaire”, “la phase explicative/compréhensive” et la “phase représentative de mise en forme littéraire ou scripturaire”.<sup>14</sup>

Nous cherchons à comprendre au sein de ce mémoire si les récits historiques permettent de mieux comprendre les faits et événements historiques. Il est ainsi nécessaire de définir ces derniers termes afin d’en comprendre l’importance en Histoire. A savoir qu’un fait est quelque

---

<sup>8</sup> Marc Deleplace, “Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique”, In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°133-134, 2007. Récits et disciplines scolaires. pp. 33-53.

<sup>9</sup> Prost cité par Marc Deleplace

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> Didier Cariou, *Une recherche sur le récit historique et son utilisation en formation*. Institut Français de l’Education. 2005.

<sup>12</sup> Christian Delacroix, François Dosse et Nicolas Offenstadt (dir.), *Historiographies. Concepts et débats*, II, Paris, Gallimard, Folio « histoire », 2010.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *Ibid.*



chose qui s'est passé, c'est une action. Nous pourrions considérer les faits comme des actions du quotidien qui n'ont rien d'exceptionnels contrairement à l'évènement. Paul Veyne dit "*si on prend le fait pour évènement, c'est qu'on le juge intéressant en lui-même ; si l'on s'intéresse à son caractère répétable, il n'est plus qu'un prétexte à découvrir une loi.*"<sup>15</sup> Effectivement, l'évènement est un fait qui rompt avec le quotidien par son importance et sa nature exceptionnelle.<sup>16</sup> Timothy Tackett prend l'exemple de la Révolution française et plus particulièrement de la fuite de la famille royale à Varennes, qui fut exceptionnelle. "*Il convient donc de saisir la part personnelle et collective d'intériorisation de l'évènement chez les acteurs des diverses composantes de la société française.*" L'évènement a été sélectionné dans sa capacité à bouleverser la psychologie collective comme le dit Timothy Tackett.<sup>17</sup>

## 1.2 Les débats autour de la légitimité du récit historique

L'apparition du récit historique est ancienne. De fait, l'Histoire n'était qu'une suite de faits sans artifice, or, certains historiens recommandent que l'Histoire soit loyale mais qu'elle suscite l'intérêt des lecteurs. Cela commence très tôt, avec notamment Cicéron qui souhaite écrire différemment l'Histoire en l'embellissant sans pour autant mettre en cause la véracité des faits. Tacite poursuit cette lancée comme d'autres historiens.

L'Histoire sous forme de récit, dont la narration de l'historien est importante, a suscité de nombreux débats. C. Delacroix nous éclaire sur ces débats sur l'écriture de l'Histoire.<sup>18</sup>

D'abord, les historiens méthodiques et le courant des Annales recommandent de présenter les faits dans un ordre chronologique, sans tentative de connexion narrative car "les liens de causalité" peuvent se faire implicitement du fait de l'ordre dans lequel se sont produits les faits. La dimension narrative de l'Histoire est alors fortement critiquée car elle viendrait réduire la dimension épistémologique de l'Histoire par une narration bien trop artificielle. Le récit historique ne doit pas être une forme de discours mais une explication scientifique.

Le courant narrativiste anglo-saxon, quant à lui, soutient que "*la narration [est] le caractère propre de l'Histoire*"<sup>19</sup>. L'Histoire en récit est un "outil cognitif" qui doit permettre l'intelligibilité de la chronologie des faits, car l'Histoire doit être racontée. Les lecteurs n'ont

---

<sup>15</sup> Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Edition du Seuil. 1971. 438 p.

<sup>16</sup> Christian Delacroix, François Dosse et Nicolas Offenstadt (dir.), *Historiographies. Concepts et débats*, II, Paris, Gallimard, Folio « histoire », 2010.

<sup>17</sup> *Ibid*

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> *Ibid.*

pas à faire cet exercice de déduction des liens entre les faits historiques. C'est l'historien, par ses compétences en écriture et du fait de la conception de l'Histoire comme un récit, qui doit expliquer et raconter le passé. La déduction des liens de causalité ne doit pas se faire sans les apports de l'historien. Paul Veyne, dont la conception de l'Histoire est proche de celle des narrativistes, ira même jusqu'à qualifier l'Histoire de récit "véridique". L'Histoire doit donc être une "intrigue compréhensible" (Paul Veyne).<sup>20</sup>

C'est dans les années 1970-1980 que la problématisation sur le récit historique, qui serait soit trop réducteur de la dimension épistémologique soit trop réducteur de la dimension littéraire de l'Histoire, verra naître des réponses en faveur d'un récit historique dont la narration a son importance. Selon Michel de Certeau, l'Histoire est une activité scientifique. Le contenu et la forme ont toute leur importance : "mise en scène scripturaire" (pour raconter les choses vraies, donc sous forme de narration) et "opération historiographique" (notes, citations, références...). "C'est ainsi que l'effet du réel" du discours historique "produit de la fiabilité".<sup>21</sup>

De plus, nous parlions de l'importance des témoignages dans le récit historique, qui doit être validé par l'historien mais qui permet de valider le travail de ce dernier comme un document scientifique. Pierre Laborie nous explique que le rapport de l'historien avec le témoignage n'a pas toujours été sensé, ni nécessaire. Effectivement, P. Laborie nous explique que l'historien, pour réaliser un travail le plus objectif possible, évitait les témoignages car marqués par une subjectivité. L'Histoire, une science sociale, s'est donc libérée de cette "peur" de la subjectivité des témoignages grâce à ses rapports avec la linguistique et la socio ou psycholinguistique qui ont permis "d'aborder d'une façon maintenant correcte la lecture de ces témoignages et de leur donner une place légitime dans la construction de l'histoire."<sup>22</sup>

Il faut tout de même rester prudent. Malgré l'effet réel produit, certains artifices sont bien loin de la réalité et sont même contournés afin de créer finalement une forme de propagande. Prenons l'exemple de Virgile, dont son ouvrage l'*Enéide*, commandé par Auguste, a servi à légitimer la puissance de César et ainsi de sa descendance. Autre exemple, Froissart, chroniqueur du XIV<sup>e</sup> siècle, témoigne de cette utilisation abusive. Le chroniqueur doit être intéressant, surprenant et plaisant. François Dosse qualifie les chroniqueurs de la fin du Moyen-Âge de "propagandistes des valeurs de la noblesse". Les chroniqueurs doivent embellir et

---

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> Michel de Certeau cité par Christian Delacroix (2010)

<sup>22</sup> Philippe Artières et Pierre Laborie, « Témoignage et récit historique », *Sociétés & Représentations*, vol. 13, no. 1, 2002, pp. 199-206.

partager les victoires des nobles et privilégier leur position sociale. Ils doivent offrir un “spectacle continu”.<sup>23</sup>

## 2. Les bandes dessinées dans la recherche historique

Michel Thiébaud souligne l'intérêt de l'usage des bandes dessinées dans l'enseignement de l'histoire. Il partage que la bande dessinée favoriserait « *l'approfondissement de certaines questions [...] et peut aider les élèves à mieux comprendre une période historique.* » Michel Thiébaud<sup>24</sup>

### 2.1 L'Histoire de la bande dessinée

L'auteur et dessinateur suisse, Rodolphe Töpffer, publie en 1833 : *Histoire de M. Jabot*. Cette œuvre fait de Rodolphe Töpffer le précurseur de la bande dessinée moderne<sup>25</sup>. Il s'inspire de l'art de l'estampe, propulsé par le peintre et graveur anglais du XVIIIème siècle William Hogarth. Rodolphe Töpffer crée donc des images en estampes et encadrées, mises côte à côte afin de créer un récit. Cette façon de créer des récits est tellement inédite qu'il la théorise dans *L'Essai de physiognomonie* (1845), afin d'en garder une trace. Progressivement, des auteurs et dessinateurs européens s'intéressent à ce nouveau format.

Aux Etats-Unis, la théorie de Töpffer voyage et suscite l'intérêt des caricaturistes. Cette attirance pour ce format peut être liée au succès de la photographie. Ce sont aux Etats-Unis que s'imposent les séries où les textes sont placés dans un phylactère ou une bulle, afin d'intégrer la case. On crée l'illusion du mouvement avec l'ensemble de ces cases placées les unes à côté des autres.<sup>26</sup>

Les bandes dessinées américaines connaissent un âge d'or notamment grâce au succès du *Yellow Kid* de Richard Felton Outcault mais surtout des comics books mettant en scène des super-héros. Les comics books apparaissent dans les années 1930 et s'ancrent dans la publication de la presse. Leur succès grandira durant la Seconde Guerre mondiale, pendant

---

<sup>23</sup> Christian Delacroix, François Dosse et Nicolas Offenstadt (dir.), *Historiographies. Concepts et débats*, II, Paris, Gallimard, Folio « histoire », 2010.

<sup>24</sup> Michel Thiébaud. *Histoire et bande dessinée*. In: Mélanges Pierre Lévêque. Tome 3 : Anthropologie et société. Besançon : Université de Franche-Comté, 1989. pp. 447-464.

<sup>25</sup> Benoît Peeters, *3 minutes pour comprendre 50 moments-clés de l'histoire de la bande dessinée*, Paris, Le courrier du Livre. 2022

<sup>26</sup> Thiébaud Michel, « Histoire et bande dessinée », *Mélanges Pierre Lévêque*, Tome 3 : Anthropologie et société. Besançon : Université de Franche-Comté, 1989. pp. 447-464

laquelle l'apparition de super-héros va marquer les esprits jusqu'à nos jours. *Superman, Batman* ou *Captain America*, pour n'en citer que quelques-uns, deviendront des super-héros iconiques. Le dernier, d'ailleurs, s'en prend à Hitler mais également contre des ennemies russes, correspondant ainsi aux contextes géopolitiques dont les Etats-Unis ont été impliqués : la Seconde Guerre mondiale et la guerre froide.

En 1954, le Comics Code Authority est créé afin que les éditeurs eux-mêmes puissent surveiller les publications. Cette initiative découle de la critique du psychiatre Fredric Wertham qui accuse l'augmentation des publications de comics books d'horreur, aussi appelés *crime comics*, alors susceptibles d'influencer les enfants et ainsi les pousser à la délinquance. Malgré le peu d'apports scientifiques, son ouvrage prend de l'importance et le Comics Code Authority se met en place. Alors, la violence est strictement encadrée, l'horreur est bannie et les personnages féminins des comics doivent être obligatoirement habillés de manière décente.<sup>27</sup> Malgré cet organisme, les *comix* feront leur apparition. Les *comix* étant des bandes dessinées américaines underground "*politisés, antimilitaristes, satiriques, excessifs, outranciers et s'imposeront comme l'expression d'une génération qui refuse toute contrainte.*"<sup>28</sup> Ce mouvement s'essouffle avec la fin des contestations mais aura permis une forme d'élan vers la création de bandes dessinées pour adultes, que les comics books ne ciblent pas directement.

En Europe, en 1905, *La Semaine de Suzette* publie pour la première fois les aventures de Bécassine, la fermière bretonne qui deviendra le premier personnage voire héroïne à rencontrer un succès auprès d'un large public. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, des hebdomadaires belges destinés à la jeunesse apparaissent et parmi eux, les plus célèbres sont *Tintin* et *Spirou*. Bien d'autres bandes dessinées belges et françaises vont marquer l'enfance de beaucoup tels que *Lucky Luke*, *Les Schtroumpfs*, *Alix* ou *Astérix* pour n'en citer que quelques-uns. Le succès de la bande dessinée prend une telle ampleur que le festival d'Angoulême se crée en 1974, accueillant chaque année de nombreux artistes afin de permettre la rencontre avec de nombreux bédéphiles mais également de donner de la visibilité à de jeunes artistes.

La bande dessinée s'exporte jusqu'au Japon où les premières bandes dessinées japonaises voient le jour dans la seconde partie du XIX<sup>ème</sup> siècle.<sup>29</sup> Mais c'est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que les mangas que nous connaissons aujourd'hui sont produits.

---

<sup>27</sup> Benoît Peeters, *3 minutes pour comprendre 50 moments-clés de l'histoire de la bande dessinée*, Paris, Le courrier du Livre, 2022.

<sup>28</sup> Agnès Deyzieux, « Les grands courants de la bande dessinée », *Le français aujourd'hui*, vol. 161, no. 2, Paris, Armand Colin, 2008, pp. 59-68.

<sup>29</sup> Karyn Poupée, *Histoire du manga*, Paris, Éditions Tallandier, 2013. 400p.

Les mangas sont nés afin de répondre et donc concurrencer la montée fulgurante des comics books, dès 1945. Le manga reprend les codes formels de la bande dessinée américaine.<sup>30</sup> Les codes graphiques dont se sont inspirés les dessinateurs japonais sont imposés par le mangaka Osamu Tezuka, considéré comme le père du manga contemporain.<sup>31</sup> Le manga va voyager progressivement dans le monde jusqu'à rencontrer un succès planétaire. Le Japon devient aujourd'hui le premier producteur au monde de bande dessinée, dont les plus populaires seulement parviennent à percer les barrières internationales et rencontrer du succès hors-Japon. "Une bande dessinée sur trois vendue en France est un manga".<sup>32</sup> De plus, en France, le pass culture, d'un montant de 300€, auquel les personnes âgées de 18 ans ont bénéficié, a permis une augmentation des achats de mangas. 71% des livres en réservation en librairies étaient des mangas, parmi lesquels les trois best sellers suivants : *L'Attaque des Titans*, *Seven deadly sins* et *Fairy Tail*. En France, la Japan expo et d'autres regroupements festifs autour du Japon ont lieu chaque année dans plusieurs villes françaises afin de regrouper les personnes passionnées par la culture japonaise et les mangas. La France est le second marché mondial, après le Japon, de mangas. En 2016, 1 541 titres de mangas japonais ont été traduits en français soit environ 50% de la production totale de mangas. Après, 2017, les ventes ont dépassé la barre de 15 millions d'exemplaires.<sup>33</sup>

## 2.2 Les bandes dessinées historiques ou historienne ?

Le site *Histoire et fiction* consacre un article sur la bande dessinée historique et énumère plusieurs types de bandes dessinées historiques : "les sagas dramatiques", "les bandes dessinées humoristiques et/ou fantaisistes", "les romans graphiques historiques", "les bandes dessinées biographiques" et "les histoires illustrées".<sup>34</sup> Parmi ces cinq catégories énumérées, il semble assez difficile de distinguer les types de bandes dessinées qui relèveraient du réel et ceux qui seraient purement fictionnels. Les romans graphiques historiques ainsi que les bandes dessinées biographiques semblent être tirés du réel mais rien ne nous l'atteste. Il est donc difficile de

---

<sup>30</sup> Pascal Ory, « L'histoire par la bande ? », *Le Débat*, vol. 177, no. 5, Paris, Edition Syros, 2013, pp. 90-95.

<sup>31</sup> Karyn Poupée, *Histoire du manga*, Paris, Éditions Tallandier, 2013. 400p.

<sup>32</sup> Agnès Deyzieux, « Les grands courants de la bande dessinée », *Le français aujourd'hui*, vol. 161, no. 2, Paris, Armand Colin, 2008, pp. 59-68.

<sup>33</sup> Pierre Lungheretti, *La bande dessinée, nouvelle frontière artistique et culturelle - 54 propositions pour une politique nationale renouvelée*. Janvier 2019. Disponible sur : <http://www.etatsgenerauxbd.org/2019/01/30/rapport-lungheretti-discours-ministre-culture/>

<sup>34</sup> Histoire et Fiction, « La bande dessinée historique », 22 août 2019. [consulté le 4 avril 2022]. Disponible sur : <https://histfict.fr/la-bande-dessinee-historique/>

travailler sur ces cinq catégories dont les limites entre le réel et le fictionnel ne sont pas purement établies. Or, parmi les chercheurs qui se sont intéressés précocement à la bande dessinée, Pascal Ory fait figure de pionnier. Selon celui-ci, nous pouvons distinguer deux types de bande dessinée qui a pour sujet l'Histoire : la *bande dessinée historique* et la *bande dessinée historienne*. La première est une « fiction qui avoue ses artifices » c'est-à-dire qui explicite les éléments fictifs de son récit et peut être considéré comme un discours historique ; tandis que la bande dessinée historienne « prétend reconstituer l'Histoire et joue avec l'effet de réel. »

Dès 1989, Michel Thiébaud distingue ces deux types de bande dessinée en qualifiant la bande dessinée historique d'humoristique et schématique invitant à une lecture au second degré. Ce type de bande dessinée est un discours historique. La bande dessinée historienne cherche quant à elle à représenter la réalité, avec des personnages créés pour la dimension narrative. Elle est comme un document historique.<sup>35</sup> Ces deux types de bande dessinée ne sont pas opposables car elles se nourrissent entre elles. Elles permettent de construire des représentations et font objet de mémoire.<sup>36</sup> Seul « l'arrière-plan historique » diffère.<sup>37</sup>

Comment différencier les bandes dessinées historiques des bandes dessinées historiennes ? D'abord, les bandes dessinées historiennes ont cette particularité de citer, de nommer, d'être annotées afin de prouver la véracité de ce qui est dessiné et narré. Tout comme nous l'avons vu pour le récit historique, des faits sont racontés tout en prenant en compte la dimension narrative qui permettra aux lecteurs de mieux comprendre la chronologie des événements. Ces connexions, dans la bande dessinée, sont donc les dessins et dialogues créés entre les personnages. Prenons l'exemple de *L'Incroyable histoire de la médecine*, écrite par le médecin Jean-Noël Fabiani et l'auteur de bande dessinée Philippe Bercovici. La compréhension de l'histoire de la médecine, qui a émergé dans l'Antiquité et qui s'est étendue dans le monde entier, est difficile. La bande dessinée permet donc une vulgarisation de cette longue et complexe histoire, qui relate pourtant des faits réels. Des dates précises et des noms sont données. Des pratiques de médecine et autres procédés du domaine, que nous connaissons aujourd'hui, sont expliqués ce qui suscite l'intérêt et atteste de la véracité des propos. Les dessins et dialogues entre personnages permettent la mise en narration de ces recherches dans le domaine médical. Enfin, de courtes bibliographies nous permettent de connaître l'auteur et le dessinateur. Ici, l'auteur est Jean-Noël Fabiani qui est le dirigeant de l'enseignement de

---

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> *Ibid.*

l'histoire de la médecine à l'université Paris-Descartes. Cela permet de légitimer les faits relatés par la bande dessinée.

Pour illustrer la bande dessinée historique autrement, prenons les recherches d'Isabelle Delorme, chercheuse associée et professeure à Sciences Politique. Selon elle, depuis la publication de *Maus* dans les années 1980, un nouveau genre de bandes dessinées est apparu : "les récits mémoriels historiques en bande dessinée", que nous pouvons faire entrer dans la catégorie bande dessinée historique. Ce nouveau genre consiste à créer une bande dessinée autour de la mémoire d'une personne.<sup>38</sup> La bande dessinée *Madeleine. Résistante.*, de Jean-David Morvan, Dominique Bertail et Madeleine Riffaud, illustre parfaitement ce nouveau genre. J-D. Morvan et D. Bertail ont recueilli le témoignage de Madeleine Riffaud, ancienne résistante française, afin d'illustrer ses aventures et ainsi conserver sa mémoire. A ce type de bande dessinée nous pouvons également ajouter les romans-photos contrairement à la définition de la bande dessinée donnée par Pierre Couperie qui distingue les deux. Le roman-photo peut entrer dans la catégorie de bande dessinée du fait de la présentation du récit adoptée qui s'apparente alors à la bande dessinée. Les codes sont identiques, seule la manière d'imager le récit diffère mais les intentions sont les mêmes. Un travail de récit illustré est recherché.

Concernant la bande dessinée historique, de nombreuses bandes dessinées peuvent servir d'exemples dont les plus connus : Astérix, Alix ou Tintin. Le dernier exemple va permettre d'illustrer ce type de bande dessinée. L'auteur Hergé corréle son œuvre avec le temps et si nous analysons ses ouvrages, nous pouvons en recueillir des informations intéressantes. Hergé va mettre en scène dans *Tintin au Congo*, son personnage principal Tintin, dont le comportement envers les Congolais peut être considéré comme raciste, et se faisant passer pour supérieur. Sur certaines planches nous relevons en effet des stéréotypes coloniaux véhiculés sur les populations africaines<sup>39</sup>. Ces derniers ont des traits physiques très caricaturaux : des lèvres charnues et un nez particulièrement apparent. Ils sont également représentés comme paresseux, s'exprimant dans un français "approximatif" et représentés comme des "bons sauvages".<sup>40</sup> Tintin quant à lui incarne en réalité la Belgique et l'ensemble des colons qui apportent la paix en cessant des litiges entre Africains, qui permettent aux peuples africains de s'entendre, de s'entraider et de travailler. Tintin est le sauveur de ces peuples.

---

<sup>38</sup> Cases d'Histoire. Paroles d'historienne #03 - Isabelle Delorme. 2019. [Consulté le 3 février 2022] Disponible sur : <https://casesdhistoire.com/paroles-dhistorienne-03-isabelle-delorme/>

<sup>39</sup> Eudes Girard, « Une relecture de Tintin au Congo », *Études*, vol. 417, no. 7-8, 2012, pp. 75-86.

<sup>40</sup> *Ibid.*

Cette bande dessinée, même si problématique, reste particulièrement intéressante car Hergé dessine et met en scène les représentations sur les territoires colonisés véhiculées en Belgique. “Tintin au Congo” permet alors de témoigner des mentalités et des représentations des territoires africains par les Colons et colonialistes. Tintin au Congo reste un témoignage intéressant et doit être replacé dans son contexte. « *La parution de Tintin au Congo se déroule sans polémique ni controverse. Et pour cause : son esprit épouse parfaitement l’air du temps.* » Pierre Assouline<sup>41</sup> Le but de Tintin est de divertir et non faire de l’Histoire, mais ce tome en particulier permet de représenter des réalités historiques ou plus précisément, la réalité des représentations dans les métropoles au moment où Hergé a créé Tintin au Congo. La colonisation a existé et la circulation de ces stéréotypes est réelle, c’est pour cela que la bande dessinée fait polémique mais reste un marqueur des représentations qui étaient faites des populations africaines par les colonialistes.

### 2.3 Une attirance mutuelle entre l’Histoire et la bande dessinée

Maintenant que les bandes dessinées historique et historienne ont été définies, demandons-nous pourquoi la bande dessinée et l’Histoire s’intéressent-elles mutuellement ?

A l’origine, un nombre important d’historiens ignorait l’image considérée comme infantile. Michel Thiébaud parle d’un “faux procès” à l’encontre des images. Effectivement, dans un récit historique, le verbe nous permet de faire fonctionner notre imagination. Le dessin ne fait qu’explicitier ces images mentales que nous nous faisons. Le dessin n’est donc pas utile. “*Un texte littéraire peut faire l’économie du détail [...] un bon dessinateur ne le peut pas.*”<sup>42</sup>

Selon Nicolas Rouvière, l’élargissement de la bande dessinée, durant les années 1990, peut être corrélé à la création de l’histoire culturelle. Pascal Ory nous informe qu’au sein de l’histoire culturelle, “tout est source”.<sup>43</sup> Je cite ce dernier : “*Par ses origines, l’histoire est l’inscription d’un discours sur le passé que des institutions ont toujours cherché à instrumentaliser.[...] Il ira de soi que l’histoire culturelle cherchera dans la mesure du possible, à rompre ce cadre moins contraignant que restrictif.*”<sup>44</sup> Ce que Pascal Ory cherche à exprimer

---

<sup>41</sup> Eudes Girard, « Une relecture de Tintin au Congo », *Études*, vol. 417, no. 7-8, Paris, 2012, pp. 75-86.

<sup>42</sup> Sylvain Lesage, « Bande dessinée et histoire. De l’histoire des représentations à l’histoire culturelle », *Sociétés & Représentations*, vol. 53, no. 1, 2022, pp. 15-38.

<sup>43</sup> Pascal Ory, *L’histoire culturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.

<sup>44</sup> *Ibid.*



est l'institutionnalisation de l'histoire et ainsi de ses sources que l'histoire culturelle rejette et cherche à prendre en compte tout ce qui permet d'éclairer des faits et événements historiques. photo), images fixes (à la différence du dessin animé), multiples (au contraire du cartoon) et juxtaposées (à la différence de l'illustration et du roman en gravures). »<sup>45</sup>

De nombreux historien.ne.s travaillent avec ce nouveau médium. Nous pouvons faire référence à Pascal Ory, Thierry Crépin ou Jean-Paul Gabilliet qui ont travaillé sur l'utilisation de la bande dessinée.<sup>46</sup> Ces nombreux travaux ne sont que la simple conséquence de l'importante production de bandes dessinées historiques. Selon Sylvain Lesage, c'est la bande dessinée *Maus* qui a représenté un tournant dans l'utilisation de la bande dessinée par l'Histoire. «*Maus a profondément renouvelé les littératures de témoignage. Spiegelman apporte dans Maus la preuve que la bande dessinée peut s'emparer de tout sujet et s'aventurer jusqu'aux territoires de l'indicible et des deuils les plus terribles.*»<sup>47</sup>

Sylvain Lesage ajoute : «*Il offre une démonstration éclatante des pouvoirs de la narration graphique à articuler énonciations et temporalités entremêlées.*» Cette dernière citation résume parfaitement le fait que la bande dessinée est un récit, que nous pouvons considérer comme historique car ce médium ne fait pas défaut à la temporalité, elle permet de partager des images et de créer un scénario afin de rendre intelligible la succession de faits historiques.<sup>48</sup>

La bande dessinée serait considérée comme un moyen de vulgarisation afin de transmettre plus simplement des savoirs scientifiques. Les dessins des bandes dessinées sont effectivement synthétiques et touchent un large public. La bande dessinée est en quelque sorte une forme de passerelle entre disciplines. La dessinatrice Héloïse Chochois explique très clairement que son rôle de dessinatrice lui permet de transformer des informations scientifiques, difficilement compréhensibles, pour un large public. Elle permet ainsi de transcrire les savoirs qu'elle acquiert grâce aux scientifiques qu'elle rencontre afin de pouvoir en réaliser des illustrations. La bande dessinée permet une meilleure diffusion des savoirs historiques car le format est plus compréhensible et touche un large public.<sup>49</sup> Selon Sylvain Venayre, historien et professeur d'histoire contemporaine à l'Université Grenoble-Alpes, la transposition en bande

---

<sup>45</sup> Sylvain Lesage, « Bande dessinée et histoire. De l'histoire des représentations à l'histoire culturelle », *Sociétés & Représentations*, vol. 53, no. 1, 2022, pp. 15-38.

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> France culture. *La BD, une arme de vulgarisation massive ?* 10 août 2021. [Consulté le 3 février 2022] Disponible sur : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-temps-du-debat-d-ete/la-bd-une-arme-de-vulgarisation-massive-2117120>

dessinée s'explique par l'écart de connaissances qu'il existe entre les historiens et le large public, non-historien de métier. Il existe des "écrans" entre ces deux groupes de personnes qui prennent la forme d'images. De fait, l'Histoire française est pensée depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, à être une représentation en image. Alors, sont reprises des images en les intégrant telles quelles dans les bandes dessinées afin de faire comprendre et de faire partager aux lecteurs la culture visuelle d'une époque. A savoir aussi que malgré la véracité des faits, les illustrations sont volontairement non réalistes et Sylvain Venayre explique que le dessin non-réaliste permet d'introduire une distance par rapport à ce que le lecteur a sous les yeux. Cette distance renvoie par ailleurs à la distance critique des historiens par rapport aux savoirs. Cette distanciation volontaire illustre la réflexion des historiens, dont la discipline et l'apport de nouveaux savoirs permettent de remettre en question les savoirs historiographiques et ainsi faire évoluer la discipline.<sup>50</sup>

En 2017, un projet débute grâce à l'association des éditions La Découverte et La Revue Dessinée : *L'Histoire de France en bande dessinée*. Des historien.nes et dessinateur.trices collaborent afin de documenter et d'illustrer les grandes périodes historiques qui ont marqué la France. Le projet a pour objectif de créer vingt tomes. Jusqu'à présent, onze sont sortis. Valérie Theis, professeure d'histoire du Moyen-Âge a contribué au projet "Histoire dessinée de la France", en coécrivant le tome 3 : *A la vie, à la mort. Des rois maudits à la guerre de cent ans*. Selon elle, la bande dessinée permet de toucher un large public et sur une large période. A l'origine, le projet touchait un public adulte possédant des connaissances historiques et se questionnant sur l'évolution de l'historiographie. La bande dessinée touche finalement un public encore plus large et alors plus jeune. De plus, ce numéro auquel Valérie Theis a contribué avec Etienne Anheim et Sophie Guerrive permet à la mort, personnifiée comme elle a pu l'être au Moyen-Âge, d'être la narratrice.

Par ailleurs, l'utilisation du format de la bande dessinée permet d'aborder l'Histoire autrement et aux historien.nes de découvrir un nouveau médium de partage de leurs savoirs. C'est notamment le cas de Fanny Madeline, docteure en histoire médiévale à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, qui a contribué à la réalisation du septième tome : *Croisades et cathédrales. D'Aliénor à Saint Louis*. Fanny Madeline exprime le sentiment d'avoir rencontré

---

<sup>50</sup> France culture. *L'Histoire de France, une aventure collective*. 13 décembre 2020. [Consulté le 3 février 2022] Disponible sur : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-rayon-bd/l-histoire-de-france-une-aventure-collective-1146087>

une forme de liberté dans la bande dessinée : de passer d'un lieu à un autre de manière fluide par exemple. C'est l'écriture de l'histoire qui est "redécouverte" à travers ce médium dont l'usage par les historiens est une expérimentation. Du point de vue des dessinateur.trices, Héloïse Chochois montre l'utilité de la bande dessinée notamment en Histoire car cela permet d'explorer des endroits à l'ombre d'une période, cachés par l'imaginaire collectif. De fait, les historien.nes peuvent alors se permettre de traiter de sujets moins populaires, qui marqueront donc les esprits car ces sujets seront illustrés. Alors, les personnages moins importants, qui ne font pas partie de notre imaginaire collectif, auront droit à la parole grâce aux historien.nes et dessinateur.trices. Jérémie Foa témoigne également de l'utilité des dessins afin de "mettre un visage sur des personnages oubliés de l'Histoire : ici, les miliciens." Jérémie Foa a participé à l'écriture du dixième tome : *Sacrées guerres. De Catherine de Médicis à Henri IV.*

L'utilisation de la bande dessinée par des scientifiques est donc intéressante. D'abord, pour les historien.nes qui découvrent un nouveau format et donc de nouvelles libertés et limites à la transcription de leurs savoirs. Mais également pour les lecteurs, dont l'accès à certains savoirs se voient débloqués grâce à des supports tels que la bande dessinée.

Pour terminer, un point de vigilance auquel les dessinateurs et rédacteurs de bandes dessinées doivent faire attention : la bande dessinée impose des images au lecteur et donc impose les "réalités historiques" que le dessinateur et les historiens représentent dans la bande dessinée. Il est donc primordial que les bandes dessinées, qu'elles soient historiennes ou historiques, ne dessinent pas des représentations erronées de la réalité des personnages. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Tintin au Congo a été problématique car les images véhiculées à travers les planches de Hergé, ne sont pas réelles mais elles représentent tout de même la vision occidentale vis à vis de la colonisation et des Africains. En tant que lecteur, il est ainsi important d'y faire attention. Le site "Cases d'Histoire" réalise d'ailleurs des recherches et analyses sur des bandes dessinées. Ce site témoigne de la richesse des bandes dessinées et de cet attrait des chercheur.es et enseignant.es pour ce support.

### 3.Problématisation

Ainsi, nous venons d'étudier l'histoire de la bande dessinée considérée comme un objet source de savoirs. La bande dessinée pouvant être soit historique soit historiennne, peut permettre d'élargir les types de support disponibles à étudier en classe. Il serait intéressant, en sachant que la bande dessinée est considérée comme récit historique, qu'elle puisse permettre d'étudier certains faits et évènements historiques. Certaines illustrations pouvant se baser sur des archives

et voulant dépeindre de façon réaliste certains éléments du passé laissent penser que ce support peut être légitime en cours d'histoire. De plus, ce support étant surtout lu par les enfants et adolescents pourrait nous laisser penser qu'il permettrait un plus grand intérêt aux événements étudiés grâce à des planches de bande dessinée et faciliterait alors l'apprentissage des élèves à l'aide d'un support qui leur est familier. Nous pourrions alors nous demander si le récit, à travers l'exemple de la bande dessinée, permet de mieux comprendre des faits ou des événements historiques ? Les hypothèses à cette problématique seront exposées dans la sous-partie 4 de la deuxième partie de ce mémoire.

## II- L'enseignement de l'Histoire par la bande dessinée

Le nom de "bande dessinée" apparaît dans les années 1950 suite à la publication d'histoires imagées publiées dans la presse. Néanmoins, l'apparition de ces bandes dessinées a assigné directement ce type de littérature à un jeune public. C'est la raison pour laquelle est mise en place la loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse.<sup>51</sup> A partir de ce moment, une longue démonstration de la légitimité de la bande dessinée à l'école s'entame. Ce n'est d'ailleurs que tardivement qu'elle trouve sa place au sein du cours d'histoire.

### 1. La bande dessinée dans l'Education Nationale

#### 1.1 Les compétences et capacités à acquérir dans le Second degré

Les compétences et capacités à faire acquérir aux élèves seront étudiées afin de comprendre l'utilité de la bande dessinée dans cette démarche. Il est intéressant de savoir comment la bande dessinée peut être un outil pédagogique utile pour la réussite des élèves. Le but de ce mémoire est de savoir si la bande dessinée permet une meilleure compréhension des faits et événements historiques. Or, il ne faut pas nier que l'Éducation nationale recommande la validation de compétences au collège et de capacités au lycée.

L'éducation nationale a pour mission de permettre aux élèves, durant leurs années de scolarisation obligatoire soit de 6 à 16 ans, de leur transmettre les capacités et les compétences nécessaires pour la construction de leur avenir personnel et professionnel ainsi que leur partager les valeurs de la citoyenneté. Cette période de scolarité obligatoire est composée de trois cycles : le deuxième cycle (CP, CE1, CE2) est celui des apprentissages fondamentaux, le troisième cycle (CM1-CM2-6eme) est le cycle de consolidation et enfin le quatrième cycle (5eme-4eme-

---

<sup>51</sup> Sylvain Lesage, « La bande dessinée au prisme de l'histoire », *Sociétés & Représentations*, vol. 53, no. 1, 2022, pp. 9-13.

3eme) est celui des approfondissements. Ces trois cycles ont un socle commun de connaissances, de compétences et de cultures à faire acquérir aux élèves. Ce socle se compose de cinq domaines : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques et enfin les représentations du monde et l'activité humaine.

Analysons ces domaines et leurs apports par rapport à la compréhension et à la lecture des bandes dessinées que nous pouvons étudier à partir de la classe de sixième en tant que professeur.e du second degré. Tout d'abord, quelles connaissances de base avons-nous besoin pour lire et comprendre une bande dessinée ? Il faut savoir maîtriser la langue française (domaine 1), le langage des arts (domaine 1), interpréter des productions culturelles humaines (domaine 5) et comprendre les sociétés dans le temps et dans l'espace (domaine 5).

Ce socle commun de connaissances, de compétences et de culture est mis en place par le décret n° 2015-372 du 31-3-2015. Il permet de *“développer les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action”*<sup>52</sup> *“L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue.”*<sup>53</sup>

Pour plus de précisions, il serait intéressant d'expliquer plus exactement quelles sont les finalités de chaque domaine qui concordent avec le projet de la lecture de la bande dessinée en cours d'histoire. D'abord, le domaine 1 se concentre sur la langue française. Ce domaine de compétence doit permettre aux élèves de lire correctement des textes tout en les comprenant, en critiquant les informations et tout cela en y prenant plaisir. Si nous nous référons aux dix *“droits imprescriptibles du lecteur”* que Daniel Pennac a inventé, le cinquième droit : *“le droit de lire n'importe quoi”*, permet de légitimer la lecture de la bande dessinée.<sup>54</sup> Effectivement, selon Daniel Pennac, la lecture doit être plaisante. Nous avons la chance que de multiples genres littéraires nous soient proposés alors pourquoi considérer certaines catégories comme de la sous-littérature. Dans cette étude, effectivement, nous ne pouvons permettre aux élèves de lire

---

<sup>52</sup> Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. [Consulté le 4 avril 2022]

URL : [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid\\_bo=87834](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834)

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 2020, 95 p.

n'importe quel support pour comprendre le déroulement d'un évènement historique. Mais nous comprendrons comment la bande dessinée historique obtient davantage de légitimité au sein de l'école.

L'élève doit également réussir à s'exprimer seul et en groupe afin de réaliser des productions artistiques. Ici, nous pourrions prendre l'exemple de la bande dessinée rentrant parfaitement parmi les nombreux projets proposables aux élèves du secondaire. La bande dessinée ayant des codes particuliers à respecter.

Ensuite concernant le domaine 2, la production par les arts est requise. L'élève doit pouvoir produire un objet donc il doit pouvoir le comprendre et adapter les démarches nécessaires à sa réalisation. *“Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.”*<sup>55</sup> Nous pourrions rajouter les concours proposés notamment le concours “Bulles de mémoire” qui nécessite la production d'une bande dessinée et non plus sa compréhension. Ce concours est proposé dans les collèges et les lycées.

Le domaine 2 rentre par ailleurs parfaitement dans le thème de ce sujet de mémoire car il a pour finalité de faire connaître *“des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il [élève] comprend les modes de production et le rôle de l'image.”*<sup>56</sup> C'est donc au sein de ce domaine que le travail sur la bande dessinée prend toute son importance et surtout sa légitimité.

Puis, le domaine 3 se concentre sur la formation de la personne et du citoyen. Selon moi, ce domaine est à prendre en compte si nous souhaitons travailler sur le support de la bande dessinée en histoire. Selon le chapitre à étudier, certaines planches de bande dessinée doivent être utilisées avec des pincettes et le rôle des professeurs est primordial pour ne pas qu'il y ait de malentendu entre les élèves et ce qui est à transmettre. Certaines bandes dessinées sont problématiques comme nous avons pu le constater avec l'exemple de Tintin au Congo. Or, le domaine 3 indique l'obligation de *“l'apprentissage et [de] l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même.”*<sup>57</sup> En tant que professeur.e, il est

---

<sup>55</sup> *Ibid.*

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Ibid.*

donc obligatoire de souligner les erreurs de certains auteurs dont les productions ne concordent plus avec les valeurs transmises aujourd'hui.

Ce dernier point fait le lien avec le domaine 5 dont la compréhension des lectures du passé permettent d'éclairer le présent. Le domaine 5 met également en avant l'importance de la production d'œuvres littéraires et artistiques ainsi que de la mobilisation de l'imagination des élèves. L'élève doit également avant tout développer une conscience du temps historique.<sup>58</sup>

## 1.2 La bande dessinée, un support recommandé par l'Education nationale ?

Maintenant que nous avons étudié la compatibilité de la bande dessinée avec le socle commun de compétences, demandons-nous si ce support est recommandé. Ayant déjà découvert des témoignages de professeur.es du secondaire qui ont déjà utilisé la bande dessinée, je sais que ce moyen n'est pas interdit mais au contraire pertinent. Il serait aussi intéressant de ne pas se focaliser uniquement sur la bande dessinée mais sur le récit historique en général, pour ainsi voir quelle place elle tient au sein des programmes scolaires.

La bande dessinée, considérée très longtemps comme une lecture de jeunesse, est entrée *“de longue date à l'université, enseignée à l'école, la bande dessinée est depuis longtemps sortie des enfers culturels.”*<sup>59</sup>

Ernest Lavis se préconisait déjà en 1890 de recourir au document. Effectivement, selon ce dernier, le récit du témoin a un rôle illustrateur d'un fait ou événement historique mais il permet également d'informer.<sup>60</sup> Le récit incarne l'Histoire à travers des protagonistes. Marc Deleplace prend l'exemple du programme de 4ème en 1985 et 1995 : les acteurs collectifs et individuels permettent de comprendre le processus qui se mettait en place durant la Révolution française. En effet, raconter que le peuple de Paris prend la Bastille permet aux élèves de comprendre qui sont les acteurs et quelles étaient leurs revendications. Pendant longtemps, la place du récit a été contestée à l'école mais elle reviendra progressivement pour devenir un outil essentiel au

---

<sup>58</sup> Site officiel du Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. [Consulté le 4 avril 2022]

URL : [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid\\_bo=87834](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834)

<sup>59</sup> Sylvie Lalagüe-Dulac. *Le retour du récit historique à l'école primaire : politiques éducatives et pratiques courantes*. Congrès International de Didactiques. DUGIdocs, 2010. Disponible sur : <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2726>

<sup>60</sup> Marc Deleplace, “Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique.” In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°133-134, 2007. Récits et disciplines scolaires. pp. 33-53.

professeur. Effectivement, le récit a été réévalué sur “son efficacité en termes d’apprentissage”.<sup>61</sup>

Aujourd’hui effectivement la place de la bande dessinée est nouvelle. Prenons l’exemple de la discipline du français. Dans celle-ci, la bande dessinée est recommandée voire intégrée au programme scolaire. Dans le cycle 4, “la poésie de l’image” invite à étudier des bandes dessinées. Le Ministère de l’Education Nationale recommande ainsi certains ouvrages : *Persépolis* de Marjane Satrapi, *Maus* de Art Spiegelman et *Le fantôme arménien* de Laure Marchand, Guillaume Poirier et Thomas Azuélou. Ces trois bandes dessinées illustrent l’horreur et la violence, deux thèmes abordés dans le programme de français afin de comprendre cette mise à distance du lecteur.<sup>62</sup> La bande dessinée est donc un support recommandé par l’Education nationale mais dans la discipline du français. Effectivement, la bande dessinée est considérée par l’Education Nationale et fait l’objet de l’acquisition de compétences aux élèves. “À la croisée de la littérature et des arts visuels, elle permet l’étude du scénario, de la narration, de la planche et du dessin. Faire découvrir aux élèves le 9e art stimule leur goût pour la lecture et l’écriture, développe leur imagination et leur créativité et encourage la pratique du dessin à l’École. C’est également l’occasion de mettre en œuvre des projets pluridisciplinaires, en associant par exemple le professeur d’arts plastiques et le professeur de français pour un travail autour de l’image et du processus de création littéraire.”<sup>63</sup> Seuls les aspects artistiques et narratifs sont mis en avant par le Ministère.

Or en histoire, il ne serait pas étonnant si ce support était également encouragé sachant que certaines des bandes dessinées proposées font référence à des périodes historiques, en référence à *Maus* de Art Spiegelman. Le but ne serait pas le même qu’en français car les focalisations sur les styles de phrase, la grammaire et les dialogues nous intéressent moins. Nous irions travailler sur les éléments explicites et implicites des bandes dessinées et comment celles-ci nous transmettent des informations du passé. A ce stade de la rédaction du mémoire, nous ne savons pas encore si la bande dessinée est considérée comme intéressante à étudier en

---

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> Ministère de l’Éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche. Fiche éducol Français, cycle 4. “Exemple de mise en œuvre : poésie de l’image”. 2016. [Consulté le 6 avril 2022] Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/30286/download>

<sup>63</sup> Ministère de l’Education Nationale et de la Jeunesse. “La bande dessinée en classe”. Eduscol. Mis à jour en juillet 2022. [Consulté le 6 avril 2022] Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/1343/la-bande-dessinee-en-classe>



histoire mais nous savons que ce support n'est pas exclu du système scolaire mais qu'il serait en réalité cohérent de l'utiliser en classe d'histoire.

Sylvie Lalagüe-Dulac nous éclaire sur cette question, ou plus précisément sur la place du récit historique à l'école. Dès 1866, l'Histoire doit être une matière à enseigner à l'oral, elle doit être racontée. L'enseignant.e doit donc raconter des histoires à ses élèves grâce à des récits déjà rédigés dans les premiers manuels. Sylvie Lalagüe-Dulac donne l'exemple du manuel *Malet-Isaac*<sup>64</sup>. Le Malet-Isaac était régulièrement réédité pour le mettre à jour jusqu'en 1960 et proposait un récit "*sous la forme d'une narration très classique*" c'est-à-dire une continuité chronologique et logique. "*Ce qui contribue à produire une histoire très linéaire, rythmée par des étapes incontournables mettant en scène une galerie de grandes figures nationales.*"<sup>65</sup> L'importance était donc de donner goût aux histoires et de conter les faits et événements historiques de manière chronologique sans réelles explications ni connexions. L'histoire fait partie des "disciplines d'éveil" que certains enseignants refusent d'enseigner pour motif d'un apprentissage peu utile, qui partage l'idéologie dominante et ne développe pas l'esprit critique des élèves. "*Il [le récit] est inscrit par les didacticiens dans une démarche infantilisant les élèves, incapables par la suite de sortir de ce schéma narratif initial.*"<sup>66</sup>

En 2008, l'histoire des arts devient un enseignement obligatoire à l'école sollicitant toutes les disciplines mais plus spécifiquement l'histoire. En primaire, la bande dessinée figure dans les genres de documents pouvant être étudiés par les "arts du visuel". Une série d'œuvres est recommandée dont deux séries de bande dessinée : *Alix* (Jacques Martin) et *Angelot* (Yvan Pommaux). Ces deux séries permettent d'aborder respectivement l'Antiquité gallo-romaine et le Moyen-Âge. Pour les autres périodes historiques, aucune BD n'est proposée. Au collège et au lycée, aucune bande dessinée n'est recommandée en tant qu'art. "*Ni dans les arts visuels, ni dans les arts du langage*" nous informe Nicolas Rouvière. Se pose alors des questions au sujet de la légitimité de la bande dessinée en tant que source documentaire pour l'histoire. Nicolas Rouvière souligne une hiérarchie des documents. En effet, à l'école élémentaire, la bande

---

<sup>64</sup> Les manuels Malet-Isaac sont des manuels scolaires historiques dont les auteurs sont Albert Malet et Jules Isaac.

<sup>65</sup> Marc Deleplace, "Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique." In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°133-134, 2007. Récits et disciplines scolaires. pp. 33-53.

<sup>66</sup> Sylvie Lalagüe-Dulac, *Le retour du récit historique à l'école primaire : politiques éducatives et pratiques courantes*, Congrès International de Didactiques. DUGIdocs, 2010. Disponible sur : <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2726>

dessinée peut faire office de source pour étudier l'histoire. Or, dès l'entrée au collège, les documents privilégiés sont "patrimoniaux".

Il faut tout de même noter une amélioration de la place de la bande dessinée au sein du système scolaire. Cette progressive reconnaissance est redevable à la réflexion sur le sujet lors du colloque international sur le thème "Histoire et Bande dessinée" de La Roque-d'Anthéron en 1979.

Dans le thème 3 du programme de spécialité HGGSP en Terminal, le travail sur la littérature concernant le génocide des Juifs permet de travailler sur la bande dessinée. L'intitulé du thème est "*Histoire et mémoires*" et le travail sur une bande dessinée est possible dans le cadre de l'objet de travail conclusif.

Je souhaite évoquer deux points qui me semblent essentiels pour l'utilisation de la bande dessinée en classe : le devoir de mémoire ainsi que les risques de l'utilisation de certaines œuvres qui mettraient à distance les élèves de l'activité proposée. Tout d'abord, qu'est-ce que le "devoir de mémoire" ? Cette expression est devenue en quelque sorte banale dans les médias et dans les déclarations des hommes politiques, des personnes religieuses ou de milieux associatifs. Le "devoir de mémoire" est essentiellement assimilé à des événements tragiques : la Shoah, le génocide des Arméniens ou bien la première guerre mondiale. Il est assimilé à une "nouvelle religion civique" qui privilégie l'émotion.<sup>67</sup> A la fin des années 1980, la notion de "travail de mémoire" est préférée des historiens afin de rendre la lecture du passé plus souple et plus diverse qu'une mémoire officielle que laissait sous-entendre le "devoir de mémoire".

Le 16 juillet 1995, Jacques Chirac prononce un discours au Vélodrome d'hiver : "*Transmettre la mémoire du peuple juif, des souffrances et des camps, témoigner encore et encore [...] c'est tout simplement défendre une idée de l'homme, de sa liberté et de sa dignité.*"<sup>68</sup> C'est à partir de ce moment que la question d'une responsabilité politique du pays et de sa mémoire de la Shoah est explicitement posée dans le débat public.<sup>69</sup> Pour Tzvetan Todorov, la mémoire devrait intégrer la démarche historique car elle possède une valeur cognitive. De fait, "*elle accueille plus facilement l'expérience psychique et spirituelle, incite à nuancer et*

---

<sup>67</sup> Olivier Laliou, « L'invention du « devoir de mémoire » », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. no 69, no. 1, 2001, pp. 83-94.

<sup>68</sup> Extrait du discours de Jacques Chirac prononcé le 16 juillet 1995 lors de la commémoration nationale de la rafle du Vel d'Hiv, cité par Nicolas Rouvière

<sup>69</sup> Béatrice Finet, *La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2019.187 p.

*complexifier les jugements, sans les condamner au relativisme intégral, et révèle le sens des événements*”.<sup>70</sup> D’autres historiens comme Raphaëlle Branche ou François Dosse invitent à faire de la mémoire une alliée favorable à la compréhension de l’histoire.<sup>71</sup> Or, l’enseignement de la mémoire est un sujet sensible. *L’institution scolaire a-t-elle pour fonction de former une “culture commune” et de construire une mémoire collective ? Ou bien doit-elle instruire et développer la rationalité critique ?* Ces questions sont posées par Sylvie Dardaillon et Christophe Meunier<sup>72</sup>.

Cette question de la mémoire m’intéresse particulièrement car au fil de mes recherches et notamment de mes lectures d’articles sur le site *Cases d’Histoire*, j’ai découvert un nombre très important de bandes dessinées témoignant la mémoire de personnes. Prenons tout simplement l’exemple de *Maus* qui retrace la mémoire du père de l’auteur. Je me suis alors demandée si ce sujet pourrait être intéressant car mettre les élèves à la place d’un personnage, qui s’avère représenter une vraie personne dont la vie est dessinée, pourrait leur permettre de comprendre que le présent a un passé et de vivre la lecture de la bande dessinée autrement qu’en devant se mettre dans la peau de personnages fictifs. Mais en quoi la bande dessinée offre à ces témoignages sur ce moment de l’Histoire, un espace que nous pourrions qualifier de privilégié pour “dire l’indicible” ?<sup>73</sup>

L’ouvrage de Béatrice Finet<sup>74</sup> et l’ouvrage dirigé par Nicolas Rouvière<sup>75</sup> vont nous permettre de répondre à ces questions. Avant tout, demandons-nous pourquoi la bande dessinée est un médium légitime pour évoquer un événement historique des plus marquants. Selon Serge Klarsfeld, “*toute forme d’expression artistique peut être consacrée à un événement historique à condition qu’elle soit belle et bonne et, dans un tel univers où ne prédomine que l’horreur, le beau et le bon se confondent avec exactitude et véracité.*”<sup>76</sup> Ce qu’il dit par là est que qu’importe le support utilisé, tous les aspects abordés doivent faire preuve de véracité, qu’importe la

---

<sup>70</sup> Nicolas Rouvière (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, « Didaskein », 2012, 45 p.

<sup>71</sup> Nicolas Rouvière (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, « Didaskein », 2012, 45 p.

<sup>72</sup> Sylvie Dardaillon et Christophe Meunier, “Dire l’indicible : la Shoah dans la bande dessinée - approches historiographique, littéraire et didactique”, *Bande dessinée et enseignement des humanités*, sous la direction de Nicolas Rouvière, Grenoble, UGA Editions, 2017.

<sup>73</sup> *Ibid.*

<sup>74</sup> Béatrice Finet, *La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2019.187 p.

<sup>75</sup> Nicolas Rouvière (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, « Didaskein », 2012, 45 p.

<sup>76</sup> *Ibid.*

manière dont les faits sont montrés. Des ouvrages apparaissent progressivement mais essentiellement des récits mémoriels en bande dessinée qui ont émergé depuis la publication de Maus par Art Spiegelman. Une grande partie des récits mémoriels font l'objet de la Seconde Guerre mondiale, notamment du fait de l'émergence du médium de la bande dessinée et l'urgence de recueillir les derniers témoignages de cet événement. Art Spiegelman par exemple se présente comme auteur et acteur de sa bande dessinée, prouvant ainsi la véracité de ce qui est raconté. D'autres ouvrages possèdent des photographies comme le roman-photo de Benoît Vidal : *Gaston en Normandie*.

A présent, quelle position adopte l'Education Nationale à l'égard de ce devoir de mémoire ? Il faut avant tout savoir que l'Education Nationale souhaite transmettre une mémoire collective. Je cite un extrait d'un article dédié aux enjeux du travail de mémoire du site Eduscol : *“Au-delà de l'enseignement de l'histoire en classe, l'institution scolaire participe à la politique de mémoire, qui met l'accent sur certains faits historiques dans le but de construire une mémoire collective autour de valeurs partagées et de contribuer au sentiment d'appartenance commune : le vivre ensemble.”*<sup>77</sup> La notion de “mémoire collective” est explicitement utilisée donc il n'y a aucun doute sur ce qui est à construire en tant que professeur.e : la formation d'une “culture commune”. De plus, parmi les finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, nous retrouvons la finalité patrimoniale signifiant qu'il faut transmettre aux élèves une mémoire collective qui fonde l'identité des citoyens.

L'Education nationale participe à la politique de mémoire en insistant sur certains faits et événements historiques afin de construire une mémoire collective. Des concours nationaux sont organisés comme le *Concours national de la Résistance et de la Déportation* ou le *Concours des Petits artistes de la mémoire*. De plus, la communauté pédagogique est invitée à réaliser des actions pour les journées de commémoration. Par exemple, pour le 10 mai qui est la journée nationale de la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leur abolition : *“les élèves sont invités à développer une réflexion civique sur le respect de la dignité et de l'intégrité de l'être humain et sur la notion de crime contre l'humanité.”*<sup>78</sup> Nous voyons que c'est surtout la mémoire de la Shoah qui est incontournable. Le ministère de l'Education nationale soutient par ailleurs, depuis 2011, l'Office national des anciens combattants et victimes de guerre dans sa mise en place du Concours Bulles de mémoire sur des conflits contemporains. Le concours

---

<sup>77</sup> Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. “Les enjeux du travail de mémoire”. Juillet 2022. [Consulté le 5 juin 2022] Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/3427/les-enjeux-du-travail-de-memoire>

<sup>78</sup> *Ibid.*

est proposé aux collèges et lycées et le but est de créer une bande dessinée retraçant les souvenirs de combattants et de victimes.<sup>79</sup>

Mais comment mettre cela en place pour impliquer au mieux élèves ? En réalité, un danger dont il faut se méfier en Histoire est qu'il faut pouvoir intéresser les élèves, en leur enseignant l'ampleur d'un événement passé sans pour autant les faire rejeter ledit événement. Il faut éviter ce risque de mise à distance de l'évènement du fait de dessins qui viendraient trop adoucir la réalité. Par exemple, la Shoah racontée dans la littérature jeunesse ne viendrait-elle pas trop déformer la réalité des événements aux yeux des enfants ? Dans le cas contraire, des dessins trop choquants qui viendraient affecter la sensibilité des élèves ne les mettraient-ils pas à distance jusqu'au refus de ces derniers de participer aux séances de cours ?

D'abord, il est important de rappeler la place du professeur.e dans ce genre d'exercices sur des sujets aussi sensibles. La présence de l'adulte est obligatoire. Ses connaissances vont permettre tout d'abord d'expliquer aux élèves les symboles de la Shoah : pensons à l'étoile de David. Les professeur.es donnent les clés de lecture aux élèves.<sup>80</sup> Ensuite, pour ne pas choquer les élèves, c'est le choix du professeur.e qui sera déterminant. De nombreuses bandes dessinées existent et évoquent la Shoah sous diverses formes : des animaux ou légumes anthropomorphisés en référence à *Maus* ou *Dans la nuit du champ* de Gorski, des dessins réalistes ou certaines bandes dessinées accompagnées de photographies en guise de "gage de sérieux".<sup>81</sup> Une bande dessinée qui évoque un sujet d'une telle ampleur se doit d'être parfaitement choisie : la véracité des faits racontés est recherchée ainsi qu'un scénario et des dessins convenables pour les élèves. Il faut leur transmettre des connaissances sur l'évènement suffisamment précises sans heurter leur sensibilité.

Béatrice Finet nomme la relation que l'enseignant.e et les élèves lecteurs doivent entretenir de "double pacte de lecture" c'est-à-dire non seulement avec l'enfant lecteur mais aussi avec les "adultes prescripteurs".<sup>82</sup>

Effectivement, comme nous l'avions évoqué auparavant, "Tintin au Congo" est problématique mais doit être replacé dans son contexte historique. Si cette bande dessinée avait

---

<sup>79</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. "Concours Bulles de mémoire". Eduscol. Mis à jour en juillet 2022. [Consulté le 5 juin 2022] URL : <https://eduscol.education.fr/3436/concours-bulles-de-memoire>

<sup>80</sup> Eric Dubreucq, « Béatrice Finet (2019). La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire. », *Recherches & éducations* [En ligne], 2020, URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8739>

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> Maxime Boeuf, « Béatrice Finet, La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ? », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 21 novembre 2019.

à être étudiée dans le Second degré - il serait dangereux de laisser les élèves sans connaissances supplémentaires. Il faut mettre en garde sur les propos tenus mais également les dessins très caricaturaux des Africain.es. L'enseignant.e a donc pour devoir, voire pour obligation, d'expliquer le contexte dans lequel l'auteur a écrit l'ouvrage et donc mettre l'accent sur le témoignage que cette bande dessinée représente de la mentalité colonialiste de l'époque. Il faut surtout que l'enseignant.e choisisse et se documente sur l'ouvrage à étudier. De fait, *“étudier en cours des bandes dessinées à caractère historique, c'est prendre en compte le regard qu'un auteur contemporain porte sur le passé, avec des préoccupations, une sensibilité, qui ne concordent pas nécessairement avec les visées idéologiques des programmes.”*<sup>83</sup>

La bande dessinée se libère alors progressivement de son poids de lecture pour enfant et pour le loisirs. Ce support est à présent considéré comme sérieux et utilisable dans des classes d'histoire du Second degré. Nous avons vu que l'Education Nationale met en œuvre des actions en faveur de l'utilisation de la bande dessinée mais que certains dangers sont à appréhender. Il est donc du devoir du professeur.e d'étudier au mieux la bande dessinée à choisir pour la faire travailler à ses élèves. Pour cela, une “remise à niveau” de la compréhension de la bande dessinée est requise par l'enseignant.e et une bibliographie est nécessaire pour connaître les bandes dessinées utilisables selon les niveaux. C'est ce que nous verrons dans la partie suivante avant d'exposer la séquence de cours choisie pour intégrer l'utilisation d'une bande dessinée.

## 2. Les bandes dessinées : un support intéressant ou une “sous-littérature” ?

### 2.1 La bande dessinée, un support peu sérieux ?

Malgré sa compatibilité avec le socle commun de compétences et les timides initiatives que l'Education Nationale prend en faveur de la bande dessinée, cette dernière reste encore absente ou très marginale en classe d'Histoire. Cela peut s'expliquer par l'image négative et infantile qui lui reste accolée. Pour J-M Méon, *“les créateurs et les œuvres sont valorisés à la condition qu'ils puissent être rattachés à des formes artistiques plus établies, plus « nobles ».”*

<sup>84</sup> La légitimation de la bande dessinée se fait grâce à l'utilisation de critères plus classiques et donc plus légitime comme Hergé, présenté comme dessinateur au Centre Pompidou en 2006 ou

---

<sup>83</sup> Thiébaud Michel, *Histoire et bande dessinée*, In: Mélanges Pierre Lévêque. Tome 3 : Anthropologie et société. Besançon : Université de Franche-Comté, 1989. pp. 447-464.

<sup>84</sup> Marianne Blanchard et Hélène Raux, « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », *Tréma* [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 24 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4818> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4818>

Hugo Pratt comme “aquarelliste” au Pinacothèque de Paris en 2011. Utiliser le terme de “auteur de bande dessinée” semble moins sérieux, plus illégitime.

Après la publication du rapport Lungheretti transmis au ministre de la Culture durant le festival d’Angoulême en 2019, l’alerte sur les problèmes structurels du domaine est rapidement prise au sérieux. En conséquence, le ministère de la Culture a fait de 2020 l’Année de la BD, “*qui témoigne d’une reconnaissance au plus haut niveau de l’État des enjeux de la création graphique.*”<sup>85</sup>

Le rapport Lungheretti propose 54 suggestions pour la reconnaissance de la BD et de ses dessinateurs. Ces 54 propositions s’articulent en 7 grands axes majeurs : Renforcer la reconnaissance institutionnelle et symbolique du 9ème art, Améliorer la situation des auteurs dans un esprit de responsabilité collective, Développer la diffusion, la visibilité de la bande dessinée en favorisant le pluralisme, Initier une politique volontariste d’éducation artistique et culturelle, Assurer un plus fort rayonnement de la BD française dans le monde, Mettre en œuvre une politique nationale du patrimoine de la bande dessinée et Instituer une nouvelle organisation ministérielle.

Les problèmes révélés par le rapport Lungheretti sont essentiellement accés sur le métier d’auteurs de bandes dessinées et la précarité de ces derniers. Une plus grande reconnaissance de leur travail est alors demandée. Néanmoins, cela n’aurait-il pas un impact sur la vision que nous avons de la bande dessinée ? Un support dont l’Etat accordait peu d’intérêt, un support considéré comme de la lecture à la maison donc non-envisageable à l’école. Notamment dans la discipline de l’Histoire, une matière sérieuse, dont les documents doivent être pris au sérieux et dont la bande dessinée ne fait pas partie. La bande dessinée a longtemps été considérée comme une lecture de divertissement et inintéressante pour la didactique. Il s’agit donc de comprendre, ici, pour quelles raisons précises la bande dessinée n’est pas considérée comme une lecture sérieuse. Pourquoi la bande dessinée n’est pas envisagée par davantage de professeur.e d’histoire-géographie ? Pourquoi il y a une absence de la bande dessinée dans les manuels scolaires sachant que de nombreuses bandes dessinées, traitant par exemple des guerres mondiales ne figurent pas dans les manuels ?

En réponse aux problèmes évoqués par le rapport Lungheretti, le Ministère de la Culture a désigné 2020 comme l’année de la bande dessinée. De fait, le secteur de la bande dessinée est

---

<sup>85</sup> Sylvie Lalagüe-Dulac. *Le retour du récit historique à l’école primaire : politiques éducatives et pratiques courantes*. Congrès International de Didactiques. DUGIdocs, 2010. Disponible sur : <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2726>

très dynamique en France : plus de 5 000 titres sont publiés en 2018 en France et ce genre littéraire se place troisième dans le top 3 des genres littéraires préférés des Français précédé par le roman et le livre pratique.<sup>86</sup> La reconnaissance envers ce genre mérite encore des efforts. Effectivement, les formations sont essentiellement privées donc difficilement accessibles, à l'école la BD n'est que marginale parmi l'ensemble des supports d'apprentissage utilisés.<sup>87</sup> Les établissements scolaires consacrent moins de 5% de leurs achats aux BD. Alors, l'année de la BD va permettre de donner davantage de visibilité à la BD et de lui accorder une reconnaissance institutionnelle.

Selon Annie Renonciat, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, la bande dessinée a connu de fortes hostilités dans les milieux éducatifs notamment de la part des catholiques et des laïques. La bande dessinée est jugée pauvre par rapport au texte, "*grotesque et caricaturale [...] véritable traduction graphique de la laideur morale.*"<sup>88</sup> Effectivement, cela s'explique par le fait que le "neuvième art" a longtemps été considéré comme peu voire non digne d'une littérature classique. Les images illustrées ont longtemps été synonymes d'illettrisme ce qui n'encourage pas la lecture de bandes dessinées. Effectivement, la loi de 1949 a été mise en place par la commission de surveillance et de contrôle. Cette loi protectionniste, promulguée le 16 juillet 1949, a été votée à la suite de longues discussions et a eu un fort impact sur la bande dessinée française et belge. La commission de surveillance et de contrôle est alors créée spécialement pour se charger de la mise en œuvre de la loi. Ladite commission est présidée par un conseiller d'Etat, les membres qui composent la commission occupent leur fonction deux ans. Ces derniers représentent six ministères : "l'enseignement privé et public, la magistrature, l'Assemblée, les mouvements de jeunesse, l'Union nationale des associations familiales."<sup>89</sup>

L'article 2 de cette loi stipule qu'« *aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse.* »<sup>90</sup> ne doivent figurer dans les bandes dessinées. Cette loi permet tacitement un protectionnisme contre la BD américaine dans

---

<sup>86</sup> Site officiel Lumni, "2020, Année de la BD", Décod'Actu, 2020. [Consulté le 2 février 2022] Disponible sur : <https://www.lumni.fr/video/2020-annee-de-la-bd>

<sup>87</sup> *Ibid.*

<sup>88</sup> Nicolas Rouvière (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, « Didaskein », 2012.

<sup>89</sup> Didier Pasamonik, *La loi du 16 juillet 1949 a 60 ans*. Actua BD, 2009. URL : <https://www.actuabd.com/La-Loi-du-16-juillet-1949-a-60-ans>

<sup>90</sup> *Ibid.*



laquelle, les éléments interdits listés au-dessus apparaissent généralement dans ces bandes dessinées. D'après Harry Morgan, la peur principale que cette loi tente de contrer implicitement est l'aptitude des images à narrer un récit.<sup>91</sup>

Marianne Blanchard et Hélène Raux éclairent le sujet sur l'utilisation de la bande dessinée à l'école. De fait, la lecture de bande dessinée à l'école est très minoritaire. Les enfants ont davantage accès à des bandes dessinées en dehors de la classe, notamment dans les Centres de Documentation et d'Information.<sup>92</sup>

Par ailleurs, l'utilisation marginale de la bande dessinée en classe pourrait être également liée à un manque de maîtrise de la part de certain.es professeur.es, expliquant ainsi sa légère présence voire absence dans les programmes scolaires notamment au collège et au lycée comme nous avons pu le voir précédemment (cf : II. 1. 2). De fait, la bande dessinée n'est pas une lecture simple comme nous pourrions le penser. La bande dessinée possède un langage qu'il faut connaître et qu'il faut s'atteler à exercer pour une fluidité de lecture.<sup>93</sup> C'est une expression artistique à apprécier et qui doit nous être familier. Une explication claire du langage de la bande dessinée sera explicitée dans la partie III de ce mémoire.

De plus, M. Blanchard et H. Raux soulignent la quasi absence de l'utilisation de la bande dessinée et de ses apports didactiques dans la formation des futur.es enseignant.es. Un article de Dardaillon et Meunier viennent appuyer leurs propos. Ces derniers ont sondé des étudiants préparant le concours de professorat des écoles à l'ESPE. L'enquête a permis de révéler l'utilisation difficile de ces futur.es enseignant.es des bandes dessinées en classe du fait de leur méconnaissance du support, de ses apports didactiques et des productions qu'il existe. Il existe tout de même quelques rencontres organisées par des universitaires engagés dans ce domaine. Ce sont surtout dans les environs d'Angoulême que ce type d'initiative a lieu grâce à la présence de la Cité internationale de la BD et de l'image. Cependant, tous les élèves en ESPE ne bénéficient pas de ce genre de rencontre ce qui les laisse démunis face à l'utilisation de la bande dessinée.

---

<sup>91</sup> Nicolas Rouvière (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, « Didaskein », 2012.

<sup>92</sup> Marianne Blanchard et Hélène Raux, « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », *Trema* [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 24 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4818>

<sup>93</sup> Nicolas Rouvière (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, « Didaskein », 2012.

“Lorsqu’elle n’est pas ignorée, la bande dessinée est souvent sous-utilisée, voire mal utilisée.”<sup>94</sup> En effet, quand la bande dessinée est évoquée, c’est souvent pour amorcer une séquence ou une séance de cours afin d’accrocher les élèves pour leur permettre d’éprouver un intérêt au chapitre. La bande dessinée n’est alors qu’un “*prétexte pour capter l’attention des élèves/étudiants et les conduire vers d’autres supports d’apprentissage*”.<sup>95</sup> Alors, une bande dessinée n’est jamais étudiée dans son intégralité mais seules quelques cases sont intégrées au cours. Dans des manuels d’histoire, des cases de bandes dessinées peuvent être incorporées dans les pages sans explications mais toujours à titre d’illustration.<sup>96</sup> Rouvière critique cette utilisation de cases de bande dessinée qui peuvent ne pas permettre aux élèves de contextualiser la situation illustrée dans la vignette. Effectivement, la case ne permet pas de comprendre le récit historique.<sup>97</sup>

La bande dessinée n’est que marginalement utilisée également parce que la transposition didactique est compliquée. Effectivement, un.e professeur.e peut aimer la bande dessinée mais les recherches pédagogique et didactique sur le sujet sont si marginales qu’il est difficile de mettre en œuvre une séance voire une séquence de cours autour d’une bande dessinée. De plus, la lecture de la BD est "multimodale" car elle implique de savoir lire du texte et de lire des illustrations. Or, les élèves ont tendance à s’appuyer sur les images pour comprendre la trame de l’histoire racontée, ce qui est évidemment dommage car les textes et les images sont complémentaires. Les élèves ne peuvent donc pas comprendre l’intégralité de la planche ou de la bande dessinée. Il est ainsi nécessaire de former les élèves à la compréhension de ce support aussi simple que cela puisse paraître.<sup>98</sup>

Une dotation est accordée par l’Etat mais elle est utilisée principalement pour l’achat des manuels et des équipements. Pour acheter d’autres ouvrages, il est nécessaire de se tourner vers le budget moyen des établissements scolaires qui n’est que de quelques centaines d’euros. A savoir que la répartition de ces fonds varie selon les communes.<sup>99</sup>

---

<sup>94</sup> Marianne Blanchard et Hélène Raux, « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », *Tréma* [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 24 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4818>

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> *Ibid.*

<sup>97</sup> *Ibid.*

<sup>98</sup> *Ibid.*

<sup>99</sup> Syndicat National de l’Edition. *Étude : La place de la Bande dessinée dans l’enseignement*. Agence Picture This!, 2019, 44 p. URL : <https://www.sne.fr/document/etude-la-place-de-la-bande-dessinee-dans-lenseignement/>

Selon un libraire interrogé, les achats des écoles en bande dessinée représentent moins de 5% des achats globaux de livres. “Les écoles qui commandent des BD sélectionnent plus volontiers des ensembles liés à des fiches pédagogiques du type « rallye lecture »”. Effectivement, les pratiques de lecture des adolescents ne sont pas prises en compte dans l’achat d’ouvrages pour les CDI. Le choix des livres est réalisé en fonction des représentations de l’enseignement et de la lecture de la BD selon les professeurs. En moyenne, les CDI possèdent en moyenne 6,2% de BD. Au collège, le pourcentage est de 7,4% et au lycée il est de 4,6%.<sup>100</sup> Cette faible part de la bande dessinée dans les CDI pourrait encore s’expliquer par cette image que nous en avons, et qu’elle n’est donc plus adaptée ou moins en tout cas, à cette tranche d’âge. De plus, ce qu’a remarqué le SNE est que le pourcentage de BD dans les fonds des CDI est proportionnel au nombre total de documents. “Autrement dit : plus il y a de documents dans un CDI moins la BD est présente.”<sup>101</sup>

De plus, les libraires spécialisés BD ne travaillent que très peu avec des établissements scolaires et les établissements secondaires se tournent quant à eux vers des libraires généralistes. Ce choix s’explique par les procédures de marchés publics qui obligent l’acquisition de tous types de livres pour la jeunesse.<sup>102</sup> La bande dessinée reste donc proposée en lecture sur place et en support documentaire selon la SNE. Elle n’est cependant pas demandée en devoir maison car les élèves l’associent à de la “lecture plaisir”.

Cependant, il est dommage de limiter à un pourcentage si faible la part de la BD dans les CDI. De fait, le CDI permet un “retour à la lecture” pour les populations défavorisées.<sup>103</sup> De fait, dans les REP, ce sont essentiellement les BD, les comics et les mangas qui attirent l’attention des élèves.

## 2.2 La bande dessinée, un médium utilisable à tout niveau ?

Une enquête nationale sur la lecture de la BD en France a été réalisée en 2011 et montre que 76% des 7-10 ans des élèves interrogés lisent des bandes dessinées, ils sont 90% dans la tranche d’âge des 11-14 ans et 50% chez les 15-17 ans.<sup>104</sup>

---

<sup>100</sup> *Ibid.*

<sup>101</sup> *Ibid.*

<sup>102</sup> *Ibid.*

<sup>103</sup> *Ibid.*

<sup>104</sup> Marianne Blanchard et Hélène Raux, « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », *Tréma* [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 24 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4818> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4818>

Les élèves d'un certain âge qui ne pratiquent plus la lecture de la BD pourraient voir, dans l'utilisation de la BD en classe, une forme d'infantilisation. *“Dans l'enquête de 2011, 62 % des 15-17 ans anciens lecteurs de bande dessinée sont totalement d'accord ou plutôt d'accord avec le fait que les bandes dessinées sont surtout faites pour les enfants et les jeunes.”*<sup>105</sup> Il serait donc imprudent d'utiliser certaines bandes dessinées à certains niveaux car les élèves se sentiraient infantilisés considérant la bande dessinée comme un médium pour enfant. Cela les éloignerait donc du travail de lecture de la bande dessinée *“dont ils se détournent pour bien montrer qu'ils ont grandi”*<sup>106</sup> Alors, il est primordial de choisir correctement les bandes dessinées et éviter celles qui semblent *“enfantines”* afin de ne pas démotiver les élèves et éviter qu'ils rejettent l'activité proposée.

Sylvain Aquatis se pose la question des conditions de prolongation de l'intérêt pour la bande dessinée qui est alors mise en avant. Il faut savoir que, selon la sociologie du goût initiée par Pierre Bourdieu, la socialisation familiale puis scolaire participent à l'appréciation de certaines productions culturelles. *“L'acquisition du goût se ferait d'abord en famille, et trouverait ensuite confirmation ou contradiction dans l'univers scolaire.”*<sup>107</sup> Nous pourrions donc penser que l'entretien d'une appréciation de la lecture de la bande dessinée peut se poursuivre ou même se créer à l'école. Or, nous avons vu précédemment qu'à partir d'un certain âge, notamment l'entrée au collège, les élèves lisent de moins en moins de bande dessinée. Pour preuve, des nouveaux genres littéraires leurs sont proposés notamment en classe de français et en plus de cela, les CDI possèdent une très faible part de bande dessinée parmi tous les ouvrages proposés. Si les élèves n'ont pas découvert la bande dessinée dans leur milieu familial, il pourrait être plus difficile à ces derniers d'apprécier ce genre à l'école si elle est peu présente. La perte progressive de la lecture de la bande dessinée pourrait également s'expliquer par les discours ambiants autour du neuvième art, pouvant ainsi dissuader les adolescents et les jeunes adultes. Les élèves prennent souvent goût pour d'autres lectures ou d'autres loisirs ou ils arrêtent la lecture de la bande dessinée par manque de temps. La bande dessinée étant considérée comme de la lecture de loisirs.

Prenons la théorie de la distinction de Bourdieu : cette théorie lie les goûts des classes populaires à des productions de masse, simples d'accès tandis que les goûts des classes

---

<sup>105</sup> *Ibid.*

<sup>106</sup> Aquatis cité par Marianne Blanchard et Hélène Raux (2019)

<sup>107</sup> Sylvain Aquatis, *II. Le goût de la bande dessinée : acquisitions, transmissions, renforcements et abandons* In : *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?* [en ligne]. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2015.

supérieures mais aussi pour une part des classes moyennes se tournent vers des productions plus légitimes.<sup>108</sup> Pour résumer, les goûts portent des valeurs sociales et la bande dessinée qui a longtemps été considérée comme de la sous-lecture, reste marquée ce stigmate. Cela expliquerait que certains élèves s'en détournent pour éviter les jugements négatifs à l'égard de leurs goûts.<sup>109</sup> De plus, l'influence des discussions de bande dessinée avec les parents, qui contribuent à la formation du goût pour le 9ème art, est moins importante à partir de l'âge de 15 ans.<sup>110</sup>

Or, n'oublions pas l'influence des pairs et des médias qui peuvent jouer un rôle dans l'appréciation de ce genre littéraire. La transmission peut être horizontale et non plus essentiellement verticale, c'est ce que nous pouvons appeler la "pluralité des transmissions", qui permet par ailleurs de réduire les écarts culturels entre les différents milieux sociaux. En effet, les dessins animés, les bibliothèques municipales et les pairs peuvent participer à la transmission du goût pour les bandes dessinées.

### 2.3 Une attirance progressive de la bande dessinée

La bande dessinée reste alors encore méconnue notamment du fait de son aspect de lecture de loisirs et pour enfant qui lui est accolée. Néanmoins, l'attention portée aux effets didactiques de la bande dessinée est ancienne. Antoine Roux a réalisé des travaux dans les débuts des années 1970 pour militer pour la reconnaissance de la qualité éducative de la bande dessinée. Suite à cela, la question a été accueillie avec grand intérêt : des colloques, des publications et ressources en ligne fleurissent progressivement.<sup>111</sup>

Dans le bulletin officiel de l'Éducation nationale (26 avril 2018), Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale sous le premier mandat d'Emmanuel Macron, a défini la place de la lecture comme étant primordiale. "Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École."<sup>112</sup> Depuis 2002, le festival de la bande dessinée d'Angoulême collabore autour de différents projets (concours de BD scolaires, prix des écoles/collèges/lycées) avec le Ministère de l'Éducation nationale

---

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> *Ibid.*

<sup>110</sup> *Ibid.*

<sup>111</sup> Sylvain Lesage, « Bande dessinée et histoire. De l'histoire des représentations à l'histoire culturelle », *Sociétés & Représentations*, vol. 53, no. 1, 2022, pp. 15-38.

<sup>112</sup> Syndicat National de l'Édition. *Étude : La place de la Bande dessinée dans l'enseignement*. Agence Picture This!, 2019, 44 p. URL : <https://www.sne.fr/document/etude-la-place-de-la-bande-dessinee-dans-lenseignement/>

depuis 2007, les résidences d’auteurs de bande dessinée en milieu scolaire se multiplient, etc.<sup>113</sup>

Le groupe “Bande dessinée” du Syndicat National de l’Edition (SNE) cherche à intégrer davantage la bande dessinée dans les écoles en donnant les clés de compréhension aux enseignants. Leur projet, validé par les ministères de la Culture et de l’Education Nationale, regroupe des professionnels de la bande dessinée.<sup>114</sup> Cette étude s’est déroulée de juin à septembre 2018 et révèle l’ensemble des pratiques éducatives autour de la bande dessinée qu’il faudra éclairer et ainsi pouvoir mettre en place des solutions pour une plus importante utilisation de la bande dessinée. L’étude permet de reconnaître les besoins des professeur.es des écoles élémentaires aux lycées, et répondre à leurs attentes.

Au collège, des professeurs de multiples disciplines dont l’histoire ont témoigné de leur envie de travailler avec la bande dessinée. De plus, des représentants de l’IEN (Inspection de l’Education Nationale) promeuvent la BD comme Jean-François Le Van<sup>115</sup> et Nelly Turonnet<sup>116</sup>.

Un sondage est donc mis en place et a concerné 51 départements français. Le sondage a permis de recueillir 150 réponses de professeur.es de toute discipline. 47% des sondés sont de grands lecteurs de BD, c’est-à-dire qu’ils lisent plus de 10 bandes dessinées par an. 28% en lisent régulièrement. Seulement 2% des professeurs pensent que la bande dessinée ne doit être qu’une lecture de loisirs et ne doit pas être un support pédagogique à utiliser en classe. Certaines bibliothèques-centres documentaires (BCD) manquent d’investissement financier et la lecture est donc en retard par rapport aux lectures à succès auprès des élèves. Une directrice d’école témoigne auprès de la SNE pour qualifier la BCD de son école comme étant endormie. C’est le cas pour beaucoup d’autres BCD en France. Pour dynamiser les BCD, des investissements financiers sont nécessaires.

Puis, l’ouvrage de Nicolas Rouvière s’intéresse à réfléchir sur la pédagogie et la didactique de la bande dessinée dans les classes de littérature et d’histoire. Cet ouvrage nous sera donc particulièrement intéressant et essentiel à la compréhension de l’usage de ce médium. La bande dessinée devient progressivement un objet de didactique. Effectivement, les études concernant la bande dessinée augmentent afin de questionner son utilisation à l’école. L’étude

---

<sup>113</sup> Marianne Blanchard et Hélène Raux, « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », *Tréma* [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 24 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4818>

<sup>114</sup> Syndicat National de l’Edition. *Étude : La place de la Bande dessinée dans l’enseignement*. Agence Picture This!, 2019, 44 p. URL : <https://www.sne.fr/document/etude-la-place-de-la-bande-dessinee-dans-lenseignement/>

<sup>115</sup> Inspecteur au Rectorat de Limoges

<sup>116</sup> Chargée des actions culturelles à l’Académie de Bordeaux

réalisée par le Syndicat National de l'Édition en janvier 2019 illustre parfaitement cet attrait progressif de l'enseignement pour la bande dessinée. Cette étude s'intitule : "La place de la bande dessinée dans l'enseignement" et réalise donc un état des lieux sur la place de ce genre littéraire.

Michel Thiébaud précise dans son article le rôle attribué à la BD : La BD "donne vie à l'Histoire". Les élèves comprennent la notion du passé, que le présent est construit grâce au passé en impliquant les lecteurs et lectrices au récit. Des protagonistes permettent de suivre le récit et d'engager l'élève à ses actions et ainsi lui permettre d'être concerné par l'Histoire. Puis, les images des BD permettent aux lecteurs de repérer un grand nombre d'informations permettant de mieux comprendre la période historique en question. Elles permettent aux élèves de visualiser la "réalité", de mieux la comprendre et ainsi de marquer plus facilement leur imaginaire qui ira dans le sens de l'imaginaire collectif.

Michel Thiébaud défend avec ardeur la bande dessinée historique. "Elle permet de faire comprendre aux élèves que le passé a eu un présent, et les impliquent émotionnellement dans la période étudiée."<sup>117</sup> Il défend également la bande dessinée comme un document historique à part entière. Pour cela, il utilise deux exemples : la "genèse de la Bande Dessinée aux USA" puis "l'autre dans le tournant sociologique marqué par les événements de Mai 1968".<sup>118</sup> Le Grand Duduche (Cabu) permet de se documenter sur l'Histoire de l'Éducation par exemple. "Sans doute la série de Cabu n'exprime qu'un point de vue sur l'Éducation Nationale. Elle est néanmoins un témoignage intéressant et - l'Histoire étant aussi affaire de point de vue - souvent pertinent."<sup>119</sup>

Toujours d'après Michel Thiébaud, la bande dessinée est un discours sur l'Histoire pouvant prendre différentes formes : didactique, réaliste, de fiction ou humoristique. Les études réalisées par Thiébaud lui permettent d'affirmer que les dessinateurs sont passionnés d'Histoire pour la plupart d'entre eux, donc la documentation leur est importante et ils inventent finalement peu. Parmi la documentation des dessinateurs, on retrouve les documents littéraires, les études illustrées, les musées, sites, monuments et archives.

George Duhamel publie en 1930 *Scènes de la vie future* dans lequel il partage son inquiétude vis-à-vis des progrès techniques que les États-Unis réalisent. "L'Amérique semble

---

<sup>117</sup> Nicolas Rouvière (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, « Didaskein », 2012.

<sup>118</sup> Michel Thiébaud, *Histoire et bande dessinée*, In: Mélanges Pierre Lévêque. Tome 3 : Anthropologie et société. Besançon : Université de Franche-Comté, 1989. pp. 447-464.

<sup>119</sup> *Ibid.*

prendre à cœur de précéder le reste de l'humanité dans la voie des pires expériences.”. Son ouvrage peut être considéré comme précurseur dans la pensée de cette peur du progrès ou plus exactement de l'intelligence artificielle. Hergé publie peu de temps après “Tintin en Amérique” et il semble évident que ses dessins illustrent la pensée de Duhamel. Effectivement, la présence de véhicules motorisés, de transports en commun qui grouillent dans les rues illustrent les mots de Duhamel. “Dans un raccourci saisissant, un bœuf pénètre dans l'usine pour en ressortir, l'image suivante, sous forme de boîtes de corned beef.”. Ce court passage de deux cases illustre parfaitement un extrait de l'ouvrage de George Duhamel : “Les bêtes, ici, sont passives, ahuries. Elles arrivent, tassées dans des wagonnets. [...] Cinq ou six bœufs par wagonnet. Cinq ou six coups de merlin. [...] La chaîne marche. [...] Trente-minutes et le bœuf est en morceaux... .”<sup>120</sup> Ensuite, les dessinateurs de BD peuvent s'inspirer d'ouvrages illustrés ou se déplacer sur les lieux qu'ils souhaitent dessiner, visiter les sites et musées en lien afin de créer des dessins traduisant au mieux la réalité.

Michel Thiébaud, grâce à son article et ses enquêtes, permet d'affirmer que la bande dessinée peut être considérée comme un support légitime d'un point de vue scientifique. Effectivement, les bandes dessinées ne sont pas uniquement le fruit de l'imagination des dessinateurs. Ces derniers sont influencés par l'Histoire et sont intéressés de recréer des décors, des tenues, des actions qui existaient. Il serait donc cohérent d'étudier des bandes dessinées ou uniquement des planches ou cases, à partir du moment où l'enseignant.e respecte son rôle et puisse faire un tri et une analyse avant d'en étudier en classe. Le rôle de l'enseignant.e sera détaillée dans la partie III du mémoire.

Par ailleurs, des bandes dessinées sont basées sur des histoires réelles, donc sur la mémoire de personnes ou bien des bandes dessinées de vulgarisation, en référence à l'Histoire dessinée de la France par les éditions la Revue dessinée et la Découverte. Il est possible de s'y appuyer pour que les élèves puissent comprendre directement le sujet. Prenons l'exemple d'un des tomes de la série “Histoire dessinée de la France”. L'ouvrage est constitué de 3 grandes parties : la bande dessinée, des pages explicatives et d'une bibliographie thématique. Ce type d'ouvrage est intéressant pour les élèves et pour les professeur.es. De grandes périodes historiques sont expliquées à travers des protagonistes permettant ainsi de suivre un ordre chronologique ou thématique. Par exemple, le tome 11 : *Dans l'absolu - de Louis XIII à Louis XIV*, les protagonistes sont Pierre Goubert, Ernest Lavisse et Alexandre Dumas. Pourquoi ces trois personnes ? Ils ont tous les trois participé à la recherche, et au partage de cette période.

---

<sup>120</sup> Georges Duhamel cité par Michel Thiébaud (1989)



A la fin de la bande dessinée d'une centaine de pages, nous pouvons poursuivre la lecture avec une quarantaine de pages documentaires qui expliquent plus en détail ce qui a été raconté dans la bande dessinée. Ces pages se terminent par une "frise" chronologique illustrée pour finir par la bibliographie catégorisée en 6 thèmes. Ce type d'ouvrage permet aux lecteur.trice.s de s'informer grâce à une manière plutôt ludique, puis d'en savoir davantage et enfin, la bibliographie propose aux lecteur.trice.s des ouvrages leur permettant d'élargir leurs connaissances mais surtout, de connaître les ouvrages sur lesquels se sont basés les auteur.trice.s.

Ensuite, Michel Thiébaud témoigne de ses années d'enseignement dans une REP où une grande part des élèves étaient d'origine étrangère et appartiennent pour la plupart d'entre eux à des familles modestes. Le capital culturel transmis par leurs parents ainsi que la maîtrise de la langue française permet difficilement d'aborder certains chapitres d'Histoire grâce aux documents fournis dans les manuels. Il faut trouver des solutions pour leur permettre de comprendre la période historique demandée et de réussir à valider les compétences ou capacités requises. Michel Thiébaud pose cette question : "*Comment à partir de tels documents, amener l'idée de brillante civilisations ?*" en faisant référence aux documents textuels qui sont principalement présents dans les manuels dont les termes très complexes ne sont très souvent pas compris. L'alternative trouvée a été la bande dessinée. Certains penseront que cette solution a été facilement trouvée car la bande dessinée est un support à lire facilement, ludique et qu'il est donc évident de l'utiliser sur ce genre de population. En réalité, la bande dessinée est compliquée à saisir. D'abord pour les professeurs mais également pour les élèves. Un travail laborieux de documentation de la bibliographie des dessinateurs semble obligatoire et une analyse profonde avec les élèves également. Sous-estimer la lecture de la bande dessinée amènerait à une mauvaise utilisation de celle-ci, à "tuer le plaisir" de sa lecture ainsi que d'une incompréhension totale des élèves qui ne comprendrait pas le sens de l'ouvrage. Le travail préparatoire avant l'utilisation en classe de la bande dessinée sera évoqué dans la partie III. 1.1.

Pour Martel et Boutin, la BD est un outil efficace pour faire apprendre quelque chose aux enfants. Effectivement, "les auteurs de BD utilisent des moyens simples et efficaces pour que les enfants retiennent rapidement les informations importantes : le soulignement des mots importants, la répétition, les schémas...". En Histoire, la bande dessinée permet d'imaginer une époque donnée. Martel et Boutin proposent d'ailleurs l'exploitation de la bande dessinée à travers trois disciplines : l'art plastique, le français et l'histoire afin d'étudier une bande

dessinée dans son ensemble afin d'exploiter son aspect historique, littéraire et artistique.<sup>121</sup> Cet exercice permettrait ainsi une meilleure compréhension de l'ouvrage par les élèves. De fait, Michel Thiébaud témoigne : *“L'école, moyenne ou grande, n'avait pas répondu à mon besoin de visualiser l'Histoire. La bande dessinée, elle, comblait cette lacune. Mais ces images d'histoires étaient-elles encore de l'Histoire ?”* Il est vrai qu'il peut ne pas être simple d'imaginer ce que le passé a été. Les dessinateurs de bande dessinée représentent de plus en plus dans le détail les vêtements, les ruelles, les comportements d'une période donnée. Michel Pierre atteste qu'il *“devient rare de trouver la bande dessinée historique de grossiers anachronismes”*. Il faut faire attention tout de même, Michel Pierre rappelle par la suite : *“la virtuosité d'un graphisme sachant placer dans un coin de case des éléments d'authenticité ne peut être le garant d'une médiation de connaissance.”* Il ajoute : *“Mais gardons-nous de l'appeler [la bande dessinée] systématiquement au secours de pédagogies défaillantes et de la doter de pouvoirs qu'elle n'a pas.”* Selon Michel Pierre, nous ne pouvons pas nous baser uniquement sur la bande dessinée pour comprendre des faits historiques, la BD ouvre l'imaginaire et invite à se documenter davantage. Cela n'est pas surprenant et heureusement que nous ne pouvons pas nous baser uniquement sur les bandes dessinées pour comprendre l'Histoire.

### 3. La bande dessinée, un vecteur de motivation ?

#### 3.1 Définition de la motivation

La motivation est *“ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer”*<sup>122</sup>. Nous pouvons distinguer deux types de motivation : la ***motivation intrinsèque*** et la ***motivation extrinsèque***. La première concerne la motivation comme le résultat d'un lieu de causalité interne, c'est-à-dire la satisfaction de réaliser une tâche est recherchée par l'individu. Ce dernier s'engage de son plein gré par intérêt et par curiosité : *“ ce type de motivation sont les passe-temps ou les activités de loisir.”*<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> Musée National de l'Éducation. La bande dessinée comme moyen d'apprentissage. 2018. [Consulté le 2 juin 2022] Disponible sur : [https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user\\_upload/Selection\\_thematique\\_BD.pdf](https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/Selection_thematique_BD.pdf)

<sup>122</sup> Philippe Sarrazin, Damien Tessier, et David Trouilloud. « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, vol. 157, no. 4, 2006, pp. 12-12.

<sup>123</sup> *Ibid.*

La motivation extrinsèque est motivée par une cause externe. Une tâche est alors réalisée dans le but d'atteindre autre chose et pas seulement la satisfaction d'avoir réalisé cette tâche. Les moyens de motivation sont souvent une récompense ou une punition.<sup>124</sup>

### 3.2 Les théories de la motivation applicables à la bande dessinée

Je souhaite baser mon expérience sur la *théorie de l'auto-détermination*. Cette théorie adhère au postulat organismique des individus. De fait, selon ce postulat "*les êtres humains sont des organismes actifs, naturellement portés vers le développement, la maîtrise des défis issus de l'environnement, l'actualisation de leurs potentialités, et l'intégration des nouvelles expériences dans un moi cohérent et unifié*".<sup>125</sup> Afin d'atteindre une motivation optimale, les individus nécessitent trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de proximité sociale.<sup>126</sup> Cette théorie a été élaborée par Deci et Ryan afin de comprendre et préciser les facteurs qui peuvent affecter la motivation intrinsèque. En effet, ils partent du postulat que la motivation intrinsèque est "naturelle", que tout le monde est capable de l'atteindre mais que la variation des facteurs environnementaux et sociaux de chacun impacte cette motivation soit en l'encourageant soit en l'empêchant.<sup>127</sup>

Quels facteurs externes peuvent impacter cette motivation intrinsèque ? Un événement externe perçu comme positif, par exemple un feedback positif aux élèves, peut augmenter cette motivation car ils se sentent alors compétents dans la réalisation du travail. Cependant, un feedback négatif peut engendrer un sentiment voire un renforcement du sentiment d'incompétence des élèves et ainsi impacter leur motivation intrinsèque.<sup>128</sup>

Pour en revenir aux trois besoins fondamentaux, "ils fournissent la base des prédictions concernant les aspects de l'environnement social susceptibles de soutenir versus de réduire les propensions proactives de l'individu."<sup>129</sup>

Le besoin de *compétence* fait référence au "désir d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement, d'exprimer ou d'exercer ses capacités et de surmonter les défis". Ce besoin fait référence à un sentiment de confiance et d'accomplissement de l'activité. Ce besoin

---

<sup>124</sup> *Ibid.*

<sup>125</sup> *Ibid.*

<sup>126</sup> *Ibid.*

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> *Ibid.*

<sup>129</sup> *Ibid.*

peut conduire les personnes à rechercher des activités à réaliser et qui leur permettent de relever des défis afin de développer leur intérêt et de s'améliorer.

Le besoin de *proximité sociale* est le besoin d'être proche d'autres personnes et d'en recevoir de l'attention, du respect envers leurs valeurs afin de permettre de ressentir un sentiment d'appartenance à un groupe. La proximité sociale permet à l'élève d'avoir l'approbation de ses camarades encourageant ainsi son investissement dans le travail et encourageant ainsi cette motivation intrinsèque. Selon la TAD, ce facteur est un des moteurs les plus importants de la motivation intrinsèque.<sup>130</sup>

Le besoin d'*autonomie* concerne le "désir d'être à l'origine ou la source de ses propres comportements". Ce besoin d'autonomie peut permettre d'annuler ce sentiment d'être un "pion" dont les actions sont contrôlées par des facteurs extérieurs (punitives, récompenses) ce qui permettrait ainsi à l'individu d'être libre de ses actions et ainsi activer sa motivation intrinsèque. L'individu peut effectivement effectuer des choix et avoir un sentiment de liberté. Dans le cadre de l'éducation scolaire, ce sentiment de liberté reste cependant limité dans les cadres imposés par les professeurs lors de la réalisation d'une activité. "L'autonomie est souvent confondue avec le concept assez différent d'indépendance qui signifie fonctionner tout seul sans se fier aux autres. Les gens peuvent rechercher l'indépendance pour des raisons très diverses dont certaines ne sont pas autonomes."<sup>131</sup>

En classe, il serait alors intéressant de tester le respect de ces trois besoins fondamentaux. Cependant, la prise en compte de ces trois besoins reste limitée car il faut permettre de varier la manière de réaliser des activités. Les travaux de groupe ne peuvent pas se réaliser à chaque activité car les élèves dans le Secondaire devront être soumis à du travail individuel.

De plus, le rôle du professeur est primordial dans l'encouragement de la motivation intrinsèque des élèves. Il doit assurer un climat de classe optimal afin de permettre le développement intellectuel et l'intérêt de tous les élèves.<sup>132</sup> En effet, écouter attentivement les élèves, donner des feedbacks individualisés et positifs sur ce qui a été réalisé, encourager les élèves, leur accorder du travail en autonomie, aider les élèves afin de progresser et manifester de l'empathie.

---

<sup>130</sup> *Ibid.*

<sup>131</sup> *Ibid.*

<sup>132</sup> *Ibid.*

Au contraire, certaines pratiques ne permettent pas de développer la motivation intrinsèque des élèves. Par exemple, des feedbacks trop rigides sans mettre en avant les choses positives réalisées, une aide trop faible, le recours massif à l'impératif peut également freiner la motivation intrinsèque. Puis, l'utilisation de récompenses (notes bonus, points en plus) ou de punitions peut entraver la motivation intrinsèque et développer uniquement une motivation extrinsèque.<sup>133</sup>

#### 4. Hypothèses

Ainsi, trois hypothèses sont proposées afin de permettre de répondre à la problématique de ce travail de recherche.

Tout d'abord, l'hypothèse sur la motivation est l'idée que la bande dessinée permet d'impliquer et de motiver l'ensemble des élèves. Effectivement, le travail sur un support peut habituel dans la discipline de l'histoire peut être vecteur d'intérêt de la part des élèves dont certains sont peut-être familier avec ce type de littérature.

La deuxième hypothèse porte sur la remobilisation des connaissances : la bande dessinée permet une meilleure compréhension de l'évènement notamment grâce à sa forme de récit et les illustrations proposées. Il serait donc intéressant de savoir si l'étude d'un récit sous une forme presque uniquement illustrée permettra aux élèves de mieux retenir les enjeux, les dates, les acteurs d'un évènement.

La dernière hypothèse porte sur la compréhension de la chronologie de l'évènement. De fait, la bande dessinée est un récit et met en scène des personnes ou personnages. La manière dont le récit est illustré dans la bande dessinée va permettre de mieux comprendre l'ordre chronologie des faits constituant un évènement historiques.

---

<sup>133</sup> *Ibid.*

### III - Projection pédagogique

#### 1. La mise en place d'une séance de cours

##### 1.1 Les participants de l'expérience

L'expérience a été réalisée dans deux classes de Terminale. Une classe expérimente la bande dessinée et représente alors la *classe test* : la Terminale Générale 4 (TG4). L'autre ne l'expérimente pas et représente alors la *classe témoin* : la Terminale Générale 1 (TG1).

La bande dessinée *Gaston en Normandie* de Benoît Vidal a été choisie du fait de l'originalité du support, qui pourrait jouer sur la motivation des élèves, mais également du fait de la présence d'images d'archives qui pourraient intéresser les élèves mais aussi les rassurer. En effet, travailler sur une bande dessinée est considéré comme original et non-commun donc leur présenter des documents d'archives est un moyen de rassurer les élèves quant à la connexion qu'une activité sur un tel support avec le programme scolaire.

##### 1.2 La procédure de mise en œuvre

#### **Description du contexte d'exercice et du déroulé de la situation**

La séance sur laquelle le travail sur des planches d'une bande dessinée a été prévu dure deux heures. Cette séance est la suite d'autres séances concernant le sous-thème "La Seconde Guerre mondiale". Les élèves ont donc en tête les événements importants de la période. Ces deux heures sont partagées en deux temps : le premier temps est consacré à visionner une vidéo expliquant les opérations Overlord et Bagration. Les élèves pourront ainsi s'armer de connaissances avant l'étude des planches de la bande dessinée. Ils pourront se sentir rassurés d'avoir acquis des connaissances car ils sont conscients que cet événement est un Point de Passage et d'Ouverture de ce sous-thème. De plus, la découverte de l'opération Overlord leur permettra de réaliser au mieux l'activité sur la bande dessinée.

Le deuxième temps est consacré au travail sur une bande dessinée. Cette activité devra être réalisée d'abord par groupe de 4 personnes maximum et 2 personnes minimum. Les élèves seront en autonomie durant 30 minutes et analyseront les planches de la bande dessinée. Ensuite, suite à leur travail en groupe, une discussion aura lieu avec l'ensemble de la classe pour discuter des planches de la bande dessinée.

#### **Objectifs de l'activité sur la bande dessinée**

L'objectif de ce travail pour les élèves est de comprendre les enjeux et le déroulement du débarquement en Normandie et de faire le lien entre mémoire et histoire. Un autre but est de répondre aux finalités civiques qui demandent une analyse critique de divers documents, en l'occurrence d'un ouvrage littéraire. Ils vont pouvoir apprendre à échelle d'homme et de femme comment le débarquement en Normandie s'est déroulé. Ils pourront également en ressortir les acteurs qui ont participé à ce débarquement, la manière dont s'est déroulé le débarquement et quelles en ont été les conséquences.

La mise en situation est expliquée à l'oral et rappelée sur la fiche d'activité des élèves. Le scénario étant :

*“Vous travaillez dans une maison d'édition et formez une **équipe** (fonctionnement coopératif). Benoit Vidal vous propose la nouvelle bande dessinée qu'il vient de créer et vous demande votre **accord** pour la faire éditer et la faire produire.*

*Cependant, au sein de l'équipe, certains d'entre vous sont contre sa publication et émettent des critiques constructives à son égard. En effet, vous avez peur des répercussions que cela peut avoir sur des personnes ne connaissant pas cet évènement.*

*D'autres, sont quant à eux d'accord et vont trouver les points positifs de la bande dessinée, en mettant en avant les avantages d'un tel support et la manière dont l'auteur a présenté les témoignages qu'il souhaite partager.”*

La consigne de l'activité est la suivante : *A partir des planches de la bande dessinée « Gaston en Normandie » que l'auteur vous a soumis, cherchez à défendre votre position soit en critiquant, soit en soutenant la bande dessinée de Benoît Vidal. Les questions posées de la fiche d'activité vont vous permettre d'organiser votre étude des planches.*

*Suite à cela, une discussion aura lieu afin de partager vos arguments avec l'ensemble de l'équipe . Proposez des éléments d'amélioration de la bande dessinée.*

Les fiches d'activités sont présentées dans l'annexe 1. De plus, trois planches parmi les 10 sélectionnées sont à retrouver en annexe 5.

Les compétences que je souhaite travailler avec eux sont : “Employer les notions et le lexique acquis en histoire à bon escient” et “Confronter le savoir acquis en histoire avec ce qui est entendu, lu et vécu”.

Afin de remplir les conditions nécessaires pour un climat motivationnel optimal, j'ai fait le choix d'organiser une forme de coopération entre les élèves en nommant le groupe classe sous le nom d'"équipe" afin d'éviter toute forme de compétition. Le terme "discussion" au lieu de débat répond également à cet objectif d'éliminer toute forme de compétition. L'objectif final de cette activité sera également à expliciter sur la fiche d'activité et à l'oral. Cet objectif étant d'améliorer ensemble la bande dessinée.

J'ai fait le choix d'explicitier la consigne et ce qui était à faire à l'oral afin de limiter la charge cognitive des élèves et qu'ils puissent se concentrer sur l'essentiel de l'exercice. Il faudra ainsi expliquer les grandes étapes à réaliser grâce aux trois grandes questions qui permettront de guider leur réflexion et leur analyse des planches de la bande dessinée. Les trois grandes questions étant les suivantes :

Pour les groupes POUR la publication des planches :

- 1) Expliquer les raisons pour lesquelles ce type de support est intéressant pour raconter un événement historique contemporain.
- 2) Repérer les éléments factuels que l'auteur nous livre sur le débarquement en Normandie.
- 3) Sachant qu'une partie de l'équipe est contre la publication telle qu'elle de la bande dessinée, proposer des éléments supplémentaires qui pourraient les convaincre de publier la bande dessinée.

Pour les groupes CONTRE la publication des planches :

- 1) Expliquer les raisons pour lesquelles ce type de support demande de la vigilance lors de sa lecture.
- 2) Repérer les éléments factuels que l'auteur nous livre sur le débarquement en Normandie.
- 3) Sachant qu'une partie de l'équipe est pour la publication de l'ouvrage, proposer des éléments d'amélioration à soumettre à Benoît Vidal afin de réduire au maximum les critiques que vous avez relevé

La première question pour les élèves défendant les planches de la bande dessinée est : Expliquer les raisons pour lesquelles ce type de support est intéressant pour raconter un événement historique contemporain. Cette question permettra aux élèves de découvrir le support et ses particularités afin d'en comprendre les motivations de l'auteur et ainsi permettre une lecture plus fluide de la bande dessinée. Le but réel est de les amener à réfléchir aux apports intellectuels de cette bande dessinée et ainsi booster leur motivation car l'activité aura du sens



pour eux. La deuxième question commune aux deux camps est : Repérer les éléments factuels que l'auteur nous livre sur le débarquement en Normandie. Cette question a pour but de rassurer les élèves et leur faire prendre conscience que cette bande dessinée, malgré l'étude sur la forme de la BD, elle va leur permettre d'acquérir des connaissances. Ils comprendront qu'ils n'étudient pas une bande dessinée juste pour étudier les choix d'un auteur de BD mais qu'elle va également leur faire acquérir les connaissances qu'ils ont découvert précédemment grâce à la vidéo. Enfin, la dernière question est la suivante : Sachant qu'une partie de l'équipe est contre la publication telle qu'elle de la bande dessinée, proposez des éléments supplémentaires qui pourraient les convaincre de publier la bande dessinée. Elle a pour but de favoriser la discussion et de prendre conscience des limites des planches afin de trouver des accords avec le camp étant contre sa publication telle qu'elle. Les élèves contre la publication de la bande dessinée devront répondre aux mêmes questions sauf pour la première. Cette question leur permettra de critiquer les planches et d'en relever les limites. Ils devront alors trouver des solutions pour améliorer la bande dessinée qu'ils exposeront lors de la discussion lorsque nous traiterons de la troisième question.

Puis, expliquer que les activités d'analyse réalisées les séances précédentes leur sera utiles pour l'activité d'aujourd'hui. Ils auront exercé quelques automatismes à avoir constamment au quotidien et ils vont le mettre à l'œuvre le jour où nous avons réalisé cette activité sur la bande dessinée, grâce à une activité un peu moins habituelle. L'objectif est que les élèves aient un œil averti sur tout type de support qu'importe la formation de l'auteur. L'Histoire peut s'apprendre sur tout type de support mais les élèves doivent comprendre l'importance de garder un esprit critique.

Les élèves peuvent se mettre avec qui ils le souhaitent à partir du moment où ils sont entre 2 à 4 personnes par groupe, pour favoriser la meilleure qualité possible des relations entre les élèves et assurer alors cette proximité sociale requise pour une motivation intrinsèque optimale. Ils pourront également choisir s'ils sont POUR ou CONTRE. Pour s'assurer de l'équilibre des remarques de la part des deux camps, leur imposer de créer 3 groupes POUR et 3 groupes CONTRE a été fait.

Pour la restitution des informations (correction), une grande discussion aura lieu entre les différents groupes. J'ai fait le choix de rendre la correction interactive dans la manière de restituer les éléments : un modérateur sera choisi afin que les élèves s'auto-régulent pour leur permettre un maximum d'autonomie. De plus, lorsqu'un élève prendra la parole pour exposer

son argument, un scribe écrira l'argument sur un post-it que l'enseignante placera ensuite dans différentes colonnes. Un tableau à deux colonnes permettra de séparer les avantages et les limites de la bande dessinée. Puis une partie du tableau sera consacrée aux propositions des groupes pour améliorer la bande dessinée. Des photographies des résultats obtenus sont disponibles en annexe 6.

### **Place du professeur pendant le temps d'activité**

Les professeurs ayant un fort impact sur le climat de classe devront s'assurer de motiver les élèves en mettant en avant les choses positives qu'ils font. Cela fait référence à la théorie de l'autodétermination. En effet, grâce à des retours positifs et à la manière dont il donne des conseils, le professeur peut permettre aux élèves d'être plus ou moins motivés durant l'activité.

Durant le travail de groupe, le professeur doit alors s'assurer de circuler au sein des groupes afin d'aider les élèves. J'ai alors choisi de m'observer en établissant une grille d'observation pour moi-même et sur la manière dont j'ai pu circuler et discuter avec les élèves. Une explication plus détaillée sera donnée dans la sous-partie suivante (cf : III 1.4 Outils)

#### **1.3 Les outils utilisés pour la vérification des hypothèses**

Trois types d'outils ont été utilisés dans le but de vérifier les hypothèses : deux grilles d'observations, un questionnaire et une évaluation. La grille d'observation est utilisée dans le but de rendre compte du climat motivationnel de la classe en observant la façon d'interagir entre les élèves mais également ma propre posture qui influe sur ce climat. Le questionnaire permettra d'analyser également la motivation des élèves en leur posant des questions sur ce qui n'était pas observable. Enfin, l'évaluation permettra d'évaluer en parallèle de la classe témoin, la réussite à un exercice de remobilisation des connaissances.

### **La grille d'observation**

Concernant l'envie et le plaisir des élèves qui auraient ainsi joué sur la motivation de ces derniers, une grille d'observation a été construite grâce à la théorie de l'auto-détermination. Pour rappel, selon cette théorie, la motivation intrinsèque nécessite trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la proximité sociale des élèves. J'ai donc choisi d'identifier des critères qui puissent correspondre à ces grands thèmes puis, chaque critère était vérifiable par des indicateurs. Cette grille d'observation a été remplie lors de l'activité, ce qui n'était pas

évident du fait de la circulation au sein des groupes qui me semblait importante afin de m'assurer que les élèves soient aidés et qu'ils puissent réussir au mieux.

Pendant la séance, j'ai également fait le choix de m'auto-évaluer et de construire une grille d'observation sur ma posture professionnelle car le climat motivationnel est déterminé également par le professeur.<sup>134</sup> Il me semblait donc important de m'auto-évaluer et de m'auto-réguler. J'ai alors choisi de me focaliser sur trois critères : *explicitation de l'objectif de l'activité claire, retours positifs réguliers* et *offre d'une autonomie* (marge de manœuvre) aux élèves. Le premier critère d'une bonne posture enseignante est important pour pouvoir permettre un sentiment de compétence de la part des élèves. C'est en comprenant les objectifs d'un exercice que les élèves sauront ce qu'il faudrait faire et cela leur permettra alors de réussir l'exercice. Ensuite, les retours positifs réguliers viendront appuyer le sentiment de compétence du fait notamment de la mise en confiance des élèves dans ce qu'ils entreprennent. Enfin, l'offre d'une autonomie me permettra de m'obliger à laisser une certaine marge de manœuvre aux élèves afin qu'ils puissent ressentir le fait que les idées et leur production émerge d'eux-mêmes. Je n'ai choisi d'utiliser que trois critères car lors d'une activité, quasi-inédite pour certaines élèves, il est préférable que je me concentre sur la circulation dans la classe afin d'être disponible auprès des élèves. Je ne pouvais donc me permettre d'observer ma posture enseignante à travers un grand nombre de critères. Ces trois choisis me suffisent à évaluer si la posture prise permet d'encourager les trois besoins fondamentaux des élèves dans leur motivation intrinsèque.

Ensuite, la grille d'observation des élèves contient trois thèmes : Autonomie - Compétence et Proximité sociale. Ces thèmes sont divisés par des critères.

Pour analyser l'*autonomie* accordée aux élèves les critères choisis sont les suivants : "développement de l'autonomie des élèves" et "les décisions concernant le groupe sont prises de manière démocratiques".

Le développement de l'*autonomie* des élèves est vérifiable par les indicateurs : la majorité des élèves participent, les élèves s'expriment sans jugement de la part de leurs pairs, les élèves parviennent à s'auto-réguler pour respecter l'ensemble de la classe et les élèves choisissent quel camp ils souhaitent défendre. J'ai choisi ces critères car le respect mutuel des élèves pourrait

---

<sup>134</sup> Philippe Sarrazin, Damien Tessier, et David Trouilloud. « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, vol. 157, no. 4, 2006, pp. 12-12.

permettre d'encourager la prise de parole des élèves. L'écoute sans jugement des pairs peut donc permettre un climat favorable à la prise de parole, à l'implication et donc à la motivation des élèves.

Les décisions prises de manière démocratique sont vérifiables grâce aux indicateurs : les élèves s'écoutent et les élèves se répondent afin de permettre la discussion.

Ensuite, pour analyser les *compétences* des élèves, les critères choisis sont : "une activité sensée et compréhensible" ainsi que l'aspect de l'autonomie sont pris en compte. De fait, si l'activité a du sens pour les élèves mais également qu'ils sont laissés en autonomie, cela leur donne la possibilité de montrer leurs compétences et ainsi jouer sur leur motivation.

Enfin, pour analyser la *proximité sociale*, j'ai choisi d'observer trois critères : "estime au sein du groupe", "expression d'émotions positives" et "absence de compétition (climat de classe)". Tout d'abord, l'estime au sein du groupe peut se manifester par trois indicateurs : "les élèves choisissent majoritairement avec qui ils souhaitent se mettre pour l'activité" et "les élèves travaillent ensemble et s'écoutent". Puis, concernant l'expression d'émotions positives, j'ai fait le choix d'observer que "les élèves prennent du plaisir à discuter au sein de leur groupe" mais aussi à l'ensemble de la classe. Enfin, concernant l'absence de compétition, les indicateurs choisis sont les suivants : "les élèves cherchent à réfléchir ensemble" et "les discussions favorisent la prise de parole de tout le monde sans jugement". Les grilles de compétences sont à retrouver en annexe 2.

## **Le questionnaire**

Le questionnaire a pour objectif d'étudier les éléments non-observables. Il va permettre de demander aux élèves si la bande dessinée leur a semblé utile pour retenir l'évènement travaillé en classe. Ce questionnaire permettra donc de répondre en partie à l'hypothèse sur la motivation. De plus, les chercheurs Ryan et Connell choisissent de demander aux participants les raisons pour lesquelles ils s'engagent ou non dans une activité.<sup>135</sup> C'est une des raisons pour laquelle j'ai donc choisi de réaliser ce questionnaire afin d'avoir un retour le plus sincère possible des élèves.

Le questionnaire se basera donc également sur les trois aspects qui favorisent la motivation, soit l'autonomie, la compétence et la proximité sociale afin de venir appuyer mes observations en les confirmant ou en les infirmant. A noter que le questionnaire sera donné lors de l'évaluation, c'est-à-dire, deux semaines après le dernier cours avec les élèves. Il peut être

---

<sup>135</sup> *Ibid.*

difficile pour les élèves de répondre aux questions car la prise de recul de la situation faussera peut-être les sentiments ressentis lors de l'activité. Des propositions d'amélioration seront exposées afin de réfléchir à cette situation. Le questionnaire est disponible dans l'annexe 3.

### **L'évaluation formative**

L'évaluation va permettre de vérifier les connaissances acquises par les élèves. Elle permet de vérifier si la classe ayant travaillé sur les planches de la bande dessinée aura permis aux élèves de mieux comprendre et mieux retenir le débarquement en Normandie.

Cette évaluation sera également accompagnée du questionnaire à la fin, que les élèves pourront remplir suite à l'évaluation.

L'évaluation a pour objectif de faire remobiliser les connaissances des élèves à partir d'une réponse argumentée à partir d'un discours. De fait, les élèves auront travaillé l'analyse de documents (discours et affiches de propagande) ; ils auront donc étudié la méthodologie ce qui leur permettra de se concentrer sur l'analyse du document et ainsi à la remobilisation de leurs connaissances.

A savoir que les niveaux généraux de ces deux terminales sont différents. En effet, les résultats sont toujours un peu plus élevés pour les TG1 que les TG4 selon les résultats obtenus lors du premier semestre (l'évaluation proposée étant la première du second trimestre). Ainsi, il est attendu un équilibre des niveaux concernant les résultats suite à l'évaluation. L'hypothèse sera vérifiée à partir du moment où les résultats seront équivalents. Cependant, il faudra prendre en compte le fait que ce n'est pas en une seule évaluation que l'hypothèse d'une meilleure compréhension et remobilisation des connaissances des élèves sera totalement vérifiée. Il faudrait davantage d'expérience sur le long terme pour vérifier cette hypothèse. De plus, les connaissances porteront également sur d'autres éléments vus en classe, et ne viendront pas totalement confirmer cette hypothèse. L'évaluation est disponible en annexe 4.

## **2. Les résultats obtenus**

### **2.1 Les résultats obtenus concernant la motivation des élèves**

#### **Analyse de la grille d'observation (enseignante)**

Rappelons les trois critères choisis afin d'étudier la posture enseignante "idéale" pour un climat de classe optimal et ainsi l'encouragement d'une motivation intrinsèque des élèves.

Tout d'abord, l'*explicitation de l'objectif de l'activité* a semblé claire. De fait, l'explication de la consigne a été réalisée une première fois à l'ensemble de la classe. Ensuite, une reformulation du travail a été demandée à un élève au choix afin de s'assurer de la bonne compréhension de l'objectif de l'exercice mais aussi de rappeler aux autres élèves, avec une autre formulation, ce qui est demandé.

Ensuite, l'explicitation de l'objectif est confirmée grâce aux commentaires des élèves dans le questionnaire. Certains justifient effectivement une des questions posées par le fait que les consignes étaient simples, claires et présentes sur la fiche d'activité en guise de rappel.

Ensuite, les *retours positifs et réguliers* ont été réalisés. Il reste difficile d'évaluer la manière et la fréquence à laquelle nous donnons des retours positifs aux élèves. Un effort de mise en avant des éléments positifs a été réalisé, or cela a-t-il été suffisant pour légitimer ma réponse à ce critère ? Il est difficile d'y répondre. Je proposerai alors une amélioration de ce critère (cf : III - 3.2). Une confiance semble s'être tout de même être mise en place, car les élèves n'hésitaient pas à poser des questions et à lever la main pour participer lors de la discussion. Une forme de proximité sociale semble s'être créée durant l'activité ce qui a permis à un grand nombre d'élèves de participer. Cependant, cela peut être également dû à la présence de leurs camarades de classe avec lesquels la proximité sociale permet une bonne entente et une aisance à l'oral d'une grande partie de la classe.

Enfin, l'*offre d'une autonomie des élèves* a été proposée en offrant l'opportunité à un élève de la classe de devenir le modérateur de la discussion. Or, des prises de paroles difficilement contrôlables par le modérateur ont nécessité une intervention de la professeure afin de revenir sur certains points, pour approfondir certains arguments voire pour reprendre certains comportements. Les élèves étaient alors guidés par la parole professorale qui permettait d'avancer ensemble. Les élèves n'étaient pas totalement à la source de leur réflexion qui a été guidée par la professeur par sa parole et par les questions imposées auxquelles les élèves avaient à y répondre.

### **Analyse de la grille d'observation (élèves)**

D'abord, concernant l'*autonomie* : selon la grille d'observation, la majorité des élèves ont tous participé au sein de leur groupe et ont choisi les membres des groupes avec lesquels ils souhaitaient se mettre. Tous n'ont cependant pas pu prendre la parole sans jugement de certains pairs lors de la discussion avec l'ensemble de la classe.

Concernant l'autorégulation des élèves, un élève a souhaité être modérateur. J'ai proposé cette option afin de leur laisser le maximum d'autonomie, tout en leur explicitant mes intentions dans cette proposition. Or, malgré le modérateur, le respect de la parole des autres n'était pas respecté entre les pairs, la discussion devenait un débat assez virulent à certains moments laissant ainsi place à des jugements et non à une discussion argumentée. Il était difficile pour le modérateur d'intervenir.

Ainsi, ces indicateurs nous permettent de conclure que le critère "développement de l'autonomie des élèves" n'a pas été totalement "respecté". Or, les élèves ont pu se sentir autonomes et n'ont pas dû se sentir jugés par leurs pairs. Cela sera alors vérifiable grâce au questionnaire.

Ensuite, concernant le critère "les décisions concernant le groupe sont prises de manière démocratique" n'a pas été respectée non plus. En effet, les élèves ne s'écoutaient pas, ce qui empêchait certains de connaître les propositions des autres groupes. Les élèves qui participaient activement s'écoutaient tout de même et permettaient la discussion. Or, par manque de temps, il était difficile de laisser l'ensemble des élèves émettre leurs idées concernant toutes leurs propositions d'amélioration. Les propositions qui ont émergé semblaient tout de même faire l'unanimité.

Ensuite, concernant la *compétence* : je n'ai tout d'abord relevé aucune expression d'incompréhension de l'objectif de l'activité. La consigne a été expliquée une première fois puis reformulée par un élève. De plus, cela peut être lié au fait que les élèves soient en groupe, donc les lacunes de compréhension, s'il y en avait, ont pu être compensées par les apports des camarades. Aucun élève n'a manifesté une incompréhension à l'égard de l'exercice durant le temps de travail accordé. Ensuite, les élèves semblent alors avoir plus ou moins compris l'objectif de l'activité. Or, le temps imparti ne leur a pas permis de développer entièrement leur réflexion ce qui a pu mettre en cause leur sentiment de réussite et ainsi de compétence.

Enfin, concernant la *proximité sociale* : les élèves ont majoritairement choisi avec qui ils souhaitaient se mettre en groupe. Les groupes se sont formés rapidement et au sein des groupes, il semblait qu'une grande partie des élèves s'impliquaient et s'écoutaient mutuellement. Alors, l'indicateur « estime au sein du groupe » a été vérifiée malgré l'absence d'investissement de la part d'une très faible partie de la classe. Ensuite, l'indicateur de proximité sociale « expression d'émotions positives » a été vérifié au sein des groupes. Du fait, la bonne entente au sein des groupes permettait des discussions riches entre les membres. Or,

lors de la discussion, la parole était monopolisée par certains élèves empêchant d'autres d'intervenir ce qui n'a pas permis à tout le monde de participer.

Enfin, concernant l'absence de compétition, il y en a eu lors de la discussion. Les groupes opposés ne parvenaient pas à s'accorder sur des points d'amélioration à apporter aux planches de la bande dessinée. Le problème peut être lié au manque de temps de certains groupes qui n'ont pas pu se focaliser durant un moment important sur la dernière question qui concernait les propositions d'amélioration de la bande dessinée. Ce manque de temps a alors encouragé les élèves à soutenir la position choisie ce qui n'a alors pas permis d'éviter toute forme de concurrence.

### **Analyse des réponses au questionnaire**

Suite à l'évaluation, les élèves ont dû remplir un questionnaire qui me permettrait de compléter mes observations en classe. Je souhaitais pouvoir en extraire des informations non visibles. Ce questionnaire se basait toujours sur les trois besoins psychologiques fondamentaux pour atteindre une motivation optimale.

Le questionnaire comporte six questions que les élèves pouvaient développer (voir le questionnaire en annexe 3). Plusieurs réponses ont pu être relevées : vingt exactement car quatre élèves étaient absents lors de l'activité et n'ont donc pas été concernés par ce questionnaire. Je souhaite donc traiter les réponses à chaque question.

#### *Question 1 : Te sentais-tu autonome lors de l'activité sur la Bande Dessinée ?*

L'objectif de cette question était d'interroger le ressenti des élèves durant l'activité. Il était difficile de constater leur ressenti d'autonomie lors de la séance sur la bande dessinée. Je pouvais remarquer une certaine autonomie de la part des élèves durant l'activité mais se sentaient-ils tout de même "oppressés" par ma présence et/ou par mes questions peut-être trop guidées ? Cette question me permettait ainsi de savoir si les élèves se sont sentis plutôt indépendants.

A cette question, 17 élèves ont répondu s'être sentis autonomes durant l'activité. Certains justifient cela à une fiche d'activité claire et à une explication de la consigne à l'oral ce qui leur a permis de comprendre facilement ce qui était à faire. D'autres élèves n'ont pas justifié, nous pourrions alors nous poser la question de si la question a été claire. Ensuite, trois élèves ont répondu ne pas s'être sentis autonomes du fait que le travail était en groupe pour deux d'entre eux. Ils ont donc pu interpréter cela comme, étant en groupe, le travail réalisé n'a pas nécessité



d'autonomie car la coopération avec les autres membres du groupe a permis de réaliser ce travail. L'autonomie a donc été comprise comme étant atteignable uniquement grâce à un travail individuel.

*Question 2 : Te sentais-tu compétent.e dans la tâche demandée ?*

L'objectif de cette question était de prendre connaissance du ressenti des élèves. Se sentaient-ils compétents ? Le travail demandé leur permettait de remobiliser certaines de leurs capacités ? Pour cette réponse, j'ai pu recueillir 17 réponses positives. Les justifications me montraient cependant que la question n'a pas été comprise par l'ensemble des élèves. Certains ont en effet dit qu'ils sentaient qu'ils arrivaient à faire ce qui a été demandé et qu'ils étaient même fiers de leur prestation lors de la discussion avec l'ensemble de la classe. Certains n'ont pas justifié et d'autres ont justifié cela en disant qu'ils se sentaient autonomes lors de la réalisation de la tâche. Trois personnes ont cependant répondu qu'ils ne se sentaient pas compétents.

*Question 3 : L'activité te semblait-elle déconnectée du chapitre sur la Seconde Guerre mondiale ?*

J'ai souhaité leur poser cette question afin de savoir si la bande dessinée avait du sens aux yeux des élèves. Il est difficile de se motiver lorsqu'une activité est insensée et il n'y a donc aucun but d'apprentissage aux yeux des élèves ce qui pourrait alors impacter leur motivation, notamment la motivation extrinsèque qui doit être stimulée au cas où certains élèves n'y prennent pas goût. Le fait que ce travail entre dans la continuité du chapitre peut donc les motiver grâce à ce facteur extérieur qu'est le suivi des programmes scolaires et donc la réussite de leur année scolaire. Cette motivation n'était absolument pas visée à l'origine, je souhaitais mobiliser la motivation intrinsèque des élèves. Finalement, étudier le sens de l'activité à l'égard des élèves me semblait tout de même intéressant à connaître justement pour s'assurer qu'au moins la motivation extrinsèque soit activée afin de permettre le travail sur l'activité et voire, encourager la motivation intrinsèque grâce aux retours positifs et grâce aux discussions avec les membres du groupe.

Pour tous les élèves, l'activité avait du sens. Dix-huit avis positifs ont été récoltés. Tous, sans exception, ont dit que l'activité n'était pas déconnectée du chapitre. Une de ces élèves a partagé que ce n'était pas déconnecté mais que le support était tout de même déconcertant, car peu habituel.

*Question 4 : As-tu apprécié travailler sur ce type de support ?*

Cette question a été posée dans le but de connaître l’avis des élèves concernant l’activité. Leur appréciation générale n’est pas un facteur clair étudié par les théoriciens de l’auto-détermination mais il semble intéressant de savoir si ce type de support a réellement reçu un bon accueil afin de songer à réutiliser une bande dessinée. De plus, il permet de faire le lien avec l’idée qu’un tel support peut paraître infantilisant auprès d’un certain public car pour rappel, les 15-17 ans sont la tranche d’âge lisant le moins de bandes dessinées (cf : II – 2.2).

Quinze élèves ont apprécié le support justifiant cela par un support nouveau “qui change de d’habitude”. Certains nuancent leur appréciation de l’activité en partageant que les planches étaient complexes à étudier et que ce type d’activité n’est pas ce qu’ils apprécient particulièrement d’habitude. Parmi les cinq élèves restants, deux n’ont pas donné de réponse. Une personne n’a pas apprécié la bande dessinée mais a trouvé l’exercice tout de même intéressant car cela changeait de d’habitude. Les deux autres élèves n’ont pas apprécié mais n’ont pas justifié leur choix.

Nous pourrions donc en comprendre que la bande dessinée n’a pas été perçue comme infantilisante auprès des élèves dont plus de la moitié y a pris goût. Le changement de support a alors été globalement apprécié.

*Question 5 : Pour quelles raisons t’es-tu engagé.e dans cette activité ?*

Cette question permet de comprendre les raisons exactes pour lesquelles les élèves se sont impliqués dans l’activité. Elle permettait de profiter de cette question pour clairement savoir si certains élèves apprécient lire des bandes dessinées mais également de savoir si les élèves se sont sentis obligés, et donc ont dû développer leur motivation extrinsèque afin de réaliser l’exercice.

Ci-dessous, un tableau sur lequel le nombre de réponses à chaque proposition a été coché.

<b>Propositions de réponse</b>	<b>Réponses</b>
J’avais le sentiment d’apprendre quelque chose de nouveau	13
J’avais le sentiment que je réussirai à réaliser cette activité	8
Je voulais accomplir des buts personnels.	1
La bande dessinée est un support que j’apprécie lire	7
J’ai pris plaisir à faire cette activité	7

Il semblerait alors que la motivation extrinsèque n'ait que peu été mobilisée si nous considérons que les élèves ont été sincères. Nous pouvons en retirer que la majorité des élèves ont trouvé de l'intérêt à travailler sur ce type de support voire qu'ils ont apprécié l'activité. De plus, certains d'entre eux apprécient lire des bandes dessinées ce qui a pu faciliter l'attractivité de l'activité auprès de certains élèves dont l'enthousiasme a ainsi pu impacter les membres du groupe dont ils faisaient partie.

A savoir que certains élèves ont coché plusieurs réponses. Les deux personnes qui ont coché la réponse « je me sentais obligé.e » ont également tous les deux cochés la réponse « j'avais le sentiment que je réussirai à réaliser cette activité ». Ces élèves ont alors dû se sentir obligés mais ont réussi à s'impliquer dans l'activité du fait de l'accessibilité des questions et des planches de la bande dessinée notamment en groupe.

*Question 6 : As-tu ressenti une proximité sociale avec les membres de ton groupe ? Si oui, cette proximité t'a-t-elle motivé à travailler ?*

Ayant imposé la formation de 6 groupes de 2 à 4 élèves, il aurait pu y avoir certains camarades de classe qui ne souhaitaient pas se mettre ensemble. Ne connaissant pas particulièrement l'affinité de chaque élève avec les autres, cette question est posée afin de savoir si l'ensemble de la classe a pu être satisfait de son groupe.

Dix-sept ont répondu « oui » et que cela les a motivé car être avec leurs amis les encourageait à travailler ou plutôt prendre davantage de plaisir à travailler ensemble. Deux personnes n'ont pas ressenti de proximité sociale avec leurs camarades. Et une personne n'a pas donné de réponse.

Les élèves ont donc en grande majorité ressenti de la proximité sociale avec les membres de leur groupe ce qui leur a permis de s'investir dans l'exercice. Cette limitation de 2 à 4 personnes par groupe n'a alors pas porté préjudice à ce besoin fondamental à la motivation intrinsèque.

## 2.2 Les résultats obtenus concernant la remobilisation des connaissances

L'évaluation est formative, et l'objectif principal de cette évaluation est l'argumentation en rédigeant une réponse argumentée à partir d'un document. Cette évaluation va permettre aux élèves de se focaliser sur leurs arguments ainsi qu'à la justification de leurs arguments permise

grâce à leurs connaissances acquises en classe. L'évaluation porte sur un discours de De Gaulle, prononcé à Bayeux en 1946. Le personnage, la localisation et la date obligent les élèves à puiser dans leurs connaissances afin de comprendre le contexte. Notamment la localisation, Bayeux, dont j'ai précisé qu'elle se situait en Normandie pour la classe témoin qui ne s'est pas focalisée sur cette ville contrairement à la classe test. Le sujet proposé amène à évoquer le débarquement en Normandie. Ce sont principalement les arguments et justifications concernant l'opération Overlord qui seront particulièrement intéressants concernant l'hypothèse sur la compréhension et la remobilisation des connaissances acquises grâce à la bande dessinée.

Les élèves des deux classes ont finalement compris les enjeux de l'opération Overlord. Effectivement, les deux classes ont visionné la même vidéo qui permettait de comprendre les grandes lignes des opérations Overlord et Bagration. Les élèves des deux classes ont pu également prendre des notes de cette vidéo. Il est évidemment normal car les élèves ont la même évaluation formative et doivent alors pouvoir réaliser l'évaluation grâce aux mêmes connaissances.

Néanmoins, une meilleure compréhension de l'évènement n'a pas été constatée pour la classe test. Au contraire, une moins bonne maîtrise est relevée. Cela peut alors être liée à l'activité proposée à la classe témoin qui avait à écrire un article sur l'opération Overlord en guise d'exercice pour approfondir leurs connaissances sur l'opération. La bande dessinée a permis aux élèves de la classe test de comprendre les enjeux, les acteurs ainsi que les dates concernant cet évènement mais l'approfondissement a été moins présent. Certains élèves ont réussi à approfondir le sujet mais ces élèves ne représentent qu'une minorité de la classe. La compréhension est vérifiée. Les élèves ont compris l'évènement, mais cela peut être lié à la vidéo dont ils ont pris des notes précédemment. Les planches de la bande dessinée ont permis d'appuyer sur les acteurs de l'évènement qui a été vérifiés dans les copies de l'évaluation, mais le travail sur ces planches n'a pas permis un meilleur approfondissement du sujet. Nous discuterons des biais et des améliorations à apporter à cette activité.

### 2.3 Les résultats obtenus concernant la compréhension de la chronologie de l'évènement historique

Dans l'ensemble, les élèves ont compris la chronologie de l'évènement. Les élèves ont compris la raison pour laquelle le débarquement s'est déroulé et dans quel contexte. Dans leur production, les élèves connaissaient la date à laquelle s'est déroulé l'opération Overlord et ont su la chronologie des évènements c'est-à-dire : connaissance de la prise de décision du

débarque, connaissance du moment du débarquement et connaissance de la date de libération de Paris. Les élèves ont également compris l'objectif des opérations Overlord et Bagration.

Cependant, l'exercice n'a pas permis, comme espéré, de mettre en avant des réponses pertinentes pour vérifier cette hypothèse. De fait, il est clair que les élèves ont compris la chronologie de l'évènement, or cela a été peu développé. Ils ont compris quels faits se suivaient mais sur certaines copies cette compréhension était très peu visible.

Nous pourrions conclure cette hypothèse en ne sachant peu si elle peut être confirmée ou infirmée. Afin d'appuyer sur le fait que l'exercice n'a pas permis de mettre clairement en avant cet aspect, il faudrait conclure en attestant que l'hypothèse est infirmée. Or, cela ne signifie pas que la bande dessinée ne permet pas de comprendre la chronologie des évènements. Cette bande dessinée n'était peut-être pas le meilleur support car une histoire claire n'a pas été racontée, empêchant alors cette imagination de personnages qui vivent une aventure leur permettant de retracer un évènement historique. Cette bande dessinée donnait des témoignages alimentée par des faits historiques apportés par l'auteur. Cette absence de récit clair, car cette bande dessinée reste un récit dont une logique narrative est tout de même relevé, est également liée aux choix qui ont dû être fait dans la sélection de planches à faire étudier aux élèves. Les coupures dans le récit n'ont pas pu permettre de saisir l'histoire racontée. Des propositions d'améliorations seront partagées afin de rendre l'activité plus efficace concernant cette hypothèse.

### 3. Conclusion et discussion

#### 3.1 Les biais

Parmi les biais, je souhaite en tout premier lieu évoquer le peu de temps qui a pu être consacré à cette activité pour réaliser cette expérience. Il était compliqué de travailler en profondeur sur des planches de bande dessinée en quatre heures de cours. En effet, je ne souhaitais pas multiplier les bandes dessinées à faire étudier aux élèves en fonction des sous-parties sur lesquelles nous travaillions. La bande dessinée n'a donc pu être étudiée que sur une heure de séance, ce qui était très court, afin d'approfondir les planches de la bande dessinée. La séance était effectivement censée durer deux heures mais des problèmes de gestion du temps durant les séances précédentes n'a laissé qu'une heure d'activité pour cette séance. Il était compliqué d'aborder tout ce qui était prévu avec les élèves et c'est la raison pour laquelle la vidéo a été proposée afin de garantir aux élèves les connaissances nécessaires à la compréhension des opérations de juin 1944. Les élèves ont su difficilement gérer le temps accordé d'activité (30 minutes par groupe pour 20 minutes de discussion). Il était compliqué

d'aborder tous les aspects des planches de la bande dessinée même si l'essentiel l'a été. Ce biais est particulièrement important dans les résultats des élèves à l'évaluation ce qui a alors erroné les résultats pour les hypothèses.

De plus, le choix des planches n'a pas été simple et a eu l'effet de couper le récit en plusieurs morceaux qui ne permettaient pas aux élèves de retenir une histoire linéaire. L'ensemble des planches ont été comprises mais malgré une tentative de logique dans la suite des planches sélectionnées, cela n'a pas permis de mettre en avant l'avantage du récit historique traduite en bande dessinée.

Ensuite, concernant les outils choisis, la grille d'observation que j'ai choisi de remplir durant la séance consacrée à l'étude des planches de la bande dessinée n'était pas simple à remplir. Je devais, en tant que professeure, circuler au sein des groupes afin de m'assurer de la compréhension des élèves à l'égard des planches et des questions posées. J'ai pu constater de nombreuses choses en observant les élèves, le noter directement sur la fiche n'était pas évident mais j'ai pu directement le faire suite au cours. Il se peut tout de même que des éléments ont pu être oubliés faussant ainsi les résultats. Les résultats ont tout de même été étudiés tels qu'ils ont été écrits, proposant une réponse à l'hypothèse de motivation. Il faut cependant prendre en compte la marge d'erreur liée à la posture de l'enseignante qui peut difficilement gérer une classe et remplir une grille d'observation. Des éléments globaux ont pu être relevés néanmoins. Des propositions d'améliorations seront évoquées dans la partie suivante.

Les conditions n'étaient alors pas optimales pour réaliser un travail sur une bande dessinée afin que l'ensemble des hypothèses posées soient vérifiées. C'est la raison pour laquelle je propose des éléments d'amélioration suite à la prise de recul que j'ai eu de l'activité que j'ai réalisée.

### 3.2 Les améliorations à apporter

Concernant les améliorations à apporter à cette expérience, je pense qu'elle peut être améliorée si elle s'étend sur une séquence entière. Effectivement, cela laissera davantage le temps d'étudier en profondeur une bande dessinée et ainsi de s'imprégner des connaissances qu'elle nous permet d'acquérir. Le danger serait qu'elle fasse perdre la motivation au bout d'un moment, alors il faudrait peut-être adapter son utilisation et l'utiliser de manière ponctuelle afin d'y faire des allers et retours. Les coupures doivent permettre une logique de récit.

De plus l'avantage de l'étendue du travail sur une bande dessinée à l'échelle d'une séquence est que cela permettrait d'élaborer une grille d'observation plus précise, à remplir plusieurs fois durant l'ensemble des activités consacrées à l'étude des planches d'une bande dessinée et ainsi laisser davantage le temps de bien observer les élèves et peut-être inclure le questionnaire durant les séances. Concernant la grille d'observation, il a été relevé précédemment que gérer une classe et remplir une grille d'observation n'était pas simple. La solution pourrait être de filmer la séance entière afin de pouvoir visionner la posture enseignante adoptée durant la séance. Les résultats seront alors plus fiables que ceux relevés directement durant la séance.

Une autre proposition d'amélioration est qu'il peut être difficile de trouver une bande dessinée qui permette de l'étudier durant une séquence. Alors, l'utilisation de plusieurs bandes dessinées peut être envisageable sans multiplier non plus le nombre d'ouvrages pour éviter d'égarer les élèves dans leur apprentissage. Des sélections de planches devront être faites mais si elles permettent une continuité entre elles : la compréhension pourrait être permise. Or, multiplier les supports pourra sembler difficile à certains niveaux, le niveau Terminale reste le plus approprié pour un exercice intellectuel comme celui-ci.

Ces améliorations concernent spécifiquement les hypothèses sur la remobilisation des connaissances et la compréhension du récit historique car ces deux hypothèses ont été difficilement vérifiables. Nous pouvons même en conclure qu'elles ont été infirmées. Alors, moins de coupures d'une bande dessinée, une variation des activités sur la bande dessinée et sur le temps d'une séquence pourrait permettre une meilleure appropriation de l'évènement historique étudié.

Ainsi, la bande dessinée peut être vectrice de motivation intrinsèque chez les élèves si les conditions requises pour encourager cette motivation sont respectées. Il ne suffit pas de réaliser un travail traditionnel aux élèves mais s'assurer que les conditions soient optimales pour encourager la motivation intrinsèque. La bande dessinée a permis de susciter l'intérêt des élèves et a été apprécié par une majorité de la classe test. Or, cette activité n'a pas permis une meilleure remobilisation des connaissances ni une meilleure compréhension de la chronologie de l'évènement. Plusieurs biais ont été relevés et des éléments d'améliorations ont été proposées afin de conclure sur le fait que la bande dessinée pourrait permettre de vérifier ces hypothèses

dans des conditions plus optimales grâce à une étude quasi intégrale d'une bande dessinée et sur le long terme.

Cette expérience reste riche car elle permet de mettre en avant les difficultés rencontrées par un support pouvant sembler simple à utiliser car considéré comme ludique. Cette difficulté d'utilisation souligne finalement la faible connaissance de ce support dans la discipline de l'histoire ainsi que de la complexité de certaines bandes dessinées. Cette complexité permet de légitimer les apports intellectuels que peut apporter ce type de support et de la diversité des activités qui peut en découler. La bande dessinée reste un support intéressant, à continuer à exploiter du fait de la diversité des événements historiques que ce type de littérature recouvre. De plus, l'avantage de ce support est qu'il peut être utilisé à tous les niveaux, car les sujets sont larges et peuvent correspondre aux programmes de plusieurs niveaux.



# Annexe

## Annexe 1 : Fiche d'activité distribuée aux élèves

Fiche POUR

### Séance 3 : travail sur une bande dessinée

Support : La bande dessinée « Gaston en Normandie » de Benoit Vidal

Activité : JEU DE RÔLES (30 minutes)

Scénario : Vous travaillez dans une maison d'édition et formez une **équipe**. Benoit Vidal vous propose la nouvelle bande dessinée qu'il vient de créer et vous demande votre accord pour la faire éditer et la faire produire.

Cependant, au sein de l'équipe, certains d'entre vous sont contre sa publication et émettent des critiques constructives à son égard. En effet, vous avez peur des répercussions que cela peut occasionner sur des personnes ne connaissant pas cet événement.

D'autres, sont quant à eux d'accord et vont trouver les points positifs de la bande dessinée, en mettant en avant les avantages d'un tel support et la manière dont l'auteur a présenté les témoignages qu'il souhaite partager.

Consigne : A partir des planches de la bande dessinée « Gaston en Normandie » que l'auteur vous a soumis, cherchez à défendre votre position soit en critiquant, soit en soutenant la bande dessinée de Benoit Vidal. Les questions posées de la fiche d'activité vont vous permettre d'organiser votre étude des planches.

Suite à cela, une discussion aura lieu afin de partager vos arguments avec l'ensemble de l'équipe.

L'objectif principal : améliorer ensemble la bande dessinée.

#### Questions :

Q°1 : Expliquer les raisons pour lesquelles ce type de support est intéressant pour raconter un événement historique contemporain.

Q°2 : Repérer les éléments factuels que l'auteur nous livre sur le débarquement en Normandie.

Q°3 : Sachant qu'une partie de l'équipe est contre la publication telle qu'elle de la bande dessinée, proposer des éléments supplémentaires qui pourraient les convaincre de publier la bande dessinée.

Fiche CONTRE

### Séance 3 : travail sur une bande dessinée

Support : La bande dessinée « Gaston en Normandie » de Benoit Vidal

Activité : JEU DE RÔLES (30 minutes)

Scénario : Vous travaillez dans une maison d'édition et formez une **équipe**. Benoit Vidal vous propose la nouvelle bande dessinée qu'il vient de créer et vous demande votre accord pour la faire éditer et la faire produire.

Cependant, au sein de l'équipe, certains d'entre vous sont contre sa publication et émettent des critiques constructives à son égard. En effet, vous avez peur des répercussions que cela peut occasionner sur des personnes ne connaissant pas cet événement.

D'autres, sont quant à eux d'accord et vont trouver les points positifs de la bande dessinée, en mettant en avant les avantages d'un tel support et la manière dont l'auteur a présenté les témoignages qu'il souhaite partager.

Consigne : A partir des planches de la bande dessinée « Gaston en Normandie » que l'auteur vous a soumis, cherchez à défendre votre position soit en critiquant, soit en soutenant la bande dessinée de Benoit Vidal. Les questions posées de la fiche d'activité vont vous permettre d'organiser votre étude des planches.

Suite à cela, une discussion aura lieu afin de partager vos arguments avec l'ensemble de l'équipe. Proposez des éléments d'amélioration de la bande dessinée.

L'objectif principal : améliorer ensemble la bande dessinée.

#### Questions :

Q°1 : Expliquer les raisons pour lesquelles ce type de support demande de la vigilance lors de sa lecture.

Q°2 : Repérer les éléments factuels que l'auteur nous livre sur le débarquement en Normandie.

Q°3 : Sachant qu'une partie de l'équipe est pour la publication de l'ouvrage, proposer des éléments d'amélioration à soumettre à Benoit Vidal afin de réduire au maximum les critiques que vous avez relevé

## Annexe 2 : les grilles d'observation

**Grille de l'enseignante**

	--	-	+	++	Commentaire
Explicitation de l'objectif de l'activité					
Feedbacks positifs réguliers					
Offre d'une autonomie des élèves					

<b>AUTONOMIE</b> "désir d'être à l'origine de son propre comportement"						
CRITÈRES	INDICATEURS	--	-	+	++	Commentaires
Développement de l'autonomie des élèves	La majorité des élèves participent					
	Les élèves s'expriment sans jugement de la part de leurs pairs					
	Lors de la discussion, les élèves parviennent à s'auto-réguler pour respecter l'ensemble du groupe					
	Les élèves choisissent quel camp ils souhaitent défendre					
"Les décisions concernant le groupe sont prises de manière démocratiques"	Les élèves s'écoutent					
	Les élèves se répondent et permettent la discussion					
<b>COMPÉTENCES</b> "désir d'interagir efficacement avec l'environnement"						
CRITÈRES	INDICATEURS	--	-	+	++	Commentaires
L'activité a du sens	Aucune expression d'incompréhension de l'objectif de l'activité					
	Les élèves comprennent l'objectif de cette activité					
<b>PROXIMITÉ SOCIALE</b> "désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives"						
CRITÈRES	INDICATEURS	--	-	+	++	Commentaires
Estime au sein du groupe	Les élèves ont majoritairement choisi avec qui ils souhaitent se mettre pour réaliser la tâche					
	Les élèves travaillent ensemble et écoutent les idées des autres					
Expression d'émotions positives	Les élèves semblent prendre du plaisir à discuter au sein de leur groupe					
	Les élèves semblent prendre du plaisir à discuter avec l'ensemble de la classe					
Absence de compétition (climat de classe)	Les élèves cherchent à réfléchir ensemble					
	Absence de débats virulents, les discussions favorisent la prise de parole de tout le monde sans jugement					

**Annexe 3 : Le questionnaire destiné aux élèves de la classe test**

**Questionnaire en lien avec la bande dessinée**

1) Te sentais-tu autonome lors de l'activité sur la Bande Dessinée ?

- OUI  
 NON

Justification :

.....  
.....  
.....

2) Te sentais-tu compétent.e dans la tâche demandée ?

- OUI  
 NON

Justification :

.....  
.....  
.....

3) L'activité te semblait-elle déconnectée du chapitre sur la Seconde Guerre mondiale ?

- OUI  
 NON

Justification :

.....  
.....  
.....

4) As-tu apprécié travailler sur ce type de support ?

5) Pour quelles raisons t'es-tu engagé.e dans cette activité ?

- Parce que j'avais le sentiment d'apprendre quelque chose de nouveau  
 Parce que j'avais le sentiment que je réussirai à réaliser cette activité  
 Parce que je voulais accomplir des buts personnels. Lesquels ?  
.....  
 Parce que la bande dessinée est un support que j'apprécie lire  
 Parce que j'ai pris plaisir à faire cette activité  
 Parce que je me sentais obligé.e  
 Autre :  
.....

6) As-tu ressenti une proximité sociale avec les membres de ton groupe ? Si oui, cette proximité t'a-t-elle motivé à travailler ?

.....  
.....  
.....

## Annexe 4 : Evaluation sommative des classes de Terminale

Nom – Prénom : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

Barème

**Evaluation : La Seconde Guerre Mondiale**

**Exercice 1 (2 points) : Questions de connaissances**

1. Date du début de la Seconde Guerre mondiale (0,5)
2. Date de la signature de l'armistice entre la France et l'Allemagne (0,5)
3. Date de l'appel du Général De Gaulle depuis Londres (0,5)
4. Date de la capitulation de l'Allemagne (0,5)

**Exercice 2 (8 points) : Réponse argumentée**

Sujet : A l'aide de ce discours et de vos connaissances, vous expliquerez en quoi la présence du général De Gaulle à Bayeux commémore-t-elle la fin de l'occupation allemande en France ?

Compétences évaluées :

- Remobiliser des connaissances (notions, dates, acteurs)
- Analyse de document

Des conseils pour réussir :

- Présenter le document
- Analyser le discours grâce à ses connaissances qui vont permettre d'éclairer le texte
- Argumenter

**Extrait du discours prononcé par le général De Gaulle à Bayeux (Normandie) le 16 juin 1946**

Dans notre Normandie, glorieuse et mutilée, Bayeux et ses environs furent témoins d'un des plus grands événements de l'histoire. Nous attestons qu'ils en furent dignes. C'est ici que, quatre années après le désastre initial de la France et des Alliés, débuta la victoire finale des Alliés et de la France, c'est ici que l'effort de ceux qui n'avaient jamais cédé et autour desquels s'était, à partir du 18 juin 1940, rassemblé l'instinct national et réformée la puissance française, tira des événements sa décisive justification.

En même temps, c'est ici que, sur le sol des ancêtres, réapparut l'État. [...] l'État préservé des ingérences de l'étranger ; l'État capable de rétablir autour de lui l'unité nationale et l'unité impériale, d'assembler toutes les forces de la patrie et de l'Union française, de porter la victoire à son terme, en commun avec les Alliés, de traiter d'égal à égal avec les autres grandes nations du monde, de préserver l'ordre public, de faire rendre la justice et de commencer notre reconstruction.

**Exercice 2**

Critères de réussite				
<b>Présentation du document (2 points)</b>  <i>Le document est présenté en indiquant le type de document, l'auteur, la date, le contexte et le destinataire.</i>	Le document est présenté dans son ensemble. (2 points)	Le document est partiellement présenté. Le type de document, l'auteur et le contexte sont au moins présentés. (1 – 1,5 points)	La présentation du document manque d'informations. (0,5 points)	La présentation du document est absente. (0 points)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Analyse du discours (6 points)</b>  <i>L'analyse du discours permet de mettre en lumière ce que l'auteur dit. L'analyse est assez complète et permet la compréhension du discours.</i>	L'analyse est importante et permet la compréhension du discours. Les arguments sont justifiés grâce aux connaissances et au document. (6 points)	L'analyse permet la compréhension du discours et met en lumière au moins trois aspects grâce à ses connaissances. (4-5 points)	L'analyse est faible, elle met en lumière moins de trois aspects du discours. (2-3 points)	L'analyse n'est pas assez poussée. Le discours n'est pas compris du fait du manque de connaissances. (< 2 points)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Annexe 5 : planches de la bande dessinée *Gaston en Normandie* de Benoit Vidal

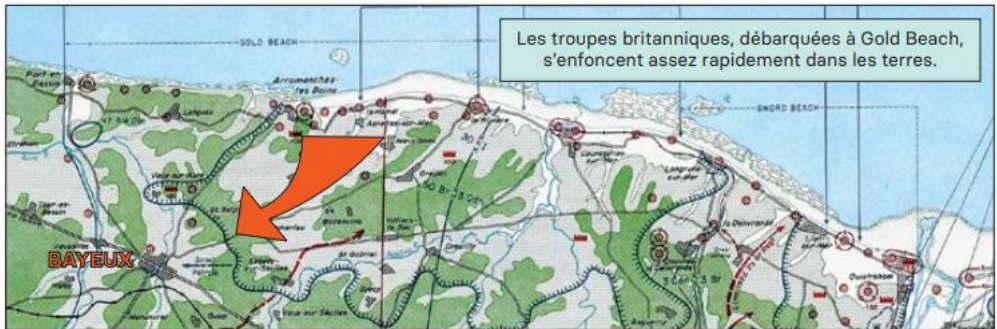


L'opération *Overlord* vient de commencer.



Elle est dirigée par le général Eisenhower.





Après avoir conquis trois batteries allemandes, elles arrivent aux portes de Bayeux le 6 juin au soir.

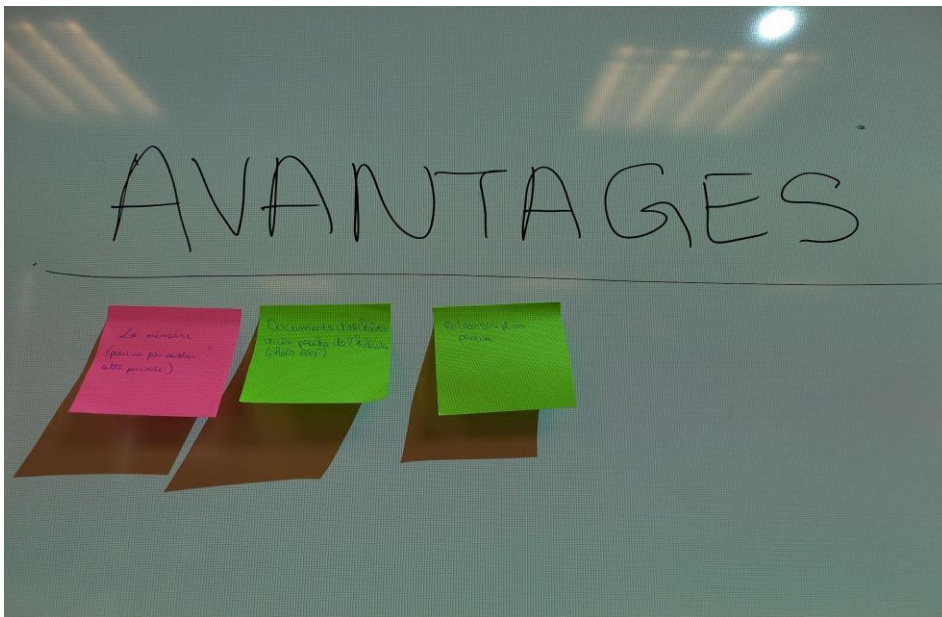
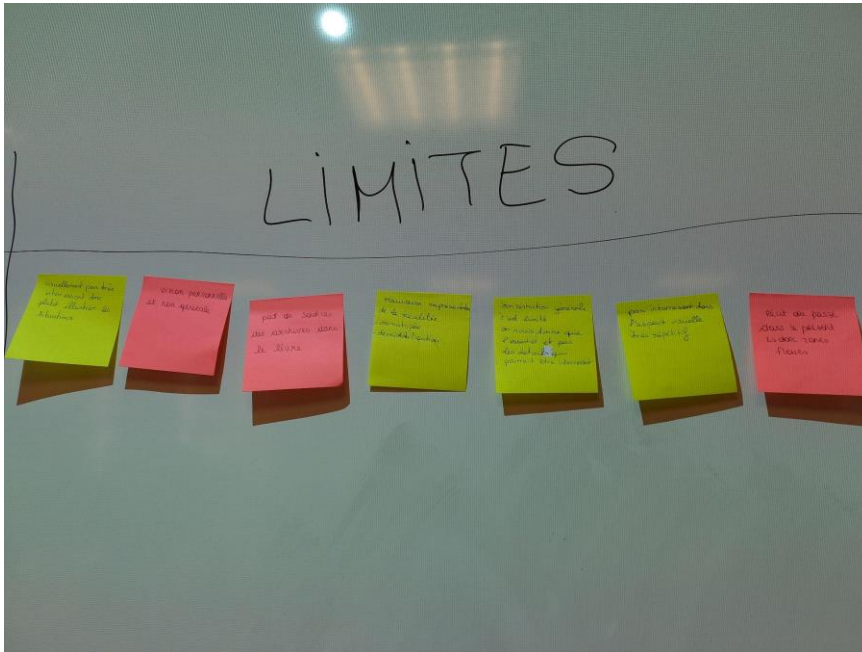


La ville est prise le lendemain et devient la première grande ville française libérée sur le continent.





**Annexe 6 :**  
**Photographies de la**  
**production des élèves**



# PROPOSITIONS D'AMELIORATION

Supprimer  
le jeu de mots  
dans les slides

CD depple

Il n'y a pas de message

Améliorer  
le contenu  
des slides  
de cette page

Remplacer  
les images  
par des documents  
concernés



## Bibliographie

Aquatis Sylvain, *II. Le goût de la bande dessinée : acquisitions, transmissions, renforcements et abandons* In : *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?* [en ligne]. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2015.

Artières Philippe et Laborie Pierre, « Témoignage et récit historique », *Sociétés & Représentations*, vol. 13, no. 1, 2002, pp. 199-206.

Blanchard Marianne et Raux Hélène, « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », *Tréma* [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 24 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4818>

Bœuf Maxime, « Béatrice Finet, La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ? », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 21 novembre 2019.

Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 2020, 95 p.

Dardaillon Sylvie et Meunier Christophe, « Dire l'indicible : la Shoah dans la bande dessinée - approches historiographique, littéraire et didactique », *Bande dessinée et enseignement des humanités*, sous la direction de Nicolas Rouvière, Grenoble, UGA Editions, 2017.

Delacroix Christophe, Dosse François et Offenstadt Nicolas (dir.), *Historiographies. Concepts et débats*, II, Paris, Gallimard, Folio « histoire », 2010.

Deleplace Marc, « Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. » In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°133-134, 2007. Récits et disciplines scolaires. pp. 33-53.

Deyzieux Agnès, « Les grands courants de la bande dessinée », *Le français aujourd'hui*, vol. 161, no. 2, Paris, Armand Colin, 2008, pp. 59-68.

Didier Cariou, *Une recherche sur le récit historique et son utilisation en formation*. Institut Français de l'Éducation. 2005.

Dubreucq Eric, « Béatrice Finet (2019). La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire. », *Recherches & éducations* [En ligne], 2020, URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8739>

Finet Béatrice, *La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2019.187 p.

Girard Eudes, « Une relecture de Tintin au Congo », *Études*, vol. 417, no. 7-8, Paris, 2012, pp. 75-86.

Lalieu Olivier, « L'invention du « devoir de mémoire » », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. no 69, no. 1, 2001, pp. 83-94.

Lesage Sylvain, « Bande dessinée et histoire. De l'histoire des représentations à l'histoire culturelle », *Sociétés & Représentations*, vol. 53, no. 1, 2022, pp. 15-38.

Lesage Sylvain, « La bande dessinée au prisme de l'histoire », *Sociétés & Représentations*, vol. 53, no. 1, 2022, pp. 9-13.

Lungheretti Pierre, *La bande dessinée, nouvelle frontière artistique et culturelle - 54 propositions pour une politique nationale renouvelée*, Janvier 2019. Disponible sur : <http://www.etatsgenerauxbd.org/2019/01/30/rapport-lungheretti-discours-ministre-culture/>

Ory Pascal, « L'histoire par la bande ? », *Le Débat*, vol. 177, no. 5, Paris, Edition Syros, 2013, pp. 90-95.

Ory Pascal, *L'histoire culturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.

Pasamonik Didier, *La loi du 16 juillet 1949 a 60 ans*. Actua BD, 2009. URL : <https://www.actuabd.com/La-Loi-du-16-juillet-1949-a-60-ans>

Peeters Benoît, *3 minutes pour comprendre 50 moments-clés de l'histoire de la bande dessinée*, Paris, Le courrier du Livre, 2022.

Philippe Sarrazin, Damien Tessier, et David Trouilloud. « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, vol. 157, no. 4, 2006, pp.

Poupée Karyn, *Histoire du manga*, Paris, Éditions Tallandier, 2013. 400p.

Rouvière Nicolas (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, « Didaskein », 2012, 45 p.

Ricoeur Paul, *Temps et récit*, Paris, Ed. du Seuil, 1987.

Rouvière Nicolas (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, « Didaskein », 2012.

Sylvie Lalagüe-Dulac Sylvie, *Le retour du récit historique à l'école primaire : politiques éducatives et pratiques courantes*. Congrès International de Didactiques. DUGIdocs, 2010. Disponible sur : <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2726>

Thiébaud Michel, *Histoire et bande dessinée*. In: Mélanges Pierre Lévêque. Tome 3 : Anthropologie et société. Besançon : Université de Franche-Comté, 1989. pp. 447-464.

Veyne Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Edition du Seuil. 1971. 438 p.

Wieviorka Annette, « L'enseignement de l'histoire en question », *Études*, vol. 417, no. 11, 2012, pp. 475-483.

## Sitographie

Cases d'Histoire. Paroles d'historienne #03 - Isabelle Delorme. 2019. Disponible sur : <https://casesdhistoire.com/paroles-dhistorienne-03-isabelle-delorme/>

France culture. *La BD, une arme de vulgarisation massive ?* 10 août 2021. Disponible sur : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-temps-du-debat-d-ete/la-bd-une-arme-de-vulgarisation-massive-2117120>

France culture. *L'Histoire de France, une aventure collective.* 13 décembre 2020. Disponible sur : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-rayon-bd/l-histoire-de-france-une-aventure-collective-1146087>

Histoire et Fiction, « La bande dessinée historique », 22 août 2019. [consulté le 4 avril 2022]. Disponible sur : <https://histfict.fr/la-bande-dessinee-historique/>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Fiche éducol Français, cycle 4. "Exemple de mise en œuvre : poésie de l'image". 2016. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/30286/download>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. "La bande dessinée en classe". Eduscol. Mis à jour en juillet 2022. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/1343/la-bande-dessinee-en-classe>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. "Les enjeux du travail de mémoire". Juillet 2022. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/3427/les-enjeux-du-travail-de-memoire>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. "Concours Bulles de mémoire". Eduscol. Mis à jour en juillet 2022. URL : <https://eduscol.education.fr/3436/concours-bulles-de-memoire>

Musée National de l'Éducation. La bande dessinée comme moyen d'apprentissage. 2018. Disponible sur : [https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user\\_upload/Selection\\_thematique\\_BD.pdf](https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/Selection_thematique_BD.pdf)

Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. URL : [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid\\_bo=87834](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834)

Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. URL : [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid\\_bo=87834](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834)

Site officiel Lumni, “2020, Année de la BD”, Décod’Actu, 2020. Disponible sur :  
<https://www.lumni.fr/video/2020-annee-de-la-bd>

Syndicat National de l’Edition. *Étude : La place de la Bande dessinée dans l’enseignement*.  
Agence Picture This!, 2019, 44 p. URL : <https://www.sne.fr/document/etude-la-place-de-la-bande-dessinee-dans-lenseignement/>

## Année universitaire 2022-2023

### **Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

#### **Mention Second degré**

**Titre du mémoire :** Le récit permet-il une meilleure compréhension des faits et des événements historiques ? L'exemple de la bande dessinée.

**Auteur :** Pauline Rubin

#### **Résumé :**

La bande dessinée a longtemps souffert de l'image d'un support littéraire peu sérieux qui lui a difficilement permis de se développer au sein du système scolaire notamment dans la discipline de l'histoire.

Ce passé réducteur peut être remis en cause du fait des recherches liées à ce support pédagogique dont l'utilité peut permettre aux élèves de mieux comprendre des faits et des événements historiques. Cette meilleure compréhension passe notamment par une implication plus importante des élèves en encourageant leur motivation. Puis, par un support inédit et illustratif permettant ainsi de mieux comprendre la chronologie d'événements et alors de mieux remobiliser le récit étudié. Les outils à utiliser en classe sont divers et permettent d'observer les élèves lors de l'activité mais également d'étudier la production de ces derniers.

L'objectif de ce travail de recherche est de mettre en avant l'utilité didactique de la bande dessinée, un support non-traditionnel en histoire, et de comprendre quels avantages il est possible d'en tirer s'agissant des finalités intellectuelles mais aussi civiques que l'Education Nationale cherche à apprendre aux élèves.

**Mots clés :** Histoire - Bande dessinée - Motivation - Théorie de l'auto-détermination - Lycée - Terminale générale

#### **Abstract:**

Comics still suffered from the image of a literary medium that is not serious, which makes it difficult to develop within the school system, particularly in the discipline

of history.

This reductive past can be questioned because of the research linked to this pedagogical support whose usefulness can allow students to better understand historical facts and events. This better understanding is achieved through a greater involvement of the students by encouraging their motivation. Then, by an original and illustrative support allowing to better understand the chronology of events and then to better remobilize the studied story. The tools to be used in class are diverse and allow for the observation of the students during the activity but also for the study of their production.

The objective of this research work is to highlight the didactic usefulness of comics, a non-traditional medium in history, and to understand what advantages it is possible to derive from them in terms of the intellectual and civic goals that the National Education system seeks to teach students.

**Keywords:** History – Comics – Motivation – Self determination theory – High School