

Genres et écriture d'invention: préparer la transposition par la comparaison entre deux formes (BD/roman) d'un récit

N° 7 LE TEXTE LITTÉRAIRE
À L'ÉPREUVE DE L'IMAGE

Daniel Delbrassine – Université de Liège, UR DIDACTIfen

publié le 19.12.2024

Introduction

Cette contribution vise à examiner l'intérêt d'une préparation spécifique à l'écriture d'invention¹ (Denizot, 2022) ou écriture créative (Ulma *et alii*, 2022) qui soit axée sur les formes ou les genres textuels (Jacquin, 2018) mobilisés. La réflexion se fonde sur une expérience menée en classes de Terminale, qui porte sur la comparaison de deux versions (roman et bande dessinée) d'un même récit (*Quelques mois à l'Amélie*, de J.-C. Denis), pour en dégager les spécificités en termes de moyens expressifs et d'effets sur le lecteur. Le dispositif décrit s'inscrit dans l'optique d'une préparation à l'écriture d'invention, en l'occurrence une «transposition transgenre» (Abolgassemi 2001: 26), de la forme dessinée à la forme romanesque ou inversement.

Le contexte institutionnel

Les instructions officielles pour l'école secondaire en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018) ont récemment consacré l'écriture d'invention, en la considérant comme une activité qui doit faire l'objet d'une évaluation. L'évolution qui a conduit à cette reconnaissance avait commencé avec les instructions de 1999 qui suggéraient déjà de «sensibiliser» à cette pratique. Les textes du prescrit légal imposent cependant une restriction importante, puisque l'Unité d'Acquis d'Apprentissage n°5 (UAA5) limite la pratique de l'écriture d'invention à trois formes, parmi beaucoup d'autres (Abolgassemi 2001: 26-27): l'amplification, la recomposition et la transposition. La créativité des élèves ne s'exerce donc pas *ex nihilo*, mais à partir d'œuvres artistiques ou littéraires dont la compréhension est indispensable pour la réalisation de la tâche demandée.

Le lien entre lecture et écriture est ici très fort, puisqu'il s'agit de s'appuyer sur une ou des œuvres lues pour en faire écrire une autre. C'est ce que Genette dénomme une «littérature au second degré», qui «s'écrit en lisant» (1982). Il ne s'agit donc pas de produire un commentaire mais un texte, au sens littéraire, ce qui implique d'aborder l'œuvre source ou «hypotexte» (Genette 1982: 11) avec une intention particulière, strictement encadrée dans le contexte scolaire belge, comme nous l'avons dit.

Le cas qui nous occupe est celui de la transposition, définie par Abolgassemi (2001: 26-27) comme la réécriture, avec action sur six indices: le mode, la focalisation, le style et les registres, le contexte, la versification ou la prose, le genre. En termes d'écriture d'invention, la tâche de transposition peut dès lors sembler faire l'objet d'une injonction apparemment contradictoire: l'élève doit développer une interprétation personnelle de l'œuvre source, tout en respectant celle-ci. Ainsi, «l'imagination personnelle des élèves est [...] valorisée, mais seulement en tant qu'elle s'inscrit dans la démarche très

précise indiquée par les protocoles d'écriture de l'énoncé.» (Abolgassemi 2001: 18). Il s'agit donc d'un «projet créatif complexe, tendu entre appropriation personnelle et imitation» (Brunel *et alii* 2023: 94).

Concrètement, dans les classes de Belgique francophone – que nous fréquentons depuis longtemps² – les enseignants de français ont souvent tendance à mettre l'accent sur le respect de l'hypotexte: ils ne font en cela que suivre les instructions officielles. La tâche de transposition est alors préparée par une analyse, qui vise – dans le cas le plus fréquent – à dégager les contraintes propres à l'œuvre source qui devront être prises en compte dans la version nouvelle à produire. Or le problème spécifique de la «transposition transgenre» (c'est l'un des cas envisagés par Abolgassemi en 2001) est celui de la maîtrise des deux genres ou formes mobilisés dans l'opération³. Nous utilisons ici la formule «genre ou forme», car nous sommes au carrefour de plusieurs contraintes en termes de concepts: d'une part, on sait quel flou entoure la notion de «genre» (Simons, 2018) reprise pourtant par Abolgassemi (2001), et très présente en didactique (Schneuwly, 1994), mais elle nous semble un peu restrictive face aux deux objets narratifs qui nous occupent, entre lesquels la différence peut être plutôt qualifiée de «formelle». Nous userons donc des deux termes simultanément.

Sur un plan plus général, Schneuwly avait déjà montré combien ce qu'il appelle le genre est utile face à tout type de tâche: «On pourrait [...] considérer le genre comme un méga-outil, comme une configuration stabilisée de plusieurs sous-systèmes sémiotiques [...] permettant d'agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication.» (Schneuwly 1994: 162). Son idée sera reprise par Simons, pour l'étendre au domaine des langues étrangères, en insistant sur les tâches de production: «La maîtrise des caractéristiques d'un genre textuel est un outil qui permet d'agir dans une situation de communication donnée, tant en réception qu'en production.» (2018: 48).

Or, plus encore que dans d'autres tâches, la maîtrise des caractéristiques génériques ou formelles est centrale dans le cas d'une telle transposition, puisqu'il s'agit de travailler sur le genre ou la forme de l'hypotexte fourni, pour en transformer les modalités, en vue de le conformer au genre ou à la forme de l'hypertexte à produire. On peut considérer, comme l'un des pères de la BD, le Suisse Rodolphe Töpffer (1840)⁴, que l'opération s'apparente à une forme de traduction d'un langage dans l'autre: en l'occurrence celui du roman et celui de la bande dessinée.

Le plus souvent, la forme romanesque est assez bien maîtrisée par les enseignants (elle était au cœur de leur formation) et plutôt bien connue des élèves (elle est au programme). La BD est de plus en plus prise en compte par les didacticiens, comme en témoigne le numéro 4 de *Transpositio* (2021), mais elle reste par contre peu utilisée dans les séquences produites par les enseignants (Gennaï 2023: 23); sa lecture en classe est encore rare (Beghin 2021: 15, Depaire 2019), et «sa place [est] très marginale parmi les œuvres lues» (Blanchard & Raux 2019: 1). On l'explique souvent par le fait que la familiarisation avec le langage de l'image n'est pas une priorité dans la formation des enseignants de français. Une autre raison est le poids accordé à la littérature patrimoniale au collège et surtout au lycée. Enfin, selon Rouvière, confirmé récemment par Vrydaghs (2022: 4), l'approche de la BD – lorsqu'elle a lieu – est souvent marquée par l'importance «des questions d'observation formalistes et techniques, souvent détachées du sens...» (2012: 13).

Les finalités de l'activité proposée

L'activité que nous présentons se distingue tout à fait de l'analyse d'une œuvre classique, où la BD serait instrumentalisée comme un succédané du roman. Ce dispositif qui place la BD dans une situation ancillaire face à la littérature est assez fréquent (Ahr 2012: 198, Duvin-Parmentier 2020: 6; Vrydaghs 2022: 2), parfois dénoncé comme un «alibi» (Étienne & Mongenot 2023: 6) ou présenté comme une «ruse didactique» (Zakhartchouk 1999).

Notre objectif n'est pas l'acculturation – par un moyen détourné – à une œuvre du patrimoine, puisque le cas analysé est tout à fait particulier, voire exceptionnel: il n'y a pas ici de texte *princeps* (Étienne & Mongenot 2023: 12), ni de statut auxiliaire de la forme BD, qui ne s'inscrit donc pas dans la catégorie de ce que Louichon a dénommé «objets sémiotiques secondaires» ou OSS (2017: 24). Par ailleurs, le roman et la BD convoqués sont des œuvres contemporaines (2002), totalement dépourvues du prestige des classiques du patrimoine littéraire.

La confrontation des deux formes doit permettre de montrer certaines spécificités du roman et de la BD. L'idéal serait donc de proposer à l'analyse deux versions d'un même récit nées de la même plume, car on pourrait alors supposer l'existence d'une intention similaire (un seul et même créateur), servie par des moyens différents. Notre démarche répondrait ainsi au souhait de Sophie Beghin: «littérature et bande dessinée récolteraient toutes deux bien des avantages à s'envisager comme complémentaires, chacune pouvant éclairer les spécificités de l'autre pour autant qu'on les envisage dans leur nature propre (2021:19).

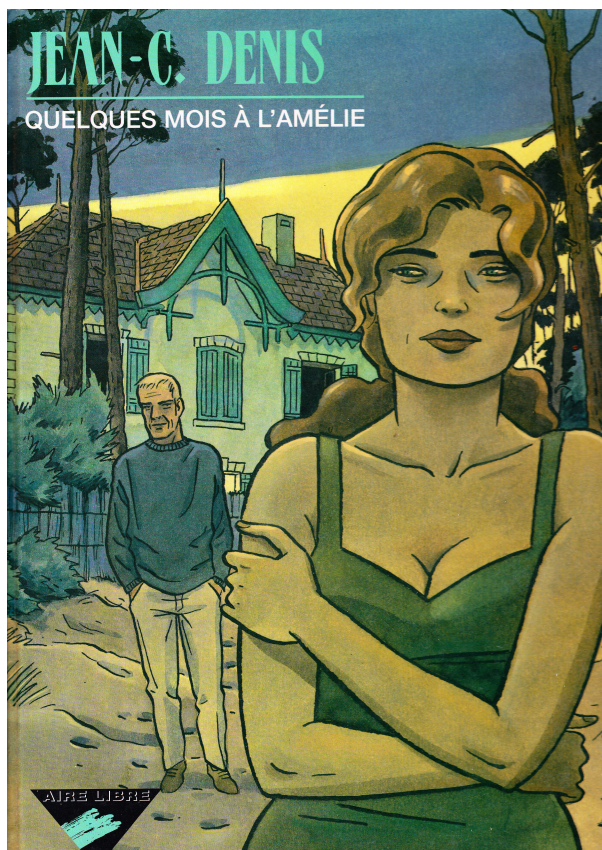
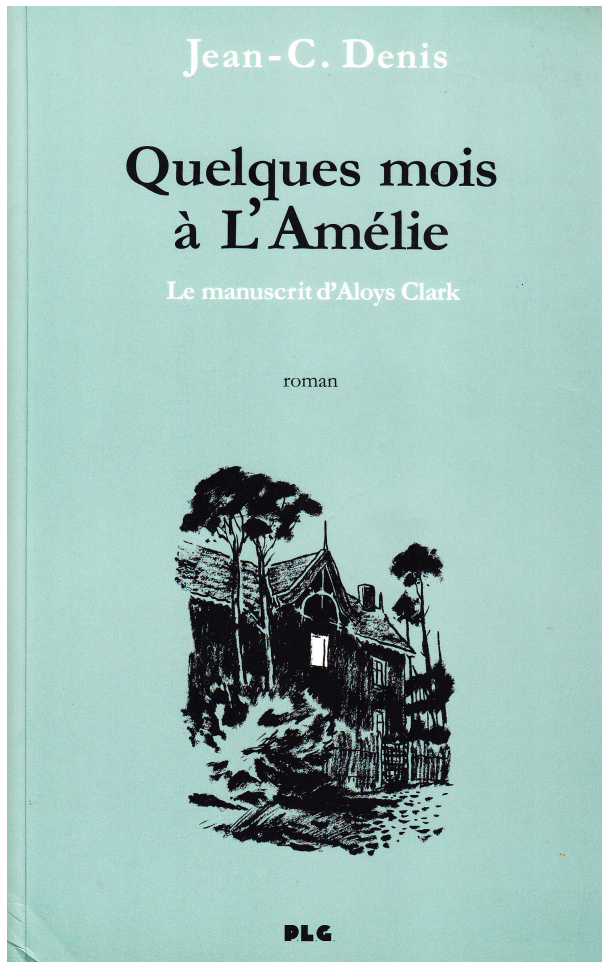
Nous souhaitons privilégier l'approche des formes ou genres et de ce qu'elles ou ils impliquent, de par leur nature, en termes de réception. La volonté est de mettre au jour certains invariants génériques des formes comparées, invariants qui conditionnent l'expérience de réception. La comparaison que nous proposons devrait donc permettre de mettre en évidence, aux yeux des élèves, combien les différences de moyens influencent leur expérience de lecture de l'œuvre. Cette activité d'analyse vise à les sensibiliser à ces paramètres, en vue des tâches de transposition qui leur seront ultérieurement demandées.

Nous souhaitons donc dépasser la simple comparaison, qui tient parfois lieu de finalité en soi (Gennai 2023: 32), pour dégager des outils et des savoirs utiles à une tâche de création. Nous nous inscrivons ainsi dans «une démarche d'enseignement de la production par analyse et/ou imitation de textes-modèles» (Jacquin 2018: 22). Les enseignants de terrain savent que l'écriture d'invention pose un problème particulier: les tâches de création, même lorsqu'elles évitent le travail *ex nihilo*, fortement affecté par le syndrome de l'angoisse devant la page blanche, nécessitent de proposer aux élèves des productions qui ont valeur de modèles. C'est le constat de Rouvière (2017) lorsqu'il analyse son expérimentation (en classe de Seconde) d'une transposition de *Nana* en BD: il considère l'étude préalable d'un exemple comme nécessaire.

Les deux formes de l'œuvre

Dans la quasi-totalité des cas de transposition d'un roman en BD (Ahr 2012), le lecteur a affaire à des artistes différents, ce qui conduit presque naturellement le ou les créateurs de la nouvelle version à introduire des interprétations personnelles. Tout exercice de comparaison se heurte donc à une difficulté: comment faire le départ entre les changements forcés, liés à la forme (passage d'un langage à l'autre), et ceux qui sont choisis par le ou les artistes créateurs de la version seconde ?

Aborder la question des genres ou formes à travers une approche comparative exige de pouvoir disposer d'un matériau que nous oserons qualifier de très rare: deux versions d'une même œuvre, produites simultanément par un même artiste. Dans le cas qui nous occupe, l'auteur est unique mais s'exprime sous deux formes: les deux œuvres de Jean-Claude Denis (Grand Prix d'Angoulême, 2012) sont intitulées *Quelques mois à L'Amélie* (éditions PLG, 2002 - Dupuis, 2002).



Images 1 et 2 - Les deux couvertures

Le héros est un écrivain en panne d'inspiration, qui se retrouve un peu par hasard dans un coin perdu du Sud-Ouest. Son histoire montre l'envers du décor du secteur de l'édition contemporaine et raconte comment une rencontre sentimentale relance son envie d'écrire.

Ces deux versions d'un même récit se présentent comme suit: la BD compte 72 pages, suivies de quelques pages d'un «Dossier» qui annonce l'existence du roman, écrit «parallèlement à la réalisation de [l]a bande dessinée», et donne trois extraits du texte, accompagnés de cinq illustrations. Le roman publié aux éditions PLG (92120 Montrouge) offre 213 pages, dont 36 occupées par des illustrations originales en noir et blanc et réalisées par l'auteur. En 2022, le catalogue de l'éditeur proposait «la version romancée de la bande dessinée du même nom» dans une nouvelle édition.

Il ne s'agit donc pas d'une transposition au sens strict, puisque nous ne savons pas (sauf à interroger l'auteur) quelle forme préexistait avant l'autre. Les deux versions entretiennent pourtant une relation particulière, vu que le roman est une autobiographie d'Aloys Clark, héros... de la BD, qui remet le manuscrit à Marianne, la femme qu'il aime, dans la dernière planche de l'album. Le roman est d'ailleurs sous-titré «Le manuscrit d'Aloys Clark» et dédié «à Marianne». À la fois objet intra-diégétique (Marianne va le lire) et extra-diégétique (nous pouvons le tenir en main), le roman jouit donc d'un statut ambigu.

Le dispositif

Expérimentée personnellement en tant qu'enseignant de lycée en 2015-2016 et 2016-2017 auprès d'élèves de 17-18 ans inscrits dans l'enseignement qualifiant⁵, l'activité occupe au minimum deux heures consécutives et ne nécessite pas de lire les œuvres en entier. Le dispositif consiste à mettre en parallèle un court extrait des deux formes de l'œuvre; c'est ainsi que les trois premières planches, qui correspondent approximativement aux pages 5 à 9 du roman, ont été choisies. Outre l'intérêt de ce passage du récit pour notre propos, le choix de l'incipit a pour avantage de permettre à tous de commencer la lecture sans aucune préparation. Il s'agit donc «d'étudier [un] moment-clé dans deux systèmes sémiotiques différents» comme Castagnet-Caignec (2023: 122) le réalise avec des élèves du primaire à propos du *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine (École des loisirs/Rue de Sèvres, 1997/2021). La chercheuse en viendra à conclure (2023: 123) que l'étude simultanée des deux objets semble plus profitable aux élèves en termes de compétences de lecture littéraire.

Selon nous, l'analyse des deux formes de l'œuvre gagne à être menée en parallèle avec les élèves; elle suppose évidemment la projection en classe des deux supports (les planches de la BD et les pages du roman) et autorise un fonctionnement de leçon où l'enseignant conduit le groupe à travers un jeu de questions. Ce travail en parallèle pose la question de savoir par où commencer l'observation: la BD ou le roman ? Dans les lignes qui suivent, nous adoptons le plus souvent cet ordre, pour des raisons de clarté, mais il nous semble que, dans la pratique, on gagnerait à procéder en fonction des acquis des élèves, pour aller de la forme la plus connue vers la moins familière. Ajoutons que l'on pourrait prévoir dans la foulée une deuxième tâche où les élèves analyseraient, en autonomie, une autre planche et son correspondant romanesque, ce qui permettrait d'asseoir leurs acquis. Il va de soi aussi qu'un moment d'institutionnalisation des apports de l'activité est nécessaire pour fixer les découvertes dans l'esprit des élèves. Mais cette contribution entend se focaliser sur la première tâche de comparaison. Nous donnons ci-après un bref aperçu des contenus à dégager de cette première activité à mener avec les élèves.

L'analyse des deux formes

La première planche commence par un plan d'ensemble (vignette 1) puis un gros plan (vignette 2), là où le roman procède de manière classique pour un début (Verrier 1992): il précise lieu, temps, et relations. Dans la BD, la focalisation varie: d'abord externe pour donner à voir les lieux et les personnages, elle se fait vue subjective pour la troisième vignette. Le roman fonctionne plutôt comme un récit en «je» avec un narrateur-personnage (Dumortier 2001: 64) et dès la première page, un «récit de pensées» assez long permet d'entrer dans la vie intérieure du personnage. Ce choix est presque impossible pour la BD, qui recourt pourtant à un subterfuge avec la vignette 3 en nous donnant à voir, non pas ce qui est, mais ce que le personnage imagine (son père allongé dans son cercueil, mais habillé en uniforme militaire d'été).

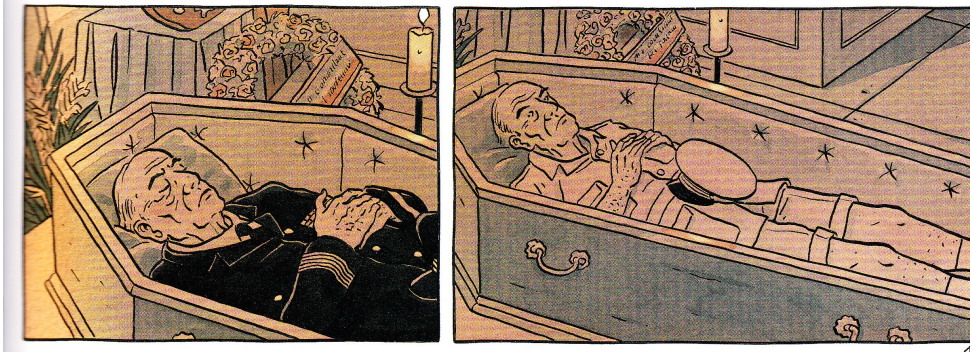


IMAGE 3- Vignette 3 de la planche 1

Le statut de toute cette scène du funérarium ne sera éclairci que dans la deuxième planche de la BD, alors que le roman signale dès la dixième ligne que nous sommes dans un souvenir du héros: «[...] la scène du funérarium me revenait souvent en mémoire».

La deuxième planche s'ouvre par une vignette dont la compréhension n'est pas évidente: certains détails de l'image sont en effet logiquement inconciliables (le costume noir porté en juin au funérarium et la pluie battante de décembre sur la vitre). L'action de la BD était pourtant située très clairement par une mention initiale du narrateur externe: «Paris, décembre 2000». La vignette ne représente donc aucune réalité, mais marque le moment d'une ellipse spatio-temporelle ou d'un retour au réel, la fin d'une rêverie, bien concrétisée dans la vignette suivante.

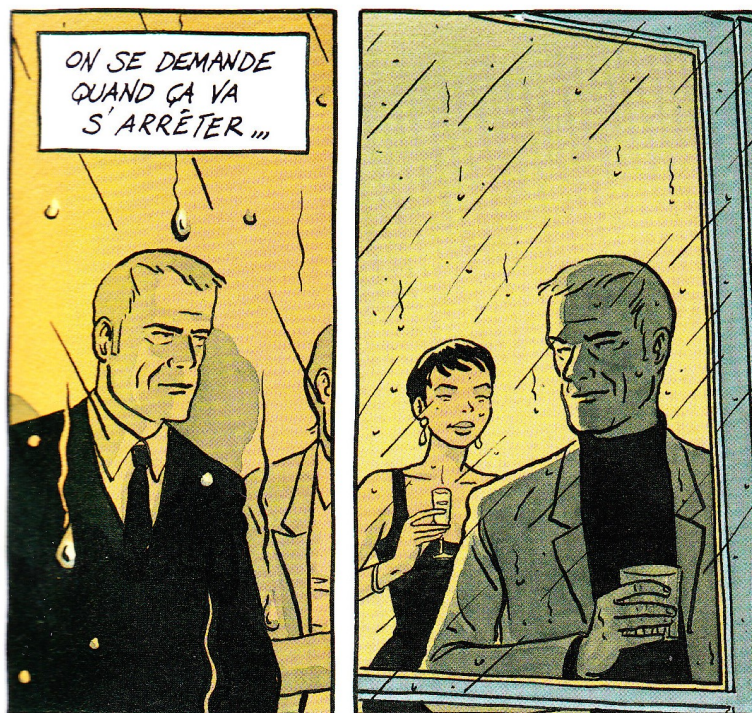


IMAGE 4 - Vignette 1 de la planche 2

Ce mouvement est bien plus clairement annoncé dans le roman, qui marque la transition en passant à la ligne et en donnant la réflexion d'une interlocutrice qui interrompt la rêverie. Cette transition est d'ailleurs explicitée dans le récit de pensée du narrateur qui se demande: «Depuis combien de temps étais-je debout devant cette fenêtre, à regarder tomber la pluie et à me repasser la scène du funérarium ?». Le roman bascule ensuite dans une scène aux dialogues très complets, assortis de réflexions personnelles nombreuses. Dans la BD, ce passage est rendu en huit cases, avec des dialogues réduits (vu le manque d'espace) et des cadrages très variés qui permettent de mettre en évidence des attitudes corporelles lourdes de signification (mais à décoder...). Alors que le roman doit consacrer quelques mots à décrire la jeune éditrice qui aborde le narrateur-héros, la BD n'en fait évidemment rien: les cadrages variés ont permis de décrire l'ambiance mondaine et de donner à voir le physique des personnages.

Après deux vignettes consacrées aux derniers échanges entre l'éditrice et le héros, la troisième planche marque une ellipse spatio-temporelle: ce dernier a quitté la soirée et se trouve dans un taxi.

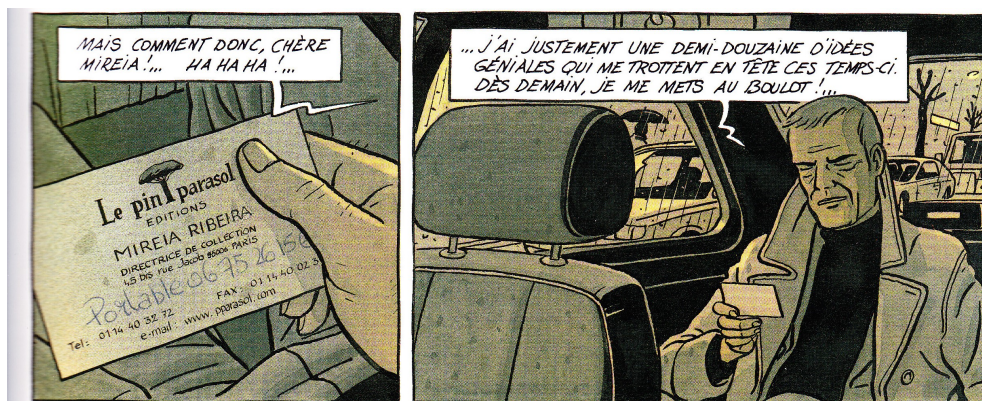


IMAGE 5 – Vignettes 3 et 4 de la planche 3

Nous ne le comprenons que progressivement, car la troisième vignette est une vue subjective (en gros plan) sur une carte de visite (reçue de la jeune éditrice). La quatrième nous montre le héros assis à l'arrière d'un véhicule, la carte en main. Dans un mouvement progressif d'éloignement, nous retrouvons la carte en morceaux qui tombe dans un caniveau. Une nouvelle fois, le roman se fait bien plus explicite, racontant le départ de la soirée, évoquant un dialogue avec le chauffeur de taxi, décrivant la carte de visite et livrant une interprétation de la démarche de l'éditrice.

Les apports de l'activité

De ces quelques éléments d'analyse, la première impression qui se dégage est sans doute que la lecture de la BD semble plus difficile que celle du roman, indépendamment d'un éventuel manque d'expérience des codes graphiques. Par exemple, là où le roman explicite verbalement une information, la BD exige du lecteur qu'il interprète des images ou un comportement traduit par celles-ci. On notera le même constat sur la difficulté chez Prévost (2023: 85) et Castagnet-Caignec (2023: 123) avec des œuvres adressées aux enfants, où le risque existe de créer de nouveaux problèmes pour les élèves, en introduisant des genres ou formes auxquels ils ne sont pas préparés (Bautier et alii 2012: 63). Raux fait la même observation avec un public adolescent (2021: 4) et nous avons rencontré les mêmes obstacles avec nos élèves de Terminale en options technologiques.

Quels seraient néanmoins les apports de cette comparaison, pour un enseignant de français et pour ses élèves ? On peut considérer que la première distinction qui risque d'apparaître sera celle du mode de représentation. En explicitant très souvent ce qui n'est que suggéré par la BD, le texte du roman raconte là où la BD ne fait que montrer, exigeant du lecteur qu'il décode et interprète ce qui est donné à voir. Ainsi, les attitudes corporelles visibles dans les vignettes qui montrent le dialogue (regard fuyant, gestes de mise à distance, évitement du face à face) doivent être analysées si l'on veut percevoir tout l'embarras de l'écrivain face à l'éditrice. Un embarras par contre explicitement affirmé par le narrateur-héros du roman, qui nous livre ses sentiments sans retenue. On retrouve ici la vieille distinction entre «montrer» et «raconter» initiée par Lubbock en 1921⁶, développée par Genette («récit d'événements» et «récit de paroles» 1972: 186), et reformulée par Goldenstein (1999: 43) comme une opposition entre «représentation» et «relation». Conçue pour distinguer les formes de roman, cette distinction prend un tour particulier si on la mobilise dans une comparaison entre roman et BD. Car, sauf lorsqu'elle est pourvue d'un récitatif (Masson 1985: 26) équivalent d'une voix off cinématographique, mais absent dans nos trois planches, la BD ne fait que donner à voir, alors que le narrateur-héros du roman peut raconter et commenter, comme c'est le cas ici. Contrairement aux idées reçues, c'est donc bien la forme BD qui semble ici l'objet le plus «résistant» (Tauveron, 1999) à la sagacité du lecteur...

La tâche de comparaison présente en outre un intérêt très spécifique par rapport aux notions de base de la narratologie. En observant deux formes d'un même récit, où les choix effectués et les moyens mobilisés sont différents, les jeunes lecteurs perçoivent sans doute mieux les procédés et leur impact que s'ils étaient face à un texte romanesque. Ainsi la notion de «vitesse» (Genette, 1983: 22-25), de «cadence» narrative ou de «rythme» narratif (Dumortier 2001: 51) peut-elle émerger dans la lecture comparée des deux formes. Les élèves peuvent notamment mesurer combien la nécessité des descriptions romanesques et l'espace laissé aux monologues intérieurs du narrateur ralentissent le rythme du roman. Grâce à la comparaison, les procédés narratifs deviennent, comme le dit Rouvière (2021: 13), «littéralement visibles». En 2012 déjà, Meyer l'avait compris:

La particularité de la transposition [...] sous la forme d'une bande dessinée est de faire voir la narration. [...] Ce déploiement visuel du récit, monstatif, faudrait-il dire, est une entrée possible pour l'enseignement-apprentissage du récit en tant que forme, autrement dit le lieu d'une didactique du récit dans la classe. (Meyer 2012: 160-161).

Pour l'élève, l'activité permet de «réfléchir sur son activité de récepteur double» (Étienne & Mongenot 2023: 12) et sur l'interaction entre les deux lectures menées en parallèle. Il peut identifier quels *moyens* sont propres à chaque forme d'art et mesurer les difficultés pour rendre telle ou telle information accessible au lecteur (par exemple lors de l'analyse de la vignette 1 de la planche 2). Confronté à des systèmes sémiotiques différents (textuel versus iconotextuel), il perçoit combien la «transsémiotisation (passage d'un système sémiotique à un autre) [...] modifie la réception du public» (Castagnet-Caignec 2023: 119). L'étonnement de l'élève ferait alors écho à celui de Töpffer lorsqu'il convertissait lui-même en roman (1840) son *Docteur Festus*: «Je fus tout surpris et amusé de voir par quoi les deux langues différaient, que, pour faire comprendre les mêmes choses, il fallait les prendre par un bout et les montrer par une autre face.»⁷

Cette confrontation aux deux formes permet aussi de montrer combien les *effets* produits sont parfois très différents. On rappellera qu'il s'agit du même auteur et de la même histoire, et que, s'il y a des différences, elles sont surtout inhérentes à la forme choisie⁸. Le dispositif de l'activité devrait donc assurer la perception de l'impact de la forme sur le récepteur, répondant ainsi au souhait d'Étienne et Mongenot: «développer le geste interprétatif par la comparaison entre systèmes différents» (2023: 7). On veillera aussi à dépasser deux écueils. Le premier consisterait à pratiquer un simple «décryptage techniciste» (Duvain-Parmentier 2020: 14). Le second pourrait laisser croire que roman et BD s'équivaudraient, considérant l'image comme «un équivalent iconique du texte littéraire, malentendu qui occasionne des simplifications de sa «lecture» et des transferts qui risquent de l'instrumentaliser et de l'affadir» (Duvain-Parmentier 2020: 14).

La découverte de la relation texte-image, se fait ici par l'approche du genre iconotextuel qu'est la BD. La planche, en tant qu'«énoncé pluricodé, [...] scripto-iconique» (Klinkenberg: 2020) sera d'autant mieux réceptionnée qu'elle montre une parenté certaine avec le texte du roman, mais aussi des écarts flagrants. Ainsi, les dialogues des cases font écho à ceux du roman, souvent sous une forme légèrement abrégée, car l'interaction avec l'image permet au dialogue de la BD de se passer de certains mots. De la même manière, la représentation spatiale des échanges, dans la BD, traduit un comportement d'agacement qui sera rendu par un récit de pensées dans le roman. Concrètement, on réalise le programme défini par Lacelle, puisque «le passage d'une forme [...] à l'autre permet de démonter chaque «machine narrative» en analysant les codes utilisés et les effets produits par ces codes.» (2012: 126).

Des outils pour l'écriture d'invention

Dans la perspective d'une tâche de création, quels peuvent être les apports de l'activité d'analyse décrite précédemment ? On peut pointer deux tâches auxquelles notre activité sur *Quelques mois à l'Amélie* offre une préparation directe: transposer un extrait de BD en roman, et transposer un extrait de roman en BD. La deuxième tâche pose cependant un problème de compétences graphiques chez les élèves: pour contourner cette difficulté, nous préconisons soit l'usage d'outils informatiques (souvent chronophages), soit un format que nous dénommons *storyboard*. Issue du cinéma, la notion désigne

une série d'images qui donnent vie à un scénario avant le tournage. Nous l'employons ici pour désigner une forme de BD embryonnaire où seuls les arbitrages formels ont été esquissés, sans que le dessin soigné des images ait encore été réalisé. Cette dernière étape dépasserait en effet les compétences de la grande majorité des élèves. Sans prétendre à l'exhaustivité, on pourra recenser quelques-uns des apports de notre activité de comparaison comme suit.

Pour l'écriture du roman, les élèves auront perçu la nécessité de créer des pauses descriptives et d'effectuer des choix en la matière: tout ne peut pas être décrit et choisir d'évoquer telle ou telle réalité est un arbitrage de l'auteur. Autre apport probable, la compréhension du rôle majeur joué par les choix en matière de point de vue narratif. Ici on peut voir que la BD, en suivant sans cesse le même personnage et en pratiquant plusieurs fois la vue subjective, fait écho au choix romanesque d'Aloys Clark comme narrateur-personnage. D'autre part, la perception de l'importance des récits de pensée et de l'impact du mode de représentation de ceux-ci devrait conduire à les inscrire dans le texte du roman. Et enfin, les élèves auront été sensibilisés à la nécessité de travailler la mention des temps et lieux pour situer l'action.

Pour la transposition d'un extrait de roman en BD, et vu les compétences artistiques limitées de beaucoup d'élèves, l'enseignant de français pourrait s'en tenir à un travail sur le storyboard, ce qui réduit (?) la tâche au découpage de la page, à la réalisation du croquis des vignettes, à l'écriture des phylactères et du récit. Cependant, l'activité de comparaison aura permis d'approfondir chez ces élèves de lycée la compréhension de l'économie du récit en BD, ce que certains ont pu dénommer une «grammaire» (Vrydaghs 2022: 9) ou un «langage BD» (Rouvière, 2021: 3), à savoir le caractère elliptique de la narration en cases, l'importance des choix en termes de format et d'implantation des vignettes, le rôle de la triple interaction dessins/phylactères/récit du narrateur (même si ce dernier est absent dans les trois planches choisies) ou encore la «difficulté à expliciter le monde intérieur des personnages» (Dürrenmatt 2013: 45)...

Une des principales difficultés, si l'on demande aux élèves de produire un storyboard, risque d'être celle du découpage du récit en images, pour créer un «enchaînement narratif visuel» (Rouvière 2021: 13). Trop souvent, cet aspect de la tâche n'est pas pris en compte dans la préparation, mais l'approche comparative que nous suggérons permettrait sans doute d'attirer l'attention des jeunes lecteurs sur les choix opérés par l'illustrateur et de les mettre en condition de réaliser leurs propres choix en connaissance de cause.

Sur un plan plus général, l'expérience menée nous conduit à partager l'opinion d'Étienne et Mongenot quant à l'impact de la comparaison qui permet de «déboucher sur la lecture affinée de textes ultérieurs et donc [...] construire une réelle compétence de lecteur.» (2023: 14). Au-delà, nous pensons que la compétence de scripteur se trouvera elle aussi renforcée par la comparaison des versions, parce que l'on aura sensibilisé les élèves aux particularités formelles propres à chacune⁹. En définitive, la comparaison des deux formes devrait aider à la transposition de l'une dans l'autre.

Bibliographie

Abolgassemi, Maxime (2001), *L'écriture d'invention: écrire pour lire, lire pour écrire*, Rennes, CRDP de Bretagne.

- Ahr, Sylviane (2012), «Les classiques en bande dessinée. Sacrilège ou tremplin ?», in *Enseigner les classiques aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, I. De Peretti & B. Ferrier (dir.), Bruxelles, Peter Lang, p. 197-208.
- Bautier, Elisabeth, Jacques Crinon, Catherine Delarue-Breton & Brigitte Marin (2012), «Les textes composites: des exigences de travail peu enseignées ?», *Repères*, n° 45, p. 63-79.
- Beghin, Sophie (2021), «La bande dessinée dans les classes de littérature: entre prescription et pratique», *Transpositio* (<https://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-dans-les-classes-de-litterature-entre-prescription-et-pratique>), n°4.
- Blanchard, Marianne & Raux, Hélène (2019), «La bande dessinée, un objet didactique mal identifié», *Tréma*, n° 51, p. 1-8.
- Brunel, Magali, Karady, Albane & Friscia, Vanessa (2023). «Diversifier les réceptions sensibles pour préparer la lecture de l'œuvre littéraire. Comment Wang Fo fut sauvé en classe de Sixième», *Le Français Aujourd'hui*, n° 220, 91-104.
- Castagnet-Caignec, Sonia (2023), «Lectures et contre-lectures du Journal d'un chat assassin en CE2-CM1: un éclairage interprétatif par la BD ?», *Le Français aujourd'hui*, n° 220, p. 117-130.
- Denizot, Nathalie (2022), «Écriture d'invention, rhétorique et créativité dans l'enseignement secondaire» in *Écritures créatives. Représentations contemporaines et enjeux professionnels*, D. Ulma, A. Pauzet & A. Prouteau (dir.), Rennes, PU de Rennes, p.31-45.
- Dumortier, Jean-Louis (2001), *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Depaire, Colombine (2019), *État des lieux: La place de la Bande dessinée dans l'enseignement*, Paris, Syndicat national de l'Édition.
- Dürrenmatt, Jacques (2013), *Bande dessinée et littérature*, Paris, Classiques Garnier.
- Duvin-Parmentier, Bénédicte (2020), «La séance de lecture de l'image dans la séquence des professeurs stagiaires de français: représentations et choix méthodologiques», *Pratiques*, n°187-188.
- Étienne, Bénédicte & Mongenot, Christine (2023), «Adjuvants, auxiliaires ou substituts: les OSS transmodaux en question», *Le Français aujourd'hui*, n°220, p. 5-17.
- Genette, Gérard (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- Genette, Gérard (1982), *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil.
- Genette, Gérard (1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
- Gennaï, Aldo (2023), «Adaptations transmodales: usages et effets projetés dans quelques séquences en ligne pour le cycle 3», *Le Français aujourd'hui*, n°220, p. 21-35.
- Goldenstein, Jean-Pierre (1999), *Lire le roman*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Jacquin, Marianne (2018), «Le genre textuel au carrefour des paradigmes de la recherche en didactique des langues étrangères: conceptualisations et finalités» in *Les genres textuels en langues étrangères: entre théorie et pratique*, M. Jacquin, G. Simons, & D. Delbrassine (dir.), Berne, Peter Lang, p. 11-35.

- Klinkenberg, Jean-Marie (2020), «Pour une grammaire générale de la relation texte-image», *Pratiques*, n°185-186.
- Lacelle, Nathalie (2012), «La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales. Une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées Paul et Persépolis», in *La littératie médiatique multimodale*, M. Lebrun, N. Lacelle, J.-F. Boutin (dir.), Québec, Presses de l'Université de Québec, p. 125-140.
- Louichon, Brigitte (2017), «La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école», in *Les formes plurielles des écritures de la réception (vol.1): Genres, espaces et formes*, F. Legoff & M.-J. Fourtanier (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 23-36.
- Lubbock, Percy (1957 [1921]), *The Craft of Fiction*, New York, The Viking Press.
- Masson, Pierre (1985), *Lire la bande dessinée*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Meyer Jean-Paul (2012), «À propos des albums de BD adaptés de romans: de la transposition littéraire à la transposition didactique», in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, N. Rouvière (dir.), Grenoble, ELLUG, p. 157-170.
- Prévost, Julie (2023), «La transmodalisation, un levier pour une inclusion efficiente des élèves allophones ?», *Le Français aujourd'hui*, n° 220, p. 77-88.
- Raux, Hélène (2021), «La bande dessinée en classe: une lecture à didactiser», *Transpositio* (<https://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-en-classe-une-lecture-a-didactiser>), n° 4.
- Rouvière, Nicolas (2012), «Introduction», in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, N. Rouvière (dir.), Grenoble, ELLUG, p. 7-18.
- Rouvière, Nicolas (2017), «Adapter en classe des extraits de roman sous forme de BD: quels apports pour la lecture littéraire ?», *Revue de Recherches en littératie médiatique multimodale*, n°6.
- Rouvière, Nicolas (2021), «Quelle didactique pour la bande dessinée ? Retour sur trois tournants théoriques de la décennie 2010-2020», *Transpositio* (<https://www.transpositio.org/articles/view/quelle-didactique-pour-la-bande-dessinee-retour-sur-trois-tournants-theoriques-de-la-decennie-2010-2020>), n°4.
- Schneuwly, Bernard (1994), «Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogéniques», in *Les interactions lecture-écriture: Actes du colloque Théodile-Credil* (Lille, nov. 1993), Berne, Peter Lang, p. 155-173.
- Simons, Germain (2018), «De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes», in *Les genres textuels en langues étrangères: entre théorie et pratique*, M. Jacquin, G. Simons, & D. Delbrassine (dir.), Berne, Peter Lang, p. 37-70.
- Tauveron, Catherine (1999), «Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant», *Repères*, n° 19, p. 9-38.
- Ulma, Dominique, Anne Pauzet & Anne Prouteau (dir.) (2022), *Écritures créatives. Représentations contemporaines et enjeux professionnels*, Rennes, PU de Rennes.
- Verrier, Jean (1992), *Les débuts de romans*, Paris, Bertrand-Lacoste.

Vrydaghs, David (2022), «Enseigner les compétences nécessaires à la lecture des bandes dessinées», *Échanges*, n°43, p. 2-10.

Zakhartchouk, Jean-Michel (1999), *L'Enseignant, un passeur culturel*, Paris, Éditions Sociales Françaises.

Documents officiels évoqués

Fédération Wallonie-Bruxelles (1999), *Compétences terminales et savoirs requis en français: humanités générales et technologiques*. (24 pages).

Fédération Wallonie-Bruxelles (2018), *Compétences terminales et savoirs requis en français: humanités générales et technologiques*. (71pages).

1. On notera que Denizot propose une définition très ouverte de la notion d'écriture d'invention, à laquelle elle intègre les «écrits rhétoriques» et les «écrits argumentatifs», qu'elle oppose aux «écritures créatives». Ces dernières sont au cœur (et dans le titre) de l'ouvrage d'Ulma *et alii*.

2. Après 35 années comme enseignant en lycée technique, nous réalisons chaque année, depuis 2017, une quarantaine de visites d'évaluation de stagiaires, futurs enseignants de français au lycée. Cette affirmation se fonde donc sur une expérience personnelle tout à fait empirique et évidemment contestable.

3. Genette (1982: 323) parle quant à lui de «transmodalisation» pour évoquer ce qu'il appelle «une transposition purement formelle», qu'il définit cependant comme un changement du mode de représentation (narrativisation versus dramatisation). On pourrait pourtant considérer que cette distinction s'applique à nos deux formes d'un même récit, avec la BD qui dramatise en représentant et le roman qui narrativise en racontant.

4. Lettre de Rodolphe Töpffer à A. Vinet (20-7-1840). Citée dans Kaenel, Philippe (1996), *Le métier d'illustrateur 1830-1880 – Rodolphe Töpffer, J.-J. Grandville, Gustave Doré*, Paris, Éd. Messene, p. 172. («C'est une traduction d'une langue dans une autre.»).

5. Chaque année, deux classes de 18 élèves en moyenne, en Transition technique, avec option «Sciences appliquées», et en Qualification Technique avec option «Technicien en informatique», à l'Institut St-Laurent à Liège.

6. Lubbock emploie l'expression «*pictorial book*» (2021: 255) pour désigner la «représentation», qu'il compare au théâtre. L'expression peut renvoyer aussi à l'image de la BD, ici dépourvue d'un narrateur. «*In true drama, nobody reports the scene; it appears [...]*» (Lubbock, 2021: 262).

7. Lettre de Töpffer à Sainte-Beuve, le 29-12-1840. Citée dans Kaenel, Philippe (1996), *Le métier d'illustrateur 1830-1880 – Rodolphe Töpffer, J.-J. Grandville, Gustave Doré*, Paris, Éd. Messene, p. 171.

8. On pourrait aussi avancer l'hypothèse que J.-C. Denis dispose d'une très grande liberté vis-à-vis des deux versions qu'il produit lui-même... Cependant, ici la lecture des deux œuvres indique plutôt une volonté de les faire coïncider.

9. Cette compétence pourrait d'ailleurs se manifester explicitement dans une tâche annexe de métacognition, où l'on justifierait les choix posés dans la transposition, tâche que prévoient les instructions officielles en Belgique francophone, à travers l'Unité d'Acquis d'Apprentissage 0 (UAA0). (Suggestion de notre collègue liégeoise Anne-Catherine Werner).

Pour citer l'article

Daniel Delbrassine, "Genres et écriture d'invention: préparer la transposition par la comparaison entre deux formes (BD/roman) d'un récit", *Transpositio*, n° 7 *Le texte littéraire à l'épreuve de l'image*, 2024

<https://www.transpositio.org/articles/view/genres-et-ecriture-d-invention-preparer-la-transposition-par-la-comparaison-entre-deux-formes-bd-roman-d-un-recit> (<https://www.transpositio.org/articles/view/genres-et-ecriture-d-invention-preparer-la-transposition-par-la-comparaison-entre-deux-formes-bd-roman-d-un-recit>)