
Pourquoi et comment faire lire les adaptations en manga des classiques de la littérature dans l'enseignement secondaire supérieur ? Constats de terrain et exemple du Rouge et le Noir

Auteur : Roobaert, Laurence

Promoteur(s) : Delbrassine, Daniel

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/21796>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

Département de Langues et Lettres françaises et romanes

**Pourquoi et comment faire lire les adaptations en manga des classiques
de la littérature dans l'enseignement secondaire supérieur ?**

Constats de terrain et exemple du *Rouge et le Noir*

Mémoire présenté par Laurence ROOBAERT en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Langues et Lettres françaises et romanes, orientation générale

Recherches menées sous la direction de Daniel DELBRASSINE
Comité de lecture : M^{me} HENRARD et M^{me} MIESSE

Année académique 2023-2024

« Je m'engage à mettre toutes les forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves, étudiants qui me sera confié. »

Serment de Socrate

REMERCIEMENTS

Je commencerai par remercier mon promoteur, Monsieur Delbrassine, pour son accompagnement et sa patience, dès l'émergence de mon projet et tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Je remercie ensuite ma première lectrice, Madame Henrard, qui est aussi la personne qui m'a initiée aux plaisirs des textes médiévaux ; Madame Miesse ma seconde lectrice, mais également l'ensemble du corps enseignant de l'ULiège, Monsieur Outers et les assistant(e)s qui ont participé à mon expérience universitaire.

Merci de tout cœur à Madame Meura et Monsieur Dumortier pour l'intérêt qu'ils ont manifesté pour mon travail, leurs précieux conseils et, surtout, leur présence amicale. Je témoigne également une vive reconnaissance au Professeur Takana de l'Université de Seijo (Tokyo) du Département des Arts et de Littératures européennes, au Doctorant Yoshitake de l'Université des études étrangères de Tokyo (TUFS) et à Monsieur Le Bihan, Président de l'Association Stendhal de Grenoble : ils ont accepté de répondre à mes questions et ont ainsi permis de remarquablement enrichir mon travail de recherche.

Je remercie, avec tout mon amour, mon compagnon Julien et mes enfants Noé, Mia et Odile car ils ont été présents, et surtout patients, lorsque j'en avais le plus besoin. J'adresse aussi mes remerciements aux membres de ma famille et belle-famille, à Annef, aux "Sandrines", à Marcel et à tous les amis qui ont manifesté leur intérêt quotidien pour mon parcours ou qui ont relu ce mémoire. Merci à eux d'avoir cru en moi et de m'avoir soutenue au quotidien. Une pensée à tous mes grands-parents et à ma tante Lisette, j'espère qu'ils sont autant fiers de moi, ici ou là-haut, que je suis fière d'eux. Je remercie d'autres personnes qui, même sans le savoir, ont contribué à mon envie de me dépasser et de me prouver à moi-même que j'en étais capable.

Je remercie de tout cœur ma Directrice, Madame Mertens, pour sa bienveillance et sa précieuse indulgence. Je tiens à remercier tous mes collègues de l'Athénée royal Lucie Dejardin et plus particulièrement Florence Antonello qui m'a donné l'impulsion nécessaire à la concrétisation de ce projet, Audrey Berode, Rémi Crémer et David Saur pour leur relecture et Gaëlle Nickels de m'avoir confectionné un horaire qui puisse me permettre de suivre tous les cours à l'université. Merci également à tous les collègues de français qui ont répondu à l'appel et j'adresse 132 remerciements particuliers aux élèves de l'ARLD qui ont participé volontairement à mes enquêtes et plus particulièrement "mes" 4TQ qui se sont impliqués en classe tout en restant fidèles à eux-mêmes.

Je n'oublie pas non plus tous mes camarades de l'ULiège qui m'ont intégrée lors de mon année de passerelle au sein des différentes années et filières, merci pour leurs encouragements et leur présence amicale, si précieuse.

Enfin, je terminerai par remercier ma regrettée professeure de français Madame Riga qui nous a demandé de lire un *classique* au choix pour notre examen oral de fin de sixième secondaire. Et de ce fait, mon père, qui a ouvert une armoire, en a sorti un ancien livre, à l'état neuf et m'a dit en riant : « Tiens, ça c'est un bouquin que j'ai depuis des années, je crois que j'étais censé le lire pour l'école, mais je ne l'ai jamais lu, je ne sais même pas ce qu'il raconte... ». Ce livre, c'était le *Rouge et le Noir* de Stendhal...

Table des matières

I. INTRODUCTION.....	8
1. CHOIX DU SUJET.....	8
2. PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU TRAVAIL	10
3. PROTOCOLE DE RECHERCHE	12
3.1 <i>Enquête auprès des enseignants</i>	12
3.2 <i>Enquêtes auprès des élèves</i>	13
3.3 <i>Test de lecture</i>	15
3.4 <i>Dispositif didactique</i>	17
3.5 <i>Tableau de synthèse du protocole de recherche</i>	17
II. LA LECTURE DES CLASSIQUES DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.....	19
1. LA NOTION DE CLASSIQUE DE LA LITTÉRATURE	19
1.1 <i>Tentative de définition</i>	19
1.2 <i>Canon littéraire, canon scolaire ?</i>	21
2. LES PRESCRITS DU RÉSEAU W-BE.....	24
2.1 <i>Lecture</i>	24
2.2 <i>Savoirs culturels et compétence communicationnelle</i>	29
3. ENQUÊTES ET CONSTATS DE TERRAIN	32
3.1 <i>Le choix des lectures par les professeurs</i>	32
3.2 <i>Les lectures et la culture littéraire des élèves</i>	36
3.3 <i>La réception problématique des classiques de la littérature par les élèves</i>	44
3.3.1 Une définition instable du « classique »	44
3.3.2 Des <i>a priori</i> négatifs aux obstacles à la compréhension.....	46
III. LES ADAPTATIONS DES CLASSIQUES DE LA LITTÉRATURE ET LE MANGA AU COURS DE FRANÇAIS.....	54
1. L'ADAPTATION	54
1.1 <i>Définition, formes et modalités</i>	54
1.2 <i>Un outil au service de la réception des œuvres classiques</i>	57
2. LE MANGA	61
2.1 <i>Une histoire et des caractéristiques propres</i>	62
2.2 <i>Le manga dans l'enseignement</i>	69
2.3 <i>Les collections « Classiques de la littérature » en manga</i>	73
IV. RÉCEPTION DU ROUGE ET LE NOIR ET DE SON ADAPTATION EN MANGA PAR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR	77
1. <i>LE ROUGE ET LE NOIR DE STENDHAL</i>	77
1.1 <i>Un classique lu en classe ?</i>	77
1.2 <i>Le Rouge et le Noir » en manga</i>	80
2. TEST DE LECTURE : ŒUVRE ORIGINALE ET ADAPTATION EN MANGA.....	88
2.1 <i>Compréhension à la lecture</i>	89
2.2 <i>Motivation de lecture</i>	92
3. EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE : RELATER ET PARTAGER SA RENCONTRE CULTURELLE PAR ÉCRIT DE L'ADAPTATION EN MANGA DU <i>ROUGE ET LE NOIR DE STENDHAL</i>	95
3.1 <i>Choix de l'UAA6</i>	95
3.2 <i>Dispositif didactique en 4TQ</i>	96
V. CONCLUSIONS	106
VI. BIBLIOGRAPHIE	109
VII. ANNEXES.....	129

I. INTRODUCTION

1. Choix du sujet

Le choix du sujet de notre travail de fin d'études se justifie essentiellement par notre expérience personnelle au sein de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel. En effet, les dix-neuf ans de carrière en tant que professeure de français n'ont pas érodé l'envie de sans cesse améliorer notre pratique afin qu'elle bénéficie toujours à nos élèves et ce peu importe la filière ou le milieu socio-culturel dont ils sont issus.

« Zola, c'est un rappeur non ? », « Hugo, le mec qui fait du parfum, c'est le boss ! », « *La Peste* de Camus, j'en ai entendu parler au J.T. c'est une maladie ». Ces phrases authentiques d'élèves nous font sourire, mais elles sont porteuses de sens lorsque partager le patrimoine littéraire nous tient à cœur. Dans sa classe, un enseignant peut endosser le rôle de « médiateur interculturel, social et intragénérationnel » (Defays, 2014, p. 35) et peut essayer d'assurer la diffusion et la transmission des œuvres patrimoniales en rendant accessible son discours afin de « communiquer un contenu de savoir » (Dufays, 2014, p. 73). Nous ne prétendrons jamais transmettre complètement le goût de la lecture, bien entendu. Cependant, nous avons l'espoir de permettre à tous les élèves d'accéder un jour à l'expérience de la « lecture littéraire » d'une œuvre *classique* et de l'intégrer à leur « bibliothèque intérieure » (Louichon & Rouxel, 2010).

Récemment, nous avons découvert l'existence des *adaptations* en *manga* des *classiques* de la littérature et nous avons immédiatement envisagé de les exploiter dans le cadre de notre pratique professionnelle. Cette nouvelle piste a suscité différentes interrogations : ce médium populaire auprès des élèves, au-delà d'être un évident facteur de *motivation*, pourrait-il permettre de continuer à faire vivre « les œuvres du passé dans le présent » (Louichon, 2015) ? Plutôt que d'être envisagé comme un substitut de lecture qui participerait au "nivellation par le bas", l'*adaptation* en *manga* pourrait-elle potentiellement faire partie des « outils » au service de la réception des œuvres

patrimoniales (Belhadjin & Bishop, 2019, p. 6-7 ; Cuin, 2023, p. 107 ; Dürrenmatt, 2013, p. 220 ; Lopez, 2023 ; W-BE, 2014, p. 65 ; W-BE, 2018 p. 79) ?

Bien que certains puissent penser que l'intégration d'autres types de lectures, plus proches de la culture des élèves, accroisse leur « désaffection » pour les *classiques* et les démettent de leur position référentielle artistique, une réflexion autour de l'usage des lectures « juvéniles » ou d'un « mauvais genre » s'avère nécessaire dans le cadre d'observations établies en matière de lecture (Dumortier & al., 2015, p. 178). C'est pourquoi, afin de baser notre réflexion sur des constats récents et au plus proche de la réalité de terrain actuelle, nous avons choisi d'interroger des professeurs et des élèves issus d'horizons variés, qui enseignent ou étudient dans des classes de la filière générale ou qualifiante et dont les témoignages sont, selon nous, représentatifs du contexte d'enseignement d'aujourd'hui.

Puisqu'il n'est pas de « lecture littéraire » sans compréhension effective du texte et distanciation conjuguée à la subjectivité du lecteur (Ahr, 2018 ; Ahr & De Peretti, 2023 ; Delbrassine, 2014 ; Dufays, 2013 ; Dufays & al., 2015 ; Étienne & Mongenot, 2023 ; Tauveron, 1999), nous avons pour ambition de proposer une démarche didactique pertinente, qui intégrerait le *manga* et permettrait à tous les élèves d'atteindre ce niveau de lecture d'un *classique* de la littérature, et ce peu importe la filière. Alors que la bande dessinée (BD) et d'autres formes d'*adaptations* sont reconnues comme de véritables « déclencheurs d'écriture » et « aides à la lecture distanciée » (Lopez, 2023 ; Rouvière, 2017) notamment grâce à la présence des images (Ahr, 2013, p. 23-27 ; Ahr, 2018, p. 83 ; Dufays & al., 2015, p. 305 ; Louichon, 2021, p. 26- 28), nous choisissons de questionner l'usage de l'*adaptation* en *manga* pour que non seulement les élèves lisent, comprennent et interprètent le texte patrimonial, mais aussi pour qu'ils s'en souviennent et que le *classique* fasse partie de leur propre culture littéraire.

2. Présentation de la structure du travail

Dans un premier temps, nous nous attachons à relever les notions théoriques, traçant ainsi le cadre de notre recherche. Nous commençons par une tentative de définition de la notion de *classique* de la littérature et nous envisageons la notion de *canon* à travers les différentes acceptations proposées par les ouvrages de référence et les écrits d'auteurs dont la réflexion s'est axée sur les termes qui nous occupent. Afin de situer les œuvres *classiques* du *canon* dans l'enseignement secondaire supérieur et plus particulièrement au cours de français, nous comparons les prescrits en matière de lecture au sein des référentiels de la Fédération Wallonie-Bruxelles (CFW-B) et programmes du réseau Wallonie - Bruxelles Enseignement (W-BE), dans les filières générale et qualifiante. Nous proposons des constats établis grâce à nos différentes enquêtes qui concernent la lecture des *classiques* : les pratiques effectives déclarées par les professeurs et la réception problématique des œuvres par les élèves.

Dans un second temps, ces constats nous amènent à la définition de la notion d'*adaptation*, aux différentes formes qu'elle revêt et à ses modalités. Nous étudions alors les avantages communicationnels qu'elle propose dans le cadre de la lecture des *classiques* en classe de français : permettre de résoudre les problèmes de réception constatés et surmonter ce que nous avons identifié précédemment comme *freins* à la motivation de lecture et *obstacles* à la compréhension.

Nous présentons ensuite plus spécifiquement le *manga* et la place qu'il occupe dans les habitudes lectorales des élèves que nous avons questionnés. Nous le distinguons de la BD grâce à ses caractéristiques propres. Nous étudions l'histoire du médium japonais jusqu'à sa diffusion en Europe ; nous expliquons ainsi ses particularités graphiques, son mode de lecture et nous tentons de comprendre les raisons de son actuel succès. Nous interrogeons ensuite la légitimité du *manga* dans le cadre scolaire en Belgique tout en nous intéressant à la place qu'il occupe au Japon. Nous exposons enfin les différentes collections « *Classiques de la littérature* » proposées par plusieurs maisons d'éditions japonaises qui adaptent en *manga* différentes œuvres *classiques* telles que nous les avons définies précédemment.

Afin d'envisager, dans un troisième temps, la question de l'usage des *adaptations* en *manga* des *classiques* de la littérature au cours de français, nous situons *Le Rouge et le Noir* de Stendhal dans notre cadre théorique. Grâce à l'étude des prescrits officiels et aux enquêtes de terrain, nous déterminons la position occupée par cette œuvre dans la culture livresque des élèves, au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur, et nous identifions les *freins* et *obstacles* à la lecture que le roman peut éventuellement présenter. Nous analysons ensuite les modalités de l'adaptation en *manga* de ses six premiers chapitres, tant au niveau de la fidélité au texte source qu'à celui des caractéristiques formelles présentées par le médium japonais.

Nous menons alors un test de lecture à grande échelle, au sein des deux implantations d'un établissement secondaire de la W-BE, dans les classes des deux derniers degrés des deux filières d'enseignement. Nous observons et comparons la réception par différents groupes d'élèves des chapitres précédemment analysés du texte original de Stendhal et de son *adaptation* en *manga*. Nous sondons, à travers les réponses des élèves, leur *motivation* à poursuivre leur lecture de l'œuvre sous l'une ou l'autre forme et nous recensons différentes pistes en faveur d'une lecture intégrale du texte original.

Enfin, nous exposons la mise en pratique au cours de français d'un dispositif didactique dans une classe de quatrième année de la filière qualifiante (4TQ) : relater et partager sa rencontre culturelle par écrit de l'*adaptation* en *manga* du *Rouge et le Noir* de Stendhal. Nous observons ainsi les témoignages d'élèves après leur lecture et dégageons les éventuels avantages présentés par l'*adaptation*. Nous déterminons de cette façon si ceux-ci peuvent-être au service de la réception du *classique*.

Nous concluons notre travail par les observations permises par les différentes enquêtes, le test de lecture et notre dispositif pédagogique. Nous identifions les objectifs atteints, et espérons de cette manière répondre à la question au centre de notre étude : *Pourquoi et comment faire lire les adaptations en manga des classiques de la littérature dans le secondaire supérieur ?*

3. Protocole de recherche

3.1 Enquête auprès des enseignants

Nous avons réalisé une première enquête, entre octobre 2023 et juin 2024, au sein du corps enseignant de différents établissements secondaires de Wallonie. Ces derniers font partie des différents réseaux d'enseignements, les *programmes* qui y sont en vigueur peuvent présenter quelques variantes mais ils sont soumis aux mêmes *référentiels* et donc, aux mêmes compétences.

Notre étude a impliqué un échantillon de 18 professeurs de français actuellement actifs professionnellement. Ils donnent cours de français à un public varié, à des élèves des deux derniers degrés de l'enseignement secondaire supérieur, dans les deux filières (générale et/ou qualifiante). L'échantillonnage se veut hétérogène afin d'obtenir une observation qui tend à être la plus représentative possible. Nous n'avons pas personnellement participé à cette enquête dans un souci d'objectivité.

Nous leur avons soumis un questionnaire papier, remis en main propre ou par voie électronique, précédé d'une introduction qui a contextualisé et expliqué notre démarche (Annexes 1-a, p. 130 ; 1-b, p. 131) Avant de répondre aux questions qui interrogent leurs pratiques effectives au sein de leur cours de français , les professeurs ont indiqué le réseau d'enseignement dans lequel ils travaillent, les différentes classes dans lesquelles ils exercent et ont précisé si leur établissement secondaire bénéficie ou non de la discrimination positive. Ces professeurs n'ont pas été tenus de s'identifier afin de conserver l'anonymat ; nous avons précisé que toutes les données recueillies ne seraient utilisées que dans le cadre de notre recherche.

Les réponses des enseignants (Annexes 1-c, 1-d, 1-e, 1-f, p. 132-135) enrichissent nos recherches grâce à cette étude tant qualitative que quantitative. Elles sont exploitées au fil de notre travail.

3.2 Enquêtes auprès des élèves

Une seconde enquête, quantitative et qualitative, a été menée de novembre 2023 à juin 2024, au sein de l'établissement où nous enseignons actuellement : l'Athénée royal Lucie Dejardin. Il s'agit d'une école secondaire qui comprend deux implantations : l'une située Avenue du Centenaire à Ougrée et l'autre, rue de l'Industrie à Seraing. La population des deux implantations se répartit comme suit :

A.R. Lucie Dejardin	4 G – 5 G – 6 G	4 TQ – 5 TQ – 6 TQ
SERAING	116 élèves	44 élèves
OUGRÉE	160 élèves	61 élèves

Tableau 1: Répartition des élèves des degrés supérieurs inscrits à l'A.R.L.D.

Contrairement au site d'Ougrée, celui de Seraing bénéficie de la discrimination positive (« Discri + ») fondée notamment sur l'indice socio-économique des familles des élèves. Nous avons choisi de questionner les élèves au sein de ces deux implantations afin de bénéficier ainsi d'un échantillon de recherche équilibré par rapport aux différences de pratiques culturelles généralement mises en lien avec l'environnement familial de l'élève (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Coulangeon, 2011).

L'enquête s'est déroulée à l'occasion de six ateliers hebdomadaires organisés dans le cadre du *Projet P45* de l'Athénée. Celui-ci s'inscrit dans la mise en place du *Pacte d'Excellence* et correspond à la réduction de la durée des périodes de cours de 50 à 45 minutes, ce qui permet d'organiser différents ateliers aux thèmes variés, qu'ils soient pédagogiques, artistiques et culturels ou simplement ludiques. Ces ateliers se déroulent durant les trois périodes consécutives du jeudi après-midi, dans les deux implantations de l'établissement. Ils ne font en aucun cas l'objet d'évaluation sommative ou certificative et ils sont proposés aux élèves de tout l'établissement. Les participants, sur la base d'inscription volontaire ou conseillée par les professeurs, varient d'une semaine à l'autre. Afin de garantir l'objectivité de l'expérience, nous n'y avons pas participé personnellement et les trois groupes ont été encadrés par des professeurs ou éducateurs différents, lors de chacun de ces 6 *ateliers P45*.

Les *ateliers P45* de notre étude ont été proposés exclusivement aux élèves des degrés supérieurs des deux filières, ce qui nous a permis de récolter 132 témoignages authentiques, selon la répartition suivante :

4 G – 5 G – 6 G	4 TQ – 5 TQ – 6 TQ
76 élèves	56 élèves

Tableau 2: Répartition des élèves par filière, enquête.

Les élèves ont reçu un questionnaire papier (Annexes 2-a, 2-b p. 136-139) dans lequel ils ont été invités à s'identifier comme « lecteur », « lecteur occasionnel » ou « non-lecteur ». Nous leur avons demandé de définir le *classique* de la littérature et de citer des œuvres en exemple afin d'illustrer leurs propos. Il leur a été également demandé de désigner les livres qu'ils connaissent (même uniquement de nom), ceux qu'ils ont lus en entier et dans quel contexte ils l'ont fait. Nous les avons ensuite questionnés afin de relever les éléments qui peuvent leur donner envie de lire un livre ainsi que les *freins* qui peuvent altérer leur *motivation* de lecture.

Nous avons collationné et trié les informations obtenues en fonction de la filière des élèves (Annexe 2-c, p. 140-144) Nous ne mentionnons cependant les constats propres à l'une ou l'autre filière que lorsque l'écart entre les réponses est significatif et utile à notre étude.

3.3 Test de lecture

Afin d'étudier la réception du *Rouge et le Noir* de Stendhal et celle de son *adaptation en manga* par les élèves de l'enseignement secondaire supérieur, nous avons interrogé 111 élèves au sein des deux implantations de l'A.R. Lucie Dejardin, toujours dans le cadre des *ateliers P45*. Le premier objectif de ce test est de vérifier la compréhension à la lecture du début de l'œuvre originale et celle du début de son *adaptation*. Le second objectif est de sonder la motivation des élèves à poursuivre ou non leur lecture, dans les deux éditions.

Trois groupes ont été constitués : deux groupes d'élèves de l'enseignement général (G1 – G2) et un groupe d'élèves de technique de qualification (TQ) :

G1	G2	TQ
Lecture de L'ŒUVRE ORIGINALE	Lecture de L'ADAPTATION EN MANGA	Lecture de L'ADAPTATION EN MANGA
37 élèves	37 élèves	37 élèves

Tableau 3 : Répartition des élèves lors du test de lecture à l'A.R.L.D.

Le choix de ne pas proposer le texte original aux élèves de TQ se justifie de manière cohérente avec les prescrits officiels en matière de lecture pour cette filière (Cf. p. 24-28). Notons également que la classe de quatrième année TQ (4TQ) concernée par notre dispositif didactique a volontairement été écartée de ce test de lecture : les observations seraient en effet biaisées par l'encadrement spécifique dont ils ont bénéficié.

Le premier groupe (G1) a été invité à lire les six premiers chapitres du roman de Stendhal *Le Rouge et le Noir, Chronique du XIXe siècle* paru dans la collection *Biblio Lycée*, aux Éditions Hachette-Éducation en 2019 (Annexe 4-a, p. 152-179). Cette édition a été choisie parce qu'elle est récente et appartient à une collection spécialement dédiée à un public adolescent et scolaire. En effet, au même titre que les collections *Spécial Bac* chez Larousse ou encore *Classico Lycée* chez Gallimard, ce type d'édition qui est très attrayante visuellement, vise à permettre aux élèves d'avoir à leur disposition toutes les informations nécessaires à la bonne compréhension du récit (vocabulaire explicité, contextualisation de l'œuvre, courant littéraire, illustrations etc.).

Les deux autres groupes (G2 – TQ) ont été invités quant à eux à lire les 35 premières pages (qui correspondent au contenu de ces six chapitres) de l'*adaptation en manga* du

Rouge et le Noir, parue en 2011 aux éditions *Soleil-Manga* du groupe *Delcourt* (Annexe 4-c, p. 182-199). Cette édition est la seule à proposer une version française de l'adaptation japonaise de l'œuvre de Stendhal. Elle propose également un sens de lecture de gauche à droite, ce qui permet au lecteur non familier du médium de le lire comme un livre occidental.

Grâce au soutien de la Directrice de l'établissement, Madame Mertens, nous avons fourni à chaque élève participant à l'activité de lecture un exemplaire de l'édition *Hachette-Éducation* pour le texte original et *Soleil-Manga* pour son adaptation.

En fonction de leur lecture, les trois groupes ont été ensuite soumis à un questionnaire papier (Annexes 5-a, p. 207-210 ; 5-b, p. 211-214). Ce dernier comporte les mêmes questions de compréhension globale du début du *Rouge et le Noir*, qui portent sur l'identification du cadre spatio-temporel, des personnages et leur caractérisation. Le but de ce questionnaire n'est pas de vérifier si les élèves opèrent une lecture distanciée, mais bien de sonder l'accès au sens premier du récit.

Il est aussi important de noter que le professeur ou l'éducateur présent lors de l'activité s'est tenu à la disposition des élèves quant à la compréhension des questions, notamment concernant le vocabulaire. Nous considérons cependant le lexique employé dans celles-ci comme étant maitrisé : par exemple, les adjectifs du portrait moral ont fait l'objet de séquences travaillées dans les cycles de l'enseignement secondaire inférieur. Notons que dans un souci d'objectivité, nous n'avons pas participé personnellement à l'encadrement.

Après avoir répondu aux questions de compréhension, les élèves ont exprimé et ont justifié leur désir ou non de poursuivre leur lecture, dans le texte original de Stendhal ou dans son *adaptation en manga*. Nous leur avons également demandé de donner leur avis sur la lecture des *classiques* de la littérature et la lecture du médium japonais, à l'école ou en dehors du cadre scolaire.

3.4 Dispositif didactique

Afin d'éclairer ses usages au cours de français, nous avons choisi de faire lire en classe l'*adaptation en manga du Rouge et le Noir*, conjointement au texte original de Stendhal, à nos actuels 18 élèves de 4TQ de l'Athénée royal Lucie Dejardin, au sein de l'implantation de Seraing.

Notre pratique s'inscrit dans le cadre de la sixième unité d'acquis d'apprentissage (UAA6) *Relater une rencontre avec une œuvre culturelle* prescrite par les *référentiels* de la Fédération Wallonie-Bruxelles (CFW-B, 2014 ; CFW-B, 2018). Nous avons consacré 14 périodes de cours au dispositif didactique, entre mai et juin 2024, afin que les élèves rédigent, en tâche finale, un jugement de goût motivé après leur lecture. Les productions originales des élèves sont proposées en annexe (Annexe 6-c, p. 232-249).

3.5 Tableau de synthèse du protocole de recherche

Le lecteur trouvera à la page suivante un tableau récapitulatif qui synthétise les différentes démarches de notre travail.

	Établissement	Type d'activité	Thème	Classes		Nombre d'élèves	Type de questionnaire
Octobre 2023 – Juin 2024	Athénée royal Lucie Dejardin SERAING - OUGRÉE	Enquête	Lecture et culture littéraire	4G – 4TQ 5G – 5TQ 6G – 6TQ		132	Questionnaire papier : questions ouvertes et fermées.
		Test de lecture	Réception du <i>Rouge et le Noir</i> (éd. Hachette Éducation)	4G 5G 6G	G1	37	
			Réception de l'adaptation du <i>Rouge et le Noir</i> (éd. Soleil-Manga)	4G 5G 6G	G2	37	
				4TQ 5TQ 6TQ	TQ	37	
	Athénée royal Lucie Dejardin SERAING	Dispositif didactique	UAA6	4TQ		18	Productions d'élèves
	Athénée royal Charles Rogier (Liège I) Athénée royal Liège Atlas (Liège II) Athénée royal de Jodoigne Athénée royal Lucie Dejardin, Seraing – Ougrée Collège Saint-François d'Assise, Ans Collège Sainte-Véronique, Liège Institut Sainte-Thérèse D'Avila, Chênée École Polytechnique de Seraing IPES, Jemeppe	Enquête	La lecture des classiques de la littérature et le manga : avis et pratique de terrain.	Nombre de professeurs		18	Questionnaire papier : questions ouvertes et fermées.

Tableau 4: Tableau récapitulatif et synthétique des activités.

II. LA LECTURE DES CLASSIQUES DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1. La notion de classique de la littérature

1.1 Tentative de définition

Donner une définition du *classique* de la littérature sur laquelle tout le monde s'accorderait relève de la gageure. En effet, au fil du temps, de nombreux théoriciens ont tenté d'établir un *consensus* sur le sens attribué à cette « catégorie » d'œuvres écrites, valorisées et reconnues de manières variables en fonction des institutions, des époques, des lieux ou des critères de fond et de forme, sans réellement se mettre d'accord sur la notion même de *littérature* (Compagnon, 1998, p. 30). Le *Dictionnaire des termes littéraires* (Van Gorp & al., 2005, p. 280-281) décrit cette complexité et relève lui aussi le fait qu'une définition du *classique* de la littérature supposerait une acception unanimement partagée du concept de *littérarité* du texte, sans distinction dans l'espace-temps.

Par souci de clarté, il convient tout d'abord d'éloigner les sens conférés au terme *classique* dans les définitions telles que nous pouvons les trouver dans le *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi) : « Qui comporte l'étude des langues grecque et latine (ou l'une de ces deux langues) » ou encore « Qui s'inspire de l'Antiquité par les thèmes développés, la pureté de la langue et le respect de certaines règles établies, caractère propre aux œuvres du XVII^e siècle, en référence au Classicisme ».

La neuvième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (en ligne) suggère, quant à elle, trois définitions et la première nous interpelle particulièrement : « Qui est étudié dans les classes parce que tenu pour un modèle d'excellence ». Celle-ci situe donc la notion de *classique* de la littérature dans le cadre de l'enseignement. Nous pouvons également citer l'ouvrage de référence récent qu'est *Le Petit Robert de la langue française* de 2024, qui définit *classique* comme « ce qui fait autorité, ce qui est considéré comme modèle » mais aussi, depuis 1680, « ce qui s'enseigne dans les classes ».

Plusieurs spécialistes s'accordent sur cette dernière acception : la notion de *classique* de la littérature serait irrémédiablement liée à l'enseignement. L'École serait l'institution fondamentale qui attribuerait une valeur esthétique incontestable, une légitimité immuable à une œuvre littéraire en la désignant comme *classique* (Barthes, 1971 ; Viala 1993, p. 11-31 ; Compagnon, 1998, p. 34).

À ce prisme de l'enseignement s'ajoute un aspect socio-culturel. Les sociologues positionnent en effet le terme *classique* vis-à-vis de son étymologie, en lien avec la première classe de citoyens romains « *classici* ». Une certaine élite sociale se distinguerait alors par sa connaissance des œuvres *classiques* de la littérature, qui appartiennent à la « culture légitime » et au patrimoine national (Bourdieu, 1977 ; Rabot, 2018, p. 97-107). La lecture de ces textes, exclusivement institués par l'École, participerait au sentiment d'appartenance à un certain groupe social supérieur.

De plus, l'aspect notoire d'une œuvre en dehors du cadre scolaire ou d'une quelconque élite peut également intervenir dans la définition de la notion (Viala, 1993 ; Rabot, 2018). En effet, la renommée d'un livre ou d'un auteur au sein de la population, de la société en général, semble pouvoir être un critère de légitimité. Ces livres dont tout le monde connaît au moins le titre ou l'auteur peuvent aussi prétendre porter l'étiquette de *classiques* de la littérature, toujours à condition toutefois que leur diffusion, ou plutôt leur transmission, soit assurée par l'École.

C'est pourquoi, dans le cadre de notre travail, nous choisissons de définir le *classique* de la littérature comme une œuvre patrimoniale, reconnue comme telle par tous et enseignée dans le cadre scolaire.

1.2 Canon littéraire, canon scolaire ?

Comme nous pouvons le constater dans la neuvième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (en ligne), l'entrée *classique* est suivie de quelques noms d'auteurs à titre d'exemples de la définition : « Homère, Platon, Virgile, Molière, Chateaubriand. ». L'exemple qui illustre la définition du *Petit Robert 2024* est quant à lui moins précis mais néanmoins intéressant : « Les auteurs classiques du programme. » (p. 448). Cette idée de liste d'auteurs, nous la retrouvons lorsque le *canon* de la littérature est défini, notamment dans le *Dictionnaire du littéraire* (Aron & al., 2010, p. 91-92) :

« Terme de droit ecclésiastique surtout, le canon désigne en littérature la liste des ouvrages reconnus comme modèles, le catalogue des auteurs les plus représentatifs et, par extension, les règles esthétiques consacrées. La canonisation est l'opération par laquelle un ouvrage est symboliquement reçu dans cette liste. L'adjectif "canonique" est parfois synonyme de "classique". »

Cette acception est suivie de son étymologie grecque *kanôn*, qui désigne un instrument de mesure « modèle » pour les beaux-arts, et de la description de l'évolution de la signification du terme au cours du temps, de la liste d'auteurs du *Canon d'Alexandrie* au III^e siècle ACN jusqu'à nos jours. Au fil de la définition, nous pouvons relever que l'établissement d'un *canon* littéraire semble conflictuel, par exemple au XVII^e siècle lors de la Querelle des Anciens et des Modernes ou bien plus tard, lorsqu'il est contesté au sein des débats des formalistes russes. Alors que le *canon* est synonyme de norme et de règle dans *Le Petit Robert 2024*, il apparaît clairement qu'établir un *canon* de la littérature unanimement reconnu est impossible.

Ce *canon littéraire* est définitivement une liste soumise aux variations : tout comme la langue, le *canon* ne cesse d'être redéfini par les temps et les lieux où on le cherche, mais également par les instances, les auteurs, les communautés ou groupes socio-culturels desquels il émane (Rabot, 2018).

Il suffit de consulter les écrits de différents auteurs qui ont rédigé leur propre vision du *canon littéraire* en citant les noms d'œuvres et d'auteurs qu'ils estiment *classiques*. La variation se constate évidemment lorsqu'on compare ces modèles, irrémédiablement sujets à un jugement de valeur subjectif (Compagnon, 1998, pp. 34-35). Il est indéniable en effet que la liste établie des lectures recommandables (et à proscrire) par l'Abbé Louis Bethléem en 1928 diffère de celle des *classiques* présentés par des auteurs comme

Calvino (1981), Viala (2009, p. 73- 121), Dantzig, (2005), Bayard (2006) ou encore des listes proposées par le site *Gallica*.

Comment légitimer, de manière individuelle et en respectant l'avis de tout le monde, le statut des œuvres au point de les mener à la « canonisation », puisqu'il s'agit bien là de l'étymologie du terme (Aron & al., 2010, p. 91-93) ? Peut-on prétendre qu'une œuvre a une valeur telle qu'elle restera un « modèle » intemporel ?

L'appartenance au *canon* et la légitimité des œuvres semblent aujourd'hui dépendre de la « nouvelle prescription culturelle », notamment sur Internet (Chapelin & Ducas, 2018). Les listes de livres « à lire au moins une fois dans sa vie » (magazines en ligne, Wikipédia, blogs amateurs, ...) sont souvent influencées par la « recommandation collective » : les commentaires des consommateurs ou des sites marchands. L'art et le bien culturel sont traités comme une marchandise (Bourdieu, 1977) et les œuvres, valorisées par leur succès commercial. Les *best-sellers*, tels qu'ils sont définis dans le *Dictionnaire du littéraire* (Aron & al., 2010, p. 62-63) sont des livres vendus en grand nombre, parfois dans le monde entier. Le succès financier et la grande publicité dont ils jouissent justifient parfois une certaine forme de notoriété médiatique et populaire. Cependant, ils n'acquièrent pas pour autant une véritable légitimité littéraire et ne sont pas véritablement des modèles d'écriture : citons par exemple les œuvres de Guillaume Musso ou Marc Lévy. Même si nous écartons ces *best-sellers* de notre définition de la notion de *canon*, il nous faut malgré tout envisager ces œuvres. En effet, leur popularité justifie quelquefois le choix des lectures opéré par les professeurs : bien que ces œuvres n'aient pas de véritable valeur aux yeux des instances littéraires, elles sont parfois plébiscitées par les élèves. Une fois encore, l'École joue un rôle prépondérant : une œuvre à succès qui est intégrée à un cours peut éventuellement acquérir une forme de légitimité, puisqu'elle « s'enseigne ».

Nous l'avons constaté précédemment en définissant le *classique* de la littérature : la notion de *canon* se réfère presque systématiquement à l'idée d'enseignement. De cette manière, nous pouvons nous interroger sur la liste d'œuvres *classiques* constituant une forme de *canon*, un ensemble de modèles à enseigner donc, établi par l'École et ses prescrits.

Qualifié par Alain Viala de fondamentalement institutionnalisant, « l'appareil scolaire » (1993), est donc étroitement lié au concept d'œuvre patrimoniale mais également lié à l'établissement du *canon* légitime, transmis dans les classes. L'École dessine de ce fait un autre type de *canon*, selon nous beaucoup plus général, plus représentatif et donc plus pertinent dans le cadre de nos recherches didactiques : le *canon scolaire*.

Celui-ci n'est pas forcément le *canon* reprenant les œuvres patrimoniales dont nous avons parlé précédemment mais bien un ensemble d'œuvres estimées « enseignables » par l'École, mais aussi par ses acteurs : professeurs, élèves et même parents. Le Marquis de Sade appartient au *canon littéraire* et porte l'étiquette de *classique* de la littérature mais peut-on faire lire *La Philosophie dans le boudoir* aux élèves de l'enseignement secondaire sans heurter leur sensibilité ou celle de leurs parents (Huppe, 2022) ? Les œuvres prescrites par l'École constituent donc un type de *canon* différent. Ce dernier légitime certaines œuvres plutôt que d'autres mais toujours en vue d'une transmission d'un patrimoine littéraire commun, auquel la collectivité s'identifie et tout en respectant les enjeux idéologiques de l'École (Viala, 1993). Ces enjeux ne sont cependant pas immuables, ils varient selon les époques (Jey & Perret, 2019). Selon Fleming (2007, p. 35-42), les *canons* doivent être « représentatifs de l'évolution sociétale » et être davantage inclusifs. C'est, selon le chercheur, la condition pour que l'étude de la littérature à l'école inverse la tendance élitiste et nationaliste au sein du *canon* de la littérature.

Nous partons donc du principe que les prescriptions en matière de lecture qui émanent de l'École sont la représentation la plus actuelle et la plus globalisante d'un *canon* consensuel ou, en tous cas, légitimé par une majorité. C'est ainsi que nous choisissons de définir le *canon scolaire* comme étant le *canon littéraire* tel qu'il est reconfiguré par le système scolaire et, dans la suite de notre travail, c'est à cette acception que nous nous référerons lorsque nous usons du terme *canon*.

2. Les prescrits du réseau W-BE

2.1 Lecture

Afin de proposer une étude synchronique, nous choisissons de nous pencher sur les prescrits officiels actuels en matière de lecture dans l’enseignement secondaire supérieur du réseau Wallonie – Bruxelles Enseignement (W-BE), dans lequel nous exerçons et avons mené nos recherches.

Les *référentiels* de la Fédération Wallonie-Bruxelles (CFW-B) concernent les trois réseaux d’enseignement de la Communauté française. Ils sont le cadre général qui détermine les compétences terminales en français à acquérir en fin de cycle d’études. Ils établissent la liste des savoirs, savoir-faire et attitudes qui doivent être mobilisés par le *programme*.

Les *programmes* W-BE sont d’application au sein de ce même réseau et celui des communes et provinces, le Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l’Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS). Ils déterminent davantage les contenus spécifiques à enseigner et explicitent aux professeurs la façon d’intégrer les prescrits du référentiel dans leurs activités pédagogiques.

Les prescrits officiels des deux filières (générale et qualifiante) ont de nombreuses lignes de contenu en commun mais nous observons de grandes différences concernant les attendus en matière de lecture.

Pour commencer, les deux *programmes* définissent communément trois types de lectures (intégrale, sélective ou de survol) qui concernent « n’importe quel écrit, factuel ou fictionnel, prétendant ou non à être reconnu et valorisé comme œuvre d’art ». Les documents officiels précisent que « lorsque l’on a affaire à un récit fictionnel, il convient de faire tout particulièrement attention aux facteurs de l’agrément » (W-BE, 2015, p. 167 – W-BE, 2018, p. 152-153). Nous notons donc que les compétences à acquérir face à ces trois types de lecture sont les mêmes, pour les élèves issus de la filière générale et de la filière qualifiante.

Nous pouvons dès lors nous intéresser aux œuvres auxquelles s'appliquent ces prescriptions.

Au sein du référentiel de l'enseignement général (CFW-B, 2018, p. 61-62), un tableau synthétique de deux pages reprend notamment les différents courants littéraires à aborder au cours de français, de l'époque médiévale à nos jours (CFW-B, 2018, p. 61-62). Le *programme* de l'enseignement général, sous un point nommé « les incontournables » nous invite également à consulter ce tableau (W-BE, 2018, p. 62). Nous constatons en revanche l'absence de celui-ci au sein du *référentiel* de la filière qualifiante, et seuls certains courants sont mentionnés brièvement dans le *programme* destiné à l'enseignement professionnel et technique (WB-E, 2015, p. 53).

À première vue, les œuvres du *canon* ne semblent pas explicitées au sein du *référentiel* de la filière générale. Cependant, les associations de genres et courants du prescrit nous amènent spontanément à reconnaître les noms des auteurs vers lesquels le professeur doit se tourner. Les œuvres à aborder en classe apparaissent comme une évidence : lorsqu'il s'agit par exemple d'enseigner le genre théâtral de la tragédie dans le cadre du Classicisme, il est certain que c'est de Racine qu'il est question et de Molière pour la comédie. De la même façon, s'il est prescrit d'étudier le genre romanesque pour un mouvement littéraire du XIX^e siècle, c'est évidemment le nom de Victor Hugo qui vient à l'esprit du professeur pour le courant du Romantisme et celui d'Émile Zola pour le Naturalisme. En revanche, la dernière périodisation du tableau ne nous permet pas réellement de nous prononcer aussi assurément sur les noms des auteurs prescrits implicitement par le *référentiel*. En effet, pour la Postmodernité, il est difficile de déterminer clairement et immédiatement l'œuvre la plus à propos pour illustrer le courant. Du roman à la bande dessinée (BD) en passant par la littérature numérique, le rap ou le slam, la multitude de genres enseignables offre de nombreuses possibilités de choix pour le professeur en matière de lecture.

Notons la présence importante d'une mise en garde qui concerne les œuvres patrimoniales (W-BE, 2018, p. 67) : la lecture complète ou en extraits de ces *classiques* (en fonction du choix du professeur) nécessite la mise en place par l'enseignant d'un « dispositif » visant à réduire les difficultés rencontrées lors de cette activité, au « risque » de rendre les œuvres patrimoniales « inaccessibles » aux élèves de l'enseignement général.

Une fois encore, nous constatons l'absence de cette prescription dans le *programme* de l'enseignement qualifiant. Les courants littéraires et les genres y sont présentés plutôt comme une recommandation et non comme une contrainte (W-BE, 2015, p. 54). Il est proposé au professeur de faire entrer les élèves « en contact » avec ceux-ci mais pas de leur faire lire les œuvres *classiques*. La seule prescription explicitée est de contextualiser de la manière la plus complète possible l'œuvre du passé de laquelle émane l'œuvre récente et de les mettre en rapport. D'autres « moyens » sont également suggérés afin d'aborder des courants de la littérature : adaptation cinématographique, publicité, tendances littéraires croisées de la culture contemporaine avec la culture patrimoniale. Si les œuvres du *canon* peuvent de ce fait être proposées par le professeur, c'est également à condition que celles-ci répondent à différents critères. Le *programme* du qualifiant présente la conciliation des « ambitions pédagogiques » et du public « disparate » comme un « défi » (WB-E, 2015, p. 56). Il s'agit de « susciter le plaisir de lire sans renoncer à la qualité des textes ». L'enseignant est invité à choisir des œuvres qui abordent des thèmes variés, qui rencontrent l'intérêt des élèves mais « sans inféoder les choix à leurs orientations professionnelles ». Les œuvres patrimoniales ne sont pas exclues mais doivent « faire écho aux problèmes du temps présent » et être « susceptibles de contribuer à la construction personnelle et sociale des apprenants ».

Les documents officiels de l'enseignement qualifiant permettent aux professeurs d'aborder les *classiques*, ce qui laisse à penser que les prescriptions ne varient effectivement que de manière « sensible », comme annoncé dans l'introduction du *référentiel* (FW-B, 2015, p. 7) et tendent à être égalitaires, entre ce qui est demandé dans les classes de l'enseignement général et celles de l'enseignement technique et professionnel. De plus, si nous nous tournons vers le *programme* de la filière qualifiante, le point concernant le nombre de lectures prescrites est précédé d'une introduction (W-BE, 2015, p. 55) qui nous amène à penser la même chose : « s'il faut tenir compte de l'hétérogénéité du public de l'enseignement qualifiant, on ne peut transiger toutefois sur un minimum d'exigences et d'ambition en matière de lecture d'œuvres complètes (récits, œuvres théâtrales ou essais) ».

Cependant, nous constatons une nouvelle distinction au sein des prescrits : la différence de longueur des œuvres abordées en classe ou à lire à domicile. Pour une même tâche, la lecture des textes littéraires est envisagée en extraits choisis ou en intégralité pour la filière générale (W-BE, 2018, p. 19) tandis que pour la qualifiante, les œuvres « doivent être une forme courte (dicton, proverbe, maxime) » (W-BE, 2015, p. 17). À cette différence significative s’ajoute également l’écart entre les nombres de lectures prescrites. Dans les *programmes* des deux filières, un tableau récapitulatif des minimums prescrits synthétise les nombres de productions (tâches de transfert), de savoirs culturels à envisager et de lectures attendues par année scolaire (W-BE, 2015, p. 55 ; W-BE, 2018, p. 72).

À titre de comparaison, nous synthétisons les prescriptions de lecture accompagnées par le professeur en classe (C) et en autonomie à domicile (D) dans le tableau suivant :

TYPE D'ENSEIGNEMENT	GÉNÉRAL	QUALIFIANT	
		TECHNIQUE	PROFESSIONNEL
ANNÉE D'ÉTUDE			
3 ^E ANNÉE	C : 1 œuvre* D : 3 œuvres	C : 1 œuvre* D : 1 œuvre	C : 2 nouvelles D : /
4 ^E ANNÉE	C : 1 œuvre D : 4 œuvres	C : 1 œuvre D : 1 œuvre	C : 2 nouvelles D : /
5 ^E ANNÉE	C : 1 œuvre D : 5 œuvres	C : 1 œuvre D : 2 œuvres	C : 1 œuvre D : /
6 ^E ANNÉE	C : 1 essai D : 5 œuvres	C : 1 essai D : 2 œuvres	C : 1 œuvre D : 1 œuvre
7 ^E ANNÉE	/	/	C : 1 essai D : 1 œuvre

Tableau 5: Nombre et type de lectures prescrites dans les deux filières.

* Les œuvres prescrites pour la filière générale sont qualifiées systématiquement d’« intégrales », les œuvres de la filière qualifiante accompagnées de la précision « roman, recueil de nouvelles, théâtre ».

L’observation de ces chiffres nous amène à constater la grande disparité qui existe en termes de prescriptions de lecture au sein des différentes filières. Nous constatons le faible nombre (et même l’absence parfois) de lectures prescrites en autonomie au second degré pour le qualifiant. Cette inégalité s’expliquerait notamment par la différence du nombre d’heures de cours imposées dans les grilles horaires au sein des types d’enseignement : cinq dans le général, quatre en technique de qualification et entre une et trois en

professionnel (CFW-B, 2022, Circ. 8678 – CFW-B, 2019, Circ. 7212). Cependant, seule la souplesse de la répartition des apprentissages dans l’enseignement professionnel est explicitement justifiée dans le *programme* des filières qualifiantes, par une année supplémentaire au dernier degré (W-BE, 2015, p. 19). Notons également que le document officiel du qualifiant précise que la variation entre les prescriptions des deux filières « n’implique aucunement l’évacuation ou même la marginalisation des compétences de communication verbale qui conditionnent le progrès de l’individu et l’amélioration de la vie commune ».

2.2 Savoirs culturels et compétence communicationnelle

Selon les *programmes* des deux filières, il s'agit alors de proposer des « savoirs culturels » communs (W-BE 2015, p. 53 ; W-BE, 2018, p. 61). En effet, la construction identitaire des élèves, à travers les valeurs promues par l'École, doit se faire par le biais des productions qui doivent les enrichir, leur permettre « de s'éveiller à l'altérité, de refuser toutes les doxas, d'aiguiser leur sens critique ». Les prescrits officiels recommandent dans cette optique de les confronter « à des œuvres représentatives des patrimoines national, européen, mondial ainsi qu'à des créations actuelles ». Nous notons que cette ouverture sur le monde et la culture peut se faire en dehors du domaine littéraire : elle ne doit pas être envisagée dans une perspective d'apprentissage de la littérature et son histoire, elle est directement liée à la compétence communicationnelle des élèves.

La prépondérance de cette compétence est exprimée dans l'introduction des *programmes* (W-BE, 2015, p. 7 ; W-BE, 2018, p. 9). Elle est explicitée à la rubrique des ressources communes des UAA dans les *référentiels* des deux filières, particulièrement dans les stratégies et l'opération de *réception* (CFW-B, 2018, p. 44-48 ; CFW-B, 2014, p. 21-23). L'importance que revêt cette compétence s'illustre également dans le glossaire disciplinaire des *programmes* des deux filières, dans lequel se trouvent définis une majorité de termes « privilégiés » car ils « envisagent les phénomènes langagiers selon la perspective communicationnelle » (W-BE, 2018, p. 141-162).

Dans cette introduction est également mise en avant la prise en compte des nouveaux moyens sémiotiques, notamment l'image, envisagée comme partenaire principal des mots. Nous relevons une mise en garde qui emploie des termes plutôt frappants : « Sans la maîtrise de ces nouvelles compétences (communicationnelles), le risque est grand (pour l'élève) de devenir, à court terme, un handicapé de la communication ». Selon les *programmes*, si la maîtrise de ces nouveaux moyens d'expression fait défaut, la marginalisation de l'apprenant sera plus marquée encore que s'il n'est pas en mesure de mobiliser les compétences verbales comme elles étaient autrefois envisagées.

Les « stratégies de réception du langage iconique » sont justement décrites dans les *référentiels* des deux filières, sous forme de tableaux (CFW-BE, 2014, p. 23 ; CFW-BE,

2018, p. 48). Il s'agit de fournir aux élèves les moyens de mobiliser la compétence dans le cadre de la compréhension d'une œuvre culturelle, grâce aux notions théoriques relatives au domaine pictural. La lecture d'image pourrait alors être la représentation du « dispositif nécessaire » dont nous parle le *programme* de l'enseignement général afin de favoriser l'accès à l'œuvre patrimoniale (W-BE, 2018, p. 67).

La mobilisation de la « compétence communicationnelle », qui implique la lecture d'une image associée à du texte, pourrait donc être privilégiée dans la filière générale dans le cadre de la lecture des œuvres *classiques*. Cependant, nous constatons que son *programme* ne propose pas cette mobilisation lors de l'activité de « lecture » mais bien dans celle d'« écoute et de prise de parole », contrairement au prescrit du qualifiant (W-BE, 2018, p. 49 ; W-BE, 2014, p. 47). Il apparaît en effet à plusieurs reprises que la « compétence de lecture d'image fixe ou mobile » est davantage mobilisée dans le *programme* de cette seconde filière : l'image fait non seulement partie des moyens d'accéder à une œuvre mais est au centre de la tâche qui concerne les élèves de la filière. Dans le contexte de l'UAA6 par exemple, l'expérience culturelle ne revêt pas la même forme : là où les élèves de l'enseignement général expriment obligatoirement une critique livresque (et pas forcément sur une œuvre *classique*) (W-BE, 2018, p. 119), les élèves des filières qualifiantes peuvent présenter un jugement de goût sur un film (W-BE, 2015, p. 149 ; W-BE, 2015, Doc. Acc., p. 21). Nous notons cependant que ce support cinématographique est proposé, tout comme dans la filière générale, dans l'optique de favoriser la compréhension des élèves et ainsi faciliter l'accès à une œuvre culturelle.

En conclusion, au sein des *référentiels* et *programmes* des deux filières de l'enseignement, une véritable distinction s'opère quant aux prescriptions de lecture, de savoirs culturels et de compétence communicationnelle. Bien que les œuvres du *canon* soient suggérées pour les deux filières, seul le *référentiel* de l'enseignement général propose un tableau qui guide les enseignants vers les *classiques* de la littérature. Retenons que la lecture de ces derniers n'est réellement envisagée qu'au sein de cette filière générale, sans pour autant l'imposer en intégralité. L'écart en termes de prescription de lecture entre les filières est également significatif au niveau de la longueur des textes imposés et du nombre d'œuvres prescrites : les élèves de l'enseignement technique et professionnel doivent lire des textes plus courts et surtout, moins nombreux.

La comparaison des prescrits officiels nous mène aussi à la conclusion que les *référentiels* CFW-B des deux filières prescrivent des directions communicationnelles similaires mais que les tâches d'applications déclinées dans les *programmes* W-BE diffèrent. La compétence de « lecture d'image fixe ou mobile » n'est pas envisagée ni de la même manière, ni à la même fréquence selon la filière mais elle demeure prépondérante dans un objectif commun : celui de la compréhension et de l'accès à une œuvre culturelle.

3. Enquêtes et constats de terrain

3.1 Le choix des lectures par les professeurs

Les prescriptions en matière de lecture reprises dans le *référentiel CFW-B* de l’enseignement secondaire supérieur général sont assez évidentes si le professeur se réfère au tableau dont nous avons parlé précédemment. Les contours des prescriptions de lecture dans les filières qualifiantes semblent quant à eux plus flous, puisque les professeurs eux-mêmes semblent décider des œuvres qu’ils abordent avec leurs élèves.

Notre parcours au sein de la profession nous a permis de constater que les choix de lectures opérés par les enseignants de la discipline français, dans toutes les filières et tous les réseaux d’enseignement confondus, s’écartaient parfois des prescrits officiels parce que la réalité « du terrain », c’est-à-dire la classe, ne permet pas forcément de suivre fidèlement les *programmes*. Afin d’éclairer ce phénomène, il nous semble intéressant d’interroger les pratiques actuelles de nos collègues enseignants, afin d’obtenir des données qui correspondent au cadre de notre recherche, soit de la quatrième à la sixième année de l’enseignement général, technique et professionnel.

Pour commencer, nous portons notre attention sur les réponses de nos collègues à la première question (Annexe 1-c, p. 132), qui concerne leur choix de faire lire ou non un *classique* de la littérature en classe de français, sous la forme d’extraits ou en intégralité.

Nous constatons tout d’abord qu’une large majorité semble attachée à l’enseignement des œuvres classiques du *canon* puisque 15 des 18 professeurs sondés estiment notamment que la lecture de celles-ci est « primordiale », leur transmission « essentielle » dans le cadre du cours de français. Ils expriment une envie manifeste de partager une certaine « culture littéraire ». L’un d’entre eux parle même de l’importance de « vivre l’expérience » de lecture d’une œuvre *classique*.

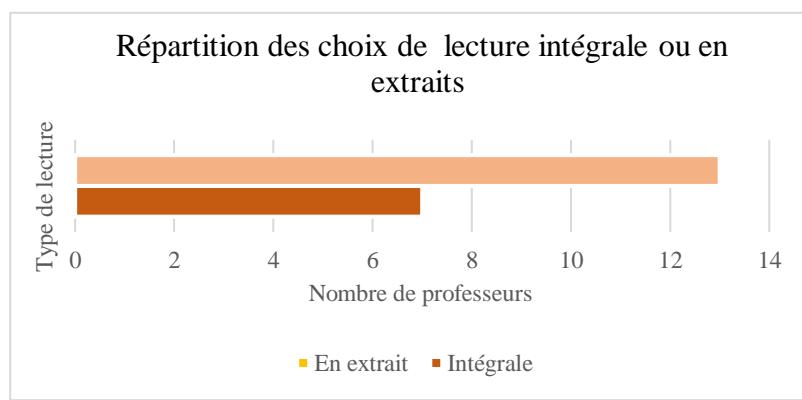
Nombre de professeurs sondés	Favorables à la lecture des classiques	Proposent la lecture des classiques	Ne proposent pas la lecture des classiques
18	15	13*	7**
FILIÈRE		Dans la filière G. = 10 Dans la filière Q. = 7	Dans la filière Q. = 7
Générale (G) et qualifiante (Q) = 6		Lecture en extraits	Lecture intégrale
G. uniquement = 4			
Q. uniquement = 8		13	7
TOTAL G. = 10			
TOTAL Q. = 14			

Tableau 6: Tableau récapitulatif des choix opérés par les professeurs.

* Sept professeurs déclarent choisir les deux types de lecture et enseignent dans les deux filières.

** Certains professeurs enseignent au sein des deux filières et choisissent de ne proposer la lecture des *classiques* que dans l'une d'elles.

Pour un total de 13 enseignants sur 18 qui choisissent d'aborder en classe la lecture des *classiques* de la littérature. Tous les professeurs de l'enseignement général le font avec des élèves de cette filière (10/10). Dans les classes du qualifiant, 7 professeurs sur les 14 abordent un *classique*. Nous comptons 13 professeurs qui renseignent la lecture en extraits comme pratique effective et 7 qui déclarent proposer la lecture d'une œuvre *classique* dans son intégralité.



Graphique 1: Répartition par type de lecture.

Nous nous tournons vers les 13 enseignants (des deux filières) qui choisissent la lecture en extraits : ils représentent la totalité des professeurs qui proposent les *classiques* à leurs élèves. Pour les professeurs qui donnent cours dans les classes de la filière générale, les

extraits permettent d'illustrer les courants littéraires prescrits par le *référentiel*. L'un des enseignants interrogés justifie également ce choix par le fait qu'il dirige de cette manière ses élèves vers une lecture complète d'« œuvres plus contemporaines qui partagent certains traits avec les *classiques* » ; des œuvres récentes avec lesquelles les élèves « accrochent mieux » notamment grâce à leurs « thématiques plus actuelles ». Cette pratique de lecture est effectivement fréquente au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles et a plusieurs fois été constatée (Dufays & Ronneau, 2015, p. 253 ; Waszac, 2015, p. 55, p. 179 ; Bishop & Belhadjin, 2021, p. 7-12 ; Bishop & Belhadjin, 2022 ; Outers, 2021, p. 47).

Les enseignants des deux filières justifient le choix de l'extrait en évoquant de différents problèmes de réception par les élèves. Les déclarations se recoupent : les textes *classiques* sont « non adaptés au public » qu'ils ont en classe : ils sont « trop difficiles », « trop complexes », « trop compliqués au niveau du vocabulaire, de la syntaxe et du contexte », leur lecture et leur analyse nécessitent « trop de temps ». Un enseignant évoque également la « difficulté à entrer dans les textes littéraires » pour les élèves, car ils sont « plus à l'aise avec des textes informatifs ». Un autre professeur évoque aussi les « contextes trop éloignés de leurs préoccupations actuelles ». Toutes ces constatations rejoignent celles établies précédemment par la recherche (Dufays & Ronneau, 2015, p. 253 ; Waszac, 2015, p. 156-158 ; Lemarchand-Thieurmel, 2014, p. 363). Il s'agit bien alors, pour nos collègues des deux filières, de centrer davantage la pratique professionnelle sur les élèves. Le choix des lectures intégrales est avant tout guidé par l'envie de rencontrer l'intérêt et les attentes des élèves, tout en leur permettant de s'enrichir culturellement, au sein des classes des deux filières.

Les 7 enseignants qui travaillent dans la filière qualifiante et qui indiquent ne pas aborder les *classiques* de la littérature justifient leur choix par l'absence de prescription officielle : « ce n'est pas dans le *programme* ». Cependant, le regret de ne pas le faire à cause de cette absence est exprimé à travers leurs réponses : « c'est dommage », « les 6^e quali [6TQ] passent presque le même CESS que les autres [élèves du général] ».

C'est sans doute ce qui explique que 7 professeurs de la filière qualifiante font le choix de faire découvrir les œuvres *classiques* à leurs élèves, bien qu'elles ne soient pas explicitement prescrites et seulement recommandées. Ils justifient leur pratique par leur

objectif de permettre aux élèves d'« élargir leur culture générale » dont ils « manquent cruellement ». Deux d'entre eux choisissent même de lire, en classe et intégralement, une pièce de théâtre *classique* à la place d'une œuvre actuelle ou « destinée à la jeunesse ». L'un des enseignants justifie cette pratique en ces termes : « puisque les élèves n'ont de toutes façons pas envie de lire quoi que ce soit et ne lisent plus tout court, autant les diriger vers des textes *classiques* pas trop longs pour leur culture générale ». Sans pour autant évoquer les mêmes problèmes de réception, c'est le « droit d'accéder à la beauté pour tous » qui est tout simplement important pour ces collègues. L'école serait selon eux, justement, le lieu qui rendrait cet accès possible.

À la lumière de notre sondage, il apparaît donc qu'une large majorité des enseignants des deux filières sont favorables à la lecture des *classiques* de la littérature (15 professeurs sur 18 sondés). L'ensemble des enseignants déclarent aborder effectivement la lecture des œuvres patrimoniales avec leurs élèves de la filière générale (10/10) et la moitié des professeurs le font dans leurs classes de l'enseignement qualifiant (7/14).

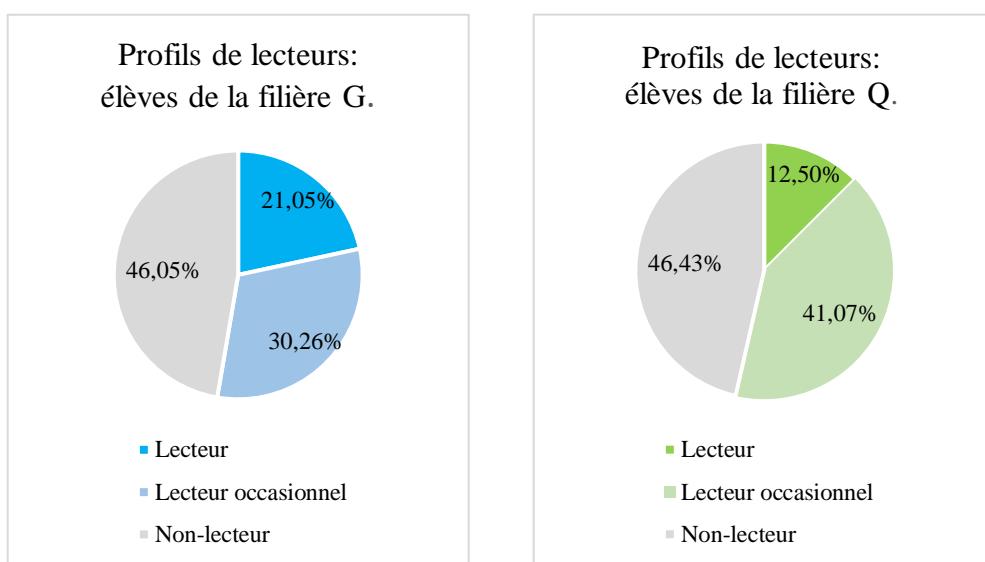
Tous les enseignants qui abordent la lecture des *classiques* choisissent la lecture en extraits (13/13) et la lecture complète d'une œuvre est proposée par un peu plus de la moitié d'entre eux (7/13). Nous notons que cette lecture intégrale se retrouve proposée par une minorité d'enseignants dans la filière qualifiante (3/7).

En conclusion, divers problèmes de réception des œuvres *classiques* de la littérature sont constatés par les professeurs quand ils les font lire à leurs élèves : le temps nécessaire à dégager pour les exploiter efficacement, la complexité de la langue et l'écart trop important avec les attentes et intérêts actuels de leur public. Cependant, il apparaît qu'une majorité d'enseignants est favorable à la lecture des *classiques* au cours de français et ce, dans les deux filières. Les professeurs de l'enseignement technique et professionnel expriment d'ailleurs le regret de ne pas voir figurer au *programme* la lecture de ces *classiques* ; la moitié d'entre eux décide malgré cela de faire lire les œuvres patrimoniales en extraits ou en intégralité à leurs élèves de la filière qualifiante.

3.2 Les lectures et la culture littéraire des élèves

Les professeurs ont clairement exprimé la nécessité d'enrichir la faible culture générale des élèves grâce à la lecture des *classiques*. Nous proposons alors de réaliser un état des lieux grâce aux résultats de notre première enquête, dans les classes de l'enseignement secondaire supérieur des deux filières.

Tout d'abord, nous avons demandé aux 132 élèves interrogés de se situer par rapport à l'activité de lecture. Les 76 élèves de la filière générale et les 56 élèves de la filière qualifiante se sont identifiés comme lecteur, lecteur occasionnel ou non lecteur.



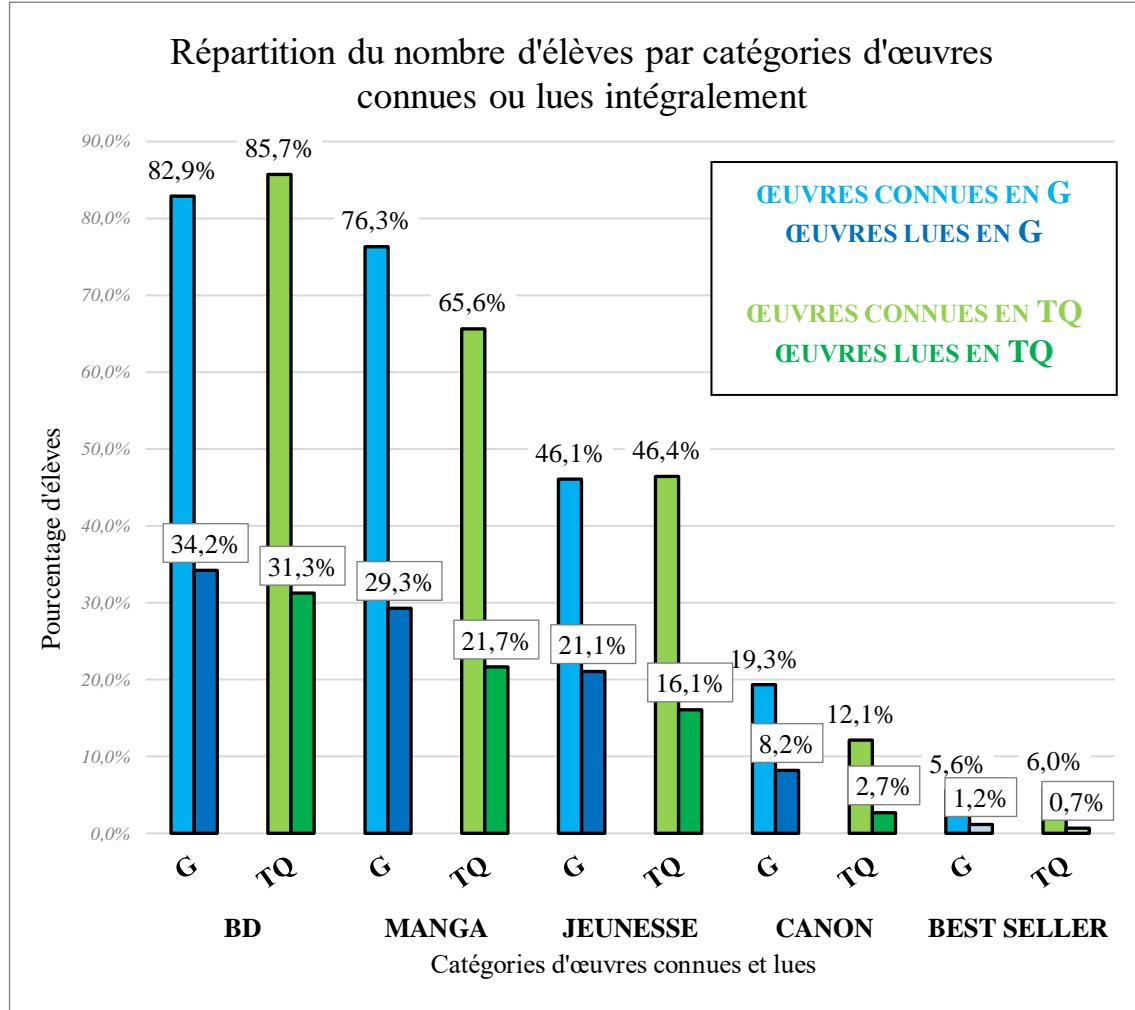
Graphiques 2 & 2 bis : Répartition des profils de lecteurs en G. et en Q.

Si nous comparons les résultats obtenus, bien que les élèves de l'enseignement général semblent plus nombreux à s'identifier comme « lecteurs », nous pouvons constater que la proportion de « non-lecteurs » est quasiment identique à celle de la filière qualifiante. Si les élèves se déclarent « lecteurs occasionnels », il n'en reste pas moins vrai qu'ils lisent. Ces chiffres nous amènent à nous intéresser aux lectures et à la culture littéraire des élèves au sein des deux filières.

À cet effet, nous avons proposé une liste de 65 œuvres afin qu'ils identifient les œuvres qu'ils connaissent (même uniquement de nom) et celles qu'ils ont lues en entier.

La liste comprend différentes œuvres *classiques* de la littérature (qui appartiennent au *canon*), des *best-sellers*, des B.D., des romans destinés à la jeunesse et des *mangas*.

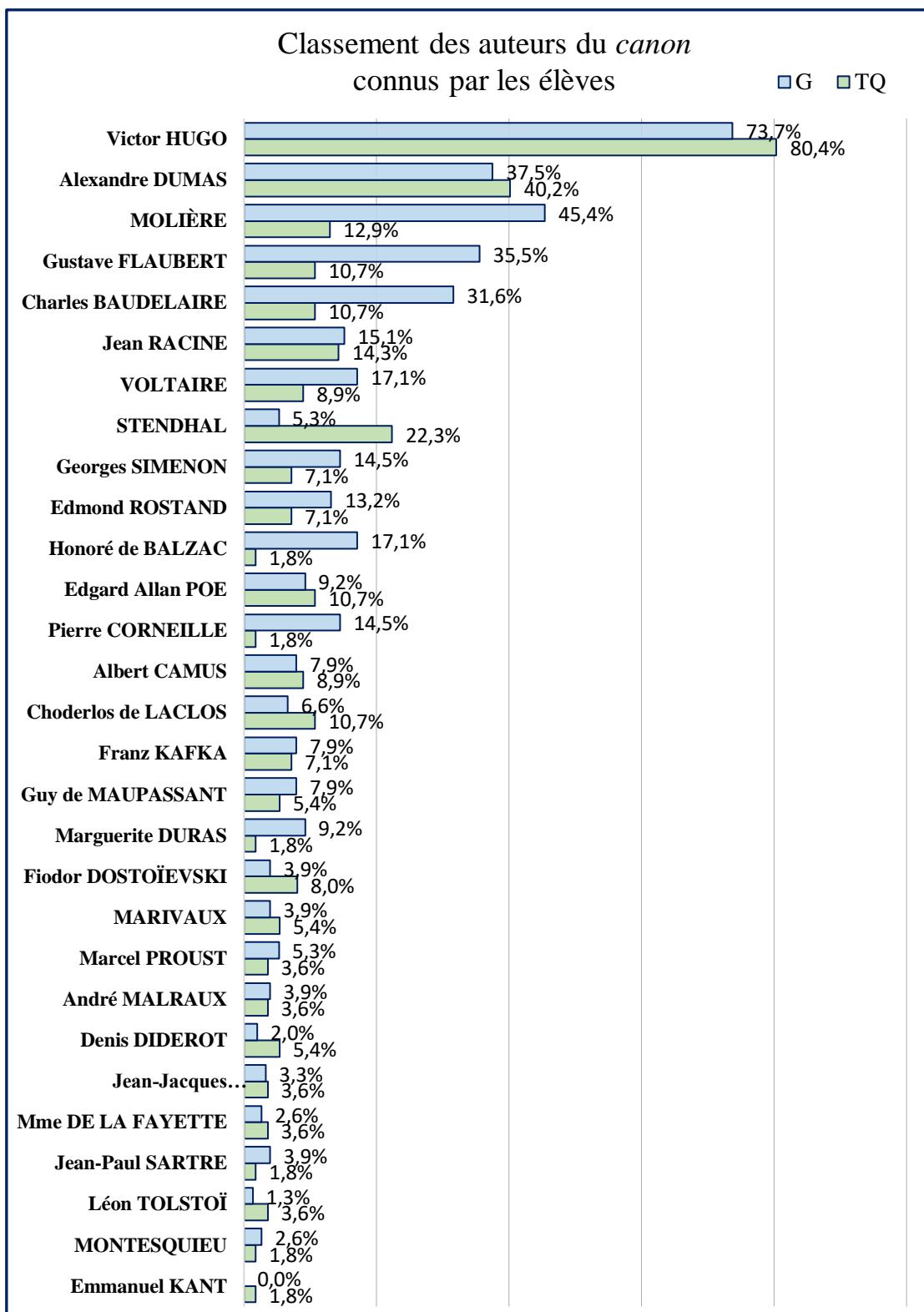
Nous proposons d'observer le graphique qui illustre la répartition (en pourcentage et pour les deux filières d'enseignement) entre les œuvres que les élèves connaissent et celles qu'ils ont effectivement lues en intégralité.



Graphique 3: Répartition par catégorie des œuvres connues ou lues par les élèves des deux filières.

Les résultats obtenus (Annexe 2-c, p. 140-144) nous amènent à constater que les œuvres connues et lues par les élèves constituent une culture littéraire commune aux deux filières : ils connaissent et lisent les mêmes types d'œuvres. La seule distinction que nous pouvons établir concerne la connaissance des œuvres *classiques* de la littérature et s'explique évidemment par la différence des prescriptions en matière de lecture : le pourcentage d'élèves qui connaissent ou lisent une œuvre du *canon* est réduit de manière significative dans la filière qualifiante.

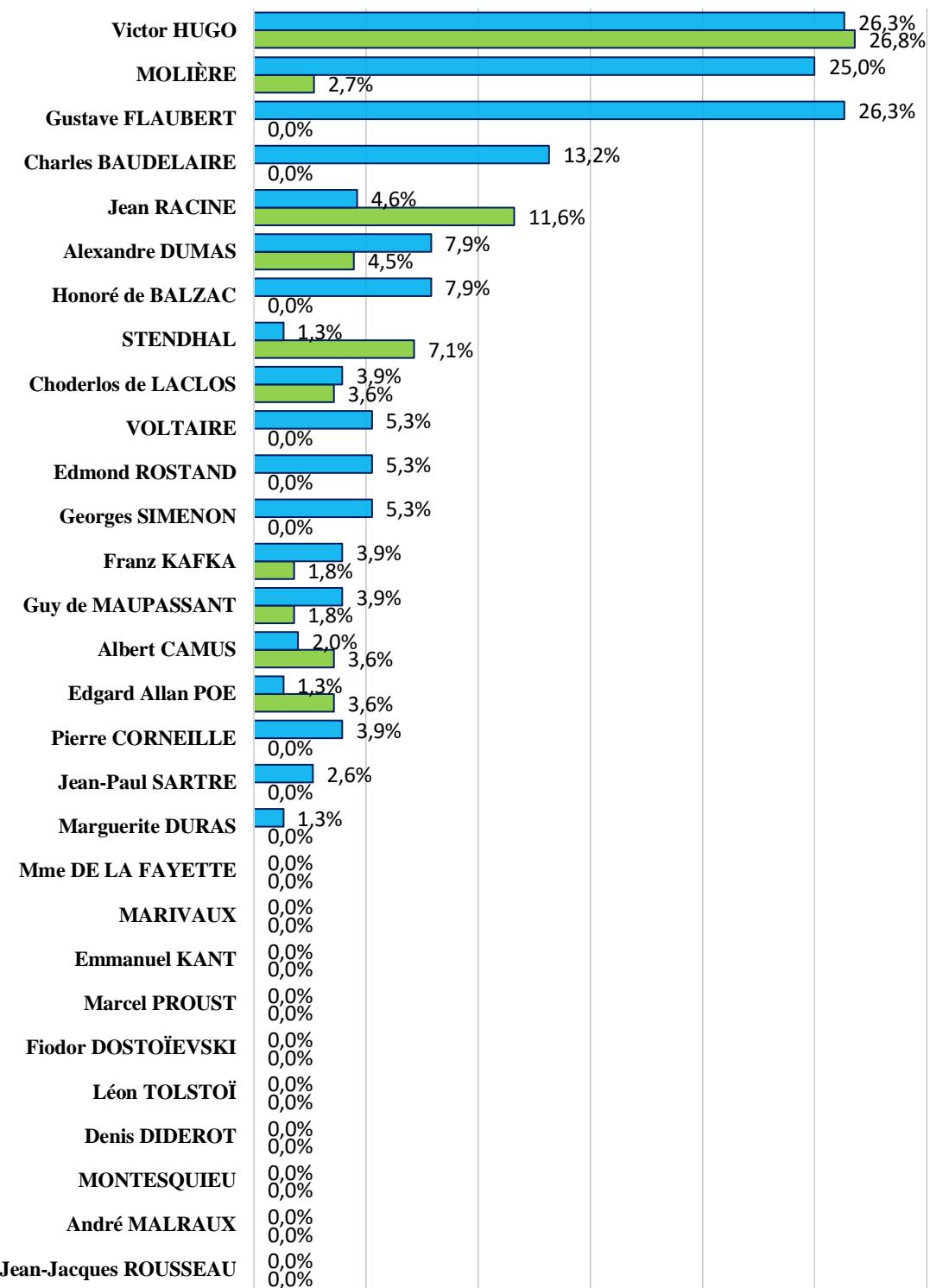
Nous pouvons à présent détailler les résultats qui concernent les œuvres *classiques*. Nous présentons en deux graphiques le classement, par auteur, des œuvres appartenant à la catégorie « *canon* » en fonction du fait qu’elles soient connues ou lues par les élèves.



Graphique 4: Répartition en pourcentage des auteurs identifiés comme "connus" par les élèves des deux filières.

Classement des auteurs du *canon*, lus par les élèves

■ G ■ TQ



Graphique 5: Répartition en pourcentage des auteurs identifiés comme "lus" par les élèves des deux filières.

Nous constatons que le classement des auteurs d'œuvres *classiques* les plus « connus » suit une même tendance une fois encore au sein des deux filières. Les différences qui se marquent entre les réponses des élèves dépendent encore des prescriptions officielles de lecture. Cependant, certains élèves de l'enseignement qualifiant identifient quelques œuvres *classiques* lues dans le cadre scolaire (Racine, Stendhal). Les professeurs leur ont donc effectivement proposé de lire une œuvre patrimoniale complète, ce qui confirme les propos recueillis lors de notre précédente enquête.

Les œuvres du *canon* ne sont identifiées que parce qu'elles sont « obligatoires pour l'école ». Nous avons consulté oralement, *a posteriori* du sondage, les élèves qui n'ont pas mentionné les lectures prescrites et effectives au cours de français. Ils déclarent avoir « oublié » les œuvres *classiques* et se justifient : leur lecture ne semble pas marquer leur mémoire car ils l'associent à une expérience négative, directement en lien avec l'obligation scolaire : « c'était nul », « parce que c'était juste pour le cours ». Ces oublis sont donc mis en lien avec le « mauvais souvenir de l'injonction de lecture » : il leur est en effet plus difficile de se souvenir d'une lecture qu'ils ne se sont pas personnellement appropriée (Ahr, 2015, p. 267, 2015 ; Lemarchand-Thieurmel, 2015-b, p. 280-281 ; Roy, 2011, p. 49). Nous pouvons également affirmer que certains élèves ne mentionnent pas non plus d'œuvre *classique*, alors qu'ils y ont été confrontés lors de leur parcours scolaire, parce qu'ils ne l'ont tout simplement pas lue. C'est ainsi que pour un même "groupe-classe", 50% des élèves n'ont pas lu l'œuvre prescrite et, de ce fait, ne peuvent l'indiquer que comme étant « connue ». Cela rejoint les précédentes constatations de Ronneau et Dufays (2015, p. 249).

Si nous nous référons au classement des œuvres les plus « lues » par les élèves, toutes catégories confondues, nous confirmons que les choix de lectures propres aux élèves sont bien différents de ceux opérés par l'École (Lemarchand-Thieurmel, 2015-b ; Ronneau & Dufays, 2015, 247 ; Waszac, 2017, p. 166). Le classement des œuvres les plus « lues » en dehors du cadre scolaire ne correspond pas au contenu des prescriptions officielles de l'enseignement. Quant aux œuvres du *canon*, même si elles peuvent encore prétendre faire partie de la culture littéraire des élèves, nous constatons qu'elles sont très peu nombreuses à intégrer la pratique de lecture propre aux élèves, comme cela a déjà été constaté (Ronneau & Dufays, 2015, p. 249).

ŒUVRES LUES EN DEHORS DU CADRE SCOLAIRE		132 élèves	%
1	<i>Tintin</i> , HERGÉ	45	34,09%
2	<i>One Piece</i> , Eiichirō ODA	40	30,30%
3	<i>Demon Slayer</i> , Kimetsu no YAIBA	38	28,79%
4	<i>Naruto</i> , Masashi KISHIMOTO	37	28,03%
5	<i>Dragon Ball</i> , Akira TORIYAMA	36	27,27%
6	<i>Astérix</i> , René GOSCINNY et Albert UDERZO	34	25,76%
7	<i>One-Punch Man</i> , Yusuke MURATA et ONE	33	25%
8	<i>Hunter X Hunter</i> , Yoshihiro TOGASHI	32	24,24%
9	<i>Death Note</i> , Takeshi OBATA et Tsugumi OHBA	32	24,24%
10	<i>Le Petit Prince</i> , Antoine de SAINT EXUPÉRY	26	19,70%
11	<i>Fairy Tail</i> , Hiro MASHIMA	25	18,94%
12	<i>Les Trois Mousquetaires</i>, Alexandre DUMAS	17	12,88%
13	<i>Le Crime de l'Orient Express</i> , Agatha CHRISTIE	8	6,06%
14	<i>Les Misérables</i> , Victor HUGO	4	3,03%
15	<i>Les Fourmis</i> , Bernard WERBER	4	3,03%
16	<i>Orgueil et préjugés</i> , Jane AUSTEN	3	2,27%
17	<i>Le Da Vinci Code</i> , Dan BROWN	3	2,27%
18	<i>La Métamorphose</i> , Franz KAFKA	3	2,27%
19	<i>L'Étranger</i> , Albert CAMUS	3	2,27%
20	<i>Les Fleurs du Mal</i> , Charles BAUDELAIRE	3	2,27%
21	<i>Robinson Crusoé</i> , Daniel DEFOE	1	0,76%
22	<i>Les Liaisons dangereuses</i> , Choderlos de LACLOS	1	0,76%
23	<i>Le Rouge et le Noir</i> , STENDHAL	0	0%

Tableau 7: Classement des œuvres les plus lues par les élèves, en dehors du cadre scolaire.

Pourtant, si nous observons le classement des œuvres que les élèves choisissent de lire, nous remarquons la présence de quelques œuvres du *canon*, habituellement lues pour l'école. Bien que ce *classique* ne soit pas lu par une majorité d'élèves, *Les Trois Mousquetaires* apparaît étonnamment haut placé, juste après les BD, *mangas* ou livres destinés à la jeunesse. Nous nous demandons alors ce qui a motivé ces 17 élèves à lire le récit de Dumas, si ce n'est pas l'injonction scolaire qui les y a amenés. Afin de mieux comprendre les choix de leurs lectures personnelles, nous avons demandé aux élèves de renseigner les éléments qui leur donnent envie de lire un livre et au contraire, ceux qui constituent des *freins* à leur *motivation* de lecture. Nous avons ainsi établi deux classements présentés sous la forme de tableaux synthétiques.

MOTIVATIONS		132 élèves	%
1	Sujet de l'histoire et/ou genre du récit.	101	76,52%
2	Illustration de la 1 ^{re} de couverture du livre.	61	46,21%
3	Présence d'images.	23	17,42%
4	Avis sur Internet, conseils de l'entourage ou de professionnels.	21	15,91%
5	Titre du livre.	12	9,09%
6	Nombre de pages modéré.	12	9,09%
7	Histoire vraie et/ou actuelle.	12	9,09%
8	Adaptation appréciée (film, série TV, anime)	10	7,58%
9	Enrichissement personnel possible.	7	5,30%
10	Obtenir de bons résultats scolaires.	6	4,55%
11	Personnalité et ressenti du héros, identification possible.	5	3,79%
12	Lecture sur le smartphone ou audio-livre.	5	3,79%
13	Connaître la suite d'un <i>anime</i> .	4	3,03%
14	Vocabulaire accessible et actuel.	3	2,27%
15	Mise en page et typographie facile à lire.	2	1,52%
16	Temps à disposition.	2	1,52%
17	Page du livre lue au hasard.	1	0,76%

Tableau 8: Classement des motivations de lecture des élèves.

FREINS		132 élèves	%
1	Sujet de l'histoire et/ou le genre.	69	52,27%
2	Phrases trop longues, syntaxe et vocabulaire complexes.	52	39,39%
3	Longueur de l'œuvre : nombre trop élevé de chapitres, de pages.	49	37,12%
4	Manque de temps à consacrer à la lecture.	47	35,61%
5	Activité de lecture dépréciée, autre(s) activité(s) privilégiée(s).	41	31,06%
6	Illustration de la 1 ^{re} de couverture du livre.	21	15,91%
7	Troubles de la concentration, dyslexie.	19	14,39%
8	Titre du livre.	13	9,85%
9	La date ou l'époque où le livre a été écrit.	11	8,33%
10	Préfère "regarder" (film, série TV, <i>anime</i> , etc.).	5	3,79%
11	Obligation scolaire.	4	3,03%
12	Absence d'images.	4	3,03%
13	Le cadre spatio-temporel du récit trop éloigné.	2	1,52%
14	Pas d'enrichissement personnel.	1	0,76%
15	Support papier.	1	0,76%

Tableau 9: Classement des freins à la motivation de lecture des élèves.

Nous constatons que la *motivation* de lecture déclarée par une grande majorité des élèves est directement en lien avec le contenu du livre : ils ont envie de lire quand l'histoire les intéresse et quand le récit correspond à leur genre de prédilection. Alors que le titre n'entre en compte que pour moins de 10% des élèves, l'illustration de la première de couverture et la présence d'images au sein du livre semblent jouer un rôle non négligeable. L'importance accordée aux commentaires d'autres lecteurs sur Internet, aux conseils reçus en bibliothèque ou aux « édits » (critiques de livres en capsules vidéo) diffusés sur *Tik Tok*, *YouTube* ou *Wattpad* confirme que le choix des lectures opéré par les élèves est largement motivé par la valorisation des œuvres par leurs pairs : les livres lus sont partagés avec leur entourage (Ahr, 2019, p. 85 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2015, p. 137 ; Lemarchand-Thieurmel, 2015-b, p. 280-281 ; Rouxel, 1996, p. 9-10, p. 57-59).

En ce qui concerne les œuvres *classiques* lues par les élèves en dehors de toute injonction scolaire, ils ont précisé les avoir rencontrées par le biais de leur adaptation en *anime*, en film ou en série TV : ils ont eu envie d'en savoir plus ou simplement découvrir la version originale car ils déclarent avoir apprécié l'histoire. Un élève écrit : « [L'adaptation c'est] une référence et presque automatiquement si j'aime un film je fais une recherche afin de savoir s'il existe un livre car je sais que la plupart du temps la version livre est meilleure ». Les témoignages des élèves font effectivement apparaître comme pratique courante le passage d'une *adaptation* télévisuelle à l'œuvre originale en version papier. Les B.D. et les *mangas*, par exemple, sont lus dans presque tous les cas après avoir été « vus » en *anime* à la télévision ou sur une plateforme de *streaming*. Les élèves peuvent aussi se diriger vers des textes dont la densité est croissante après cette rencontre : de l'*anime* vers les *scans* (chapitres de *mangas* numérisés) pour ensuite acheter la version papier des tomes du *manga* et finalement lire une *light novel* qui développe le récit de ce dernier. Si les élèves se sont dirigés vers les livres de Dumas, Hugo ou Austen, c'est bel et bien la même démarche : les *adaptations* leur ont donné envie de connaître l'histoire au travers de la lecture plus conséquente du texte original.

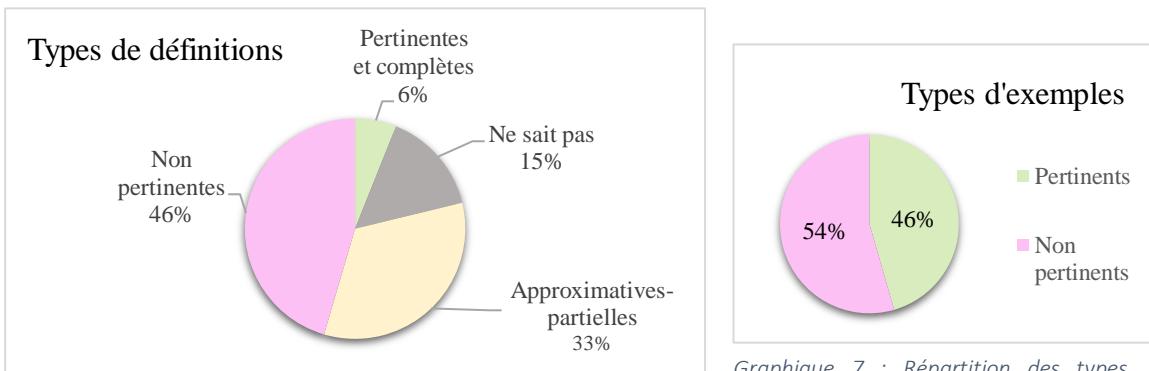
Notons donc que si les élèves lisent une œuvre *classique*, c'est en majeure partie grâce à l'École mais aussi grâce à l'existence de ses *adaptations* (Louichon, 2012). En dehors de l'injonction scolaire, c'est en effet ce qui conditionne le fait que quelques auteurs du *canon* peuvent prétendre encore faire partie de la culture littéraire des élèves.

3.3 La réception problématique des classiques de la littérature par les élèves

3.3.1 Une définition instable du « classique »

Après le type de lectures et la culture littéraire des élèves, nous nous intéresserons aux déclarations qui concernent les œuvres *classiques* en particulier. Le premier constat que nous permet l'enquête se situe au niveau de la définition très variable que donnent les élèves du *classique* de la littérature et des œuvres littéraires qu'ils citent pour exemplifier leurs propos.

Parmi les 132 élèves sondés, sans distinction de filière, 20 élèves (15,02%) déclarent ne pas savoir ce qu'est un *classique* de la littérature. Nous avons donc pu recueillir 112 définitions (Annexe 3-a, p. 147-148) et 42 exemples différents qui illustrent les propos des élèves (Annexe 3-b, p. 149).



Graphique 6 : Répartition des différents types de définition du classique de la littérature par les élèves.

Graphique 7 : Répartition des types d'exemples d'œuvres classiques de la littérature par les élèves.

Six élèves (4,55%) seulement donnent une définition plus ou moins complète du *classique*, telle que nous l'avons envisagée. Les élèves le désignent comme « un livre écrit par un auteur connu qui a su faire ses preuves par son talent ou son originalité dans le monde littéraire et apprécié du lecteur, qui fait réfléchir et [dont] on peut analyser chaque phrase (sic.) », « un livre qui a inspiré d'autres livres dans sa catégorie », « qui a marqué un courant de la littérature », « que tout le monde connaît, que tout le monde a lu et qu'on fait lire à l'école chaque année ». Deux autres élèves (1,52%) évoquent quant à eux le Classicisme ou les textes en langues grecque et latine pour expliquer la notion.

D'autres définitions partielles peuvent aussi être perçues comme plus ou moins pertinentes mais pourraient convenir à d'autres types d'œuvres, comme le *best-seller*. C'est ainsi que pour 44 élèves (33,33%) le *classique* est un « livre culte connu de tous même sans l'avoir lu ». Parmi les déclarations, 22 élèves (16,67%) expliquent qu'il s'agit d'un livre qui « devrait être lu par tout le monde » et « dont on se souviendra toujours ». Ils qualifient le *classique* d'« intemporel » car il « traverse les générations », celui-ci « nous marque » ou « marque l'Histoire ». Pour d'autres, c'est le « grand succès » d'un livre qui « s'est vendu dans le monde entier » qui permet de le distinguer : « tout le monde l'a lu » et « il a reçu des prix » parce que « les lecteurs l'ont aimé ».

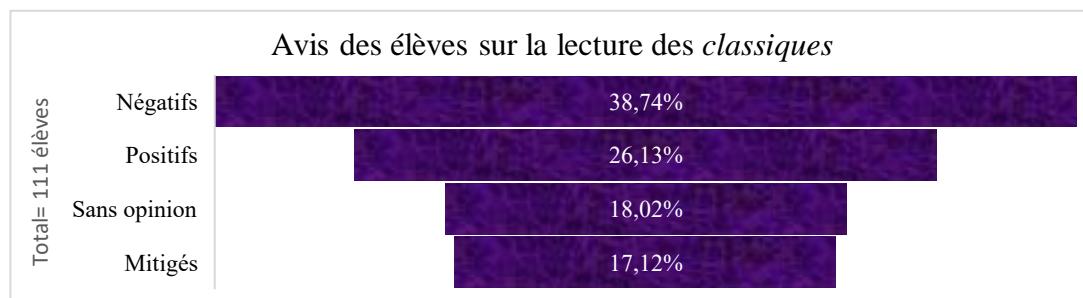
Les 60 autres élèves qui fournissent une définition se réfèrent à une vision beaucoup moins scolaire : 26 élèves (19,70%) exemplifient par le titre d'un *manga* ou de son adaptation en *animés* (dessin animé japonais) « *Dragon Ball* », « *Naruto* », « *One Piece* » parce qu'ils servent de « modèle à tous les *mangas* ». D'autres élèves privilégient les livres « qu'on n'oubliera jamais » mais illustrent leurs propos par des œuvres contemporaines, majoritairement destinées à la jeunesse comme « *Harry Potter* », « *Captive* », « *Le garçon au pyjama rayé* », ou encore « *Martine* ». Quelques élèves citent un *best-seller* tel « *L'Alchimiste* » ou un auteur à succès comme Musso.

Le dernier type de réponse peut également sembler hors sujet : « l'auteur qui a le même nom que le Champagne » ou « une œuvre qui a le nombre idéal de pages » ou « une histoire basique de famille qui ne se passe rien (sic.) ». Comme le signale Rouxel (1996, p. 9- 10) : « les rapports entre l'élève et la littérature sont devenus problématiques. La littérature n'est plus définie par essence par la qualité intrinsèque des textes qui la composent ; elle désigne un ensemble instable de textes historiquement et socialement valorisés ». Les exemples cités par les élèves pour illustrer leurs propos témoignent de cette instabilité : les œuvres sont souvent récentes, voire contemporaines, sans lien avec les œuvres patrimoniales. La valeur supérieure des œuvres citées par les élèves est accordée grâce à la popularité qu'elles ont acquise auprès d'un large public : elles sont en effet « connues par tout le monde » même sans avoir été « vues (sic.) ». Selon 8 élèves (6,06%), un film peut faire partie des *classiques* de la littérature, c'est ainsi que nous constatons que « *Titanic* » ou le réalisateur « Spielberg » apparaissent dans les exemples.

3.2.3 Des *a priori* négatifs aux obstacles à la compréhension

Si les élèves des deux filières peinent à définir ce qu'est un classique de la littérature et à exemplifier leurs propos, il est intéressant de constater qu'ils émettent malgré tout un avis personnel sur ce type d'œuvre.

Nous avons demandé aux élèves interrogés lors de notre test de lecture de s'exprimer sur la lecture des *classiques* de la littérature à l'école et en dehors du cadre scolaire. Nous avons ainsi recueilli 111 témoignages : 43 avis négatifs, 29 avis positifs, 19 avis mitigés. Les élèves qui se déclarent sans opinion sont au nombre de 20 (Annexe, 3-c, p. 150).



Graphique 8 : Répartition des avis des élèves sur la lecture des *classiques* de la littérature.

Les avis négatifs des élèves se fondent majoritairement sur différents préjugés (que nous nommons désormais *a priori*) concernant les œuvres *classiques* : ils ont tous une opinion sur les *classiques* de la littérature sans forcément en avoir déjà lu un en intégralité. Tout comme l'exprimaient les professeurs que nous avons interrogés, le manque « d'appétence » pour la lecture des œuvres *classiques* et les difficultés éprouvées par les élèves à s'engager dans celle-ci s'expliqueraient par des obstacles intrinsèques aux textes patrimoniaux (Outers, 2021 ; Simard et al., 2019, p. 242 ; Waszac, 2015, p. 159-160). Ces derniers peuvent être considérés en effet comme des textes « résistants » (Maingueneau, 1990 ; Tauveron, 1999) qui présentent des caractéristiques qui entraînent une difficulté de compréhension à la lecture (textes « réticents ») ou d'interprétation par le lecteur (textes « proliférants ») (Tauveron, 1999, p. 18-19). Dans le secondaire inférieur, les élèves sont amenés à lire un corpus de textes, au contraire, « collaborationnistes » (Iser, 1985 ; Tauveron, 1999) mais surtout éclectiques, contemporains, axés sur le plaisir : ils sont « perturbés » par le « passage brutal » vers la lecture d'œuvres du *canon* dans le cycle supérieur (Dumortier, 2001, p. 459 ; Delbrassine, 2007, p. 12).

Afin de rendre plus concrètes les raisons qui expliquent la dépréciation majoritaire des *classiques* de la littérature par les élèves sondés, nous pouvons nous tourner vers les 84 arguments avancés pour justifier leur opinion négative ou mitigée :

	ARGUMENTS DÉFAVORABLES	84 ARG.	%
1	Histoires inintéressantes et lecture ennuyeuse.	25	29,76%
2	Incompréhension (vocabulaire et/ou syntaxe complexes).	17	20,24%
3	Lecture chronophage et fastidieuse.	12	14,29%
4	Préférence pour des romans actuels et <i>mangas</i> .	9	10,71%
5	Lecture destinée à une autre génération.	8	9,52%
6	Contextes et personnages datés, trop éloignés du temps présent.	7	8,33%
7	Sentiment négatif dû à l'obligation scolaire.	6	7,14%

Tableau 10: Classement des arguments des élèves en défaveur de la lecture des *classiques* de la littérature.

Nous constatons que le premier *a priori* négatif (29,79%) qui concerne les *classiques* coïncide avec le premier *frein* à la motivation de lecture des élèves : le sujet du récit. Selon les élèves, les histoires racontées dans ces œuvres seraient « toutes les mêmes » et « ennuyeuses » parce qu’« il ne se passe jamais rien » et de ce fait « elles sont non passionnantes (sic.) » et « pas intéressantes ».

Le second *a priori* (20,24%) rejoint le *frein* constitué par la complexité du vocabulaire et de la syntaxe des textes *classiques*. Les élèves déclarent avoir « peur » de ne pas comprendre ce qu’ils lisent parce qu’ils disent ne pas être habitués à « la langue d’avant » ou au « français du passé trop compliqué ». Ils expliquent aussi que les phrases « trop longues avec trop d’informations » les rendent incapables de « s’imaginer l’histoire dans leur tête ». Le faible niveau de lecture de ces élèves se révèle être le premier *obstacle* à la compréhension des textes patrimoniaux. Il a été en effet étudié précédemment que la « lecture déchiffrage » (ou « naïve ») ne permet pas de comprendre le lexique ou de « construire du sens » à la lecture d’une phrase (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015, p. 138-139 ; Schneuwly, 1998, p. 267-272 ; Tauveron, 1999, p. 12-13). Puisque les *classiques* présentent un vocabulaire éloigné des usages des élèves et que la syntaxe peut s’avérer complexe, un « lecteur novice » sera incapable de « construire du sens » à partir de sa lecture. Par conséquent, il lui sera impossible d’accéder aux « différentes strates » du texte et de procéder à son interprétation : les élèves ne seront pas capables d’accéder à la

« lecture littéraire » (ou « distancée ») c'est-à-dire « d'évaluer la pertinence, l'originalité des moyens littéraires mis en œuvre par l'auteur, la finesse d'une stratégie narrative astucieuse » (Tauveron, 1999, p. 12-13) C'est ce type de lecture qui est pourtant recommandé dans le contexte scolaire (Ahr, 2013 ; Ahr, 2015 ; Ahr & De Peretti, 2023 ; Dufays, Gemenne, Ledur, 2015; Étienne & Mongenot, 2023, p. 6 ; Tauveron, 1999).

Le troisième *a priori* des élèves (14,29%) concerne quant à lui un autre *frein* important précédemment évoqué : la longueur de l'œuvre et la durée qu'implique sa lecture. Les élèves estiment que le classique est « trop long », que « le livre met souvent du temps à arriver dans le vif du sujet ». Le « manque de temps » à consacrer à l'activité de lecture est également un des *freins* déclarés par les élèves pour justifier leur manque d'envie, Quelques élèves déclarent avoir « d'autres choses à faire ». Qu'il s'agisse de loisirs, de sport ou de travail étudiant, la lecture semble alors ne pas « mériter » leur attention (Citton, 2007, 158-167). La longueur trop importante d'une œuvre est aussi souvent mise en lien avec un sentiment d'ennui : le livre contient « trop de pages » et « on doit se concentrer trop longtemps ». Cinq élèves évitent les textes longs, ils ont « la flemme » et déclarent préférer regarder des écrans pour « reposer leur cerveau ». La culture actuelle et numérique des jeunes « disqualifie la lenteur et le temps que réclame l'appropriation personnelle d'un livre » (Lemarchand-Thieurmel, 2015, p. 15). Selon une précédente enquête menée par Waszak (2012, p. 55) un auteur comme Victor Hugo souffre d'une « réputation » négative, il serait le « paragon de l'ennui » : trop de descriptions, trop de temps perdu puisque « y a pas d'actions (sic.) ». La lecture d'une œuvre *classique* complète est effectivement vue par les élèves comme « longue et fastidieuse » (Waszak, 2017, p. 165) et « prend trop de temps et nécessite une organisation que les élèves n'ont pas » (Waszak, 2012, p. 55).

Pour plusieurs élèves (14,39%), l'activité de lecture représente effectivement un effort cognitif dans la durée car ils souffrent parfois de dyslexie ou de troubles de l'attention : « je confonds les lignes », « je dois toujours prendre des notes pour ne pas oublier ce que je lis » ou encore « je perds énormément de temps, je dois toujours revenir en arrière ». Lire des textes longs s'avère laborieux, « je n'arrive pas à me concentrer aussi longtemps, ça m'épuise au plus haut point », et ils privilégiennent les lectures fragmentées et en séries (Ahr, 2015, p. 265 ; Renard, 2011, p. 172-174 ; Waszak, 2012, p. 53-54).

Pour certains élèves, la densité du texte, la taille des caractères, le nombre de pages ou encore la longueur des descriptions leur donne l'impression qu'ils vont être « perdus ». Selon eux, « il y a trop d'informations dans une seule phrase » et ils disent ne pas être capables de les traiter. C'est donc plus le côté fastidieux que le caractère chronophage ou ennuyeux de l'activité qui entre ici en compte. Retenons alors que la longueur du texte peut non seulement être un *frein* motivationnel mais aussi s'avérer être un véritable *obstacle* à la compréhension pour certains élèves.

Les trois *a priori* négatifs suivants peuvent être assimilés (28,56%) aux *freins* relatifs à la distance temporelle de l'œuvre : qu'il s'agisse de l'époque éloignée de sa rédaction ou simplement du cadre daté dans lequel se déroule l'histoire, les élèves préfèrent des lectures actuelles ou qui correspondent à leurs habitudes lectorales. Certains déclarent : « les classiques c'est pas pour moi », « c'est écrit par des auteurs d'avant », « c'est un truc de vieux » et « personne (de notre âge) ne les lit ». Nous comptons 11 élèves qui ont défini le *classique* en des termes similaires.

Il existe en effet un véritable « sentiment d'altérité » (Rouxel, 1996, p. 13, p. 57-59) par rapport à des œuvres qui appartiendraient à « un univers éloigné de leur champ d'intérêt » et destiné à une génération de lecteurs distante de la leur (Brunel, Karady & Friscia, 2023, p. 91). Les œuvres du *canon* peuvent être qualifiées de « poussiéreuses ou d'anachroniques » à cause de l'écart entre la langue des élèves et celle des textes (Étienne & Mongenot, 2023, p. 6).

À l'*obstacle* à la compréhension inhérent au lexique désuet s'ajoute le fait que les élèves ont davantage envie de lire un récit actuel (9,09%) qui propose une possible identification au héros ou aux personnages (3,79%). Les élèves apprécient que les personnages et le contexte du récit qu'ils lisent soient « jeunes ». Un livre doit leur apporter un enrichissement personnel (5,30%), celui-ci doit pouvoir « leur apprendre des choses utiles de la vie ». Il a été précédemment constaté en effet que les adolescents « souhaitent une approche affective des textes afin de pouvoir se projeter dans le récit [...], répondre aux questionnements de la vraie vie » (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015, p. 140). Cependant, les élèves peinent souvent à relier les textes du patrimoine littéraire à leur propre culture et à leurs expériences personnelles : la lecture « sensible » du texte leur est alors impossible (Ahr, 2018, p. 76). Si le cadre dans lequel les personnages évoluent est trop

éloigné de leur propre réalité, ils ne parviennent pas à procéder à l'identification aux personnages de l'histoire (Waszak, 2017, p. 165-166). Ils n'accèdent donc pas à l'implication affective ou cognitive requise dans la « distanciation critique » prescrite (De Croix & Ledur, 2016 p. 23-24 ; Waszak, 2012, p. 53).

Le dernier *a priori* exprimé par les élèves (7,14%) concerne le fait que les œuvres *classiques* soient associées uniquement à l'injonction scolaire. En dehors de l'école, certains élèves déclarent ne pas donner de sens à la lecture des œuvres *classiques* et témoignent de leur désintérêt. Selon eux, elle « ne sert à rien » et trois d'entre eux l'écrivent : « je [ne] comprends même pas pourquoi on nous fait lire ça », « on [ne] s'en servira jamais ». Leur lecture n'aboutit pas à des échanges dans la cour de récréation ou en famille : « on n'en discute pas entre nous après ». Pour ces élèves, la littérature n'a en effet aucune « fonction », d'autant plus si elle n'est pas valorisée et partagée par et avec l'entourage ou la famille ; la manipulation même de l'objet-livre ne fait parfois pas partie de leur « *habitus culturel* » (Ahr, 2019, p. 85 ; Bourdieu & Passeron, 1964 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2015, p. 137 ; Lemarchand-Thieurmel, 2015-b, p. 280-281 ; Rouxel, 1996, p. 57-59)

A contrario, d'autres élèves estiment et valorisent pourtant les textes *classiques* lus « pour l'école ». Parmi les 58 arguments en leur faveur, les élèves déclarent notamment que « ça sert à avoir de la culture générale » mais aussi que leur lecture permet d'enrichir leur vocabulaire. Un élève écrit que « c'est important de faire découvrir de bons ouvrages aux élèves de nos jours même si maintenant avec la génération de maintenant (sic.) quasi tous les jeunes n'aiment pas lire ». Un autre élève, plus pragmatique, pense que la lecture des *classiques* peut effectivement être utile pour son avenir : « pour apprendre des mots en dehors de notre langage familier pour que lorsque l'on cherchera du travail on aura les bons mots pour écrire une lettre afin que l'on puisse être embauché (sic.) ». Les arguments de la « beauté » et du « charme » en faveur des textes *classiques* ne sont en revanche accordés que par 2 élèves, qui sont initiés au sein de leur famille à la lecture. Le « plaisir esthétique et intellectif » est avant tout, comme nous l'avons dit précédemment, « le fruit d'une éducation » (Tauveron, 1999, p. 10 ; Jourdain & Naulin, 2011).

À ces *a priori*, il nous semble important d'ajouter ce qui peut être considéré comme un *frein* majeur à la motivation de lecture des *classiques*, bien qu'il ne soit cité comme tel que par 3,3% des élèves : l'absence d'images.

Nous constatons que leur présence est une des trois plus importantes *motivations* de lecture déclarées (17,42%). Rares sont les œuvres du *canon* qui en contiennent et cet aspect non négligeable contribue à la réception problématique des *classiques*. Un des problèmes que suppose la lecture des *classiques* « sans image » a également été mentionné par différents collègues et nous l'avons aussi constaté dans notre pratique : l'incapacité récente des élèves à imaginer quoi que ce soit à la lecture, d'autant plus marquée à propos des concepts qui ne figurent pas dans leur « encyclopédie propre » (Citton, 2007, p. 76). Par exemple, même si la « contextualisation » nécessaire à la lecture littéraire (Ahr, 2018) est proposée en classe à un élève, il est incapable de se représenter mentalement ce qu'il lit. Bien que l'élève ait accès aux informations du texte et de l'enseignant, l'identification, la compréhension de la vision du monde des personnages ou la projection mentale dans le récit est impossible ; ce phénomène peut s'apparenter à de l'« aphantasie » (Collignon, 2023). L'omniprésence des écrans et la facilité avec laquelle nous accédons aux images depuis quelques années empêchent désormais certains élèves de créer des images mentales à partir de descriptions de lieux ou de portraits écrits (Lemarchand-Thieurmel, 2015-a). Cette incapacité est d'autant plus marquée lorsqu'il s'agit d'imaginer un contexte daté ou si le texte est en « inadéquation aux attentes des élèves » (Lemarchand-Thieurmel, 2015-b, p. 284 ; Waszac, 2017, p. 165-166). Et en effet, ces derniers vivent une tout autre réalité culturelle en dehors de l'école : les nouvelles technologies et les nombreux médias non littéraires font partie intégrante de leurs habitudes. Les nouveaux moyens de communication, qui impliquent forcément la présence d'images en abondance, « engendrent et forment peu à peu l'esprit à de nouvelles catégories mentales de perception et de réception » (Baudelot, 1999, p. 22) ; la lecture numérique, par exemple, est favorisée par certains élèves car elle est « plus pratique ». Plusieurs élèves déclarent : « je lis des *scans* » (pages de *mangas* numérisées), « c'est mieux sur GSM », « ça va plus vite ». Grâce aux liens hypertextes, ces lectures fragmentaires deviennent de plus en plus fréquentes (Clément, 2001, p. 113-134) et la lecture « plaisir » n'est plus forcément synonyme de support papier mais s'associe presque systématiquement à la « lecture d'images ». Nous confirmons en ce point la

pertinence des prescriptions officielles en matière de compétences communicationnelles (W-BE, 2018, p. 9 ; W-BE, 2015, p. 7).

D'autre part, nous constatons que plus de 70% des élèves regardent d'abord des *adaptations* en images avant de lire du texte (Annexe 2-d, p. 145-146). C'est ainsi que parmi les 23 élèves qui déclarent avoir « lu » *Les Trois Mousquetaires*, 17 signalent qu'ils ont d'abord « vu » le film (73,91%) avant de se procurer le livre. Il en va de même pour d'autres œuvres, *classiques* ou non, connues grâce à leurs adaptations télévisuelles ou cinématographiques. Les lecteurs de *mangas* sont également concernés par ce constat : ils passent également de l'*anime* au support papier dans 76,18% des cas. S'ils associent la lecture « plaisir » à leurs autres pratiques culturelles, ces élèves doivent également être en mesure d'accéder à la lecture littéraire : elle forme intellectuellement les élèves en leur proposant des textes plus « complexes » (Rouxel, 1996, p. 9- 10). Cela constitue un « défi majeur » pour les professeurs qui souhaitent enseigner une lecture distanciée (Lacelle & Boutin, 2015) et plus particulièrement, lorsqu'il s'agit d'aborder la lecture des *classiques* de la littérature.

En effet, lorsqu'ils proposent la lecture complète des œuvres *classiques* à leurs élèves, les enseignant se heurtent à un autre problème de taille : la "non-lecture". Puisque ces livres souffrent de nombreux *a priori* négatifs et présentent de véritables *obstacles* à la compréhension, l'injonction scolaire n'entraîne pas nécessairement leur lecture effective (Ronneau & Dufays, 2015, p. 249). Même si certains élèves déclarent faire l'effort de lire « pour avoir de bons points », d'autres refusent de « s'engager » dans l'activité. Les élèves qui « résistent » pratiquent une lecture partielle, survolent les passages jugés « trop longs » ou « inutiles » (Waszac, 2012, p. 58). Ce sont ces mêmes élèves qui usent de « stratégies d'évitement » qui se dirigent alors vers des résumés disponibles sur Internet ou des livres qui proposent des analyses qui leur permettent de « contourner » la lecture (Ahr, 2015 ; Ahr, 2018, p. 88, Waszac, 2015, p. 159, p. 174). D'autres « rebelles » choisissent d'opter pour une posture de « passivité » (Ahr, 2018, p. 88-89) sans « implication ni engagement » et restent en dehors du texte pour se « débarrasser d'une tâche scolaire ». (Bucheton, 1999, p. 137-150 ; Lebrun, 1996, p. 69-86 ; Lebrun, 2014, p. 137-139 ; Lemarchand-Thieurmel, 2015-b, p. 278-279). Lorsque ces élèves sont confrontés aux évaluations de lecture (et qu'ils tiennent à les réussir), ils deviennent de

très « bons rhétoriciens » : ils déploient une forme de « langue de bois littéraire » qui leur permet d'être identifiés, à tort, comme des « lecteurs scolaires performants ». (Lebrun, 2014, p. 143-144).

Selon nous, il est donc très important de faire en sorte qu'une majorité d'élèves lise effectivement les *classiques* qui leur sont proposés. Nous pensons qu'il faut pour cela trouver un moyen de les inviter à se plonger plus volontiers dans la lecture des textes patrimoniaux à l'école, pas seulement « pour avoir des bons points », mais parce que s'ils ne les lisent pas dans le cadre scolaire, ils ne les liront peut-être jamais.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la réception par les élèves des *classiques* de la littérature s'avère problématique. Les œuvres souffrent de nombreux *a priori* négatifs, qui coïncident avec les *freins* à la motivation de lecture qu'ils expriment, même en dehors du cadre scolaire. Différents *obstacles* à la compréhension des textes patrimoniaux enseignés semblent se dresser devant les élèves et s'ils qui ne sont pas amenés à lire un *classique* par obligation scolaire, ils ne le font que minoritairement « pour le plaisir ». Si le professeur désire probablement que les élèves s'impliquent en tant que lecteurs au cours de français, « l'efficacité des démarches didactiques est fortement dépendante de la conviction de l'enseignant, de son implication personnelle » (Rouxel, 1996, p. 183). Nous constatons que 16 collègues sur les 18 sondés se déclarent effectivement favorables à découvrir de nouvelles pistes pédagogiques lors de formations continuées : la majorité de ces professeurs témoignent donc de cette implication.

Les constats de terrain nous invitent par conséquent à envisager de nouvelles pratiques d'enseignement. Afin de résoudre les différents problèmes de réception par les élèves des *classiques* de la littérature, nous proposons d'envisager dans la suite de ce travail l'étude d'objets plus proches de leur culture, tout en redynamisant l'activité de lecture du patrimoine littéraire au cours de français. Pour que ces lecteurs « hors-jeu » (Compagnon, 1998, p. 164) puissent être plus intéressés, notre choix se porte sur les *adaptations* en *manga* des *classiques* de la littérature.

III. LES ADAPTATIONS DES CLASSIQUES DE LA LITTÉRATURE ET LE MANGA AU COURS DE FRANÇAIS

1. L'adaptation

1.1 Définition, formes et modalités

Du latin médiéval *adaptatio*, formé à partir du verbe latin *adaptare* ("ajuster à") le terme *adaptation* signifie étymologiquement « appropriation ou convenience » (DMF 2023). Selon des attestations plus récentes, le *Larousse* en ligne définit plus largement l'*adaptation* comme « la transposition [d'une œuvre] dans un autre domaine en l'adaptant à des conditions nouvelles, à un contexte différent ».

Dans le domaine de la littérature plus spécifiquement, Genette nomme ce passage du texte d'une condition à une autre la « transmodalisation » (1982, p. 11). Le texte source est alors appelé « hypertexte » et les nouvelles œuvres qui naissent à partir de la réécriture, de la reformulation, de l'ajout de paratexte, de la traduction ou de l'abréviation de celui-ci sont nommées « hypotextes ». Ces derniers appartiennent au « réseau hypertextuel » puisqu'ils gravitent autour d'une source commune (Genette, 1982 ; Louichon, 2017).

Plus récemment, la « transmodalisation » a été définie comme étant le « processus qui consiste à transposer/transformer un texte en image fixe (dessin, photo, objet) ou mobile (cinétique, gestuelle) et/ou en sons (parole, bruit, musique) » (Lacelle & al., 2016). Cette définition rejoint celle proposée par *Le Petit Robert 2024* qui désigne l'*adaptation* comme la « transposition » d'une œuvre littéraire à la scène ou à l'écran (Rey & Rey- Debove, 2024, p. 31). Cette vision récente de la « transmodalité » intègre de ce fait les nouveaux objets sémiotiques secondaires, les « OSS transmodaux » tels que définis par Louichon (2017, p. 24-30), fruits de la « transformation (d'une œuvre narrative) qui ne conserve que la substance du récit » (*Le Robert* en ligne).

Dans le cadre de ce travail, nous choisissons de définir l'*adaptation* comme un OSS transmodal, né à partir des modifications nécessaires d'une œuvre existante, sur le plan de sa forme et de son contenu, pour la faire correspondre aux nouvelles conditions auxquelles elle est soumise.

Les *adaptations* peuvent donc revêtir diverses formes et être réalisées selon différentes modalités (Louichon, 2021). Nous nous intéressons spécifiquement à celles qui concernent les œuvres *classiques* de la littérature.

La première forme d'*adaptation* englobe deux types de traductions de l'œuvre *classique* : la traduction dans une autre langue afin de permettre sa lecture à l'étranger et la traduction intralinguistique lorsqu'il s'agit de reformulation (Louichon, 2015, p. 100-101 ; Louichon, 2021, p. 23). Ces *adaptations* impliquent le passage d'un niveau de langue à un autre afin de vulgariser un lexique et une syntaxe estimés trop complexes, parfois archaïques, par rapport aux « compétences lexicales » du lectorat (Louichon, 2015, p. 100 ; Louichon, 2021, p. 19-20 ; Tauveron, 1999, p. 28-29 ; Tauveron, 2015, p. 224-225).

Une seconde forme d'*adaptation* consiste plutôt à abréger le *classique* ou à l'enrichir par du texte ou des images. Pour l'abréviation, la langue de l'auteur est conservée et l'éditeur opère un retranchement de passages jugés trop longs ou trop éloignés des usages du public ciblé (Gennaï, 2023 ; Louichon, 2015, p. 101). Ce processus implique évidemment un choix particulièrement judicieux quant à la sélection des informations à garder : il est « didactiquement notoire que la concision peut faire obstacle à la compréhension » (Louichon, 2021, p. 21). D'autre part, les éditions récentes des œuvres *classiques* destinées aux élèves, telles que celles proposées par *Hachette Éducation*, proposent quant à elles différents ajouts de paratexte (l'insertion de notes de vocabulaire, d'illustrations, de cartes, de données historiques, d'informations biographiques sur l'auteur), elles font partie des « modalités de la transmission de l'*adaptation* » puisqu'elles rendent l'œuvre appropriée au contexte de l'enseignement (Louichon, 2012, p. 41-43).

L'*adaptation* d'un *classique* peut évidemment impliquer le changement de langage sémiotique, c'est le cas notamment lorsque le texte patrimonial est illustré dans les cases d'une BD. La narration peut alors passer par l'image, les dialogues ou les pensées se retrouvent déplacés dans les phylactères. Il s'agit par conséquent d'une « traduction d'un langage à un autre » (Töpffer, 1845) qui implique non seulement une abréviation du texte source mais également, en fonction du lectorat ciblé, une reformulation. Dans le cadre d'une *adaptation* du *classique*, différentes modifications peuvent en effet être opérées : la focalisation sur un personnage ou un narrataire en particulier (Louichon, 2021, p. 21), le changement de style, de registre de langue, de contexte et de cadre spatio-temporel, de

genre littéraire ou encore de la versification et de la prose (Abolgassemi, 2001, p. 26-27 ; Delbrassine, (à par.) 2024). Ces modifications sont aussi impliquées dans d'autres formes d'*adaptations*, telles que les adaptations théâtrales, télévisuelles ou cinématographiques. Bien que ces dernières puissent sembler directement naître de la création d'images également, il ne faut pas négliger le fait qu'avant d'être portés à l'écran, les dessins animés, les séries et les films sont des scénarios et donc, des textes écrits.

Si les différentes formes d'*adaptations* entraînent parfois un grand nombre de changements, la question de la fidélité (diégétique et stylistique) à l'œuvre source peut apparaître comme une exigence partagée par des amoureux de la littérature ou par des enseignants qui souhaitent l'utiliser en classe (Gennai, 2023, p. 26 ; Russbach, 2016, p. 101). Cependant, nous notons que l'abondance et la diversité de ces *adaptations* qui comptent plus que ce critère de fidélité : peu importe donc la « qualité », tant que la transmission et la « subsistance des œuvres » est garantie (Dufays & Ronneau, 2015, p. 253 ; Louichon, 2015, p. 105-106). En effet, il apparaît que les *adaptations* des textes *classiques* sont « la preuve » même de la valeur patrimoniale d'une oeuvre (Louichon, 2012) et elles participent à sa « circulation » et à sa « transmission » au fil du temps ; ce sont les *adaptations* qui représentent la « condition de survie » du patrimoine à travers les âges (Genette, 1982, p. 558-559 ; Louichon, 2015, p. 100-105 ; Viala, 2009, p. 185). C'est d'ailleurs pour cette raison que les *adaptations* des *classiques* tendent à conserver le titre original de l'œuvre (Louichon, 2021, p. 9-10) et que le nom de l'auteur du texte source est mis en avant, plutôt que celui de l'auteur de la nouvelle création (Louichon, 2021, p. 25 ; Petitjean, 2015, p. 308-310).

Par conséquent, une *adaptation* ne prend jamais la place de l'œuvre originale, elle se positionne comme « prolongement » de sa source, « s'y ajoute » et peut être considérée aussi comme une simple « forme de diversification du support initial » (Brunel & Crusca, 2023, p. 271). Les modifications inhérentes à l'adaptation d'une œuvre *classique*, et qui relèvent des choix de l'éditeur, résultent du fait que les auteurs n'ont pas pu tenir compte à l'époque des destinataires actuels (Louichon, 2021, p. 19) et qu'il est possible d'envisager que, si cela avait été le cas, certains changements formels ou au niveau du contenu auraient eu lieu.

1.2 Un outil au service de la réception des œuvres classiques

L'*adaptation* des textes n'est pas une pratique récente. Elle trouve ses origines dès l'Antiquité avec la vulgarisation des écrits scientifiques ou l'illustration des textes de Virgile et elle trouve également sa place dans la tradition littéraire médiévale (Clément, 2001, p. 113-134 ; Várvaro, 2017, p. 73-78): corrections et modifications des textes par les copistes en fonction de ce qui est effectivement approprié ou non selon les circonstances politiques, selon le souhait d'un commanditaire ou par rapport au public (Henrard, 2022 ; Lecomte, 2023). Certains passages de textes du Moyen Âge ont été également « transposés » en images dans un but de vulgarisation ou simplement pour agrémenter les lectures, les illustrations n'étant pas présentes initialement.

De nos jours, le besoin d'*adaptation* reste d'actualité. Selon Jauss (1978), « la réception, d'âge en âge, impose des concrétisations changeantes ». En effet, les horizons d'attente des lecteurs varient en fonction des époques, des lieux (Ahr, 2016, p. 29 ; Louichon, 2021, p. 17 ; Viala, 2009, p. 185) et il s'agit de permettre une « transmission adaptée à un lecteur (ou acheteur) potentiel » des œuvres du passé, de s'adapter aux sensibilités du présent ou celles d'un public plus jeune (Louichon, 2012, p. 19 ; Louichon, 2021, p. 24-25 ; Tauveron, 2015, p. 225).

L'*adaptation* d'un *classique* de la littérature peut être alors considérée comme sa modernisation mais également comme un outil au service de sa réception par les élèves (Louichon, 2017, p. 31-35). Désignée comme « ruse ou stratégie didactique » (Zakhartchouk, 1999 ; Étienne & Mongenot, 2023, p. 6), elle peut être utilisée comme amorce à la lecture ou comme outil de découverte d'un genre littéraire. L'*adaptation* peut donc prétendre faire partie des dispositifs suggérés par les prescrits officiels de l'enseignement francophone (W-BE, 2014, p. 65 ; W-BE, 2018 p. 79) et par conséquent, elle fait l'objet de nombreuses recherches récentes dans le domaine de la didactique du français (Augé, 2023 ; Brunel & al., 2023 ; Cuin, 2023 ; Delbrassine, (à par.)2024 ; Hesse-Weber, 2023 ; Lopez, 2023).

Notre enquête a permis de confirmer que les *classiques* ne font pas vraiment partie des lectures effectives des élèves de l’enseignement secondaire : la plupart d’entre eux ne peut actuellement prétendre goûter au « corpus de référence » et s’inscrire dans une « culture littéraire légitime et commune » (Bourdieu & Passeron, ; Étienne & Mongenot, 2023, p. 6 ; Dufays & Ronneau, 2015, p. 253 ; Lopez, 2023, p. 42 ; Zakhartchouk, 1999). En effet, ils sont peu nombreux à connaître ces œuvres et ils émettent de nombreux *a priori* négatifs les concernant.

Dans ce cadre, nous pouvons alors nous pencher sur les diverses opportunités offertes par l'*adaptation*, dans le cadre de la réception problématique des œuvres *classiques*, au cours de français.

Puisque la compétence de lecture doit être envisagée à travers des supports variés qui proposent une combinaison du texte et de l’image afin d’améliorer les compétences communicationnelles, prépondérantes à l’heure actuelle (Brunel, 2023, p. 275 ; Boutin, Lacelle & Lebrun, 2012 ; Russbach, 2016 ; Waszac, p. 57-59 ; W-BE, 2018, p. 9 ; W-BE, 2015, p. 7), nous choisissons d’étudier les avantages que présenterait l’usage de l'*adaptation* d’un *classique* de la littérature qui combinerait texte et illustration.

Le premier service rendu par ce type d'*adaptation* au sein de la classe serait tout d’abord d’accroître la *motivation* de lecture des élèves : présenter des objets plus proches de la culture des élèves permettrait en effet d’attirer leur attention mais surtout de rencontrer leurs intérêts. Le *frein* du sentiment d’altérité par rapport à l’œuvre *classique* pourrait ainsi être dépassé, les élèves ne considéreraient pas que l'*adaptation* est « pour les vieux » puisqu’elle appartiendrait à leur propre champ d’intérêt et à leur « culture de l’image » (Lemarchand-Thieurmel, 2015-a). De plus, l’usage d’une *adaptation* actuelle permettrait un vrai « enrôlement » des élèves dans l’activité littéraire, dès les premières minutes de cours (De Croix & Waszac, 2023) et favoriserait les échanges enrichissants, qui éveilleraient la curiosité des élèves à propos de l’œuvre *classique* (Rouxel, p. 1996, p. 19).

L'*adaptation* présenterait un autre avantage non négligeable : elle favoriserait la compréhension à la lecture. Les faibles lecteurs pourraient, grâce à la modalité d’abréviation ou celle de reformulation, accéder au sens du texte. Le lexique serait plus

proche de leurs usages et les *freins* motivationnels en lien avec la longueur de l'œuvre et le caractère chronophage ou fastidieux de l'activité de lecture disparaîtraient également (Étienne & Mongenot, 2021, p. 9 ; Gennai, 2023 ; Joole & Plu, 2015, p. 294-295 ; Louichon, 2021, p. 19).

D'autre part, les élèves actuels ont grandi avec les écrans et nous avons précédemment confirmé, à travers leurs déclarations, qu'ils peuvent difficilement se représenter mentalement ce qu'ils lisent (Lemarchand-Thieurmel, 2015-a, p. 18). L'*adaptation* qui inclut des images favoriserait la compréhension des descriptions ou des portraits du texte. Les élèves pourraient même visualiser, littéralement, le contexte ou les personnages qui appartiennent à un « univers de référence éloigné » (Ahr, 2018, p. 65-67 ; Dufays & al., 2015, p. 305 ; Louichon, 2021, p. 25-28).

De cette compréhension du cadre spatio-temporel et des personnages découlerait un nouvel avantage : l'accès possible des élèves à la lecture « subjective » et « sensible » (Ahr, 2017, p. 17-20 ; Ahr, 2018, p. 30 ; Rouxel, 2012, p. 6-8 ; Rouxel, 2013, p. 3). L'« identification » au personnage étant désormais possible, un élève pourrait effectivement prétendre « s'inscrire dans le texte » et présenter l'« implication de lecteur nécessaire » à l'interprétation du *classique* (Ahr, 2017, p. 17-20). Cette identification du lecteur au personnage serait d'autant plus possible dès lors que le « point d'ancre référentiel » de l'œuvre se trouverait modernisé au sein de l'*adaptation*. Le nouveau cadre spatio-temporel de l'hypotexte, qui s'inscrit dans le présent et dans le monde connu des élèves, pourrait leur donner la possibilité de percevoir davantage une morale intemporelle ou l'« universalité » d'un personnage (Louichon, 2021, p. 26-27). Puisqu'il s'agit de construire l'identité des élèves en leur proposant de s'enrichir personnellement grâce à la littérature, l'*adaptation* permettrait l'accès à une lecture « actualisante » qui questionnerait l'œuvre *classique* en l'inscrivant dans le présent et dans un nouveau « circuit de sens » (Ahr, 2016, p. 29 ; Citton, 2017, p. 540 ; Genette, 1982, p. 558-559 ; Rouxel, 1996, p. 35-36). Une « démarche de va-et-vient incessante entre le monde du texte et celui de l'élève » permettrait une vraie « lecture associative » (Rouxel, 2012, p. 4-6). Celle-ci serait une expérience littéraire concrète : elle résonnerait en lui, permettrait une interprétation toute personnelle et favoriserait une meilleure réception du *classique*, texte réputé « proliférant » (Citton, 2007, p. 342 ; Tauveron, 1999, p. 20). Il s'agirait alors

d'une véritable rencontre « affective » avec un *classique* de la littérature, dont l'élève pourrait durablement se souvenir et à propos duquel il pourrait émettre un jugement de goût personnel (Lemarchand-Thieurmel, 2015-b, 282 ; Rouxel, 1996 ; Rouxel, 2012). L'*adaptation* permettrait à l'élève de saisir enfin la « fonction » de la lecture des *classiques* qu'il peinait initialement à percevoir (Citton, 2007, p. 184 ; Rouxel, 1996, p. 19 ; Rouxel, 2012, p. 12 ; Waszac, 2012, p. 53-54).

Notons finalement une remarque de Delbrassine (2014, p. 65) :

« La lecture littéraire doit être comprise non pas comme la capacité à déchiffrer le sens d'un texte au premier degré mais comme une véritable expertise dans l'interprétation du sens et dans la perception des moyens et effets stylistiques ».

Si l'*adaptation* permet hypothétiquement de favoriser la compréhension et l'interprétation d'un *classique* de la littérature, elle devrait effectivement être envisagée en regard de sa source, afin de « percevoir le sel » des modifications opérées (Rouxel, 1996, p. 64). En effet, comparer le *classique* et son *adaptation* permettrait à l'élève de relever justement les différents procédés stylistiques et les « subtilités de la langue mobilisées par l'auteur » du texte patrimonial. L'étude de « différentes formes langagières » (Ahr, 2013, p. 23-27) n'imposerait donc pas de renoncer à confronter les élèves à la lecture d'un texte plus complexe, nécessaire au bon développement cognitif des élèves (Rouxel, 1996, p. 20-23). De cette manière, l'objectif de la « lecture littéraire », préconisé dans le cadre de l'enseignement et décrit par Delbrassine, se verrait complètement atteint.

En conclusion, nous formulons l'hypothèse que l'*adaptation* imagée permettrait d'accroître la *motivation* des élèves à lire une œuvre *classique*, qui tend à disparaître de leurs lectures et de leur culture littéraire. En écourtant le texte patrimonial, en le simplifiant par la reformulation et surtout en l'illustrant, l'*adaptation* permettrait de dépasser les *a priori* et les *freins* mentionnés par les élèves et de surmonter les *obstacles* à la compréhension précédemment relevés. Une véritable « lecture littéraire » pourrait également être rendue possible grâce à l'usage conjoint du texte source et de son *adaptation*. L'expérience de lecture deviendrait effective et mémorable, elle proposerait un véritable enrichissement personnel pour l'élève en l'inscrivant ainsi dans une culture de référence commune : le corpus littéraire patrimonial.

2. Le manga

Le *manga* remporte un succès non négligeable : il a connu une hausse des ventes de 130% en quatre ans en Belgique (*Le Soir*, 2023) et a été vendu en France à 75 millions d'exemplaires en 2023, ce qui représente 1,4 millions de mangas éoulés par semaine (GFK, 2024). Nous pouvons également noter que trois *mangas* et deux B.D. aux traits et cadres asiatiques figurent parmi les 13 œuvres du palmarès de la 51^e édition du Festival d'Angoulême (Site du festival, en ligne, 2024) : le médium est donc récompensé au même titre que la bande dessinée "traditionnelle" et semble être de ce fait de plus en plus légitimé dans le monde littéraire.

Nous pourrions considérer dès lors que le *manga* et la BD sont des médiums parents, puisqu'ils mêlent tous deux texte et images. Cependant, du point de vue de ses origines et de ses caractéristiques formelles actuelles, le *manga* ne peut être associé à notre bande dessinée européenne : de nombreuses différences fondamentales les séparent.

Une distinction peut également être établie au niveau de la place que les deux médiums occupent au sein des habitudes de lecture des élèves : si une large majorité (84%) d'entre eux affirme connaître quelques BD, ils déclarent très souvent les lire faute de mieux : « il n'y avait rien d'autre à lire/à faire à ce moment-là ». Le *manga*, qui suit de près en termes de popularité la BD (71%), est au contraire associé systématiquement à la lecture plaisir et à une *motivation* personnelle.

Avant de spécifiquement questionner l'usage des *adaptations* en manga des *classiques* de la littérature dans le cadre du cours de français, nous proposons tout d'abord de mettre en lumière l'histoire et les particularités du médium japonais tant plébiscité par les élèves (et souvent méconnu des enseignants non-initiés) afin d'éclairer son succès et de comprendre en quoi il est différent de la bande dessinée.

2.1 Une histoire et des caractéristiques propres

Afin d'aborder le *manga* et toutes ses particularités, il faut remonter aux origines mêmes de l'art de l'illustration japonais. En effet, tant au niveau du fond que de la forme, le médium actuel est par maints aspects l'héritier des traditions ancestrales du pays.

La genèse de la "bande dessinée" japonaise serait contemporaine de la naissance des graffitis de Nara et caricatures du VII^e siècle (Schodt, 2012, p. 28) et l'ancêtre direct qui lui est le plus souvent attribué est l'*e-makimono* ou *e-maki* (rouleau peint)¹ (Annexe 9, p. 267, fig. 7-8). Les rouleaux *Chōju giga* (animaux espiègles), attribués à l'abbé Sôjô Toba (1053-1140), sont les plus notables. Ceux-ci font le récit satirique de la société de l'époque, caricaturent nobles, prêtres et guerriers en les représentant sous la forme de différents animaux (Schodt, 2012, p. 30 ; Bouissou, 2014, p. 26). Les *e-makis* d'inspiration bouddhique, encore édités au XX^e siècle, « contiennent en germe les innovations techniques majeures qui ont donné naissance à la narration graphique japonaise contemporaine » (Bouissou, 2014, p. 27-30) telles que la case (le déroulement du rouleau délimite et cerne les scènes), les phylactères (qui prennent la forme de nuages de phrases autour des personnages), les lignes « qui donnent à voir le mouvement » et surtout, c'est de ce mode de lecture antique que provient le sens de lecture "inversé" des *mangas* actuels (Annexe 9, p. 266-267, fig. 6, fig. 9).

D'autre part, dès le XIV^e siècle, des moines bouddhistes développent le *zenga* (peinture zen) qui mêle dessin et calligraphie et représente des scènes de non-sens, d'absurde ou des situations surprenantes qui illustrent le texte des « énigmes » des maîtres zen (Schodt, 2012, p. 30-33, Bouissou, 2014, p. 32) (Annexe 9, p. 267-268, fig. 10, fig. 14). Cet art pictural qui privilégie le « rejet de toute rationalité » constitue ensuite un genre graphique très apprécié et les recueils de « dessins absurdes » rencontrent un franc succès. Ce genre littéraire existe toujours dans les *mangas* actuels sous le nom de *nansensu* (non-sens) mais il est rarement présent dans la bibliothèque que nous connaissons car il est "déroutant pour les lecteurs occidentaux" (Bouissou, 2014, p. 33).

¹ Attestée depuis le IX^e siècle en Chine, c'est une « technique d'illustration sur rouleaux de papier de 25 à 50 cm de haut et de 20 mètres de long en moyenne où sont racontées des histoires structurées en séquences d'images se déroulant de droite à gauche » (Blancou, 2006, p. 7).

Durant l'ère *Edo*² (1603-1867), une nouvelle forme de « culture urbaine populaire » apparaît dans les grandes villes prospères et, avec elle, de « nouvelles formes d'expression graphique » : l'estampe et les *kusazōshi* (fiction populaire illustrée)³. Dans un souci d'économie de papier, la densité de certains textes impose la superposition des images et de celui-ci (Annexe 9, p. 268, fig. 13). Le découpage et la forme spécifiques de certaines cases du *manga* actuel rappellent cette manière d'occuper l'espace d'une page, bien que l'agencement soit désormais en lien avec une volonté de dynamiser une scène, réaliser différents plans d'un personnage ou mettre en avant une action importante dans la narration (Schodt, 2012, p. 37 ; Bounthavy, 2021, p. 7). Alors que l'Occident peut jouir des avantages de l'imprimerie à lettres mobiles, cette dernière ne convient pas aux trop nombreux idéogrammes de la langue du Japon. L'impression à l'aide de gravures sur bois reste le moyen le plus rapide et économique de reproduire les écrits (Bouissou 2014, p. 35-36 ; Bounthavy, 2021, p. 7) et elle est donc aussi employée pour les images. Leur reproduction en « ligne claire » donne aux personnages du *kabuki-e* (estampes du théâtre *kabuki*⁴) des visages très pâles, dépourvus de détails et stéréotypés qui peuvent sembler similaires pour un public non averti : au plus proche du jeu des acteurs sur scène, seuls les mouvements des yeux, de la bouche ou des mains sont modifiés à l'impression pour exprimer des sentiments (Bouissou, 2014, p. 37).

Derrière les personnages, l'arrière-plan est également significatif et joue un véritable rôle. Selon l'impression souhaitée, les fonds blancs ou irréalistes permettent de placer la scène en avant-plan, les arbres en fleurs accentuent l'impression de rêverie ou d'émotion intense, un quadrillage met en évidence la « résolution rigide du samouraï » (Bouissou, 2014, p. 35). Cette manière de transmettre les émotions et l'utilisation du « fond significatif » se retrouvent dans les *mangas* actuels et leurs adaptations en *animes* : les différents personnages peuvent se ressembler dans leurs traits et ce sont les yeux, les bouches et les gestes « exagérés » qui reflètent leur personnalité et leurs sentiments. Ces derniers sont souvent accompagnés d'éléments en arrière-plan qui les mettent en

² Ancien nom de la ville de Tokyo, qui correspond à la longue période de l'histoire du Japon caractérisée par le repli du pays sur ses traditions et son refus de l'influence occidentale. (Wikipédia : Edo)

³ Petits livres dont les images occupent l'essentiel de la page, où le récit du narrateur externe et le discours des personnages sont écrits dans les marges. (Bouissou, 2014, p. 35-36)

⁴ Contraction des idéogrammes « danse », « chant » et « technique », il s'agit du théâtre traditionnel japonais, plus populaire que représentatif de la culture des élites de l'époque (Schodt, 2012, p. 34-35 ; Bouissou, 2014, p. 33-36).

exergue : une goutte d'eau géante ou un gros canard jaune qui passe pour exprimer la honte ou la gêne, une flamme ou une bombe pour la colère et des trombes d'eau ou une pluie de pétales de *Sakura* (cerisiers du Japon) lorsqu'il s'agit d'une scène où le personnage vit un moment intense de joie ou de tristesse (Annexe 9, p. 271, fig. 21-22). Ces caractéristiques graphiques seraient partiellement responsables de la réception négative de certains *mangas* par un public européen, non familier de ces techniques de représentation des sentiments, selon Bouissou (2014, p. 37-38) :

« Notre bon goût trouve grotesques les bouches qui fendent la moitié du visage sur des rires gigantesques, les yeux sortant littéralement de la tête, les larmes jaillissant comme des fontaines ou les jambes qui s'entortillent en écheveau pour signifier la gêne. Cette manière extrême d'exprimer graphiquement les sentiments peut provoquer chez les lecteurs non accoutumés un certain agacement, voire une véritable gêne ; ce malaise a certainement contribué à l'échec des premières tentatives pour traduire en Occident *Gen d'Hiroshima*⁵ »

Durant l'ère *Meiji*⁶ (1868-1912), l'art japonais est plutôt mal vu en Occident, il est réputé « vulgaire, violent et laid » et choque souvent ; *matsuri* (phallus géant) qui défile pendant une fête populaire ou religieuse, *shinju* (doubles suicides d'amour), actions démultipliées et teintées de surnaturel, où les personnages se saoulent, se lancent dans un affrontement de flatulences comme dans la célèbre fable de l'abbé Sôjô Toba du IX^e siècle : *Histoire d'un pet, la déconfiture de Fukutomi* (Bouissou, 2014, p. 29). Ce genre de scènes se retrouve également dans les *mangas* récents et elles ne choquent pas le lectorat japonais car la représentation des « faiblesses humaines » (sexualité, défécation, ivresse) est perçue comme naturelle depuis l'Antiquité nippone (Bouissou, 2014, p. 26). Par exemple, le *mangaka* (dessinateur de *mangas*) Akira Toriyama (1955-2024) met en scène un combat de « pets et rots bactériens », lors d'un championnat d'arts martiaux dans le deuxième volume de *Dragon Ball* et Masashi Kishimoto (1974-...) illustre dans le volume 9 de *Naruto* son héros qui utilise « le pet toxique », désigné comme « arme ultime », contre son adversaire *Kiba* (Annexe 9, p. 269, fig. 15-16). Ce genre de farce contribue au succès des *mangas* auprès des jeunes européens à l'heure actuelle ; l'humour scatologique, qui ne se retrouve pas fréquemment dans la littérature destinée aux adultes, les fait rire de bon cœur (Bouissou, 2006).

⁵ En 1983, le premier volume de *Gen d'Hiroshima* de Keiji Nakazawa est publié par *Les Humanoïdes associés* dans la collection « Autodafé » mais il ne rencontre aucun succès (Wikipédia).

⁶ Signifie "lumière" (Bouissou, 2012, p. 25).

Dès 1854⁷, une phase de « modernisation » et « d'occidentalisation du pays » est opérée notamment grâce aux réformes de l'Empereur Kyoto Mutsuhito (Blancou, 2006, p. 9-10 ; Bouissou, 2014, p. 25). Durant cette période d'ouverture, les premiers Européens s'installent dans le pays, dont le journaliste Wirgman (1832-1891) qui illustre en images et texte sous forme de bulles (nommées aujourd'hui "phylactères") la vie des Japonais dans un journal satirique créé en 1862 : *The Japan Punch* (Annexe 9, p. 269, fig. 17). Son style de caricature occidental devient populaire et prend le nom de *ponchi-e* (Blancou, 2006, p. 10). Rakuten Kitazawa (1876-1955) « grand-père du manga » est alors le seul Japonais formé au « dessin politique occidental » au sein du magazine *Puck*, publié de 1862 à 1887 à Yokohama et destiné aux expatriés (Bouissou, 2014, p. 47). En 1901, il crée le premier *strip* japonais (plusieurs cases successives), dont les personnages apparaissent d'un numéro à l'autre, pour la toute première fois, dans de « courtes histoires bouclées » aux « influences américaines », (Blancou, 2006, p. 11 ; Nishimura-Poupée, 2016, p. 60). C'est à ce moment que Kitazawa attribue un nouveau sens au terme *manga*⁸, celui-ci désigne désormais le « format dérivé des caricatures de presse » (Blancou, 2006, p. 6 ; Bouissou, 2014, p. 32 ; Bounthavy, 2021, p. 9). Durant les périodes de censure et de conflits armés⁹, le *manga* sert à la propagande d'État¹⁰ mais est aussi le « seul moyen d'expression politique et de critique sociale » (Bouissou, 2014, p. 52). De nombreux magazines et revues voient ainsi le jour, dont les noms permettent déjà d'identifier le lectorat ciblé : *Fujin Club* (club des femmes), *Shufu no Tomo* (l'amie des ménagères), *Rôdô Manga* (le *manga* du travailleur), *Nômin Manga* (le *manga* du paysan), *Senki* (l'étandard), *Tokyo Puck* etc. (Bouissou, 2014, p. 52).

La période d'occupation américaine (1945 à 1952) marque ensuite le contenu du *manga* et les techniques de l'art de la caricature japonaise (Bounthavy, 2021, p. 10-11). Désormais, le *manga* s'adresse à un lectorat plus varié et dans un but de divertissement.

⁷ Après deux siècles de pouvoir Shogunal, les Américains mettent fin, par les armes, à la politique isolationniste. La monarchie constitutionnelle sera instaurée en 1889 (Pinon & Lefebvre, 2019, p. 8-9).

⁸ Néologisme du XIX^e siècle, issu de la contraction de deux idéogrammes chinois *mahn* et *gah* : "image dérisoire" (Blancou, 2006, p. 6, Bouissou, 2014, p. 32).

⁹ Conflit sino-japonais, Seconde Guerre Mondiale, Guerre du Pacifique, ... (Bouissou, 2014, p. 52 ; Pinon & Lefebvre, 2012, p. 12).

¹⁰ Rakuten Kitazawa est nommé président de l'association de caricaturistes *Shin Nippon Mangaka Kyôdai* (Nouvelle Association Japonaise des Dessinateurs) qui contraint les dessinateurs à "participer à l'effort de guerre" pour la "propagande d'État" (Blancou, 2006, p. 11 ; Pinon & Lefebvre, 2021, p. 12 ; Bounthavy, 2021, p. 10).

Ippei Okamoto (1886-1948) et Osamu Tezuka (1928-1989) développent, parallèlement aux dessins animés et *comic's* américains, une nouvelle forme de récit continu, découpé en feuillets, le *story manga* (manga à intrigue) (Bounthavy, 2021, p. 10 ; Bouissou, 2014, p. 26, p. 51).

C'est Tezuka, surnommé « dieu du manga » par les Japonais, qui façonne ses personnages aux grands yeux très expressifs, rappelant « ceux des nouveau-nés » (Nishimura-Poupée, 2016, p. 65). Le *mangaka* travaille son découpage narratif « cinématographique » en employant les « codes visuels » des *Comic's* (Bouissou, 2014, p. 54, Bounthavy, 2021, p. 10-11 ; Nishimura-Poupée, 2016, p. 65). Tezuka dialogue même avec Walt Disney¹¹ et crée en 1951 son personnage d'*Atomu Taishi* (l'ambassadeur d'Atomu) rebaptisé *Testuwan Atomu* (chez nous *Astro*, *le petit robot* ou *Astroboy*) (Nishimura-Poupée, 2016, p. 148) (Annexe 9, p. 269., fig. 18).

Bien que le cadre des histoires illustrées soit toujours une société japonaise marquée par l'industrialisation, la politique tumultueuse et les problèmes économiques, le lectorat se rajeunit et différentes revues voient alors le jour, adaptées non seulement à l'âge du public ciblé mais également toujours en fonction du genre : le *Shonen Club* (club des garçons), le *Shojo Club* (club des filles) et le *Yonen Club* (club des petits enfants). Le *Weekly Shônen Jump*, édité à partir de 1968, propose aux jeunes lecteurs de voter chaque semaine pour les *story manga* qu'ils préfèrent : la série qui se trouve être la « moins bien notée » est amenée à disparaître de la publication (Bounthavy, 2021, p. 15). Ce pouvoir décisionnel accordé aux lecteurs est encore présent aujourd'hui : le magazine de prépublication¹² a créé une plateforme en ligne et une application pour smartphone, sous le nom de *Jump+*, qui permettent de choisir les *mangas* dont les pages continueront à être diffusées. À la suite du succès croissant des publications, d'autres « genres » de *manga* voient le jour afin de toucher d'autres publics, notamment chez les adultes (Blancou, 2006, p. 25-27 ; Bouissou, 2014, p. 71 ; Bounthavy, 2021, p. 11-14). À l'heure actuelle,

¹¹Osamu Tezuka est un grand admirateur de Walt Disney et s'inspire en partie de *Mickey Mouse*, notamment pour la forme des oreilles et des mains à quatre doigts, lorsqu'il dessine le personnage d'*Astroboy* (Nishimura-Poupée, 2016, p. 148).

¹² Les *mangas*, sous le format que nous connaissons, ne sont édités en livre qu'après que leurs pages aient été plébiscitées dans le magazine et leurs chapitres publiés sous forme de recueil (Bounthavy, 2021, p. 16).

les *mangas* sont toujours classés en catégories¹³, selon le lectorat ciblé (Bounthavy, 2021, p. 16-18 ; Nishimura-Poupée, 2016, p. 9-12 ; *Japan Experience*) :

- *Komodo manga*, pour les enfants en bas âge, ils abordent des thèmes légers et du texte (*Hamtarō*).
- *Shonen manga*, pour les jeunes garçons et les adolescents, ils mettent en scène un jeune héros ambitieux, déterminé à poursuivre ses rêves ou atteindre un idéal. Celui-ci évolue en compagnie de partenaires qu'il rencontre au fil de son aventure, souvent très riche en actions, sur fond de lutte entre le bien et le mal (*Astroboy*, *Dragon Ball*, *Death Note*, *Naruto*, *Nicky Larson*, *One Piece*, *Demon Slayer*).
- *Shojo manga*, pour les jeunes filles et les adolescentes, ils proposent des histoires teintées de romances, qui se déroulent souvent dans un contexte scolaire (*Candy*, *Jeanne et Serge*, *Juliette je t'aime*, *Sailor Moon*).
- *Seinen manga*, pour les jeunes hommes ou adultes, les thèmes abordés ne conviennent pas aux plus jeunes lecteurs. Les sujets peuvent être sérieux et graves, comme la mort d'un enfant, ou présenter des facettes plus tourmentées de la psychologie humaine (comme les *gekiga*¹⁴ "histoire dramatique") (*Jojo's Bizarre Adventure*, *Parasite*¹⁵).

Bien que ces grandes catégories existent, les frontières qui les séparent peuvent être très minces et les lecteurs ne s'arrêtent plus vraiment à la distinction de genre. Seul le critère de la tranche d'âge semble encore être assez important, de la même façon qu'est envisagée la signalétique d'avertissement télévisuelle ou cinématographique.

Aujourd'hui, au Japon, le *manga* n'est pas seulement une "fiction narrative illustrée" rythmée par un enchevêtrement de cases asymétriques et flanquées d'onomatopées en idéogrammes japonais¹⁶. Il est aussi un support de communication dans le sens où il permet la diffusion d'informations ; qu'il s'agisse de vulgariser dans un objectif

¹³ Il existe une multitude de sous-genres de ces grandes catégories de *mangas*, en fonction de la thématique qui peut y être développée : comme le sport, la politique, la psychologie ou encore la sexualité et l'éducation (Bouissou, 2014, p. 427-429).

¹⁴ La catégorie *gekiga* exploite des thèmes « plus dramatiques et plus violents », des autobiographies ou encore des histoires qui traitent du travestissement et des crises identitaires (Blancou, 2006, p. 25-27 ; Bouissou, 2014, p. 71 ; Bounthavy, 2021, p. 14).

¹⁵ Adapté récemment en film, sur la plateforme Netflix sous le titre *Parasite : The Grey*.

¹⁶ Y compris dans les traductions dans d'autres langues.

pédagogique ou encore de permettre aux étrangers qui ne parlent pas la langue de comprendre des consignes de sécurité (Bounthavy, 2021, p. 18).

Enfin, selon les témoignages du Professeur Takana de l'Université de Seijo (Tokyo) et du doctorant Yoshitake de l'Université des études étrangères de Tokyo (TUFS) (Annexes 8-a, p. 256-258 ; 8-b, p. 259-261), les *mangakas* sont considérés aujourd'hui comme des écrivains à part entière et peuvent être « canonisés par l'Institution ». Bien que la lecture des *mangas* et des *light novels*¹⁷ soit actuellement en perte de vitesse chez les jeunes de moins de 20 ans, au profit de leurs adaptations en *anime* ou en jeux vidéo (Bounthavy, 2021, p. 19, p. 57), le médium continue de faire partie de la bibliothèque des autres générations¹⁸ et du paysage « littéraire » japonais. En Europe, si l'importation dans les années '60 des traductions des *mangas* japonais pour adultes a été un échec, celles destinées aux enfants ont remporté un franc succès¹⁹. C'est la diffusion des *adaptations* en *anime* à la télévision dans les années '90, notamment au *Club Dorothée*, qui marque le début de l'engouement des jeunes pour les *mangas* mais le confinement de 2020 semble être le déclencheur de l'immense phénomène de mode que nous connaissons actuellement (Bounthavy, 2021, 53-58 ; Wikipédia, graphique).

En conclusion, les *mangas* tels que nous les connaissons aujourd'hui sont le fruit d'une véritable histoire nationale japonaise : une culture traditionnelle et populaire mêlée aux traces des événements géopolitiques qui ont marqué le pays. Plutôt qu'un rapport de « filiation technique » avec les formes de narrations graphiques européennes et américaines, nous retenons donc principalement une continuité historique et une évolution du médium propre au Japon, directement liée à son lectorat. Qu'il s'agisse du sens de lecture "inversé", des caractéristiques graphiques ou encore des thèmes abordés qui les classent dans différentes catégories, les *mangas* actuels, tant appréciés des élèves en ce moment, portent en eux une véritable histoire. Une histoire qui pourrait peut-être, comme au Japon, légitimer sa place au sein du *canon* et donc, de notre enseignement.

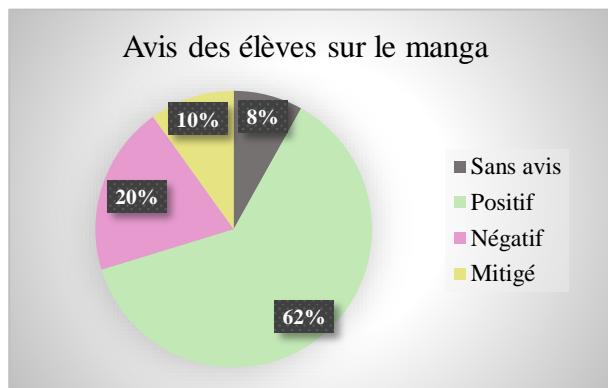
¹⁷ Adaptation du *manga* en roman.

¹⁸ Les rééditions des *mangas* des années '70 et le *Silver manga* sont destinés à un lectorat plus âgé.

¹⁹ Dès 1980. C'est *Candy* qui est la première œuvre éditée en Italie par Fabbri (Bounthavy, 2021, p. 53).

2.2 Le manga dans l'enseignement

Sur 111 élèves questionnés au sujet de la lecture des *mangas*, à l'école ou en dehors du cadre scolaire, 69 émettent un avis positif et tous manifestent un enthousiasme certain quant à leur lecture dans le cadre scolaire : « ce serait incroyable », « ça devrait se faire comparé à la lecture basique (sic.), qu'on doit lire habituellement », « je serais sûr de réussir toutes mes interros », « ce serait plus facile à comprendre avec les images ». Différents arguments de ce type sont également relevés parmi les témoignages des 11 élèves qui émettent un avis mitigé : « ça ouvre des portes dans le monde de la littérature et fait en sorte que plus de jeunes lisent », « lire un peu de manga ne ferait pas de mal, pourquoi pas ». Les élèves qui déclarent ne pas être favorables à la lecture des *mangas* dans le cadre scolaire justifient quant à eux leur propos par leur difficulté à lire ce type de médium car ils n'en sont pas familiers ou qu'ils préfèrent un autre genre de lecture : « c'est parfois compliqué », « je suis perturbé(e) par le sens de la lecture à l'envers », « ça s'embrouille dans ma tête » ou « je préfère la *dark romance* ».



Graphique 9 : Répartition des avis des élèves sur la lecture des mangas, à l'École et en dehors du cadre scolaire.

Nous pouvons nous intéresser alors à la place actuelle du medium *manga* au sein de l'enseignement, tant en Belgique qu'au Japon, dont il est originaire.

Du côté des *référentiels* (CFW-B) et *programmes* (W-BE), nous constatons que la lecture d'une BD est envisagée, pour les deux filières, dans le cadre de l'UAA5 « s'inscrire dans une œuvre culturelle source » qui implique un processus d'écriture (amplification, recomposition, transposition) et dans celui de l'UAA6 « relater des expériences culturelles », pour la filière générale uniquement. (CFW-B, 2014, p. 11, p. 60-63 ; CFW-B, 2018, p. 43 ; W-BE, 2018, p. 62). Nous notons cependant que la bande dessinée n'est

pas envisagée comme « œuvre littéraire » mais bien comme « autre œuvre artistique », aux côtés de la chanson, de la peinture ou encore du film, au sein du *référentiel* de l’enseignement général.

Au sein des *programmes* des deux filières, le choix d’une BD est spécifiquement abordé au point qui concerne « la place de la littérature belge francophone et de la culture belge » (WB-E, 2015, p. 58-59 ; WB-E, 2018, p. 70). Bien qu’il soit écrit dans le référentiel de la filière générale que « les littératures étrangères et autres manifestations artistiques étrangères, francophones ou non, trouvent également leur place dans le cours de français » (CFW-B, 2018, p. 60), les BD sont envisagées car elles peuvent être « susceptibles de baliser la découverte progressive de notre littérature et de nos autres arts ainsi que leur apport au patrimoine international ». De ce fait, nous pouvons affirmer que le medium *manga* ne fait pas partie des prescrits de l’enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles : il ne correspond pas à ces caractéristiques.

À plus de 9000 km²⁰ de chez nous, au Japon, le *manga* ne fait pas non plus partie des prescriptions officielles de l’enseignement, alors qu’en plus d’être un objet de divertissement, il peut proposer un contenu informatif et pédagogique (Bouissou, 2014, p. 355-356 ; Bounthavy, 2018).

Le Professeur Takana témoigne en ce sens (Annexe 8-a, p. 256-258) :

« Aucun manga n’entre dans les programmes scolaires. Autrefois, *Gen d’Hiroshima*, qui décrit l’univers d’après l’explosion de la bombe atomique à Hiroshima, a été souvent étudié à l’école, à la discrétion des enseignants. Mais aujourd’hui, un tel enseignement ne se fait pas à cause de la critique par les patriotistes (sic.) et de la menace de l’extrême droite. (Ce manga serait) auto-dévalorisant et anti-japonisme (sic.) ».

Le Doctorant Yoshitake (Annexe 8-b, p. 258-261) explique également que la lecture du *manga* en classe « dépend de l’enseignant » et que la plupart des professeurs « interdisent aux élèves de lire des mangas dans l’établissement scolaire ». Son père, qui enseignait l’histoire, « installait dans sa salle de classe les mangas de l’histoire japonaise afin que ses élèves puissent comprendre facilement l’histoire du Japon ».

²⁰ La distance qui sépare Bruxelles de Tokyo est de 9442 km (Google).

Si l'École choisit « les matériaux qui se chargent de sens au fur et à mesure », le phénomène de patrimonialisation des œuvres littéraires est définitivement « un processus scolaire, social et culturel, inscrit dans des contextes socioéconomiques déterminants, dont on peut suivre le parcours » (Bishop & Belhadjin, 2015, p. 21). De ce fait, comme les prescrits officiels recommandent l'ouverture au monde, cela implique probablement l'intégration de nouveaux médiums, qui se trouvent être absents actuellement. Le corpus des œuvres "légitimes" semble effectivement avoir pris de l'ampleur et s'être diversifié.

Alors que la BD semble de moins en moins présente au cours de français (Beguin, 2021, p. 15 ; Blanchard & Raux, 2019, p. 1 ; Delbrassine, (à par.) 2024 ; Depaire, 2019 ; Gennaï, 2023, p. 23-24 ; Rosier, 2012, p. 45) le *manga*, pourtant régulièrement associé à la « culture juvénile » ou « privée » (Belhadjin & Bishop, 2019 p. 6-7 ; Cuin, 2023, p. 107 ; Denizot, 2019), intègre de plus en plus les pratiques effectives des enseignants.

Bien que le *manga* puisse être classé dans la catégorie des *best-sellers* étant donné son grand nombre de ventes et qu'il ne jouisse pas chez nous du statut d'« œuvre littéraire », nous comptons 10 collègues sur 18 qui l'ont déjà intégré dans leur cours de français. Les 8 autres enseignants déclarent simplement ne pas s'estimer « légitime » lorsqu'il s'agit d'exploiter le médium japonais parce qu'ils n'en connaissent pas les « codes ». Lorsqu'il s'agit de proposer des récits « largement pilotés par l'image », c'est effectivement le manque « d'outillage » des enseignants qui explique leur réticence (Delbrassine, (à par.) 2024 ; Depaire, 2019 ; Raux, 2019). En revanche, ces professeurs se disent prêts à suivre une formation qui leur permettrait de le faire. En effet, tout comme leurs collègues qui ont déjà fait entrer le *manga* dans leur classe, ils aimeraient accroître l'intérêt et la motivation de lecture de leurs élèves.

De la même façon, nous constatons que le *manga* intègre les manuels scolaires récents, destinés au second degré des deux filières. Considéré comme un « sous-genre » de la BD, il peut faire l'objet de recherches dans le cadre de séquences qui s'inscrivent notamment dans les UAA1, UAA2²¹, UAA5 et UAA6 (Centi & al., 2021, p. 259-282 ; Croes & al., 2020, p. 78-111 ; Dewier & al., 2022, p. 123-155).

²¹ UAA 1 : Rechercher/collecter des informations et en garder une trace.

UAA 2 : Réduire, résumer et synthétiser (CFW-B, 2014, p. 10 ; CFW-B, 2018, p. 42)

La BD a été initialement légitimée dans le domaine de la littérature grâce aux *adaptations* des *classiques* (Baetens, 2024, p. 23-28 ; Dürrenmatt, p. 22-23) et a intégré le cadre de l’enseignement parce qu’elle « possède une certaine densité [et] rayonne de questions fondamentales, voire brûlantes, sur le plan tant éthique qu’esthétique » (Dufays & al., 2015, p. 158). La légitimation du *manga* pourrait également être effective puisque des enseignants l’impliquent dans leur cours pour assurer l’« engagement » de leurs élèves dans la lecture (Lacelle & Boutin, 2012 ; Rouxel, 1996, p. 103 ; Rouxel, 2015, p. 215) et que parmi les publications japonaises, figurent aussi les *adaptations* des œuvres du canon.

2.3 Les collections « Classiques de la littérature » en manga

Les *adaptations* en *manga* des *classiques* de la littérature proviennent initialement du Japon. Comme nous l'avons précédemment exposé, la publication des *mangas* dépend complètement de la volonté des lecteurs. Si ces *adaptations* existent au format "livre", c'est uniquement parce qu'il y a eu effectivement une demande du public japonais.

Si les éditeurs japonais nomment leurs collections « *classiques* de la littérature », nous constatons qu'il peut s'agir d'œuvres patrimoniales japonaises, de vulgarisation de textes philosophiques, religieux ou politiques mais également d'œuvres considérées comme représentatives de la culture littéraire occidentale (Annexe 7-a, p. 250-251). C'est ainsi que la maison d'édition *East Press* à Tokyo propose dans son catalogue de *mangas* des œuvres telles que *Le Dit du Gengi* de Murasaki Shikibu ou *Tsurezuregusa* de Yoshida Kenko, qui font partie de la littérature classique²² du pays et appartiennent à la tradition antique enseignée au collège et au lycée. *Les mots de Bouddha (Sûtra du cœur)*, le *Kâmasûtra*, l'*Ancien* et le *Nouveau Testament*, le *Coran* mais aussi *Le contrat social* de Rousseau, *Le Capital* de Karl Marx, *De l'origine des espèces* de Darwin et même *Mein Kampf* se retrouvent ainsi adaptés et vendus dans les petits commerces. Kosuke Maruo, qui participe à la production de ces *adaptations*, déclare que cette collection a pour objectif « d'amener les gens à lire des œuvres connues mais considérées comme des lectures difficiles en les transformant en *manga* » (Wikipédia).

Chacun de ces *mangas* porte le titre et le nom de l'auteur de l'œuvre originale et une courte biographie de ce dernier est imprimée sur le volet de la jaquette, accompagnée de son portrait. Les noms du studio en charge des illustrations (*Variety Artworks*) et de l'auteur de l'*adaptation* de la narration se retrouvent discrètement mentionnés auprès des informations de publication dans le livre. Au début de chaque *manga*, deux pages illustrées présentent les personnages du récit et en proposent un bref portrait. Il en va de même pour les *adaptations* d'œuvres philosophiques, politiques ou même de

²² Au Japon, dans le cadre de la littérature, le terme « *classique* » désigne les œuvres rédigées durant les trois grandes périodes antiques et dans une langue plus ancienne (époques Nara, Heian, Kamakura). Lorsqu'il est employé dans le cadre du *manga*, le terme « *classique* » désigne alors les productions de l'époque suivant la Seconde Guerre Mondiale (Doctorant Yoshitake).

vulgarisation scientifique : tous les textes prennent la forme d'un récit illustré, accompagné de dialogues et de textes récitatifs.

Quelques années après la publication japonaise, certaines de ces *adaptations* en *manga* de la maison *East Press* sont choisies et traduites en français par la maison d'édition *Soleil-Manga (Groupe Delcourt)*. Ces nouvelles *adaptations* sont destinées aux lecteurs francophones et de ce fait, les *adaptations* en *manga* traduites sont sélectionnées par rapport à leur popularité ou leur valeur patrimoniale reconnues en Occident²³. Le nom du traducteur est, de la même manière que ceux des adaptateurs japonais, discrètement mentionné et le sens de lecture est adapté : la version francophone du *manga* se lit désormais de gauche à droite, l'impression des cases est réalisée de sorte que le lecteur occidental puisse lire le medium comme une bande dessinée. Autre changement notable, le *manga*, initialement au format "poche" japonais, s'agrandit pour correspondre à la taille du livre tel que nous le connaissons (Annexe 4-b, p. 180-181). D'autres différences peuvent être remarquées entre l'adaptation japonaise et sa traduction française. Un avertissement figure systématiquement désormais au début du *manga* (Annexe 4-c, p. 184) : en aucun cas lire l'*adaptation* ne saurait remplacer la lecture de l'œuvre originale, l'objectif étant plutôt de donner un aperçu du contenu de l'œuvre pour ensuite, peut-être, donner envie au lecteur de découvrir le *classique* dont elle s'inspire. D'autre part, chaque modification apportée à la narration de l'œuvre originale est explicitement mentionnée, contrairement à la version japonaise : l'éditeur français choisit d'expliquer chaque écart à la modalité de fidélité à sa source (Annexe 4-d, p. 200).

D'autres maisons d'éditions françaises produisent des collections similaires, traduites également du japonais. La maison *Kurokawa* propose sa collection sous le nom d'une édition spécialisée *Kuro-Savoir* (sous-titrée *La connaissance en manga*) et diffuse ainsi des traductions d'*adaptations* des *classiques* qui proviennent notamment de la maison japonaise *Kodansha Ltd*²⁴. La maison d'édition *Nobi-Nobi !* (qui appartient à la maison *Hachette*) quant à elle propose les traductions des *mangas* initialement édités par la maison japonaise *UDON Entertainment Inc.*.

²³ Notons également que les œuvres choisies appartiennent toutes au domaine public : elles sont libres de droits une fois passé le délai de 70 ans après la mort de l'auteur (BOIP).

²⁴ Propriétaire notamment du magazine *Weekly Shonen*, en version papier et numérique (Wikipédia).

À la différence des éditions *Soleil-Manga*, les traductions de ces deux maisons d'éditions françaises ne procèdent pas à l'inversion du sens de lecture. Nous remarquons aussi que les dessins sont plus proches des techniques graphiques du *manga* japonais, tant au niveau du découpage des cases que dans les caractéristiques du dessin (Annexe 9, p. 263-264). Notons également sur les premières pages des *mangas* des éditions *Kuro-Savoir* et *Nobi-Nobi !* la mention « librement inspiré de » ou « d'après l'œuvre de » avant le nom de l'auteur de l'œuvre originale adaptée.

Si les éditeurs des *adaptations* en *manga* ont effectivement opéré plusieurs modifications au niveau de la narration des œuvres sources, nous remarquons que les différentes maisons d'éditions tentent de conserver, s'il s'agit d'une fiction narrative, les mots de l'auteur de l'œuvre originale. Le texte source peut être reformulé et écourté mais certaines phrases ou mots issus de celui-ci se retrouvent au sein des phylactères et des encarts récitatifs. De plus, dans certaines *adaptations*, les évènements sont contextualisés entre les planches et ces explications peuvent figurer aux différents moments clés du récit, avec le nom du volume ou du chapitre de l'œuvre originale qu'elles introduisent (Annexe 9, p. 272).

Lors de notre première enquête, 16 professeurs sur 18 se sont déclarés favorables à l'utilisation des *adaptations* en *manga* des *classiques* de la littérature au cours de français. Ils voient effectivement ce médium comme le moyen de « donner accès » aux œuvres patrimoniales et pensent que c'est une bonne idée pour « intéresser les élèves », « coller à leurs goûts » et « répondre à leurs attentes », dans le but de « redynamiser leur cours ». Parmi eux, 5 enseignants émettent toutefois deux conditions : que l'*adaptation* réponde au critère de fidélité et que sa lecture ne se substitue pas à celle de l'œuvre *classique*.

Dans le cadre de nos recherches, nous choisissons dès lors d'utiliser une des *adaptations* traduite par la maison d'édition *Soleil-Manga* : elle est la seule à faire figurer l'avertissement qui encourage la lecture de l'œuvre originale et à signaler les modifications opérées lors du processus d'*adaptation*. De plus, son sens de lecture adapté au public occidental permet aux élèves non familiers du *manga* (ou qui présentent des troubles dyslexiques) de naviguer sans trop de peine dans le médium.

À titre d'exemple, nous proposons un aperçu des titres disponibles (en traduction française) des *mangas* issus de la collection « *Classiques de la littérature* » de la maison d'édition *Soleil-Manga*²⁵. Nous avons classé chronologiquement les *adaptations* suivant leur ordre de parution au Japon. (Wikipédia ; Decitre.fr).

Soleil-Manga			
TITRES	AUTEURS	Adaptation japonaise	Traduction française
<i>Guerre et Paix</i>	Léon Tolstoï	2007	2011
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Stendhal	2008	2011
<i>Ainsi parlait Zarathoustra</i>	Friedrich Nietzsche	2008	2016
<i>Le Prince</i>	Nicolas Machiavel	2008	2012
<i>La Divine Comédie</i>	Dante Alighieri	2008	2021
<i>Le Capital, Vol. I</i>	Karl Marx	2008	2011
<i>Le Capital, Vol. II</i>	Karl Marx, Friedrich Engels	2009	2011
<i>Les Misérables</i>	Victor Hugo	2009	2011
<i>Ulysse</i>	James Joyce	2009	2021
<i>À la recherche du temps perdu</i>	Marcel Proust	2009	2011
<i>De l'origine des espèces</i>	Charles Darwin	2009	2017
<i>Manifeste du Parti communiste</i>	Karl Marx, Friedrich Engels	2009	2012
<i>Entretiens de Confucius, Vol. I</i>	Confucius	2010	2012
<i>Entretiens de Confucius, Vol. II</i>	Confucius	2010	2014
<i>L'Interprétation du rêve & Introduction à la psychanalyse</i>	Sigmund Freud	2010	2013
<i>Les mots de Bouddha (Sûtra du cœur)</i>	Inconnu	2010	2013
<i>L'Ancien et le Nouveau Testament</i>	Collectif	2010	2012
<i>Du contrat social</i>	Jean-Jacques Rousseau	2011	2016
<i>Discours de la méthode</i>	René Descartes	2011	2017
<i>L'Iliade et l'Odyssée</i>	Homère	2011	2021
<i>Livre des morts des Anciens Égyptiens</i>	Inconnu	2011	2014
<i>Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations</i>	Adam Smith	2011	2018
<i>Une vie</i>	Guy de Maupassant	2012	2017
<i>La théorie de la relativité</i>	Albert Einstein	2014	2016

Tableau II: Liste des adaptations de la collection « *Classiques en manga* » des éditions East Press traduites en français par les éditions Soleil-Manga, par ordre de publication au Japon.

²⁵ Le lecteur trouvera aux annexes 7-b et 7-c (p. 252-253) les titres disponibles au sein des autres maisons d'éditions françaises.

IV. RÉCEPTION DU *ROUGE ET LE NOIR* ET DE SON ADAPTATION EN MANGA PAR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

1. *Le Rouge et le Noir* de Stendhal

1.1 Un classique lu en classe ?

Comme nous l'avons constaté précédemment dans les prescrits de lecture de l'enseignement secondaire général, les œuvres *classiques* peuvent être envisagées dans le cadre de l'étude des courants littéraires et des valeurs propres aux grandes périodes de l'histoire de la littérature. Dans l'enseignement qualifiant, elles peuvent éventuellement faire partie du corpus de lecture, selon la volonté du professeur.

Lorsque nous nous référons au tableau du *référentiel* de l'enseignement général (CFW-B, 2014, p. 62-63) nous pouvons considérer que *Le Rouge et le Noir* de Stendhal fait effectivement partie du *canon* puisqu'il est un roman du XIX^e siècle à la fois considéré comme appartenant au courant littéraire du romantisme (Bister & al., 1996, p. 46-47 ; Denis, 2022, p. 28-29 ; Viala, 2009, p. 15) et annonciateur de la littérature réaliste, aux côtés de Balzac (Auerbach, 1968 ; Denis, 2022, p. 50-55; Ginzburgh, 2009 ; Rouxel, 1996, p. 35). D'autre part, *Le Rouge et le Noir* permet également d'exposer aux élèves le contexte historique et les valeurs du début du XIX^e siècle : son sous-titre *Chronique de 1830* et l'inspiration du fait divers de l'affaire Berthet, contemporaine de l'auteur, illustrent bien le « projet sociologique » de Stendhal de peindre la société de son temps. Ce roman intime et d'apprentissage permet en effet aux lecteurs d'avoir un aperçu de « l'esprit de la Restauration » tout en suivant un personnage qui agit en fonction des mœurs et valeurs de la France à son époque (Bister & al., 1996, p. 46-47 ; Denis, 2022).

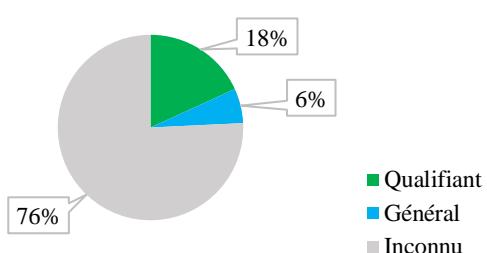
Malgré le fait que *Le Rouge et le Noir* puisse être ainsi considéré comme un *classique* qui fait partie du *canon*, parmi les 18 professeurs que nous avons interrogés, 10 n'abordent pas, ou ne l'ont jamais abordé en classe. Ils justifient leur choix par le manque d'occasion, « ça ne s'est pas mis », par le manque temps ou simplement parce qu'ils n'ont pas

personnellement un souvenir positif de l'œuvre, « j'ai détesté le roman à leur âge ». La longueur du texte et la complexité de son vocabulaire daté expliquent le choix de ne pas la proposer aux élèves selon 2 enseignants. Cependant, l'un d'entre eux déclare malgré tout regretter de ne pas le faire lire : « et pourtant, quelle histoire ! Et quelle plume ! ».

Seuls 4 d'entre eux déclarent aborder ou avoir déjà abordé le texte de Stendhal dans le cadre de leur cours de français : « il fait partie du syllabus », « ça s'intégrait bien dans la séquence » ou « c'est mon livre préféré, j'ai toujours envie de le partager avec mes élèves ». La dernière justification est quant à elle assez interpellante : « je devais expliquer que ce n'était pas une chanson de Jeanne Mas ».

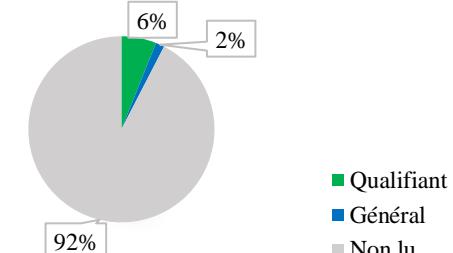
D'après notre enquête, l'œuvre de Stendhal est en effet connue par très peu d'élèves²⁶. Sur les 132 élèves sondés, 8 élèves de la filière générale déclarent connaître l'œuvre contre 24 dans la filière qualifiante. Les élèves qui déclarent l'avoir lue en entier ne sont pas plus nombreux : seulement 2 dans l'enseignement général et 8 dans le qualifiant. Les élèves lecteurs du *Rouge et le Noir* l'ont lu majoritairement dans le cadre scolaire, seuls deux élèves déclarent l'avoir fait par curiosité ou à la suite d'un conseil de lecture. Ces chiffres correspondent aux constats précédemment dressés par Dufays et Ronneau (2015, p. 256-262) : le livre de Stendhal, bien qu'il soit reconnu comme représentatif du genre « roman » du XIX^e siècle, n'apparaît pas dans les œuvres les plus lues dans le cadre scolaire et n'apparaît pas du tout dans les lectures spontanées des élèves sondés.

Le Rouge et le Noir dans la culture littéraire des élèves



Graphique 10 : Taux d'élèves, par filière, qui déclarent connaître « *Le Rouge et le Noir* » de Stendhal.

Lecture intégrale du *Rouge et le Noir* par les élèves



Graphique 11 : Taux d'élèves, par filière, qui déclarent avoir lu intégralement « *Le Rouge et le Noir* » de Stendhal.

²⁶ Seul un élève du qualifiant déclare connaître de nom l'autre œuvre de Stendhal mentionnée dans la liste, *La Chartreuse de Parme*.

Stendhal avait choisi d'écrire pour les « *happy few* » (rares personnes privilégiées) et il avait conscience de n'être peut-être compris que par les lecteurs du siècle suivant (Bister & al. 1996, p. 46 ; Bourdenet, 2019 ; Denis, 2022 ; Stendhal, 1890, p. 32). Ses ambitions ont été largement dépassées puisque *Le Rouge et le Noir* a pu traverser le temps grâce à l'École et à la présence de nombreuses *adaptations* qui « rendent l'œuvre du passé présente » (Louichon, 2012 p. 37-49 ; Louichon, 2017). Cependant, plutôt que de la faire survivre, nous préférons la faire vivre, en permettant aux élèves de devenir peut-être, à leur tour, ces « *happy few* » qui auront lu, compris et actualisé *Le Rouge et le Noir*. Au fil du temps et dans différents pays, de nombreuses *adaptations* de l'œuvre ont vu le jour : films, série télévisée, feuilleton pour la radio, opéras, pièce de théâtre musicale, audio-livre, ballet, BD et très récemment, *manga* (Annexe 4-f, p. 206). C'est ce dernier OSS transmodal qui, selon nos constats de terrain, pourrait permettre aux élèves de s'approprier le texte de Stendhal.

1.2 *Le Rouge et le Noir* en manga

Comme nous l'avons précédemment exposé, la publication d'*adaptations* en *mangas* dépend de la volonté des lecteurs japonais (Annexe 4-b, p. 181). *Le Rouge et le Noir* fait partie des tout premiers *classiques* à avoir été édités parce que le public était intéressé par l'œuvre ou que l'éditeur presupposait le succès de sa diffusion quand il a commencé l'*adaptation*.

Le Professeur Takana nous a apporté un éclairage sur cette présence de l'auteur dans son pays, en attirant notre attention sur le fait qu'il existe une forme de « stendhalisme » au Japon (Yuichi, 2007). Au moment où *Le Rouge est le Noir* est traduit pour la première fois en japonais en 1922 et que son autre œuvre *De l'amour* l'est à son tour, les classes dirigeantes préconisent une attitude très réservée et surtout très formelle, notamment dans la manière d'exprimer ses émotions, dans les arts et activités culturelles. Ce « formalisme » est considéré par les intellectuels de l'époque comme un « obstacle » à la modernisation et au progrès. Stendhal, « admirateur de l'amour-passion » est de ce fait perçu comme un « partisan du renouveau » et rencontre un franc succès (Yuichi, 2007, p. 331). Dans les années '90, plus de deux-cents traductions des textes de Stendhal sont publiées, dans un climat de remise en cause de « toutes les valeurs traditionnelles » ; l'auteur est perçu alors comme un « grand écrivain créateur d'une éthique » (Yuichi, 2007, p. 332). Les personnages du *Rouge et le Noir* inspirent d'autres auteurs japonais, qui prennent pour modèle l'histoire de Madame de Rénaud²⁷ ou sont fascinés par l'ambition de Julien Sorel²⁸(Yuichi, 2007, p. 333).

Le « stendhalisme » subsiste encore aujourd'hui dans le pays, mais la « psychologie des héros stendhaliens » pourrait être considérée comme « de plus en plus lointaine des lecteurs du Japon » (Yuichi, p. 334). Cependant, si nous en croyons les centaines de commentaires d'acheteurs de l'adaptation en *manga* du *Rouge et le Noir* sur un grand site de vente en ligne (*Amazon*), nous constatons que Julien Sorel est un véritable exemple moral, un modèle de séduction qui incarne un idéal de masculinité, un modèle à suivre en

²⁷ Akiyama (1950), *La Dame de Musashino* (Yuichi, 2007, p. 333).

²⁸ « Sakunosuke Oda (1913-1947), a choisi de poursuivre une carrière littéraire, inspiré par « l'expérience stendhalienne ». Le héros du *Rouge et le Noir* était « l'incarnation de sa propre existence, jeune homme intelligent et pauvre, plein d'ambition » (Yuichi, 2007, p. 333).

matière d'ambition. *Le Rouge et le Noir* est en effet toujours très actuel et pose des questions très « modernes » sur la réussite sociale, le sacrifice de soi ou simplement sur les sentiments amoureux opposés à l'ambition (Bister & al., 1997, p. 47 ; Mariette-Clot, 2015).

Puisqu'il est évidemment impossible aujourd'hui de connaître l'avis de Stendhal, nous avons contacté par téléphone Patrick Le Bihan, maître de conférences, Président de l'Association Stendhal à Grenoble et auteur de la *Revue Stendhal*, afin de savoir ce qu'il pense de la récente *adaptation* en *manga* du *Rouge et le Noir* disponible en Europe (Annexe 8-c, p. 262). Il nous a déclaré être favorable à toutes les formes d'*adaptations* puisqu'elles sont au service de l'œuvre source elle-même. Monsieur Le Bihan signale également que le *manga*, médium très à la mode, pourrait effectivement permettre aux élèves de connaître Stendhal et il serait ravi si celui-ci permettait de leur donner envie de découvrir par la suite le texte original du *Rouge et le Noir* et ce, peu importe finalement la qualité²⁹ de cette *adaptation*. Pour ce spécialiste des œuvres de Stendhal et gardien de son patrimoine, la présence du *classique* adapté en *manga* au sein des classes permettrait effectivement de garantir la transmission du *Rouge et le Noir* en lui offrant une certaine forme de promotion.

Il est un fait que l'abondance et la « capacité à incarner une époque, un courant ou un genre » des *adaptations* peut mener les professeurs à choisir d'aborder en classe une œuvre source dont elles proviennent et ainsi favoriser sa diffusion (Dufays-Ronneau, 2015, p. 253 ; Louichon, 2015, p. 26). Dans ce cadre d'enseignement, les professeurs qui décident d'aborder cette lecture en intégrant un OSS dans leur cours doivent procéder à une « analyse des versions » en les comparant au texte source pour « les mesurer à l'aune des obstacles qu'elles vont poser à leurs élèves, au regard de l'objectif de leur transmission » et ainsi proposer « une étude simultanée de deux objets, plus profitable en matière de compétence de lecture littéraire » (Castagnet-Caignec, 2023, p. 122 ; Louichon, 2021, p. 28). En classe, le « pilotage des débats interprétatifs », inhérent aux échanges entre élèves et élèves-professeur, nécessite aussi de la part de l'enseignant des connaissances sur l'œuvre source qu'il a choisie et l'*adaptation* sélectionnée pour l'aborder (Gennai, 2023, p. 30). Il est alors intéressant d'observer les modalités

²⁹ Le terme « qualité » se réfère à la modalité d'*adaptation* relative à la fidélité à l'œuvre source.

d'*adaptations* et les modifications opérées au sein du *Rouge et le Noir* en *manga* avant de pouvoir l'intégrer à un dispositif pédagogique.

Puisque cette *adaptation* en *manga* peut s'apparenter à l'OSS transmodal qui mêle texte et illustrations, la BD, elle peut également impliquer une « écriture à contraintes essentielles, stylistiques et particulières » (Dürrenmatt, 2023, p. 129-139) tant au niveau du découpage et de la mise en page que dans la manière d'envisager la narration (Rouvière, 2012, p. 112).

Nous pouvons alors analyser spécifiquement la manière dont est proposé le récit du *Rouge et le Noir* sous la forme *manga*. Nous proposons de décrire les dix premières pages de l'*adaptation* (Annexe 4-c, p. 182-191), afin d'observer les modalités d'*adaptation* impliquées. Nous évaluerons ensuite la fidélité globale à l'œuvre source en constatant les différences présentes au niveau de la narration entre le contenu du texte original de Stendhal et du *manga*. Nous emploierons certains termes de la narratologie, tels que définis par Genette (Demoulin, 2022 ; Genette, 1972). Les pages n'étant pas numérotées dans le *manga*, nous suivons une progression linéaire pour la description des premières planches de l'*adaptation*.

Alors que figurent sur la première page du *manga* le nom de Stendhal et le titre original de l'œuvre *Le Rouge et le Noir*, les deux pages suivantes proposent le portrait de huit personnages « principaux » du récit. Chacun d'eux est nommé, illustré et présenté par le biais d'une courte description qui permet de connaître ses caractéristiques morales et de le situer plus ou moins au sein du récit. Nous avons constaté que cette façon de présenter les personnages avant d'entrer dans la narration est typique aux *mangas* et se retrouve presque systématiquement au début de chaque publication, qu'il s'agisse d'autres *adaptations* ou non (Annexe 9, p. 265-266, fig. 1-5).

Nous pouvons remarquer la présence d'une phrase significative, écrite en majuscules sur la troisième page : « Puisque le rouge est derrière moi, que le noir de l'Église m'entraîne vers les sommets ! ». Alors que l'auteur de l'œuvre originale ne propose pas d'explicitation de son titre et que ce dernier peut par conséquent faire l'objet de nombreuses interprétations, ici nous constatons que le lecteur sait déjà à quoi se réfère « le Noir ». D'autre part, d'autres informations explicites apparaissent, avant même que

le récit ne débute. Le portrait de Julien Sorel, jeune homme ambitieux, ne laisse pas de doute quant au fait que le pronom « moi » de cette phrase mise en exergue le désigne comme personnage principal du récit. Notons également que le prénom de Madame de Rênal, « Louise », est indiqué sur ces premières pages, alors que dans le texte de Stendhal, il n'apparaît qu'une seule fois au chapitre XXI lors du récit de pensées de son époux (Stendhal, 1830 (num.), p. 105).

La quatrième page, qui précède la première planche du *manga*, propose un sommaire qui découpe l'adaptation en six parties distinctes. Les sous-titres proposés indiquent le contenu de chacune des parties de l'histoire et semblent respecter l'ordre (ou chronologie) du texte source. En bas de page figure l'avertissement de l'éditeur dont nous avons parlé précédemment.

La première planche du *manga* est découpée en quatre cases. Alors que la première d'entre elles illustre « une petite ville du nom de Verrières » en vue plongeante et aérienne, le cadre spatio-temporel est clairement explicité dans les deux encarts aux traits pleins par le texte récitatif, « première partie du XIX^e siècle, France... », et par le nom de Verrières écrit en majuscules grasses dans le coin inférieur droit. La case suivante propose une vue rapprochée du cours d'eau qui coule aux abords de cette petite ville et sépare celle-ci d'un paysage boisé : en avant plan, sur l'une des rives, un couple d'écureuils et de l'autre, une maison équipée d'un moulin à eau. La troisième illustre Verrières, où de nombreux promeneurs semblent arpenter des rues pavées qui découpent la ville, située manifestement sur le flanc d'une colline ou d'une petite montagne. La dernière case de la page présente un homme et une femme, habillés à la mode du siècle. Ils se promènent sur une allée bordée de part et d'autre d'arbres, une calèche passe à leurs côtés et un mur de pierres longe la route en arrière-plan. Les paroles d'un des deux personnages apparaissent alors dans deux phylactères distincts : « L'époque est devenue si facile à vivre ! Avant la fin de Napoléon, je m'interrogeais sincèrement sur ce que nous autres nobles, allions devenir... ». Cette première planche du *manga* pourrait être considérée comme l'abréviation des descriptions des deux premiers chapitres du texte original du *Rouge et le Noir* (Stendhal, 1830/num., p. 1-6). Plusieurs informations ne sont cependant pas explicitement données au lecteur. Dans le texte de Stendhal, les descriptions permettent de connaître le nom du cours d'eau, le type d'industrie qui se développe à ses abords ou

encore les raisons pour lesquelles les rues sont ainsi pavées et qu'un mur s'érige le long de la route principale. À ce moment dans le *manga*, le lecteur ne sait pas qui est le personnage qui s'exprime, alors que dans le texte original, le portrait assez complet du Maire de Rênal lui est proposé.

La page suivante est découpée en sept cases qui illustrent le dialogue entre les deux promeneurs. Grâce à la présentation des personnages précédemment exposée et aux discours tenus par ceux-ci, le lecteur peut aisément identifier Monsieur de Rênal et son épouse Louise : « Tu sais Louise, j'ai pris à mon service un précepteur pour nos enfants ». Alors que la planche précédente permet au lecteur de comprendre que ces deux personnages sont nobles, ici il peut lire les mots du Maire : « Vive la Restauration ! » qui éclaire directement sa position par rapport au climat politique de l'époque. Différentes informations se présentent aussi bien plus rapidement que dans l'œuvre originale. Le Maire annonce à sa femme avoir engagé Julien Sorel pour éduquer leurs enfants. Le « petit protégé de l'Abbé Chelan » et qui « connaît le latin » est le fils de « Sorel [...] qui a fait tant de remous dans le village » et il est convoité par d'autres pour exercer cette fonction. L'inquiétude de Louise de Rênal est exprimée par le phylactère caractéristique du récit de pensées : « Seigneur Dieu, quel genre d'homme effrayant cela peut-il bien être ? ». L'expression de ce sentiment est renforcée par l'image : les yeux et les sourcils de Madame de Rênal sont dessinés de manière à accentuer la tristesse et le mal-être, une larme coule sur sa joue. Comme nous l'avons précédemment expliqué, cela fait partie des caractéristiques graphiques du *manga* : les émotions passent avant tout par le regard. Nous pouvons en effet constater la différence entre l'illustration de la seconde case de cette planche et celle-ci, Louise paraît presqu'être une autre personne en fonction de ce qu'elle ressent.

La dernière case quant à elle suggère un changement de scène, mais rien ne l'indique explicitement. Une main tient un livre en avant plan, devant ce qui semble être un feuillage à contre-jour, transpercé par les rayons du soleil. C'est alors que sur la septième page du *manga*, une nouvelle partie de l'histoire semble commencer : « *Le Rouge et le Noir* » est écrit en gras et majuscules sur une première case qui occupe les deux tiers de la planche. Nous y voyons un jeune homme, assis sur une branche d'arbre en train de lire alors qu'en contrebas, un homme porte un tronc d'arbre vers une scierie alimentée en

énergie par un moulin à eau. Le lecteur peut alors identifier la maison au bord du rivage de la première planche et éventuellement faire le lien avec la dernière case de la page précédente. En revanche, à ce stade, ni les paroles du jeune homme « Général Napoléon, vous êtes un héros... », ni les illustrations ne permettent au lecteur de comprendre la transition avec les personnages précédents. Cependant, comme le discours du Maire n'a laissé aucun doute sur le fait qu'il n'était pas en faveur du rétablissement d'une république, le lecteur peut situer le jeune homme dans une vision opposée des choses et envisager un conflit entre ces deux personnages : il lit en souriant un livre où Napoléon est illustré sur son cheval et il n'est certainement pas du côté des nobles favorables à la Restauration.

Les raisons pour lesquelles le jeune homme admire le personnage historique se trouvent explicitées dès la première case de la huitième page. Les cases suivantes, jusqu'à la neuvième planche, décrivent le contexte dans lequel la narration se déroule. Le titre de l'œuvre de Stendhal est complètement explicite : de l'uniforme rouge des soldats à l'habit noir porté par les prêtres. Le choix de la « voie³⁰ de la prêtrise » qui lui permettrait une véritable ascension sociale, « noble ou pas », est la seule alternative à son idéal, incarné par Napoléon. Apparaît de nouveau la phrase « Puisque le rouge est derrière moi, que le noir de l'Église m'entraîne vers les sommets ». L'expression de la détermination du jeune homme et du moyen par lequel il compte parvenir à ses fins est alors interrompue. Sur la dernière case, en avant plan, une personne crie : « Julien ! Descends animal, que je te parle ! ». Les deux planches suivantes illustrent une vive discussion entre le jeune homme et son père, qui le traite de « bon à rien », jette par terre ses « maudits livres » et l'oblige à se rendre au château des de Rénal. Alors qu'il annonce à son fils qu'il doit être le précepteur des enfants du Maire, Julien, à genoux et le regard plein de désespoir, supplie son père de ne pas l'y forcer : il ne veut pas être un « domestique ». C'est alors que le lecteur peut comprendre que ce jeune homme est Julien Sorel, dont parlaient le Maire et sa femme.

Dès ce moment, le lecteur est plongé dans le récit, il peut désormais suivre les aventures de Julien Sorel, qu'il peut identifier comme un jeune homme ambitieux, qui lit et s'instruit malgré son père, au lieu de travailler le bois. Bien que le narrateur omniscient nous

³⁰ Nous notons qu'il est écrit « voix de la prêtrise » dans le *manga*.

permette d'accéder aux pensées des autres personnages, le héros de l'histoire est désormais placé au centre de la narration, contrairement aux trois premiers chapitres de l'œuvre originale (Stendhal, 1830/num., p. 1-11) et cela permet effectivement de mieux cerner le personnage de Julien et le contexte dans lequel il évolue (Belhadjin & Bishop, 2019, p. 9 ; Bounthavy & Taddei, 2019 ; Rouxel, 1996, p. 70).

L'*adaptation* en *manga* retranche de larges passages de description ou de narration de l'œuvre source et résume certaines scènes³¹. C'est ainsi que la carrière du Maire, ses rapports conflictuels avec le père Sorel ou simplement l'épisode de l'inspection de l'Abbé Chelan ne figurent pas dans le *manga*. Cependant, la chronologie et la linéarité du *Rouge et le Noir* semblent être plus ou moins respectées ; les écarts diégétiques sont signalés par un astérisque (Annexe 4-d, p. 200). Si la concision peut faire parfois obstacle à la compréhension (Louichon, 2021, p. 21), nous constatons que les éditeurs veillent à ce que les anisochronies (écarts de vitesse) n'empêchent pas le lecteur d'accéder à toutes les informations nécessaires à la compréhension globale de l'histoire.

D'autre part, le maintien du « point d'ancre référentiel » (Louichon 2021, p. 26-27), le XIX^e siècle, pourrait constituer un *obstacle* à la compréhension du contexte et ainsi engendrer une difficulté relative à l'identification des personnages et de leurs valeurs. Une fois encore, l'adaptation permet de surmonter ce problème grâce aux images et à la reformulation du texte de Stendhal. Cette dernière, qui est une traduction intra-linguale, ne modifie pas le sens du texte mais remplace certains archaïsmes ou simplifie la syntaxe, pour donner accès au lecteur aux références qui lui sont étrangères car trop éloignées temporellement (Louichon, 2021, p. 20-23). Cependant, nous retrouvons quelques « éléments de permanence du texte source qui permettent la transmission de langue ancienne » (Louichon, p. 23-24). En effet, certaines notions comme celles de « précepteur », du « gentilhomme » ou de la « bienséance » ne font pas partie du lexique contemporain et familier aux élèves. Il est intéressant de constater que ces termes apparaissent tout au long du *manga* et que, malgré les phrases raccourcies, le texte tend à

³¹ Habituellement, les *mangakas* allongent une scène en augmentant le nombre de cases dans lesquelles elle est illustrée. Cela permet de « retarder la suite des événements afin de générer un *suspens* » dans le but de « fidéliser le lecteur tout en lui accordant du temps pour élaborer la suite du récit » (Bounthavy, 2018, p. 132) et c'est ce « ratio nombre de cases/nombre de gestes » qui peut expliquer pourquoi le manga se lit si rapidement (Schodt, 2012, p. 26). Ici, l'objectif est de présenter le récit complet en un volume et non de proposer à la vente un grand nombre d'épisodes.

maintenir une langue plus soutenue afin de présenter aux lecteurs une façon de s'exprimer différente de la leur, en lien avec l'époque du texte original.

Enfin, nous remarquons que l'*adaptation* en *manga* met beaucoup plus en avant la romance. Toutes les relations et les rapports que Julien Sorel entretient avec les femmes au fil du récit sont présentes et développées. Au contraire, les passages qui impliquent les rencontres et discussions avec les hommes de la haute société sont abrégés ou retranchés. Seule l'ambition d'ascension sociale du héros demeure illustrée par son passage au Séminaire de Besançon. Bien vite cependant, cet épisode est une nouvelle fois associé à une lutte contre ses sentiments amoureux. Ce choix éditorial nous rappelle que c'est justement sa façon d'exprimer les émotions qui a valu à Stendhal d'être apprécié au Japon à une certaine époque. Les sentiments et les relations amoureuses occupent une place centrale, ils participeront à la chute du héros et à sa désillusion quant à la possibilité d'atteindre ses objectifs. Nous notons également que le charisme, la beauté et l'intelligence de Julien sont à chaque fois mentionnés lorsqu'il est présenté à la gent féminine. Ce sont ces qualités associées à son caractère ambitieux qui expliquent sans doute la perception actuelle des lecteurs japonais qui s'expriment sur Internet.

En conclusion, nous constatons que l'*adaptation* en *manga* du *Rouge et le Noir* s'ancre dans le même cadre spatio-temporel que l'œuvre source mais qu'elle ne présente qu'une sélection de personnages en fonction des parties qu'elle retranche. Les épisodes amoureux en opposition avec l'ambition de Julien sont davantage mis en évidence que l'intention auctoriale de dépeindre la société de l'époque. Accompagnées de discours brefs mais en langue soutenue, les images compensent l'abréviation du texte original en favorisant la compréhension immédiate des sentiments ou du contexte de la narration. De ce fait, nous estimons que cette *adaptation* en *manga* répond au critère de « qualité » souhaité par les enseignants : bien qu'il ne s'agisse pas d'une transcription exacte du texte original de Stendhal, le roman intime et d'apprentissage ne se voit effectivement pas dénaturé. Son récit se déroule dans une société inégalitaire où les priviléges peuvent demeurer inaccessibles pour le fils d'un simple menuisier. Finalement, que le lecteur lise le *Rouge et le Noir* ou son adaptation en *manga*, il racontera dans les grandes lignes une seule et même histoire, celle de l'expérience de vie de Julien Sorel.

2. Test de lecture : œuvre originale et adaptation en manga

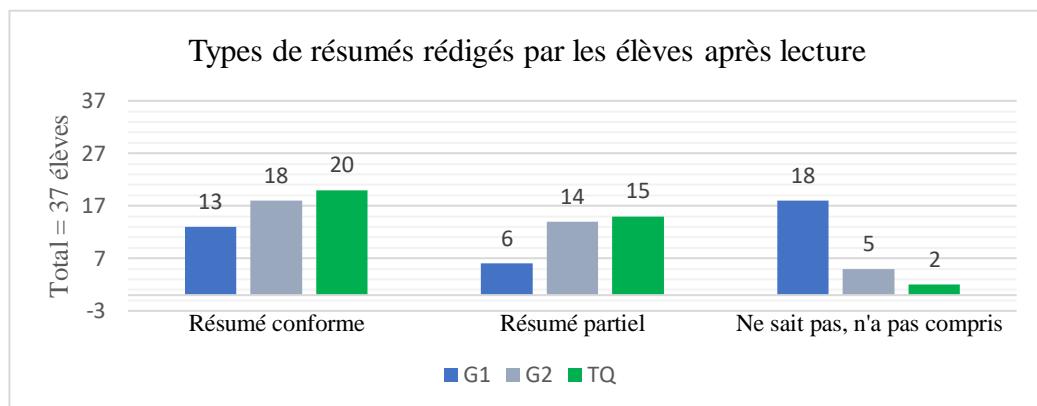
Il a été étudié que l'approche formaliste et technique des enseignants, par rapport à la BD notamment, est « souvent détachée du sens et laisse peu de place à la lecture subjective et d'interprétation » (Rouvière, 2012, p. 13 ; Vrydaghs, 2022, p. 4). Comme nous l'avons précédemment expliqué, il n'est cependant pas possible de faire atteindre à ses élèves une quelconque lecture distanciée ou subjective sans vérifier qu'ils ont compris ce que dit littéralement le texte. Dès lors, afin de vérifier cette compréhension, laisser place à leur avis de lecteur et dépasser la comparaison formelle entre *Le Rouge et le Noir* et son *adaptation en manga*, nous avons choisi de faire lire à des élèves, sans dispositif pédagogique préalable, les six premiers chapitres du texte original de Stendhal (Annexe 4-a, p. 152-179 ; Stendhal, 1830, p. 1-55) ainsi que les trente-cinq premières pages du médium japonais (Annexe 4-c, p. 182-199) qui correspondent au même contenu de narration. Il est important de noter que les élèves confrontés à la lecture du texte original ont bénéficié des dossiers, illustrations et autres ressources présentes dans l'édition *Hachette Éducation*.

Cette démarche nous a ainsi permis d'observer la réception par 111 élèves de ces textes, au sein des deux filières de l'enseignement secondaire supérieur. Ils ont été répartis en trois groupes : le premier composé de 37 élèves des trois dernières années de la filière générale pour la lecture du texte original de Stendhal (G1), pour celle de son *adaptation en manga*, un second groupe de composition identique (G2) et un autre composé de 37 élèves des trois dernières années de la filière qualifiante cette fois (TQ). Quel que soit le groupe de lecture (G1, G2 ou TQ), nous leur avons soumis le même questionnaire (Annexes 5-a, p. 207-210 ; 5-b, p. 211-214) qui vise à sonder leur compréhension à la lecture mais aussi leur motivation à poursuivre ou non l'activité, dans l'une ou l'autre édition.

Les questions visent prioritairement à vérifier la compréhension au premier niveau de lecture, c'est la raison pour laquelle elles sont volontairement simples et accessibles aux faibles lecteurs. Nous avons demandé aux élèves de rédiger un bref résumé de leur lecture, de situer le cadre spatio-temporel du récit, de situer les personnages principaux du récit et d'expliquer leurs caractéristiques ou les liens qu'ils entretiennent entre eux.

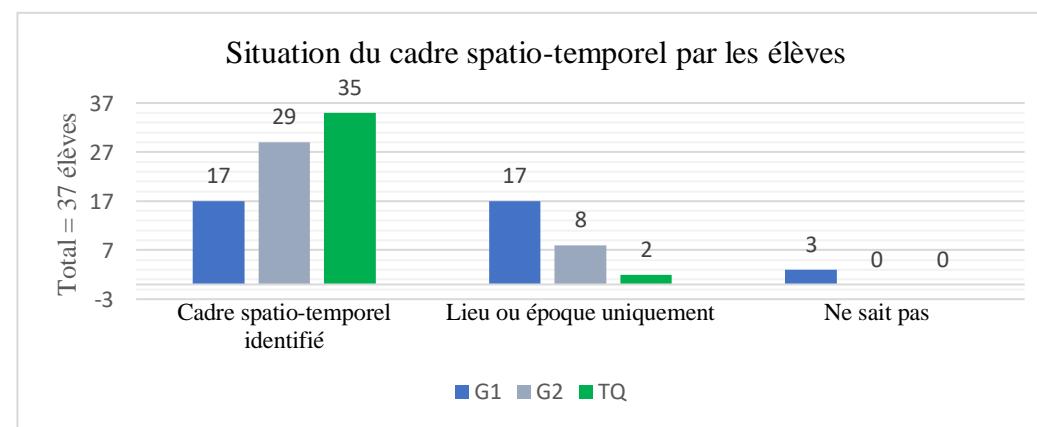
2.1 Compréhension à la lecture

Afin de sonder la compréhension globale du *Rouge et le Noir* par les élèves, nous leur avons tout d'abord demandé de rédiger un bref résumé de leur lecture. Nous pouvons constater que ce sont les groupes G2 et TQ qui présentent majoritairement des résumés complets et pertinents. Les élèves du G1 déclarent majoritairement ne pas avoir compris ce qu'ils ont lu, rédigent un résumé hors sujet ou écrivent « je ne sais pas ».



Graphique 12 : Répartition par type de résumé rédigé par les élèves après la lecture des premiers chapitres du « Rouge et le Noir » ou de son adaptation en manga.

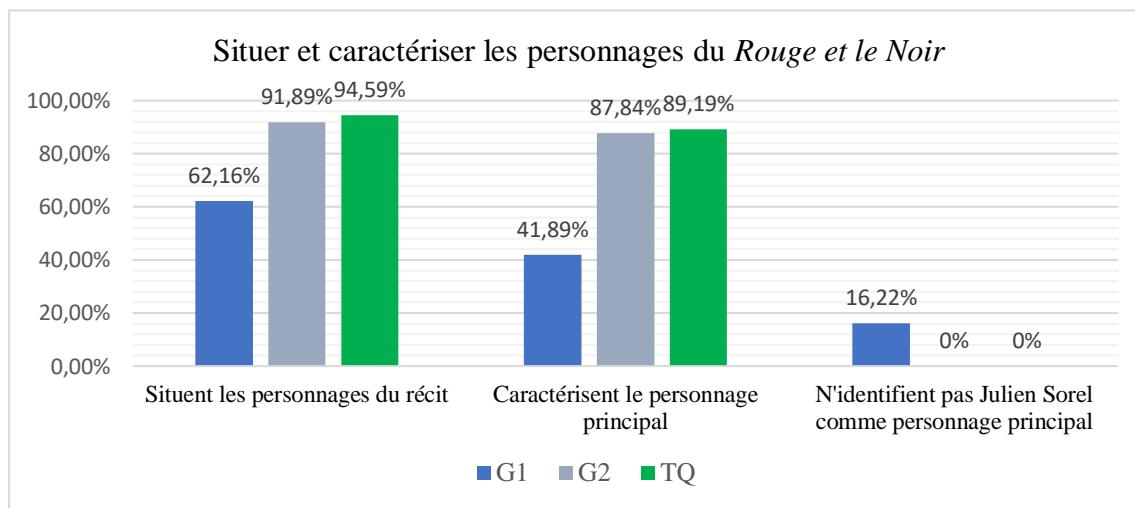
Nous constatons également que les élèves qui éprouvent le plus de difficulté à situer le contexte de la narration sont ceux qui ont été confrontés à la lecture du texte original (G1). Plus de la moitié d'entre eux ne semble pas en mesure de préciser le lieu et/ou l'époque où se déroule le récit.



Graphique 13 : Situation de l'époque et/ou du lieu du récit par les élèves des 3 groupes après la lecture du « Rouge et le Noir » ou de son adaptation en manga.

Contrairement à la presque totalité des élèves des groupes G2 et TQ, les élèves du G1 confrontés à la lecture du texte original ne parviennent pas à situer correctement les personnages du *Rouge et le Noir*. Tantôt « le Maire de Verrière engage Monsieur de Rénal

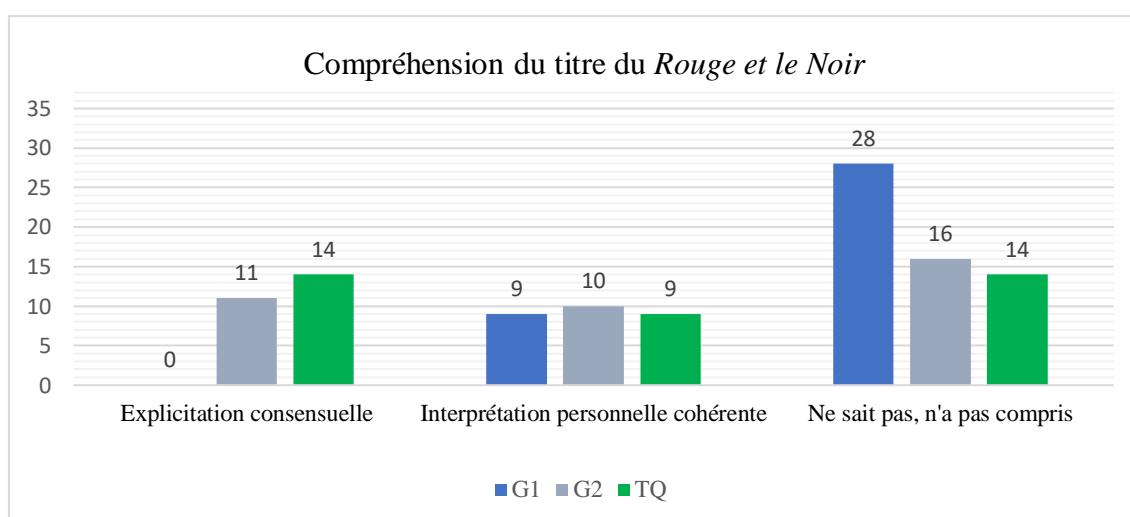
pour travailler chez lui », tantôt « Julien Sorel est ambitieux car il veut se vouer totalement à Dieu », « il admire son idole le père Chélan » : les personnages se confondent et peuvent même se dédoubler pour les élèves du G1. Nous constatons même que certains d'entre eux ne sont pas capables d'identifier le personnage principal. Un de ces élèves témoigne de son impatience car il ne sait pas répondre aux questions relatives à Julien Sorel et écrit en grandes lettres : « Mais c'est lequel le perso principal !? (sic.) » (Annexe 5-f, p. 223-227).



Graphique 14 : Répartition en pourcentage des réponses correctes des élèves aux questions relatives aux personnages du « Rouge et le Noir ».

La difficulté rencontrée majoritairement par les élèves du G1 se situe au niveau de la caractérisation du héros justement. Qu'il s'agisse d'expliquer quel personnage historique il admire ou le métier qu'il va exercer chez les de Rênal, les élèves confrontés au texte original témoignent d'une très faible compréhension de leur lecture. Alors que cinq adjectifs leur ont été proposés (et expliqués oralement si nécessaire), ils sont également moins à même de les attribuer au personnage principal du *Rouge et le Noir* que les élèves des groupes G2 et TQ.

Nous avons demandé aux élèves des trois groupes de tenter d'expliciter le titre du *Rouge et le Noir* afin de sonder un niveau de compréhension qui nécessite un peu plus de réflexion de leur part. La majorité des élèves des groupes G2 et TQ parvient à interpréter correctement le titre de l'œuvre de Stendhal : soit ils l'expliquent de manière consensuelle en mettant en opposition les couleurs de l'uniforme d'un soldat et de l'habit de prêtre, soit ils fournissent une explication plus personnelle mais cohérente en opposant le rouge de l'amour et le noir de l'ambition. Nous considérons que ce type d'interprétation témoigne d'une certaine appropriation du récit par l'élève et nous pensons de ce fait que cette explicitation du titre de Stendhal ne peut être considérée comme erronée.



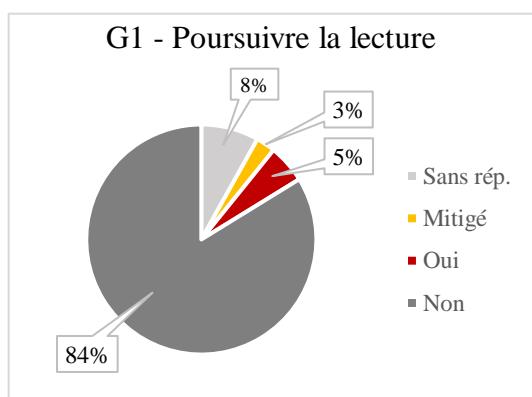
Graphique 15 : Répartition des différents types d'interprétation du titre du « Rouge et le Noir ».

En conclusion, nous pouvons affirmer que les élèves du groupe G1 confrontés à la lecture du *Rouge et le Noir* de Stendhal dans son texte original n'ont pas aussi bien compris le début du récit que ceux des groupes G2 et TQ qui ont lu son *adaptation* en *manga*. Plusieurs raisons pourraient le justifier : l'*adaptation* en *manga* présente les personnages dès ses premières pages, Julien Sorel occupe rapidement une place centrale en raison de la vitesse de la narration et le cadre spatio-temporel ou le titre sont clairement explicités dans le médium japonais. Cependant, l'édition *Hachette Éducation* est bien plus riche en informations et propose une quantité d'informations bien plus conséquente que le *manga*. Si les élèves du G1 étaient bien en possession d'illustrations, d'explications sur le contexte, les personnages et le titre du récit, nous constatons qu'ils ne s'en sont probablement pas servi ou qu'ils ne les ont simplement pas lues.

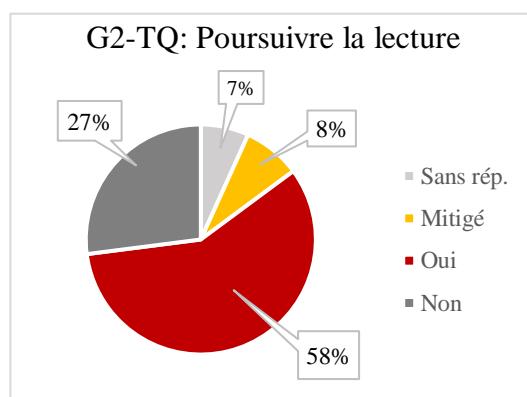
2.2 Motivation de lecture

Si les élèves qui ont lu le texte original de Stendhal n'ont manifestement pas accédé au sens du récit, nous pouvons également constater que leur *motivation* de lecture a été affectée par la lecture que nous leur avons proposée. (Annexes 5-d, p. 219-220 ; 5-e, p. 221-222)

Nous constatons tout d'abord que les élèves du groupe G1 sont les plus nombreux à déclarer ne pas savoir répondre aux questions posées mais aussi à ne pas y répondre du tout. D'autre part, ce sont eux qui déclarent ne pas avoir envie de poursuivre leur lecture du *Rouge et le Noir*, alors que les groupes G2 et TQ manifestent une certaine *motivation* à le faire.



Graphique 16 : Répartition en pourcentage des élèves (G1) qui déclarent avoir envie ou non de poursuivre leur lecture du « Rouge et le Noir ».

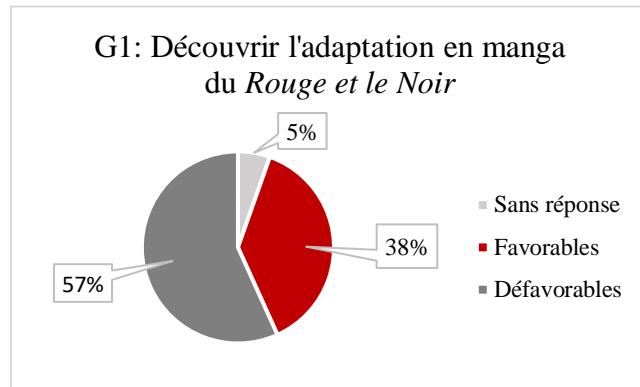


Graphique 17 : Répartition en pourcentage des élèves (G2-TQ) qui déclarent avoir envie ou non de poursuivre leur lecture du « Rouge et le Noir ».

Les *a priori* négatifs exprimés par les élèves pourraient expliquer ce manque d'envie : le texte serait en effet trop complexe pour être compris et par conséquent, ne les intéresserait pas. Pourtant, l'œuvre originale peut être considérée comme particulièrement simple, le texte de Stendhal n'est pas vraiment « résistant ou proliférant »³² (Tauveron, 1999) et ses descriptions ne sont pas saturées de détails pesants. *Le Rouge et le Noir* présenterait même un « puissant conformisme qui caractérise les attentes des adolescents » (Rouxel, 1996,

³² La narration est initialement linéaire, chronologique et ne présente pas de difficultés inhérentes à des procédés stylistiques de l'écrivain, comme des prolepse ou des analepses. Le récit ne présente pas non plus volontairement d'incohérences et l'auteur n'use pas de figures de style qui pourraient en faire un récit polysémique ou qui nécessiteraient un grand nombre d'inférences de la part du lecteur, si ce n'est par rapport à son titre (Tauveron, 1999).

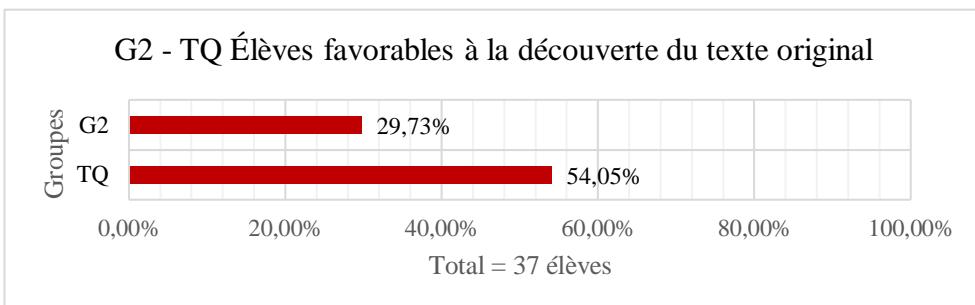
p. 102-103). Il est alors intéressant de constater que les élèves du groupe G1 n'ont pas non plus envie de lire l'*adaptation en manga* de l'œuvre : ils considèrent l'histoire comme « sans intérêt », « ennuyeuse ».



Graphique 18 : Répartition en pourcentage des élèves (G1) qui désirent découvrir l'adaptation en manga du « Rouge et le Noir ».

Les raisons évoquées par les élèves des groupes G2 et TQ pour justifier l'envie de poursuivre la lecture du *Rouge et le Noir* sont complètement à l'opposé : c'est l'intérêt pour le sujet de l'histoire et ses personnages qui les motive. Ils manifestent majoritairement un intérêt pour l'histoire, sont curieux de connaître la suite et de suivre le ou les personnages auxquels ils se sont rapidement attachés. Les élèves de ces deux groupes ont manifesté une meilleure compréhension globale du récit et ils ont donc pu « entrer dans la lecture » (Lemarchand-Thiermel & Rouxel, 2014).

Nous remarquons cependant que les élèves du groupe G2 sont moins nombreux que ceux du groupe TQ à avoir envie de découvrir l'œuvre originale : ils déclarent le plus souvent préférer la lecture du *manga* : « j'ai peur de ne pas comprendre », « il n'y aura pas les images » et « ça sera sûrement plus long ». Ces *a priori* négatifs, que nous avons précédemment identifiés, sont donc bien de véritables *freins* à la *motivation* de lecture. Ils sont évoqués par les élèves qui ne désirent pas découvrir le texte source de Stendhal.



Graphique 19 : Nombre d'élèves des groupes G2-TQ qui manifestent l'envie de découvrir le texte original du « Rouge et le Noir » après avoir lu son adaptation en manga.

Les élèves de l'enseignement qualifiant semblent plus enclins à la découverte du texte de Stendhal. De plus, si nous observons les raisons évoquées par les élèves des groupes G2 et TQ, leur curiosité de lecture est plus importante que les *a priori* négatifs dont peut souffrir le *classique* de la littérature. Ces élèves ont envie de « comparer » l'*adaptation* en *manga* avec son texte source, percevoir « les différences entre les deux versions », ils ont envie d'avoir « plus de détails » et de se rendre compte « du charme » du texte *classique*.

Nous retenons donc des résultats de ce test de lecture que les élèves des groupes G2 et TQ, confrontés à la lecture du début de l'*adaptation* en *manga* du *Rouge et le Noir*, ont davantage saisi le sens du récit, ont manifesté une plus grande compréhension de la narration, ont été capables de caractériser les personnages et même d'interpréter le titre de Stendhal. Ces élèves ont été particulièrement intéressés par le récit et ont eu envie de connaître la « suite des aventures de Julien ». Cet intérêt mène en majorité les élèves du groupe TQ à avoir envie d'aller plus loin et d'en savoir plus : ils déclarent avoir envie de découvrir le texte original de Stendhal.

3. Expérimentation pédagogique : relater et partager sa rencontre culturelle par écrit de l'adaptation en manga du *Rouge et le Noir* de Stendhal

3.1 Choix de l'UAA6

Les réponses des élèves des deux filières nous ont permis d'observer la compétence de lecture liée à la compréhension et l'interprétation globales du *Rouge et le Noir* et de son *adaptation en manga*. Cette étape nécessaire à « l'évaluation de la portée d'un dispositif qui intègre l'*adaptation* » (Étienne & Mongenot, 2023, p. 11), nous amène maintenant à envisager le seuil de lecture suivant, qui a le plus d'intérêt dans le cadre de l'enseignement de la littérature : celui de la lecture subjective.

En plus d'avoir favorisé l'accès au sens, nous constatons que l'*adaptation en manga* du *Rouge et le Noir* a permis de susciter l'intérêt des élèves pour les actions et les personnages de l'histoire mais a également éveillé leur curiosité quant à l'œuvre source. Dès lors, nous choisissons d'envisager la lecture conjointe du *classique* et de son *adaptation en manga* dans le cadre du cours de français d'une classe de 4TQ. Cette mise en regard pourrait permettre aux élèves d'émettre un jugement de goût personnel plus riche, ils auraient à disposition les « détails » sollicités lors du test de lecture. Nous avons en effet constaté une implication particulière du groupe TQ, qui a pu « vivre » le récit grâce à sa compréhension. C'est cette « réception effective » qui rend désormais possible et qui encourage « la construction d'un discours [...] une prise de distance par rapport à l'expérience de lecture dont il rend compte » (Ahr, 2018, p. 61 – Lebrun, 2014, p. 143).

L'enseignant doit « encourager les élèves à expérimenter une lecture sensible, sensuelle dans laquelle ils s'engagent de tout leur être » tout en ayant conscience que « cognition et émotion entretiennent des relations fécondes » (Rouxel, 2012, p. 12). C'est la raison pour laquelle nous choisissons l'UAA6 : relater et partager sa rencontre culturelle par écrit de l'*adaptation en manga* du *Rouge et le Noir* nous permet d'observer si les élèves sont capables d'exprimer « une interprétation singulière de l'hypotexte » (Gennaï, 2023, p. 28-30) mais aussi, et surtout, voir s'ils peuvent dépasser le jugement de valeur et les *a priori* négatifs qui concernent le *classique* de la littérature.

3.2 Dispositif didactique en 4TQ

Nous avons choisi de proposer la lecture conjointe du *Rouge et le Noir* de Stendhal et de son *adaptation* en *manga* à la classe de 4TQ à laquelle nous donnons cours de français cette année scolaire 2023-2024, à l’Athénée royal Lucie Dejardin de Seraing. Il est selon nous important de noter que ces 18 élèves ont un niveau de lecture assez hétérogène et qu’ils ne bénéficient pas pour la plupart d’un environnement familial qui valorise la littérature et que l’école est le seul lieu qui les encourage à pratiquer l’activité de lecture.

Dans un premier temps, plusieurs éditions de *classiques* de la littérature, appartenant au *canon*, leur ont été distribuées. L’objet-livre ne fait pas partie de la vie de certains élèves et la manipulation de celui-ci s’avère intéressante dans le « processus d’engagement du lecteur » (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015, p. 185-186). Nous leur avons demandé s’ils connaissaient certaines œuvres et nous les avons invités à expliquer en quoi elles pouvaient être particulières : la classe de 4TQ a elle aussi présenté une définition très instable du *classique* mais s’est accordée à dire qu’il s’agissait de « vieux livres écrits par des auteurs connus de l’ancien temps qu’on doit lire pour l’école ». Une remarque très importante a alors été formulée par un des élèves : « c’est que pour les générales ! ». Il est apparu que plusieurs élèves regrettaiient le fait de ne pas être considérés comme assez « intelligents » pour lire les mêmes livres que « les autres ». Les élèves de la filière qualifiante ont donc bien conscience de ne pas être confrontés aux mêmes prescriptions de lectures, comme nous l’avons précédemment constaté dans ce travail. Nous leur avons annoncé que nous tenions personnellement à leur proposer une lecture identique à celle du cours de français de 4G afin de leur témoigner notre considération.

Nous leur avons alors présenté plus particulièrement l’édition *Hachette Éducation* du *Rouge et le Noir*. Nous les avons invités à émettre des hypothèses de lecture en se basant sur l’objet-livre et son paratexte pour ensuite leur proposer de les vérifier en lisant l’œuvre. Nous avons aussi annoncé la finalité de cette activité, la rédaction d’un jugement de goût à son propos (Dufays & al. 2015, p. 201-203). Plusieurs élèves ont d’abord été découragés voire effrayés et ont exprimé oralement les mêmes *a priori* négatifs sur le *classique* que ceux que nous avons précédemment relevés lors de notre enquête. Plus de la moitié de la classe a demandé s’il existait une *adaptation* en film de l’histoire « pour

que ce soit plus facile à comprendre » ou encore « pour que ça prenne moins de temps ». C'est alors que nous leur avons proposé d'accompagner la lecture du *Rouge et le Noir* de celle de son *adaptation* en *manga* et de relater par écrit leur rencontre avec cette dernière: les élèves qui initialement étaient en position de refus ou démotivés face à la tâche de lecture ont totalement changé d'attitude. Les échanges entre professeur et élèves ont permis de confirmer que la classe abordait de manière plus positive l'activité grâce à la présence d'un objet de la « culture extra-scolaire » (Lemarchand-Thieurmel, 2015 b) et ont permis « l'investissement affectif nécessaire pour rapprocher la tâche de lecture qui vise la distanciation critique prescrite et la lecture loisir » (Waszac, 2012, p. 53).

Cette proposition de lecture conjointe du texte original et de son *adaptation* a complètement rassuré les élèves sur leur capacité à lire une œuvre « de l'ancien temps » et à « réussir à écrire un texte dessus (sic.) ». Nous avons ainsi pris en compte les différents facteurs de motivation scolaire³³ (Viau, 2009 ; Waszac, 2012, p. 55) et dépassé « certains refus de s'engager dans la lecture par peur de l'échec » (Étienne & Montgenot, 2023, p. 11 ; Waszac, 2012, p. 61-62). D'autre part, puisque l'efficacité de la démarche didactique « mise sur l'implication des lecteurs » et « dépend fortement de celle de l'enseignant et de sa conviction » (Ahr, 2015, p. 264 ; Lahire, 2008, p. 273), nous avons aussi justifié le choix de l'œuvre de Stendhal par l'affection particulière que nous entretenons pour celle-ci. De cette manière, dans cette classe de 4TQ, nous avons de cette façon pu éveiller une certaine « curiosité pour des textes que d'autres lisent avec passion » (Rouxel, 1996, p. 19).

Afin de nous assurer que le *manga* serait effectivement la « ruse didactique » la plus pertinente (Zakhartchouk, 1999), nous leur avons également proposé l'*adaptation* en BD du *Rouge et le Noir*, aux éditions *France Loisirs* et *Glénat* (Stendhal, 1830/2014) (Annexe 4-e, p. 201-205). Après avoir feuilleté celle-ci et énuméré un grand nombre de reproches à ce type d'*adaptation* (« pour les vieux aussi », « trop sombre », « ça donne pas envie (sic.) »), les élèves ont majoritairement choisi le médium japonais. Puisqu'il est important de « mesurer [les versions d'un texte] à l'aune des obstacles qu'elles vont poser aux élèves, au regard de l'objectif de transmission » (Louichon, 2021, p. 28), nous avons

³³ La conscience de la valeur de l'activité de lecture, l'idée de sa propre compétence de lecteur, le degré de contrôle que l'élève pense avoir sur le résultat (Viau, 2009 ; Waszac, 2012, p. 55).

questionné les élèves à propos du *manga* et nous avons constaté que la moitié de la classe était lectrice régulière du médium mais n'en connaissait pas vraiment l'histoire et n'était pas vraiment capable d'en expliquer les caractéristiques aux autres. Les élèves ont alors effectué différentes recherches en classe et à domicile afin de constituer un dossier informatif sur le *manga* (Croes & al., 2020, p. 78-111). Cette démarche a permis à tous d'être en possession de ses codes graphiques et narratifs et a davantage impliqué les élèves qui étaient de prime abord en faveur de la BD, par la connaissance de l'histoire du médium.

Nous avons ensuite entamé la lecture en classe du début du *Rouge et le Noir* dans l'édition *Hachette Éducation*. Aucun élève n'a manifesté de refus de lire le texte original : ni de stratégie d'évitement ni lecture de survol (Waszac, 2012, p. 55-56) car nous avons proposé une « lecture en séquence » qui se rapproche de la lecture en série, chapitre par chapitre, découpage apprécié par les élèves (Ahr, 2015, p. 265 ; Renard, 2011, p. 172-174). Nous avons alterné lecture silencieuse et lecture à voix haute, par le professeur ou par des élèves volontaires. Un passage du texte source à son *adaptation* en *manga* a systématiquement été effectué, jusqu'à la fin du sixième chapitre de l'œuvre originale. Cette partie du récit ne nécessite généralement aucune préparation en amont des élèves, surtout s'il s'agit « d'étudier un moment clé dans des systèmes sémiotiques différents » (Castagnet-Caignec, 2023, p. 122).

La lecture du texte original et de son *adaptation* est ici « complémentaire » et présente de nombreux avantages, dont « celui d'éclairer le texte étudié » (Delbrassine, (à par.) 2024 ; Étienne & Mongenot, 2023, p. 12 ; Joole & Plu, 2015, p. 294-295 ; Lopez, 2023, p. 41 ; Rouvière, 2017). Le retour systématique au texte de Stendhal permet de « ne pas contourner l'activité cognitive mise en jeu dans la lecture et son apprentissage » (Étienne & Mongenot, 2023, p. 11-12). En effet, lorsqu'un savoir est « construit sur une analogie [...] il est d'autant plus efficace quand il y a un transfert entre simplicité et complexité » (Rouxel, 1996, p. 35). La comparaison entre le lexique « complexe » du texte source et celui de son *adaptation* permet d'autre part une « réflexion sur l'écriture littéraire » (Rouxel, 1996, p. 73-75), la perception des modifications de la langue opérées lors du processus d'adaptation et l'appropriation de nouveaux mots de vocabulaire (Tauveron, 1999, p. 29 ; Tauveron, 2015, p. 225). Les élèves de 4TQ ont effectivement pris le temps

de lire les notes en bas de page de l'édition *Hachette Éducation* pour comprendre le lexique daté rencontré au fil du texte original et ont également questionné le sens des mots inconnus des bulles du *manga*.

Malgré la conservation du « point d'ancrage référentiel » daté et trop éloigné de leur propre univers (Louichon 2021, p. 26-27), les images ont permis aux élèves de ressentir et se représenter ce qu'ils ne pouvaient imaginer à la lecture sans elles (Dürrenmatt, 2013, p. 220 ; Lemarchand-Thieurmel, 2015 a). Les élèves pouvaient ensuite relire un passage du texte de Stendhal et ressentir une certaine « familiarité avec le texte » et un « sentiment d'accessibilité » qui leur apportait une grande satisfaction (Rouxel, 1996, p. 64). La présence d'images a accru l'impression de comprendre rapidement l'histoire et ses personnages, ce qui a entraîné une plus grande implication de la part des élèves (Ahr, 2015, p. 266). Très vite, ils ont pu caractériser et questionner les valeurs de Julien Sorel car les illustrations ont « accentué sa stéréotypie » et l'ont placé au centre de la narration (Belhadjin & Bishop, 2019, p. 9 ; Bounthavy & Taddei, 2019). Les graphismes particuliers du *manga*, comme ceux employés pour la représentation des regards, ont permis aux élèves de percevoir des émotions ou appréhender des comportements qui n'étaient pas forcément compris à la lecture du texte original de Stendhal (notamment par les élèves du groupe G1, testés précédemment) : l'ambition, l'hypocrisie face à la religion et l'orgueil de Julien. L'image facilite en effet les inférences et l'accès à l'intériorité des personnages ; elle permet donc une « rencontre psycho-affective » avec ces derniers (Ahr, 2018, p. 62 ; Lopez, 2023, p. 42).

Les nombreux échanges à propos des actions et décisions du héros ont même constitué un « tremplin aux débats extérieurs à l'histoire », et *Le Rouge et le Noir* est apparu comme un « prétexte à la discussion » (Lebrun, 2014, p. 137-139). Tenir compte de leur propre système de valeurs morales et de celui de Julien Sorel a permis aux élèves de lire le récit de fiction comme « un miroir » de ce qu'ils pourraient vivre³⁴. Les élèves se sont « imaginés » à la place de Julien et ont lu le récit, non pas dans l'optique d'une tâche

³⁴ Ce qui rappelle notamment la citation de Saint-Réal au chapitre XIII du *Rouge et le Noir* : « Un roman : c'est un miroir qu'on promène le long d'un chemin » (Lebrun, 2014, p. 138 ; Stendhal, 1830, p. 100).

scolaire, mais pour connaître la suite de ses aventures, comme ils l'auraient fait dans le cadre d'une lecture « plaisir » (Ahr, 2015, p. 266). Ils ont été curieux de découvrir si les agissements du héros allaient correspondre à ceux qu'ils auraient eus à sa place : il s'agit de la « réaction axiologique » qui fait partie de « l'activité fictionnalisante », ces élèves lecteurs ont porté des jugements sur l'action ou la motivation des personnages et ont pu éprouver de l'empathie pour eux (Ahr, 2018, p. 20-21 ; Lacelle & Beaudry, 2011 ; Langlade, 2007 b ; Langlade & Fourtanier, 2007 ; Vibert, 2013). Cette identification au personnage, initialement permise par l'image, a induit l'accès à une véritable « expérience sensorielle » (Ahr, 2018, p. 96). Si l'image a ici agi comme « détour pédagogique » et a « introduit un certain plaisir à objectiver les lectures », elle a donc bien été la « source de l'expérience esthétique, un vecteur d'apprentissages » et a contribué à la formation des « sujets-lecteurs » (Ahr, 2018, p. 69 ; Rouxel, 2014, p. 214).

De plus, notons que les élèves n'étaient absolument pas des « lecteurs passifs » puisqu'ils ont participé à une « activité qui implique un échange et des débats » (Ahr, 2018, p. 90-96 ; Étienne et Mongenot, 2023, p. 16), une « démarche collective » qui nécessite et nourrit un avis personnel, « entre réactions spontanées et regard critique du groupe » (Ahr, 2013, p. 200 ; Ahr & De Peretti, 2023, p. 419). Plusieurs d'entre eux ont pris la parole pour demander s'il s'agissait effectivement « d'une histoire vraie » : ils ont pu découvrir que le roman de Stendhal s'est inspiré d'un fait divers contemporain à l'auteur et cela a ajouté une plus-value à leur *motivation* de lecture. Leur besoin de sens a ainsi été comblé, ils ont davantage pu rapprocher la fiction de la réalité. Pour ces élèves, le critère de vraisemblance est très important puisque lire des histoires vraies, c'est bénéficier d'une expérience de la vie (Étienne & Mongenot, 2023, p. 15 ; Lemarchand-Thiermel, 2015 b, p. 280). De par cette attention particulière à la manière de raconter de véritables faits, la classe a accordé plus d'importance à l'aspect réaliste que proposait l'œuvre de Stendhal en l'opposant à la "romance-mélodramatique" de son *adaptation* en *manga*. Cette comparaison leur a permis de saisir certaines particularités du texte *classique* et d'apercevoir celles des courants littéraires auxquels il appartient, ce qui s'avère être une véritable « force didactique » (Rouxel, 1996, p. 120-121). Certains élèves ont également déclaré en classe que les phrases de Stendhal étaient « plus belles en vrai que dans le manga » et que l'auteur « a passé plus de temps à écrire c'est sûr ! (sic.) ». La comparaison a donc également permis aux élèves d'attribuer une qualité esthétique au

texte classique, alors que la « beauté » du texte classique n'avait été évoquée que par 2 élèves sur les 111 questionnés.

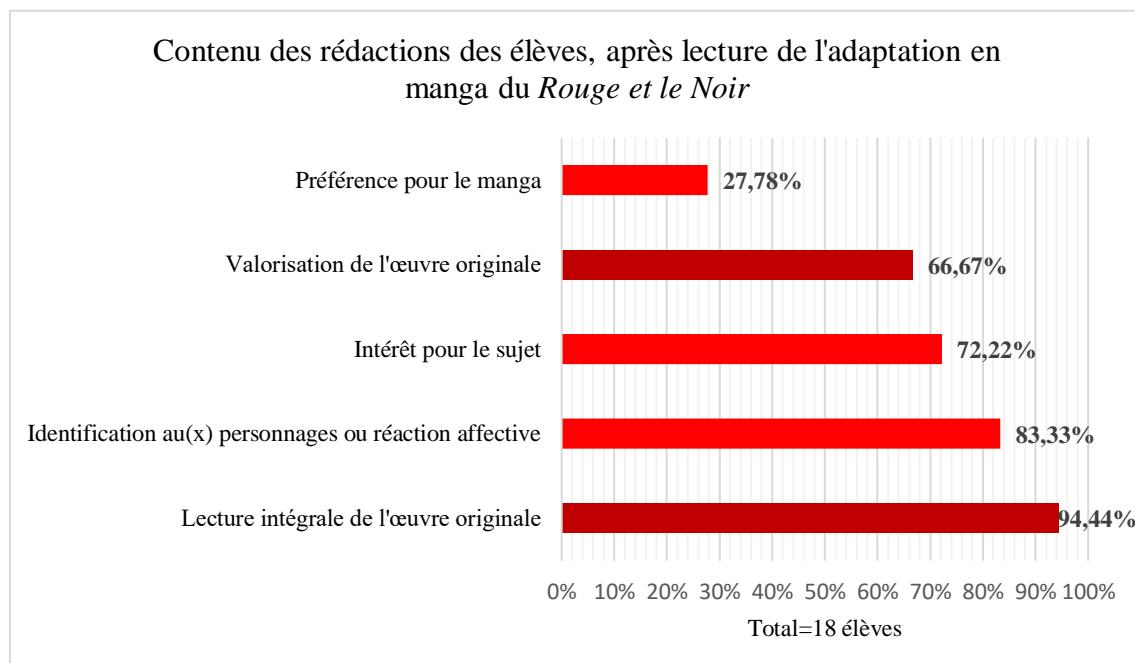
Il est important de noter toutefois que la concision du texte du *manga* n'a pas toujours été compensée par l'image et n'a pas toujours favorisé la compréhension fine du texte (Louichon, 2021, p. 21). Quelques fois, c'est l'image elle-même qui a nécessité davantage d'informations : les élèves sont systématiquement retournés au texte original de Stendhal pour mieux comprendre le personnage de Julien Sorel ou le déroulement d'une scène. Dans ce cas, nous avons constaté que c'est l'*adaptation* en *manga* qui présentait une caractéristique d'un texte « résistant » (Tauveron, 1999).

Les élèves ont parfois mieux compris le *manga* quand ils l'ont accompagné du texte original. L'illustration des émotions n'a pas permis, par exemple, de combler certaines ellipses narratives et de percevoir toutes les « logiques affectives » et les « fonctionnements psychologiques » de Julien Sorel et de son père (Citton, 2007, p. 183-184). C'est le cas notamment de la scène où le héros est appelé à descendre de l'arbre, sortir de sa lecture en étant traité « d'animal » par son père (Stendhal/Dokuha, 2011, p. 7-10). Si un œil averti peut éventuellement deviner l'illustration de la première de couverture des *Confessions* de Rousseau, il est impossible de savoir quel livre se trouve devant Julien et quel impact a pu avoir cette œuvre sur sa psychologie, sans lire le texte de Stendhal. Ce n'est aussi que grâce au texte original que les élèves ont compris pourquoi le père Sorel désignait la lecture comme une « manie odieuse » : dans le *manga*, ne se retrouvent pas les informations qui expliquent son comportement assez rude envers son fils et justifient la détermination de Julien à s'extraire de son environnement familial. Sans le texte de Stendhal et les informations nécessaires à sa contextualisation, il n'est pas possible aux élèves de comprendre ni le regard et les sentiments du père Sorel à propos de l'activité de lecture ni la place que celle-ci occupe à l'époque. Un lecteur ne peut en effet « concrétiser le sens potentiel d'une œuvre » s'il n'a pas inclus à la lecture une « précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence littéraire impliqué par le texte » (Ahr, 2013, p. 29 ; Jauss, 1978). Il est donc aussi exclu de mener une réflexion sur l'« historicité des valeurs », pourtant importante dans la démarche de lecture littéraire (Rouxel, 1996, p. 70), sans l'œuvre source.

L’envie de retourner au texte source pour obtenir plus d’informations et de détails s’est finalement vérifiée : tous les élèves de la classe ont choisi de terminer la lecture conjointe à domicile de l’œuvre originale et de son *adaptation en manga*.

Lors des deux dernières séances, comme annoncé au début du dispositif mis en place, les élèves ont été invités à rédiger un texte personnel qui rend compte de leur avis après leur lecture de l’*adaptation en manga* du *Rouge et le Noir*. La tâche finale d’écriture pondérée dans le cadre de l’UAA6 s’est déroulée en classe, les élèves ayant à disposition les deux éditions du récit (Annexe 6-b, p. 231).

Nous pouvons constater à travers les écrits des élèves (Annexe 6-c, p. 232-249) que la classe entière a été capable de construire un jugement de goût motivé à propos de la lecture du *Rouge et le Noir* adapté en *manga* mais qu’ils ont presque systématiquement fait référence au texte original de Stendhal.



Graphique 20 : Analyse du contenu des jugements de goûts rédigés par les élèves de 4TQ après lecture de l’adaptation en manga du « *Rouge et le Noir* ».

La majeure partie des élèves a apprécié la lecture du *Rouge et le Noir* en *manga*. S’ils regrettent l’absence de couleurs dans l’*adaptation*, les élèves ne manquent cependant pas de mentionner les avantages que présentent les images : elles « expliquent le texte » et permettent « de s’y retrouver ». Les élèves ont aussi été attentifs à la représentation des

sentiments par le dessin : « on peut apercevoir les émotions des personnages [...] comparé à l'original où je ne ressens rien comme expression (sic.) ». Un autre élève parle d'un « vrai sentiment d'immersion » dans l'histoire grâce aux illustrations.

Nous constatons en effet que 15 élèves sur 18 ont rédigé au moins un paragraphe à propos du héros ou sur les autres personnages de l'histoire car ils s'y sont identifiés ou qu'ils se sont émotionnellement investis dans leur lecture. Ils les nomment systématiquement et mettent en évidence les valeurs ou la façon d'agir qui les a particulièrement touchés. Les élèves marquent un intérêt pour le sujet du *Rouge et le Noir* notamment à travers l'expérience de vie du héros : « l'histoire de Julien est fascinante, il est passé par tellement d'épreuves. Il s'est battu tout au long de son aventure », « le fait qu'il ne soit pas sincère sur ses croyances mais qu'il se force à la cultiver et l'utilise comme une arme pour parvenir à ses fins, je pense que j'aurais fait de même à une telle époque ».

D'autre part, les propos des élèves confirment ce que nous avancions précédemment concernant la concision de l'adaptation et justifient la lecture intégrale de l'œuvre originale par 17 élèves sur 18 : « le manga est court et loupe beaucoup d'infos », « [même si] l'histoire reste la même avec le même but, de faire comprendre quelque chose au lecteur ». Selon les élèves, le *manga* n'est « pas trop long, juste ce qu'il faut pour bien comprendre l'histoire mais si on veut plus de détails on peut aussi lire le livre original du *Rouge et le Noir* de Stendhal qui lui aussi donne envie ». Un élève déclare même que s'il n'avait pas lu le texte original, il aurait dû lire une seconde fois le *manga* pour bien comprendre le récit.

Selon les élèves la présence des détails dans le texte de Stendhal « amène le lecteur à bien analyser l'histoire », ils parviennent même à trouver un intérêt à la lecture de l'œuvre de Stendhal et en tirent un enseignement : « [l'histoire] raconte une morale de vie plutôt exemplaire [...] dans la vie, nous avons toujours des obstacles, mais également une évolution, bien que, une évolution ne finit pas toujours sur une victoire (sic.) ». Certains élèves formulent même une interprétation différente, et parfois étonnante, de celle partagée en classe : « avec son caractère de détermination et d'ambition, il [Julien] ne lâche pas si facilement et ne se rejette jamais la faute sur lui-même même si c'est lui le problème (sic.) ».

Enfin, nous pouvons constater que les élèves expriment une certaine satisfaction d'avoir vécu l'expérience de lecture du *Rouge et le Noir*, accompagnée de son *adaptation en manga* : « Je suis contente d'avoir lu ce livre car j'aurais pas pensé lire en dehors de l'école. Le manga m'a attirée et après j'ai lu le vrai livre (sic.) » et le *manga* est une « porte d'entrée qui s'ouvre pour les plus jeunes lecteurs qui envient déjà la littérature française, l'histoires et les énigmes qu'il peut y avoir à travers cet univers mystérieux ».

En conclusion, la lecture conjointe, progressive et comparative du *Rouge et le Noir* de Stendhal et de son *adaptation en manga* a permis aux élèves non seulement d'entrer en contact avec une œuvre patrimoniale mais également de la lire volontairement en intégralité, de la comprendre, et même de l'apprécier. Le *manga* a effectivement favorisé « l'enrôlement » très rapide des élèves dans l'activité de lecture (De Croix & Waszac, 2023 ; Waszac, 2012) et a permis aux élèves de dépasser les *a priori* négatifs qu'ils pouvaient avoir sur le *classique* de la littérature. Les *freins* à la *motivation* de lecture ont de ce fait été amoindris, notamment grâce à la présence d'images. Celles-ci ont effectivement présenté de nombreux avantages comme celui de faciliter l'accès au sens du texte (Ahr, 2013, p. 23-27 ; Dufays & al., 2015, p. 305 ; Louichon, 2021, p. 28 ; Lopez, 2023) et de « favoriser l'émergence de discours personnels et argumentés » (Ahr, 2018, p. 83). La « conjugaison des différentes postures de réception » (Dufays, 2013) induite par la lecture en classe de l'œuvre originale et de son *adaptation* a rendu possible et a nourri la construction d'un discours personnel à propos de leur lecture, sans « langue de bois littéraire » (Lebrun, 2014, p. 143-144).

D'autre part, la présence du médium qui appartient à leurs lectures « plaisir » et les échanges entre professeur et élèves (ou entre élèves) ont favorisé une « trace mémorielle plus vive, marquée par l'affectivité » (Ahr, 2018, p. 96). Les élèves ont quelquefois exprimé de fortes réactions face aux actions du personnage principal et ont tiré des enseignements de l'histoire de Julien Sorel. Cette « lecture sensible » leur permettra sans doute de se souvenir de l'histoire comme s'ils l'avaient un peu vécue eux-mêmes.

Ce qui retient le plus notre attention ici, c'est que le texte original de Stendhal n'a pas été délaissé et a même été plutôt privilégié par rapport à son *adaptation en manga*. Si les élèves de 4TQ ont pu manifester une compréhension fine du récit du *Rouge et le Noir* et

opérer une lecture distanciée et subjective de celui-ci, c'est notamment parce qu'ils retournaient volontairement vers le texte original, pour avoir « plus de détails ». De plus, en agrémentant la lecture du *manga* par celle du texte de l'œuvre originale (et non le contraire) les élèves ont pu percevoir les raisons pour lesquelles le *classique* « jouit d'une position unanimement légitimée au sein du *canon* » et d'une « hiérarchie établie » (Brunel, Karady & Friscia, 2023, p. 100 ; Étienne & Mongenot, 2023, p. 9-10). En effet, en relevant les différences de contenu et les modifications opérées lors du processus d'*adaptation*, les élèves ont pu se rendre compte de l'écriture littéraire de l'auteur et lui ont même attribué une certaine valeur esthétique. Finalement, la lecture de l'*adaptation* en *manga* n'a pas remplacé celle du texte original du *Rouge et le Noir* de Stendhal, elle l'a encouragée.

V. CONCLUSIONS

Comme nous l'avons constaté, les professeurs s'accordent à dire que la lecture des *classiques* de la littérature est bénéfique pour la culture générale des élèves, dont ils « manquent cruellement ». Cependant, cette lecture se trouve être plutôt suggérée que prescrite par les documents officiels de l'enseignement secondaire, et cela est d'autant plus remarquable dans les prescriptions de lecture de la filière qualifiante. La lecture intégrale d'une œuvre patrimoniale est souvent délaissée au profit de la lecture en extraits par nos collègues de la filière générale : textes trop vieux, trop longs, trop complexes, les justifications correspondent aux *a priori* négatifs déclarés par les élèves. De nombreux *freins* à la motivation de lecture et *obstacles* à la compréhension constituent en effet le problème de réception d'une œuvre patrimoniale.

Nos constats reflètent également une réalité de terrain concrète : les *classiques* de la littérature ne font pas partie des habitudes de lecture des jeunes en dehors de l'école et ils s'effacent peu à peu des lectures scolaires effectives. Les élèves ne sont pas vraiment capables aujourd'hui de définir ce qu'est un *classique* de la littérature, nous avons pu remarquer qu'ils ne connaissent, même uniquement de nom, qu'une petite quantité d'œuvres appartenant au *canon*. Cette forme d'oubli de notre patrimoine littéraire inquiète certains enseignants et c'est la raison pour laquelle certains d'entre eux, y compris dans le qualifiant, déclarent faire lire des œuvres *classiques* de la littérature ou proposent à leurs élèves de les aborder à l'aide de dispositifs particuliers, comme par exemple, des *adaptations*.

Parmi les « outils » au service de la réception des *classiques*, nous avons choisi de questionner l'usage des *adaptations* en *manga*. Notre expérience professionnelle, ainsi que les témoignages de nos collègues et d'élèves de l'enseignement secondaire supérieur des deux filières, nous ont effectivement menée au choix de ce médium à succès qui peut selon nous prétendre à une forme de légitimation littéraire, comme la BD. Celui propose de rendre accessible à un plus large public les textes de la littérature patrimoniale, participe ainsi à leur (sur)vie et leur diffusion ; il pourrait dès lors intégrer les pratiques des enseignants. De plus, les professeurs, s'ils ne le font pas déjà, se sont déclarés favorables au fait d'introduire le *manga* dans leur cours.

Afin de déterminer l'usage du médium japonais au sein du cours de français, nous avons commencé par sonder la réception d'une œuvre *classique* de la littérature qui intègre parfaitement les prescriptions scolaires et celle de son *adaptation* en *manga* par des élèves des deux filières de l'enseignement secondaire. Nous avons constaté les *obstacles* à la compréhension inhérents à la lecture du texte canonique seul et avons ainsi pu vérifier les avantages proposés par l'usage d'une *adaptation* qui combine texte et images.

Nous avons ensuite choisi d'envisager un dispositif didactique qui permette aux élèves de rencontrer l'œuvre de Stendhal par le biais de son *adaptation* en *manga*, au plus proche de leurs habitudes de lecture déclarées, afin de dépasser les *freins* à la motivation de lecture et d'améliorer la compréhension du *Rouge et le Noir*. Nous ne voulions pas que la lecture du *manga* se substitue à sa source, c'est la raison pour laquelle nous avons envisagé une lecture conjointe de l'OSS transmodal et de son hypotexte. Les écrits de la classe dans lequel le dispositif a été mis en œuvre ont démontré que la lecture de l'*adaptation* en *manga* a surtout donné envie aux élèves d'en savoir plus sur l'histoire, d'avoir plus de détails. Comme nous l'avions précédemment remarqué dans leurs pratiques de lectures extra-scolaires, la présence d'une *adaptation* imagée leur a tout d'abord permis de mieux comprendre et s'imaginer le contexte et les personnages de l'œuvre originale pour ensuite les motiver à effectuer une lecture intégrale et « littéraire » de cette dernière.

Nous pouvons donc répondre au questionnement soulevé dans le cadre de ce travail de fin d'études. *Pourquoi et comment faire lire les adaptations en manga des classiques de la littérature dans l'enseignement secondaire* ? Faire lire les adaptations en manga des classiques de la littérature, c'est permettre aux élèves d'accéder au sens d'une œuvre patrimoniale en favorisant la motivation de lecture par le biais d'un médium qu'ils associent au plaisir. La lecture conjointe d'une adaptation en manga et de sa source encourage les élèves à s'intéresser à cette dernière, à la lire volontairement en intégralité, quelle que soit la filière, et rend possible une lecture littéraire formatrice. Le manga peut permettre d'assurer la promotion et la transmission des œuvres patrimoniales : le *classique*, texte du passé, peut (re)vivre aujourd'hui dans la culture littéraire des élèves.

Après la mise en œuvre de notre dispositif didactique, plusieurs élèves, d'autres classes et de la filière générale, ont sollicité la lecture d'œuvres *classiques* de la littérature accompagnée de leur *adaptation* en *manga*. En effet, notamment grâce aux élèves des 4TQ qui ont fait part de leur expérience en dehors des murs de la classe et par l'avant-goût proposé à un grand nombre lors de notre test de lecture, les *a priori* négatifs que nous avions précédemment recensés ont été remplacés par une nouvelle curiosité qui nous a permis, ainsi qu'à d'autres collègues, de proposer la lecture intégrale de *classiques* comme *Les Misérables* de Victor Hugo, *Le Comte de Monte-Cristo* d'Alexandre Dumas et bien entendu, *Le Rouge et le Noir* de Stendhal...

VI. BIBLIOGRAPHIE

Littérature primaire :

Stendhal (1830/2019). *Le Rouge et le Noir, Chronique du XIX^e siècle*, Paris : Hachette Éducation.

Stendhal, Manga de Dokuha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga.

Stendhal (1830/2014), *Le Rouge et le Noir* (numérique), Chalon-sur-Saône : Ligaran, WEB : <<https://bibliothequenumerique.tv5monde.com/livre/176/Le-Rouge-et-le-Noir>> (Dernière consultation le 6.07.2024)

Littérature secondaire :

Ahr, Sylviane (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, Expérimentations et réflexions, Enseigner le français*, Grenoble : CNDP-CRDP, Académie de Grenoble.

Ahr, Sylviane (2015). « Le Profil, il était mieux que *Le Rouge et le Noir* ! », in M.-F. Bishop & A. Belhadjin (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école, Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion, p. 263-273.

Ahr, Sylviane (2017), Actualisation/(re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique, in *Recherches et Travaux*, n° 91.

Ahr, Sylviane (dir.) (2018). *Former à la lecture littéraire*, Canopé Éditions.

Ahr, Sylviane & De Peretti, Isabelle (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée, Quelles pratiques, pour quels enjeux ?*, Université de Grenoble Alpes Éditions.

Ansel, Yves (2015). Stendhal dans l'œil de la "critique des professeurs", in *Dix-Neuf: Journal of the Society of Dix-Neuviémistes*, vol. 19, n° 1, p. 11–21

Aron, Paul, Saint-Jacques, Denis & Viala, Alain (dir.) (2010). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Auerbach, Erich, Heim, Cornélius (trad.) (1968) *Mimésis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, Paris : Gallimard.

Augé, Claire (2023). "Samler Baudelaire" pour porter un autre regard sur la littérature en lycée, in *Le français aujourd'hui*, n° 220, p. 65-76

Baetens, Jan (2024). Du roman à la bande dessinée, in *Le Carnet & les Instants*, n° 218, p. 23-28

Baudelot, Christian, Cartier, Marie, Christine Détrez (1999). *Et pourtant, ils lisent...*, Paris: Éditions du Seuil.

Bayard, Pierre (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?,* Paris : Les Éditions de Minuit.

Beaudrap, Anne- Raymonde (2005). Devenir professeur de lettres bivalent : entre itinéraire personnel et prescriptions institutionnelles, quelle adéquation ?, in *Actes du colloque Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Aix-en-Provence.

Beaudrap, Anne- Raymonde, Clénet, Michel (2007). Enseigner la littérature en lycée professionnel ? Une vraie question, in M. Lebrun, A. Rouxel, C. Vargas (dir.), *La Littérature et l'école, enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en-Provence : PUP, p. 153-171.

Beghin, Sophie (2021). La bande dessinée dans les classes de littérature : entre prescription et pratique, in *Transpositio*, n°4, WEB : <<https://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-dans-les-classes-de-litterature-entre-prescription-et-pratique>> (Dernière consultation le 30.06.2024)

Belhadjin, Anissa & Bishop, Marie-France (2019). Culture des élèves, culture de l'école : quelles relations ? in *Le Français aujourd'hui*, n° 207/4, p. 5-10. WEB : <<https://doi.org/10.3917/lfa.207.0005>> (Dernière consultation le 19.04.2024)

Benhamou, Noëlle & Finet, Béatrice (éd.) (2023). Maupassant, un auteur pour la jeunesse ?, in *Cahiers Robinson*, n° 54.

Bister, Christine, Dumortier, Jean-Louis, Dejaer, Anne, Deleuze, Graziella, Marion, Claude, Roland, Thierry & Liemans, Michel (1996). *Lire le roman français du XVIIe à la fin du XIXe siècle : regards sur le patrimoine littéraire et initiation à la lecture du récit de fiction*, Vol. II, Tihange : Centre d'Auto-formation et de Formation continuée (CAF).

Bishop, Marie-France, Belhadjin, Anissa (dir.) (2015). *Les Patrimoines littéraires à l'école, Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion.

Bishop, Marie-France, Belhadjin, Anissa (2021). L'extrait, un acteur de la discipline, in *Repères*, n° 64, p. 7-12.

- Bishop, Marie-France, Belhadjin, Anissa (dir.) (2022). *Usages des extraits en classe de français*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Blanchard, Marianne & Raux, Hélène (2019). *La bande dessinée, un objet didactique mal identifié*, in Tréma, n° 51, p. 1-8
- Blancou, Daniel (2006). *Manga, Origines, codes et influences, Les cahiers de l'image narrative volume 5*, Strasbourg : CRDP Alsace – L'Iconograf.
- Bouissou, Jean-Marie (2006). Pourquoi aimons-nous le manga ? Une approche économique du nouveau soft power japonais, in Cités, n°27, p. 71-84.
- Bouissou, Jean-Marie (2014). *Manga, Histoire et univers de la bande dessinée japonaise*, Arles : Éditions Philippe Picquier.
- Bounthavy, Suvilay (2018). Le manga de sport comme récit de formation pour la jeunesse au Japon, in *Agora débats/jeunesse*, n° 78, p. 125-141, WEB : <[https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2018-1-page-125.htm&wt.src=pdf](https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2018-1-page-125.htm&wt/src=pdf)> (Dernière consultation le 30.06.2024)
- Bounthavy, Suvilay & Taddei, Édith (2019). Les mangas : faire entrer les lectures privées à l'école et les constituer en objets littéraires, in *Le Français aujourd'hui*, n° 207, p. 79-91.
- Bounthavy, Suvilay (2021). La culture manga, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Bourdenet, Xavier (2019) Stendhal au lycée, in M. Jey & L. Perret, *L'idée de littérature dans l'enseignement*, Paris : Classiques Garnier, p. 213-230.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1977). La production de la croyance, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 13, L'économie des biens symboliques. pp. 3-43.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction, Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1989). La distinction, critique sociale du jugement, Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Paris: Éditions du Seuil.

Boutin, Jean-François, Lacelle, Nathalie & Lebrun, Monique (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Brunel, Magali & Crusca, Claude (2023). Lire et analyser les œuvres littéraires avec le numérique, in S. Ahr & I. de Perreti, *Analyser des textes littéraires du collège au lycée. Quelles pratiques pour quels enjeux ?*, Grenoble : Université Grenoble Alpes Éditions, p. 269-298.

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, in *Le français aujourd'hui*, 220, p. 91-104 WEB : <<https://doi.org/10.3917/lfa.220.0091>> (Dernière consultation le 24.04.2024)

Bucheton, Dominique (1999). Les postures des élèves au collège, in P. Demougin & J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée, lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble : CRDP de Grenoble, p. 137-150.

Calvino, Italo (1991). *Pourquoi lire les classiques*, Paris : Éditions du Seuil.

Castagnet-Caignec, Sonia (2023). Lectures et contre-lectures du *Journal d'un chat assassin* en CE2-CM1 : un éclairage interprétatif par la BD ?, in *Le français aujourd'hui*, n° 220, p. 117-130, WEB : <<https://doi.org/10.3917/lfa.220.0117>> (Dernière consultation le 3.07.2024)

Centi, Valérie, Rassalle, Corly & Sacré, Stéphane (2021). Tangram français 3, Braine-l'Alleud : Plantyn.

Chabanne, Jean- Charles, Lacelle, Nathalie, & Richard, Moniques (2017). Relations intersémiotiques en didactique des arts et de la littérature, in *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6. WEB : <<https://doi.org/10.7202/1043744ar>> (Dernière consultation le 19.04.2024)

Chauvin, Line (2022). *Catalogue pédagogique, les grands classiques de la littérature en version manga !*, Vanves : Nobi-Nobi !

Citton, Yves (2007). *Lire, interpréter, actualiser, Pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Éditions Amsterdam.

Citton, Yves (2014). *Pour une écologie de l'attention*, Paris : Éditions du Seuil.

Clément, Jean (2001). La littérature au risque du numérique, in *Document numérique*, Vol. 5, p. 113-134 WEB : <<https://doi.org/10.3166/dn.5.1-2.113-134>> (Dernière consultation 8.04.2024)

Collignon, Gaëtan (2023). *Le spectre de l'imagination au regard de la psychologie clinique et des pratiques de transes. Immersion et synesthésie : absorption sensorielle et absorption imaginative*, Paris : École des arts de la Sorbonne, Institut du cerveau (Paris-Panthéon).

Coménius, Jean Amos (1952/1657). *La Grande Didactique, Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous*, Paris : Presses universitaires de France (PUF).

Compagnon, Antoine (1998). *Le démon de la théorie, Littérature et sens commun*, Paris : Éditions du Seuil.

Coulangeon, Philippe (2011). *Les métamorphoses de la distinction : inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris : Bernard Grasset.

Croes, Maud, Francise, Alix, Huyberechts, Sylvain, Jalhay, Marie-Céline, Kohl, Laurence, Leturcq, Ariane, Verroken, Marie & Marion, Claude (coord.) (2020). Connexion français, livre-cahier A-B, Mont-Saint-Guibert : Éditions Van In.

Cuin, Marie-Hélène (2023). Entre transmodalité et multimodalité : quelle(s) lecture(s) de *Madame Bovary* ?, in *Le Français aujourd'hui*, n° 220, p. 105-115 WEB : <<https://doi.org/10.3917/lfa.220.0105>> (Dernière consultation le 24.04.2024)

Dantzig, Charles (2005). *Dictionnaire égoïste de la littérature française*, Paris : Bernard Grasset.

De Croix, Séverine (2011). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire, Échos d'une recherche-action en didactique de la lecture littéraire, in *La lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, n° 49, p. 6-10.

De Croix, Séverine & Ledur, Dominique (2016). *Nouvelles lectures en Jeux, Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*, Bruxelles : SEGEC.

De Croix, Séverine & Waszac, Cendrine (2023). L'entrée dans l'analyse d'un texte littéraire : un enrôlement en 600 secondes ?, in S. Ahr & I. de Perreti (dir.), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée. Quelles pratiques pour quels enjeux* ?, p. 151-173.

Defays, Jean-Marc (2014). Professeurs de langues, passeurs de cultures. Enseignement des langues, médiations sociales et interculturelles, in J. Van Beveren (dir.), *Littérature, langue et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier*, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 27-50.

- Delbrassine, Daniel (2006). *Le roman pour adolescents aujourd’hui : écriture, thématiques et réception*, Paris : SCEREN-CRDP, Académie de Créteil.
- Delbrassine, Daniel (2007). *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Delbrassine, Daniel (2014). Le roman pour la jeunesse : un roman éducatif qui ne dit jamais son nom, in J. Van Beveren (Ed.), *Littérature, langue et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier*, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 51-70.
- Delbrassine, Daniel (2024, à paraître). Genres textuels et écriture d’invention : préparer la transposition générique par la comparaison entre deux formes (BD/roman) d’un récit, in *Transpositio*.
- Denis, Benoît (2022). *Cours d’histoire de la littérature française. Syllabus partim 19e - 21e siècles*, Université de Liège.
- Denizot, Nathalie (2019). Culture scolaire et cultures des élèves en classe de français, in *Le Français aujourd’hui*, n° 207, p. 29-37.
- Depaire, Colombine (2019). *États des lieux : la place de la Bande dessinée dans l’enseignement*, Paris : Syndicat national de l’Édition.
- De Peretti, Isabelle (dir.), Ferrier, Béatrice (2012). *Enseigner les « classiques » aujourd’hui, Approches critiques et didactiques*, Bruxelles : Peter Lang.
- Dewier, Anne-Catherine, Klinkenberg, Sabrina & Samain, Sophie (2022), *Instants Français 4^e TQ/P*, Namur : Éditions Averbode-Érasme.
- Dufays, Jean-Louis (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?, in *Recherches & Travaux*, n° 83, p. 77-88.
- Dufays, Jean-Louis (2014). Enseigner le français, une affaire de transmission ou de co-construction ?, in J. Van Beveren (dir.), *Littérature, langue et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier*, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 71-82.
- Dufays, Jean-Louis & Ronneau, Manon (2015). La formation littéraire dans le secondaire belge. Une enquête, des constats, des propositions, in M.-F. Bishop & A. Belhadjin (dir.) *Les patrimoines littéraires à l’école. Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion, p. 245-262 WEB : <<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A170466>> (Dernière consultation le 27.04.2024)

- Dufays, Jean-Louis, Gemenne, Louis & Ledur, Dominique (2015). *Pour une lecture littéraire, Histoire, théorie, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dumortier, Jean-Louis (1998). *Pour une pédagogie de la lecture du récit de fiction centrée sur l'apprenant*, Université de Liège : Faculté de Philosophie et Lettres.
- Dumortier, Jean-Louis (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Louvain-la-Neuve: De Boeck-Duculot
- Dumortier, Jean-Louis (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dumortier, Jean-Louis (2009). *Formation littéraire et compétences. Notes pour un débat initié par l'Institut national de la Recherche pédagogique (INRP)* ORBi-Université de Liège WEB : <<https://orbi.uliege.be/handle/2268/80984>> (Dernière consultation le 17.04.2024)
- Dumortier, Jean-Louis (2012). Faire lire un récit de fiction complet. Proposition d'une procédure visant à former l'amateur éclairé, in *Linguarum Arena*, 3, p. 53-73.
- Dumortier, Jean-Louis, Dispyn, Micheline, Van Beveren, Julien (2015). Littérature patrimoniale à l'école et au collège, De l'inventaire à l'invention, in M.-F. Bishop & A. Belhadjin (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école, Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion, p. 177-186.
- Dumoulin, Laurent (2022). *Syllabus du cours d'analyse textuelle II, Introduction à la narratologie*, Liège : Presses Universitaires de Liège.
- Dürrenmatt, Jacques (2013). *Bande dessinée et littérature*, Paris : Classiques Garnier.
- Étienne, Bénédicte & Mongenot, Christine (2021). Adapter les textes littéraires : la littérature doit-elle avoir peur du lecteur ?, in *Le français aujourd'hui*, 2021/2, n° 213, p. 5-14. WEB : <https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LFA_213_0005> (Dernière consultation le 19.04.2024)
- Étienne, Bénédicte & Mongenot, Christine (2023). Adjuvants, auxiliaires ou substituts : les OSS transmodaux en question, in *Le Français aujourd'hui*, n° 220, p. 5-17. WEB : <https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LFA_220_0005> (Dernière consultation le 18.04.2024)

Fleming, Mike (2007). Canons littéraires : implications pour l'enseignement de la langue comme discipline, in Irene Pieper (ed.), *Texte, littérature et « Bildung », Les Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer*, actes de conférence intergouvernementale de Prague, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, p. 35-42. WEB : <<https://rm.coe.int/09000016805a31df>> (Dernière consultation le 28.02.2024)

Gennaï, Aldo (2023). Adaptations transmodales : usages et effets projetés dans quelques séquences en ligne pour le cycle 3, in *Le Français aujourd'hui*, 220 (1), 21–35. WEB : < https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LFA_220_0021> (Dernière consultation le 19.04.2024)

Genette, Gérard (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris : Éditions du Seuil.

Genette, Gérard (1972). *Figure III*, Paris : Seuil.

Ginzburg, Carlo, Martin Rueff, Martin (trad.) (2009). L'âpre vérité, un défi de Stendhal aux historiens, in *Écrire l'histoire*, vol. 4, p. 89-104. WEB <<http://journals.openedition.org/ elh/900>> (Dernière consultation le 5.04.2024)

Goldenstein, Jean-Pierre (1999). *Lire le roman*, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Gotoge, Koyoharu (2017). *Demon Slayer, Tomes I & II*, Modène : Panini Manga.

Gravett, Paul (2005). *Manga, Soixante ans de bande dessinée japonaise*, Monaco : Éditions du Rocher.

Henrard, Nadine (2022). *Cours d'initiation à l'étude de texte français du Moyen Âge, avec une introduction aux méthodes de la philologie*, Université de Liège.

Hesse-Weber, Armelle (2023). Création, lecture d'une adaptation théâtrale et mise en jeu. Dispositifs croisés pour lire autrement *Le Petit Chaperon rouge* en Sixième, in *Le Français aujourd'hui*, n° 220, p. 51-64.

Hugo, Victor (D'après) (1862/2016). *Les Misérables*, Vanves : Nobi-Nobi !.

Huppe, Justine (2022). *Cours de théories et critique littéraires*, Université de Liège.

Kasuya, Yuichi (2007). « Sur la traduction stendhalienne au Japon », In Corredor, M. (Ed.), *Stendhal à Cosmopolis : Stendhal et ses langues*, Grenoble : UGA Éditions

Kishimoto, Masashi (2016). *Naruto*, Tome 16, Bruxelles : KANA.

- Kishimoto, Masashi (2009). *Naruto*, Tome 41, Bruxelles : KANA
- Kishimoto, Masashi, Ikemoto, Mikio & Kodachi ,Ukyō (2017). *Boruto, Naruto Next Generations*, Tome II, Bruxelles : KANA.
- Iser, Wolfgang (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, Hans-Robert, Maillard, Claude (trad.) (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.
- Jey, Martine, Perret, Laetitia (2019). *L'idée de littérature dans l'enseignement*, Paris : Classiques Garnier.
- Joole, Patrick & Plu, Christine (2015). Les œuvres en corpus à l'école : un nouveau patrimoine ?, in M.-F. Bishop & A. Belhadjin, *Les Patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion, p. 287-301.
- Jourdain, Anne & Naulin, Sidonie (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu, in *Idées économiques et sociales*, vol. 166, n° 4, p. 6-14.
- Lacelle Nathalie, Beaudry Marie-Christine (2011). Un coup de cœur partagé pour la théorisation du sujet lecteur, in *La Lettre de l'AIRDF*, n° 50, p. 36-38.
- Lacelle, Nathalie & Boutin, Jean-François (2012). Texte d'appel, *14^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Laval, Québec. WEB : <<https://magasindesenfants.hypotheses.org/3382>>
- Lacelle, Nathalie & Boutin, Jean-François (2015). Des voies multimodales d'enseignement/apprentissage de la littérature : vers une didactique de la « multilecture » et de la « multiécriture » littéraire, in *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, WEB : <<https://doi.org/10.7202/1047787ar>> (Dernière consultation le 18.04.2024)
- Lacelle, Nathalie, Richard, Monique & Faucher, Christine (2016). Analyse de pratiques de créations artistiques et littéraires de jeunes à partir des concepts d'hybridité, de multimodalité et de transmodalité, in *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts* (17^e Rencontre des chercheurs en didactique de la littérature), Lyon, WEB : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/seminaire-international/17esrencontres/presentations/lacelle-lacelle-richard-faucher.pdf>> (Dernière consultation le 3.07.2024)
- Lahire, Bernard (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Langlade, Gérard (2007 a). La lecture subjective, in *Québec français*, n° 145, p. 71-73.
- Langlade, Gérard (2007 b). L'activité « fictionnalisante » du lecteur , in B. Laville & B. Louichon (éd.), *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 163-176.
- Langlade, Gérard (2013). Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale (*La Princesse de Clèves*), in S. Ahr & N. Denizot (éd.), *Les Patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, p. 17-31, Namur : Presses universitaires de Namur.
- Langlade, Gérard & Fourtanier, Marie-José (2007), La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, in E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec : Presses de l'Université de Laval, p. 101-123.ax
- Lebrun, Monique (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse, in *Repères*, n° 13, p. 69-84.
- Lebrun, Marlène (2014). Le jugement de goût/de valeur : une question d'engagement, in J. Van Beveren (dir.) *Littérature, langue et didactique, Hommages à Jean-Louis Dumortier*, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 127-152.
- Lecomte, Sophie (2023). *Cours de philologie et littérature médiévales*, Université de Liège.
- Lemarchand-Thieurmel, Stéphanie & Rouxel, Annie (dir.) (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*. Littérature, Rennes : Université Rennes 2, WEB : <<https://theses.hal.science/tel-01127497>> (Dernière consultation le 27.04.2024)
- Lemarchand-Thieurmel, Stéphanie (2015-a). De l'influence de la culture des écrans sur la lecture d'élèves en lycée professionnel, in *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n°1, WEB : <<https://doi.org/10.7202/1047788ar>> (Dernière consultation le 24.04.2024)
- Lemarchand-Thieurmel, Stéphanie (2015-b). La subjectivité de la lecture pour s'approprier le patrimoine, in M.-F. Bishop & A. Belhadjin (dir.) *Les patrimoines littéraires à l'école, Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion, p. 275-285.
- Liemans, Michel & al. (2004). *Faire lire un roman complet : activités destinées aux classes de 2^e et 3^e degrés de l'enseignement général et technologique*, Tihange : Centre d'Auto-formation et de Formation continuée.

Louichon, Brigitte & Rouxel, Annie (2010), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Louichon, Brigitte (2012). Définir la littérature patrimoniale, in I. de Peretti & B. Ferrier (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd’hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles : Peter Lang, p. 37 à 49.

Louichon, Brigitte (2015). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent, in M.-F. Bishop & A. Belhadjin (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l’école. Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion, p. 93-108.

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.

Louichon, Brigitte (2021). Modalités de l’adaptation livresque d’une œuvre patrimoniale, in *Le Français Aujourd’hui*, n° 213, p. 17-29

Lopez, Maryse (2023). Les œuvres transmodales dans la classe de français au lycée professionnel : discours institutionnel, paroles d’acteurs, in *Le Français Aujourd’hui*, n° 220, p. 37- 47.

Maingueneau, Dominique (1990), *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris : Dunod, Bordas.

Mariette-Clot, Catherine (2015). Stendhal personnage de fictions contemporaines, in *Dix-Neuf, Journal of the Society of Dix-Neuviémistes*, Vol. 19, n° 1, p. 80-94, WEB : <<https://doi.org/10.1179/1478731815Z.00000000067>> (Dernière consultation le 4.07.2024)

Meyer, Jean-Paul, Rouvière, Nicolas (dir.) (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*, p. 157 -170 WEB : <<https://books.openedition.org/ugaeditions/1245?lang=fr>> (Dernière consultation 27.04.2024)

Murata, Yusuke (2012/2017). *One-Punch Man, Tome VII*, Paris : Kurokawa.

Nishimura-Poupée, Karyn (2016). *Histoire du manga*, Paris : Tallandier.

Oda, Eiichiro (2013). *One Piece, Tome II*, Grenoble : Glénat.

Ohba, Tsugumi & Obata, Takeshi (2007). *Death Note, Tome II*, Bruxelles : KANA.

- Outers, Pierre (2021). L'extrait littéraire au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique, in *Repères*, n° 64, p. 35-51.
- Pinon, Matthieu, Lefebvre, Laurent (2019). *Histoire(s) du manga moderne (1952-2020)*, Paris : Ynnis Éditions.
- Perrier, Guillaume (2012). Image, didactique, mémoire : Proust à travers quelques bandes dessinées, in N. Rouvière (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, p. 183-197.
- Petitjean, Anne-Marie (2015). Explorer le Patrimoine littéraire par l'écriture créative, aux États-Unis et en France, in M.-F. Bishop & A. Belhadjin (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion, p.303-315.
- Rabot, Cécile (2018). Qu'est-ce qu'un classique ?, in Roussillon, M., Guyot, S., Glynn, D., & Fragonard, M. (Eds.), *Littéraire - Tome 1 : Pour Alain Viala*, Arras : Artois Presses Université, p. 97-107. WEB : <<http://books.openedition.org/apu/17962>> (Dernière consultation le 27.12.2023)
- Renard, Fanny (2011). *Les lycéens et la lecture – Entre habitudes et sollicitations*, Rennes : Presses universitaires de Rennes (PUR).
- Rey, Alain, Rey-Debove, Josette (dir.) (2024). *Le petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle édition du 'Petit Robert' de Paul Robert*, Paris : Le Robert.
- Ronneau, Manon, Dufays, Jean-Louis (dir.) (2011). *Quel corpus littéraire en classe de français ? Analyse épistémologique et enquête auprès d'étudiants*, Mémoire de Master en langues et littératures françaises et romanes, Louvain-La-Neuve : Université Catholique de Louvain (UCL).
- Ronneau, Manon, Dufays, Jean-Louis (dir.) (2015). La formation littéraire dans le secondaire belge, in M.-F. Bishop, A. Belhadjin (Eds.) *Les Patrimoines littéraires à l'école, Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion, p. 245-262.
- Ronveaux, Christophe & Schneuwly, Bernard (2019). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinare et sédimentation, Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Rousseau, Jean-Jacques (D'après) (1762/2019). *Émile, ou De l'éducation*, Paris : Kuro-Savoir.

- Rosier, Jean-Maurice (2012). La BD à l'École : un leurre pédagogique en Belgique francophone, in N. Rouvière (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Université Stendhal de Grenoble : ELLUG , p. 45-53.
- Rouvière, Nicolas (dir.) (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble : Université Stendhal de Grenoble : ELLUG.
- Rouvière, Nicolas (2017). Adapter en classe des extraits de roman sous forme de BD : quels apports pour la lecture littéraire ?, in *Revue des 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, in *Transpositio*, n°4.
- Rouxel, Annie (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presse Universitaires de Rennes (PUR).
- Rouxel, Annie & Langlade, Gérard (dir.) (2004). Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature, Rennes : Presses Universitaires de Rennes (PUR).
- Rouxel, Annie (2012). Mutations épistémologiques et renseignement de la littérature : l'avènement du sujet lecteur, in *Revista criação & crítica.*, (9), 1–12. WEB : <<https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46877>> (Dernière consultation le 19.04.2024)
- Rouxel, Annie (2014). De l'importance de l'expérience esthétique dans la formation du lecteur, in J. Van Beveren (dir.), Littérature, langue et didactique : hommages à Jean-Louis Dumortier, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 205-219.
- Roy, Max (2011). De la lecture comme invention, in C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), *Le Texte du lecteur*, Vol. 2, Bruxelles : Peter Lang, p. 49.
- Russbach, Lucie (2016). Littératie, littératie médiatique multimodale et paradigme multimodal : approches de l'éducation pour le 21^e siècle, in *Canadian Journal for New Scholars in Education*, Vol. 7, p. 97-104. WEB : <<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/download/30749/pdf>> (Dernière consultation le 26.06.2024)
- Saenen, Frédéric (2024). Quand la croisière ne s'amuse pas..., in *Le Carnet et les Instants*, n° 218, p. 29-31.
- Schneuwly, Bernard (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français, in J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Bern : Peter Lang, p. 267-272

- Schodt, Frederik L. (2012). *Manga! Manga! : the world of Japanese comics*. New York : Kodansha USA.
- Simard, Claude, Dufays, Jean-Louis, Dolz, Joachim, Garcia-Debanc, Claudine (2019). *Didactique du français langue première* (2e éd.), Ottignies – Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Stendhal (1890/1973), Vie de *Henri Brulard*, Paris : Gallimard.
- Stendhal (d'après) (2014), *Les Indispensables de la Littérature en BD, Le Rouge et le Noir*, Tomes 1 & 2, Paris : Éditions France Loisirs – Glénat.
- Suvilay, Bounthavy (2018). Le manga de sport comme récit de formation pour la jeunesse au Japon, in *Agora débats/jeunesses*, 78, p. 125-141, WEB :<<https://doi.org/10.3917/agora.078.0125>> (Dernière consultation le 19.04.2024)
- Suvilay, Bounthavy (2021). *La Culture Manga, Origines et influences de la bande dessinée japonaise*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Tauveron, Catherine (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, in *Repères*, n° 19, p. 9-38.
- Tauveron, Catherine (2015). L'habitabilité des contes des Grimm en question, in M.-F. Bishop & A. Belhadjin (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion, p. 213-225.
- Tezuka, Osamu (1952) 鉄腕アトム (*Tetsuwan Atomu*), Tome I, Tokyo : Shonen Kobunsha. WEB : <https://tezukainenglish.com/wp/?page_id=138> (Dernière consultation le 23.07.2024)
- Togashi, Yoshihiro (2000). *Hunter X Hunter, Tome II*, Bruxelles : KANA.
- Töpffer, Rodolphe (1845). *Essai de Physiognomonie*, Genève : Éditions Schmid.
- Van Beveren, Julien (dir.) (2014). *Littérature, langue et didactique, Hommages à Jean-Louis Dumortier*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Van Gorp, Hendrick, Delabastita, Dirk, D'hulst, Lieven, Ghersquiere, Rita, Grutman, Tainier & Legros, Georges (2005). *Dictionnaire des termes littéraires*, Paris : Éditions Honoré Champion.
- Vàrvaro, Alberto et al. (2017). *Première leçon de philologie*, Paris : Classiques Garnier.

Viala, Alain (1993). Qu'est-ce qu'un classique ?, in *Littératures classiques*, n° 19, p. 11-31.

Viala, Alain (2009). *La culture littéraire*, Paris : Presses universitaires de France (PUF).

Viau, Rolland (2004). La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage, une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés, in *Cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner »*, Québec : Université de Sherbrooke.

Viau, Rolland (2009). *La motivation en contexte scolaire*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Hugo, Victor (D'après) (1862/2016). *Les Misérables*, Paris : Nobi-Nobi !

Viber, Anne (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?, in *Ressources pour le collège et le lycée*, Paris : Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN), WEB : <<https://eduscol.education.fr/document/5687/download>> (Dernière consultation le 16.07.2024).

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

Waszak, Cendrine (2012). Être motivé pour apprendre, apprendre à se motiver : comment peut-on devenir un lecteur " responsable " ? Enquête sur la lecture de romans dans trois classes des trois dernières années du secondaire, in Carlier, Ghislain, et al., *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 53-63, WEB : <<https://books.openedition.org/pucl/2107?lang=fr>> (Dernière consultation le 27.04.2024)

Waszak, Cendrine, Dufays, Jean-Louis, (dir.), (2017). *Entre contextualisation et actualisation, quelle lecture des romans du 19e siècle à la fin du secondaire ? État des lieux et analyse de dispositifs didactiques*. Littératures, Louvain : Université Catholique de Louvain (UCL).

Kasuya, Yuichi (2007). Sur la traduction stendhalienne au Japon, in M.-R. Corredor (éd.), *Stendhal à Cosmopolis*, Grenoble : UGA Éditions, p. 331-334, WEB : <<https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.4155>> (Dernière consultation le 4.07.2024)

Sitographie :

ACADEMIE FRANÇAISE, *Dictionnaire de l'Académie française 9^e édition*, WEB : <<https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/classique>> (Dernière consultation le 10.10.2023)

ACTUALITÉ, Les Univers du Livre, *France : 85 millions d'exemplaires BD et manga vendus en 2022* WEB : <<https://actualitte.com/article/109794/economie/france-85-millions-d-exemplaires-bd-et-manga-vendus-en-2022>> (Dernière consultation le 30.06.2024)

AMAZON JAPAN, *Stendhal en manga* (site en japonais et anglais) WEB : <https://www.amazon.co.jp/s?k=stendhal+manga&crid=XGEZWBOWKHIZ&sprefix=stendhal+mang%2Caps%2C263&ref=nb_sb_noss> (Dernière consultation le 2.07.2024)

ANIME-SANA – *Catalogue de scans de mangas et streaming d'animes* WEB : <<https://anime-sama.fr/catalogue/>> (Dernière consultation le 23.07.2024)

BABELIO – *Les classiques de la littérature adaptés en manga*, WEB : <<https://wwwbabelio.com/liste/10229/Les-classique-adaptes-en-mangas>> (Dernière consultation le 30.06.2024)

BNF – GALLICA, Bethléem, Louis (1928). *Romans à lire et romans à proscrire. Essai de classification au point de vue moral des principaux romans et romanciers (1500-1928), avec notes et indications pratiques.* Paris : Éditions de la "Revue des lectures" WEB : <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1269490w>> (Dernière consultation le 28.12.2023)

BOIP, Office Benelux de la Propriété intellectuelle, *Droits d'auteur*, WEB : <<https://www.boip.int/fr/entrepreneurs/propriete-intellectuelle/droit-d-auteur#:~:text=Le%20droit%20d'auteur%20est,en%20principe%20%C3%AAtre%20librement%20exploit%C3%A9e.>> (Dernière consultation le 11.07.2024)

BOOKNODE, *Les 100 meilleurs livres de tous les temps*, WEB : <<https://booknode.com/liste/les-100-meilleurs-livres-de-tous-les-temps>> (Dernière consultation le 2.01.2024)

BRITISH MUSEUM – *Kusazochi, Banshu Sone no matsu*, WEB : <https://www.britishmuseum.org/collection/object/A_1979-0305-0-85> (Dernière consultation le 23.07.2024)

COIN DES LECTEURS, Forum des dévoreurs de livres, *Littérature classique*, WEB : <<https://www.coindeslecteurs.com/viewforum.php?f=22>> (Dernière consultation le 10.01.2024)

DECITRE, *Kuro-Savoir (Kurokawa) Collection « Classiques en manga »*, WEB :<<https://www.decitre.fr/rechercher/result?q=kuro+savoir>> (Dernière consultation le 1.07.2024)

DECITRE, *Nobi-Nobi ! Collection « Classiques en manga »*, WEB :<https://www.decitre.fr/rechercher/result/index?dir=asc&order=dctr_publication_date&q=nobi+nobi+classique> (Dernière consultation le 1.07.2024)

DRAGON BALL OFFICIAL SITE, *Character Showcase #137 : Bacterian from the Great Demon King Piccolo Arc!* WEB :<https://en.dragon-ball-official.com/news/01_2303.html> (Dernière consultation le 23.05.2024)

EAST PRESS – Maison d'édition (site en japonais) WEB :<<https://www.eastpress.co.jp/series/index/2>> (Dernière consultation le 1.07.2024)

ELLE MAGAZINE FRANCE, *21 livres à lire au moins une fois dans votre vie*, WEB :<<https://www.elle.fr/Loisirs/Livres/Dossiers/livres-a-lire-au-moins-une-fois-dans-votre-vie>> (Dernière consultation le 2.01.2024)

ESTAMPES JAPONAISES, *Estampe de théâtre kabuki, kabuki-e*, WEB : <<https://www.estampes-japonaises.org/209/le-theatre-kabuki/>> (Dernière consultation le 21.05.2024)

GALLICA, *Les classiques de la littérature*, WEB : <<https://gallica.bnf.fr/html/und/litteratures/les-classiques-de-la-litterature?mode=desktop>> (Dernière consultation le 10.01.2024)

GFK MARKET INTELLIGENCE, *85 millions de BD-Mangas vendus en 2022*, WEB :<[https://www.gfk.com/fr/press/85-millions-bd-manga-vendus-en-france-2022#:~:text=A%20titre%20de%20comparaison%20le,d'euros%20\(%2D5%25\).](https://www.gfk.com/fr/press/85-millions-bd-manga-vendus-en-france-2022#:~:text=A%20titre%20de%20comparaison%20le,d'euros%20(%2D5%25).)> (Dernière consultation le 8.04.2024)

GFK MARKET INTELLIGENCE, *75 millions de BD-Mangas vendus en 2023*, WEB :<<https://www.gfk.com/fr/press/75-millions-bd-mangas-vendus-en-france-2023>> (Dernière consultation le 21.05.2024)

HACHETTE ÉDUCATION, *Collection « Bibliolyceé »*, WEB :<<https://www.enseignants.hachette-education.com/collections/bibliolycee>> (Dernière consultation le 15.04.2024)

HACHETTE ÉDUCATION, *Collection « Bibliolyceé », Le Rouge et le Noir de Stendhal*, WEB :<<https://www.enseignants.hachette-education.com/livres/bibliolycee-rouge-noir-stendhal-9782017064978>> (Dernière consultation le 27.12.2023)

HATIER ÉDITIONS, *Profil Bac, Le Rouge et le Noir*, WEB : <<https://www.editions-hatier.fr/livre/profil-stendhal-le-rouge-et-le-noir-9782401054752>> (Dernière consultation le 17.04.2024)

HYOGO HISTORY STATION, Online Museum of History - *Two Versions of Fukutomi Zoshi: Formation of a two-volume scroll and one-volume scroll*, WEB : <https://www.hyogo-c.ed.jp/~rekihaku-bo/historystation/rekihaku-meet/seminar/fukutomi/commentary/index_en.html> (Dernière consultation le 23.05.2024)

HUGO POCHE, *Collection « Classiques »*, WEB : <<https://www.hugopublishing.fr/poche-classique-un-an-deja/>> (Dernière consultation le 27.12.2023)

JAPAN EXPERIENCE, *Les différents genres de mangas*, WEB : <<https://www.japan-experience.com/fr/ preparer-voyage/savoir/litterature-japonaise/differents-genres-mangas>> (Dernière consultation le 28.06.2024)

JUMP+, *Shonen Jump+, Magazine et plateforme de vote en ligne*, WEB : <<https://shonenjumpplus.com/>> (Dernière consultation le 28.06.2024)

KUROKAWA ÉDITIONS (Kuro-Savoir) *Adaptations en manga des classiques de la littérature*, WEB : <<https://www.lisez.com/kurokawa/collection-kurosavoir/96980>> (Dernière consultation le 30.06.2024)

LAROUSSE DICTIONNAIRE, *Dictionnaire en ligne*, WEB : <<https://www.larousse.fr/>> (Dernière consultation le 23.06.2024)

LAROUSSE ÉDITIONS, *Collection « Spécial BAC »*, WEB : <https://www.editions-larousse.fr/recherche?search_api_views_fulltext=sp%C3%A9cial+bac> (Dernière consultation le 15.04.2024)

LE RÉSEAU PUBLIC DE LA LECTURE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES FWB, *Taux de fréquentation des bibliothèques en Fédération Wallonie-Bruxelles* (2021). WEB : <https://bibliotheques.cfwb.be/fileadmin/sites/biblio/uploads/Documents/Publications/Developpements_culturels_2021_16-5.pdf> (Dernière consultation le 26.12.2023)

LE COIN DES LECTEURS, Forum des dévoreurs de livres, *Littérature classique* WEB : <<https://www.coindeslecteurs.com/viewforum.php?f=22>> (Dernière consultation le 2.01.2024)

NOBI-NOBI ! (Maison Hachette), *Les Classiques en manga*, WEB : <<https://www.nobi-nobi.fr/livres-les-classiques-en-manga/>> (Dernière consultation le 30.06.2024)

SENS CRITIQUE, Utilisateur : Theremainsoftheplay, *Liste de 118 livres appartenant au canon littéraire* WEB : <https://www.senscritique.com/liste/le_canon_litteraire/2666028> (Dernière consultation le 2.01.2024)

STATBEL, SILC 2022, *Participation sociale et culturelle - Livres* WEB : <<https://statbel.fgov.be/fr/themes/menages/pauvreté-et-conditions-de-vie/focus-sur-les-conditions-de-vie/participation-sociale#news>> (Dernière consultation le 8.04.2024)

TEREBESS, *Zenga - Zen Painting*, WEB : <<https://terebess.hu/zen/sengai.html>> (Dernière consultation le 21.05.2024)

TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ (TLFi), , *Entrée « classique », définition*, WEB : <<https://www.cnrtl.fr/definition/classique>> (Dernière consultation le 27.12.2023)

WIKIPEDIA, Encyclopédie en ligne, *Catégorie : listes de livres recommandés*, WEB : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Catégorie:Liste_de_livres_recommandés> (Dernière consultation le 2.01.2024)

WIKIPEDIA, Encyclopédie en ligne, *Chōjū-giga*, WEB : <<https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Chōjū-giga&oldid=209535529>> (Dernière consultation le 21.05.2024)

WIKIPEDIA, Encyclopédie en ligne, *Edo (ville)*, WEB : <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Edo_\(ville\)#:~:text=Edo%20\(%E6%B1%9F%E6%88%B8%2C%20entr%C3%A9e%20de,Japon%20de%201603%20%C3%A0%201868.](https://fr.wikipedia.org/wiki/Edo_(ville)#:~:text=Edo%20(%E6%B1%9F%E6%88%B8%2C%20entr%C3%A9e%20de,Japon%20de%201603%20%C3%A0%201868.)> (Dernière consultation le 27.06.2024)

WIKIPEDIA, Encyclopédie en ligne, *E inga kyo - Nara National Museum*, WEB : <https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:E_inga_kyo_-_Nara_National_Museum_-_complete_scroll.jpeg> (Dernière consultation, le 21.05.2024)

WIKIPEDIA, Encyclopédie en ligne, *Les 100 meilleurs livres de tous les temps selon le Cercle norvégien du livre*, WEB : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_100_meilleurs_livres_de_tous_les_temps_selon_le_Cercle_norv%C3%A9gien_du_livre> (Dernière consultation le 2.01.2024)

WIKIPEDIA, Encyclopédie en ligne, *Le Rouge et le Noir*, WEB : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Rouge_et_le_Noir> (Dernière consultation le 3.07.2024)

WIKIPEDIA, Encyclopédie en ligne, *Manga de Dokuha – East Press Éditions*, WEB : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Manga_de_dokuha> (Dernière consultation le 1.07.2024)

WIKIPEDIA, Encyclopédie en ligne, *Kodansha Ltd.*, WEB :<
<https://fr.wikipedia.org/wiki/K%C5%8Ddansha>> (Dernière consultation le 1.07.2024)

WIKIPEDIA, Encyclopédie en ligne, *Éditions Kurokawa*, WEB :<
<https://fr.wikipedia.org/wiki/Kurokawa>> (Dernière consultation le 1.07.2024)

Documents officiels :

Fédération Wallonie-Bruxelles – CFW-B (2014), *Compétences terminales et savoirs requis en français : humanités professionnelles et techniques*.

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

Fédération Wallonie-Bruxelles – CFW-B (2019), *Circulaire 7212, 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice : grilles-horaires de référence des options de base groupées. 4e degré de l'enseignement professionnel secondaire complémentaire de plein exercice*.

Fédération Wallonie-Bruxelles – CFW-B (2022), *Circulaire 8678, Circulaire générale relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2022-23*.

Wallonie-Bruxelles Enseignement – W-BE (2015), *Programme d'études du cours de français de l'enseignement secondaire de plein exercice, humanités professionnelles et techniques, enseignement secondaire professionnel et technique de qualification, deuxième et troisième degrés*.

Wallonie-Bruxelles Enseignement – W-BE (2018), *Programme d'études du cours de français de l'enseignement secondaire de plein exercice, humanités générales et technologiques, enseignement secondaire général et technique de transition, deuxième et troisième degrés*.

VII. ANNEXES

1. Enquête sur les pratiques de terrain (enseignants) :

- Questionnaire anonyme et document de présentation (1-a) p. 130
- Déclarations professeurs (1-b, 1-c, 1-d, 1-e, 1-f) p. 132

2. Enquête lectures et culture littéraire (élèves) :

- Liste des œuvres et questionnaire élèves (2-a, 2-b) p. 136
- Tableau général des résultats (2-c) p. 140
- Liste d'œuvres connues par le biais d'une adaptation (2-d) p. 145

3. Enquête œuvres classiques et manga (élèves) :

- Le classique : définitions et exemples d'élèves (3-a, 3-b) p. 147
- Avis sur le classique (3-c) p. 150
- Avis sur le manga (3-d) p. 151

4. *Le Rouge et le Noir* :

- Éditions Hachette Éducation (4-a) p. 152
- Éditions East Press (4-b) p. 180
- Éditions Soleil-Manga (4-c, 4-d) p. 182
- Éditions France Loisirs- Glénat (4-e) p. 201
- Liste des adaptations du *Rouge et le Noir* (4-f) p. 206

5. Test de lecture :

- Questionnaire groupe G1 (lecture texte original) (5-a) p. 207
- Questionnaire groupes G2 et TQ (lecture adaptation manga) (5-b) p. 211
- Tableaux des résultats (compréhension 5-c ; motivation 5-d, 5-e) p. 215
- Questionnaires authentiques d'élèves (5-f) p. 223

6. Dispositif didactique :

- Extraits de manuels scolaires (6-a) p. 228
- Grille d'évaluation de la tâche d'écriture UAA6 (6-b) p. 231
- Productions des élèves de 4TQ (6-c) p. 232

7. Listes des adaptations en manga :

- Aux éditions East Press et Soleil-Manga (*Delcourt*) (7-a) p. 250
- Aux éditions Kuro-Savoir et Nobi-Nobi ! (7-b, 7c) p. 252
- Extraits du catalogue pédagogique Nobi-Nobi ! (7-d) p. 254

8. Courriels et échange téléphonique :

- Mail du Professeur Yusufumi TAKANA (8-a) p. 256
- Mail du Doctorant Daïki YOSHITAKE (8-b) p. 258
- Interview de Monsieur Patrick LE BIHAN (8-c) p. 262

9. Planches de mangas et illustrations p. 263

ANNEXE 1-a : Questionnaire anonyme destiné aux enseignants.

ENQUÊTE ANONYME

Destinée aux professeurs de français dans l'enseignement secondaire supérieur

J'enseigne le français dans la/les classe(s) de : 4G – 4TQ – 4P – 5G – 5TQ – 5P – 6G – 6TQ – 6P – 7P

Dans le réseau d'enseignement : W-BE – SeGEC / FELSI (Libre) – CEPEONS/CECP (Officiel)

Je travaille au sein d'un établissement à discrimination positive (*Discri +*) : OUI – NON

- 1) Je fais lire un/des *classique(s)* de la littérature dans le cadre de mon cours : OUI – NON
Complet – en extraits

Parce que.....
.....
.....
.....
.....

- 2) J'ai déjà abordé *Le Rouge et le Noir* de Stendhal dans le cadre de mon cours : OUI – NON

Parce que.....
.....
.....
.....
.....

- 3) J'ai déjà utilisé (ou j'envisage) le *manga* dans le cadre de mon cours : OUI – NON

- 4) Si OUI, dans quel(s) contexte(s) et dans quel(s) objectif(s) ?
Si NON, quelle(s) est/sont la/les raison(s) qui justifie(nt) ce choix ?

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

- 5) Je suis favorable à l'usage des adaptations en *manga* des *classiques de la littérature* dans le cadre de mon cours de français. OUI – NON

Car.....
.....
.....
.....

ANNEXE 1-b : Document de présentation, en accompagnement du questionnaire anonyme destiné aux enseignants.

Cher(e)s collègues, cher(e)s professeur(e)s,

J'enseigne depuis bientôt 19 ans maintenant et dans le cadre de mes études en langues et lettres romanes à l'Université de Liège, je travaille actuellement à l'élaboration de mon mémoire qui a pour thème *l'usage des adaptations en manga des classiques de la littérature * au cours de français*.

Dans cette optique, j'aimerais récolter l'avis de professeur(e)s de français en fonction dans les classes du secondaire supérieur (de toutes les filières) et vous m'aideriez beaucoup si vous acceptiez de répondre aux quelques questions qui suivent.

Les données que vous me fournirez ne seront nullement diffusées en dehors du cadre universitaire de mes recherches.

Je vous remercie de tout cœur pour votre participation,

Laurence Roobaert
laurence.roobaert@student.uliege.be
0499/333.600

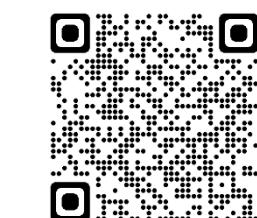
* Par *classiques* de la littérature, nous entendons les œuvres patrimoniales et prescrites par les référentiels scolaires mais également les œuvres (re)connues par « tout le monde » comme ayant une valeur littéraire particulière. Si vous le désirez, vous pouvez en scannant les différents QR Codes, accéder aux collections qui proposent leur adaptation en manga.



Éditions
Nobi Nobi !



Éditions
Soleil- Manga (Delcourt)



Éditions
Kuro-Savoir (Kurokawa)

ANNEXE 1-c : Déclarations des enseignants interrogés – Question 1, lecture des classiques de la littérature au cours de français.

PROF.	TYPE ENS.	OUI	NON	COMPLET	EXTRAITS	EN G	EN Q	JUSTIFICATION
A	G+Q	X			X	X	X	Présentation primordiale des classiques de la littérature.
B	G+Q	X			X	X	X	Élargissement de la culture générale des élèves.
C	Q		X					Non adapté au niveau du public.
D	Q		X					Ne se prête pas au programme (Q) – Trop compliqué (syntaxe, vocabulaire, contexte, ...)
E	G-Q	X			X	X		Temps nécessaire trop important – Extraits à analyser pour dégager les caractéristiques des classiques – Lecture d'œuvres contemporaines qui en partagent certains traits car thèmes actuels plus accrocheurs.
F	Q		X					Élèves plus à l'aise avec textes informatifs – En difficulté face aux textes littéraires.
G	G	X		X	X	X		« Vivre l'expérience » d'une œuvre classique complète - Représentations de courants littéraires.
H	G+Q	X		X	X	X	X	Transmission essentielle des œuvres classiques – Extraits si lecture trop complexe.
I	G	X			X	X	X	Opportunité et droit d'accéder à la beauté pour tous : l'École assure le droit à cette égalité.
J	G	X		X	X	X		Présence au sein du programme.
K	G	X		X	X	X		Présence au sein du programme – Représentations des courants littéraires – Choix par intérêt personnel des œuvres – Lien avec des œuvres contemporaines – Extraits pour les faibles lecteurs – Surmonter les <i>a priori</i> des élèves par rapport aux classiques de la littérature.
L	Q	X			X		X	Transmission essentielle des œuvres classiques – Accès aux œuvres pour tous.
M	Q		X					N'est pas au programme (Q) – Mais important d'en parler pour la culture générale.
N	Q		X					Trop long et difficile pour le public (Q) – Mais important d'y faire référence et connaître quelques œuvres.
O	G+Q	X	X	X	X	X		Oui (G) au programme – Non (Q) pas au programme – Regret.
P	Q	X		X			X	Important de les faire lire à l'école sinon les élèves ne le feront jamais.
Q	G+Q	X	X	X	X	X		Important pour la culture générale – L'école est le seul lieu où ils liront- mais trop complexe (langue) (Q)
R	Q	X			X		X	Important pour la culture générale- Trésor de la langue – Absence regrettée au programme du TQ car C.E.S.S. semblable au niveau des tâches.
18 enseignants	13	7	7	13	10	7		

ANNEXE 1-d : Déclarations des enseignants interrogés – Question 2, présence du Rouge et le Noir au cours de français.

PROF.	OUI	NON	JUSTIFICATION
A	X		Inclus dans le corpus du syllabus employé. (G)
B		X	Manque d'occasion.
C		X	Pas inclus au programme qualifiant. (Q)
D		X	/
E		X	Manque de temps – Souvenir personnel négatif de l'œuvre.
F		X	Vocabulaire et syntaxe trop complexes – Récit daté, manque d'intérêt pour les élèves.
G		X	Souvenir personnel négatif de l'œuvre.
H		X	Œuvre trop longue – Regret car avis personnel positif du récit et du style.
I		X	Scènes de batailles pour l'esthétique réaliste (Confusion avec la <i>Chartreuse de Parmes</i>).
J		X	/
K		X	Souvenir personnel négatif de l'œuvre.
L	X		Souvenir personnel positif de l'œuvre.
M	X		Confusion d'élève entre le titre de l'œuvre et une chanson des années '80.
N		X	Illégitime pour en parler : œuvre non lue entièrement.
O		X	Manque d'intérêt personnel pour l'œuvre.
P	X		S'intégrait bien dans la séquence.
Q		X	Œuvre non lue.
R		X	Bonne histoire mais pas accessible aux élèves de P. – Trop long à lire pour les G, seulement en extraits.
= 18	4	14	

ANNEXE 1-e : Déclarations des enseignants interrogés – Questions 3-4 , présence du manga au cours de français.

PROF.	OUI	NON	JUSTIFICATION
A		X	Méconnaissance du genre – genre littéraire mineur – Manque d'intérêt personnel – Sans intérêt pédagogique.
B	X		Rendre ludique l'étude de la littérature – Susciter intérêt, motiver les élèves – Accéder à leurs attentes.
C	X		Analyse d'un manga populaire complet (fond et forme) (P).
D		X	Pas encore envisagé.
E	X		Choix possible dans le cadre d'une évaluation de lecture – Lecture d'un classique de la littérature.
F	X		Difficultés car méconnaissance du genre mais utilisation dans le cadre de l'UAA 6 (TQ).
G		X	Manque d'intérêt personnel.
H	X		Base de narratologie – UAA 6 – Intérêt personnel pour le genre.
I		X	Méconnaissance du genre – Sentiment d'illégitimité.
J		X	Méconnaissance du genre.
K	X		Lecture choisie par les élèves – Méconnaissance du genre – Curiosité.
L		X	Méconnaissance du genre – Sentiment d'illégitimité.
M	X		Choix des élèves régulier pour UAA6.
N		X	Méconnaissance du genre- Sentiment d'illégitimité.
O	X		Choix des élèves pour UAA 6 – Méconnaissance du genre – Curiosité (envie de formation).
P		X	Méconnaissance du genre mais pas contre l'idée – Aucun lecteur de manga dans ses élèves.
Q	X		Plus simple et abordable – au goût des élèves (UAA6) – N'aime pas personnellement et méconnaissance du genre.
R	X		Partager une expérience de lecture (UAA6) – Choix des élèves – Méconnaissance du genre mais partage avec les élèves.
18	10	8	

ANNEXE 1-f : Déclarations des enseignants interrogés – Question 5, professeurs favorables à l'usage des adaptations en manga des classiques de la littérature.

PROF.	OUI	NON	JUSTIFICATION
A		X	Méconnaissance du genre – Sans intérêt pédagogique.
B	X		Rendre ludique l'étude de la littérature – Motiver à la lecture – Susciter l'intérêt des élèves et correspondre à leurs attentes.
C	X		Genre très apprécié et accessible aux élèves – Découverte de textes riches de manière plus ludique.
D	X		Rencontrer l'intérêt des jeunes – Découverte d'un autre type de lecture (structure, vocabulaire) – Intérêt pour le mélange images et textes.
E	X		Appréciation du genre par les élèves – Objectif personnel : plaisir de lecture pour les élèves – Mais méconnaissance du genre, désir de formation continuée.
F	X		Succès du genre auprès des élèves – Adaptations diverses favorables à la vie du patrimoine littéraire – Accessibilité au plus grand nombre du patrimoine littéraire.
G	X		Porte d'entrée plus attractive vers les classiques – Avec l'œuvre originale ensuite.
H	X	X	Qualité de l'adaptation en question (fidélité).
I	X		Possibilité d'étudier l'œuvre originale et son adaptation – Étude du processus d'adaptation.
J	X	X	Adaptations existantes en BD, même usage d'ouverture aux originaux – Œuvre originale irremplaçable.
K	X	X	Facilité d'accès aux classiques – Redynamiser le cours – mais peut-être désavantage « cognitif » : n'entraînent pas à la lecture de textes longs (élèves découragés ou qui manquent d'attention) – Formation continuée envisageable.
L	X		Rendre accessible à tous les jeunes lecteurs des œuvres du patrimoine – Accroître l'intérêt et la motivation de lecture à l'école.
M	X		Répondre aux envies des élèves – Comme un film – Accès à la culture même si ne remplace/substitue pas la lecture d'une œuvre.
N	X		Donner envie de lire aux jeunes – Donner un aperçu de contenu de la littérature – Envie personnelle d'accéder plus facilement à des œuvres (éviter les longues descriptions).
O		X	Ne reprend pas toutes les qualités d'écritures d'un classique.
P	X	X	Découvrir le genre pour un accès plus aisément aux classiques ensuite – Les classiques doivent être lus en version originale – Comparaison possible pour accrocher les élèves.
Q	X	X	Transmettre l'œuvre originale qui est un « trésor de la langue française » – Favorable si la lecture du manga ne remplace pas celle du classique - La popularité du manga peut être au service de la survie du classique.
R	X	X	Triste de dénaturer le classique sauf si c'est une « bonne » adaptation (fidèle) – Avis positif sur le partage de la culture littéraire.
= 18	16	8	

ANNEXE 2-a : Liste des œuvres présentées dans le questionnaire de l'enquête sur les lectures et la culture littéraire des élèves (1/2)

CONN	LU	Motivation (lettre)	Titre et auteur(s) du livre	CONN	LU	Motivation (lettre)	Titre et auteur(s) du livre
			<i>Changer l'eau des fleurs</i> , Valérie PERRIN				<i>Les Fleurs du Mal</i> , Charles BAUDELAIRE
			<i>Les écureuils de Central Park sont tristes le lundi</i> , Katherine PANCOL				<i>Les Confessions</i> , Jean-Jacques ROUSSEAU
			<i>Guerre et Paix</i> , Léon TOLSTOÏ				<i>Candide</i> , VOLTAIRE
			<i>Robinson Crusoé</i> , Daniel DEFOE				<i>One-Punch Man</i> , Yusuke MURATA et ONE
			<i>Fairy Tail</i> , Hiro MASHIMA				<i>Jacques le fataliste</i> , Denis DIDEROT
			<i>Le meilleur des mondes</i> , Aldous HUXLEY				<i>Les Frères Karamazov</i> , Fiodor DOSTOÏEVSKI
			<i>La Nuit des temps</i> , BARJAVEL				<i>La Métamorphose</i> , Franz KAFKA
			<i>Le Crime de l'Orient Express</i> , Agatha CHRISTIE				<i>Critique de la raison pure</i> , Emmanuel KANT
			<i>Et après...</i> , Guillaume MUSSO				<i>Le père Goriot</i> , Honoré de BALZAC
			<i>Astérix</i> , René GOSCINNY et Albert UDERZO				<i>Lettres de mon moulin</i> , Alphonse DAUDET
			<i>Vous revoir</i> , Marc LÉVY				<i>Maigret</i> , Georges SIMENON
			<i>Né sous une bonne étoile</i> , Aurélie VALLOGNE				<i>Lettres persanes</i> , MONTESQUIEU
			<i>Naruto</i> , Masashi KISHIMOTO				<i>Demon Slayer</i> , Koyoharu GOTOGE
			<i>Le Da Vinci Code</i> , Dan BROWN				<i>Manon Lescaut</i> , Abbé PRÉVOST
			<i>Les Fourmis</i> , Bernard WERBER				<i>La Condition Humaine</i> , André MALRAUX
			<i>Phèdre</i> , Jean RACINE				<i>La Religieuse</i> , Denis DIDEROT
			<i>Le Cid</i> , Pierre CORNEILLE				<i>La Nouvelle Héloïse</i> , Jean-Jacques ROUSSEAU
			<i>Bérénice</i> , Jean RACINE				<i>Le Jeu de l'amour ou du hasard</i> , MARIVAUX
			<i>Le Malade imaginaire</i> , MOLIÈRE				<i>La Peste</i> , Albert CAMUS
			<i>Les Précieuses ridicules</i> , MOLIÈRE				<i>Hunter X Hunter</i> , Yoshihiro TOGASHI

ANNEXE 2-a : (suite : 2/2)

CONNUS	LU	Motivation (lettre)	Titre et auteur(s) du livre	CONNUS	LU	Motivation (lettre)	Titre et auteur(s) du livre
			<i>Dragon Ball</i> , Akira TORIYAMA				<i>Les Trois Mousquetaires</i> , Alexandre DUMAS
			<i>L'Avare</i> , MOLIÈRE				<i>L'Amant</i> , Marguerite DURAS
			<i>Le Tartuffe</i> , MOLIÈRE				<i>Cyrano de Bergerac</i> , Edmond ROSTAND
			<i>La Princesse de Clèves</i> , Mme DE LA FAYETTE				<i>Crime et châtiments</i> , Fiodor DOSTOÏEVSKI
			<i>Le Rouge et le Noir</i> , STENDHAL				<i>Orgueil et préjugés</i> , Jane AUSTEN
			<i>Les Liaisons dangereuses</i> , Choderlos de LACLOS				<i>Le Corbeau</i> , Edgard Allan POE
			<i>Madame Bovary</i> , Gustave FLAUBERT				<i>One Piece</i> , Eiichirō ODA
			<i>Les Misérables</i> , Victor HUGO				<i>Le Petit Prince</i> , Antoine de SAINT EXUPÉRY
			<i>Huis Clos</i> , Jean-Paul SARTRE				<i>La Nuit des enfants rois</i> , Bernard LENTÉRIC
			<i>À la recherche du temps perdu</i> , Marcel PROUST				<i>Les Aventures de Tintin</i> , HERGÉ
			<i>L'Étranger</i> , Albert CAMUS				<i>La Chartreuse de Parme</i> , STENDHAL
			<i>Le Comte de Monte-Cristo</i> , Alexandre DUMAS				<i>Death Note</i> , Takeshi OBATA et Tsugumi OHBA
			<i>Bel-Ami</i> , Guy de MAUPASSANT				<i>L'Appel de Cthulhu</i> , H.P. LOVECRAFT

ANNEXE 2-b : Questionnaire de l'enquête sur les lectures et la culture littéraire des élèves (1/2)

Enquête – P45 ACTIVITÉ FRANÇAIS

La lecture des « classiques » de la littérature

1. Parmi ces **livres**, quels sont ceux que **tu connais** ou dont tu as déjà **entendu parler** ? (Coche dans la 1^{re} colonne)

2. Indique dans la 2^e colonne le(s) livre(s) que tu as **déjà lu(s) en entier**.

3. **Si tu as lu** ce(s) livre(s) indique ta motivation de lecture (pourquoi tu as lu ce livre) dans la **3^e colonne la/les lettre(s)** correspondante(s) :
 - A. Pour le plaisir.
 - B. Par obligation scolaire.
 - C. Tu ne voulais pas être le/la seul.e à ne pas l'avoir lu.
 - D. Par curiosité, juste pour voir de quoi le livre parlait.
 - E. Tu en avais beaucoup entendu parler.
 - F. On te l'a conseillé.
 - G. Par ennui, dépit, il n'y avait rien d'autre à faire pour s'occuper à ce moment-là.
 - H. AUTRE :

4. Parmi les livres dont tu as déjà **entendu parler**, y en a-t-il que tu connais grâce à leur adaptation en film, série, théâtre, B.D., manga, ... ? Si oui, le(s)quel(s) ?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. **Te considères-tu comme un « lecteur » ?**

- Oui
- Non
- Occasionnel

ANNEXE 2-b : Questionnaire enquête élèves (Suite : 2/2)

6. Quel(s) est/sont, selon toi, le(s) **obstacle(s) à la lecture** ? Qu'est-ce qui **te freine ou t'empêche de lire** un livre ?

- Le titre.
 - L'illustration sur la 1^{re} de couverture.
 - Le nombre trop élevé de pages.
 - Le manque d'intérêt pour le contenu, le sujet du livre.
 - La date ou l'époque où le livre a été écrit.
 - Le vocabulaire trop difficile à comprendre.
 - Les phrases trop longues, trop difficiles à suivre.
 - Le manque de temps à consacrer à la lecture.
 - Je n'aime tout simplement pas lire car :
-
.....
.....

- AUTRE :
-
.....
.....

7. Qu'est-ce qui te donne **envie** de lire un livre ? Comment choisis-tu tes lectures ?

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

8. Qu'est-ce qu'un « **classique** » de la littérature selon toi ? (Cites-en en exemple si tu peux)

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

ANNEXE 2-c : Tableau général des résultats obtenus lors de l'enquête sur les lectures et la culture littéraire des élèves.
Classement par nombre d'élèves qui connaissent l'œuvre, uniquement par son titre ou le nom de son auteur (1/5)

76 élèves de la filière générale - 56 élèves de la filière qualifiante (Total=132 élèves sondés)

OEUVRES	UNIQUEMENT CONNUE	LUE	Contexte			
			Plaisir	École	Conseil Curiosité	Ennui
<i>Astérix</i> , René GOSCINNY et Albert UDERZO	45 – 32 (77)	20 – 15 (35)	11 - 10	0 - 1	6 - 2	3 - 2
<i>Naruto</i> , Masashi KISHIMOTO	40 – 37 (77)	27 – 12 (50)	25 - 11		2 - 1	
<i>Les Trois Mousquetaires</i> , Alexandre DUMAS	43 – 33 (76)	12 – 5 (17)	7 - 2	0 - 1	3 - 2	2
<i>Dragon Ball</i> , Akira TORIYAMA	37 – 36 (73)	24 – 12 (36)	19 - 9		4 - 2	1 - 1
<i>One Piece</i> , Eiichirō ODA	42 – 30 (72)	25 – 15 (40)	16 - 14		9 - 1	
<i>Hunter X Hunter</i> , Yoshihiro TOGASHI	42 – 25 (67)	21 – 11 (32)	19 - 9		2 - 2	
<i>Les Misérables</i> , Victor HUGO	36 – 30 (66)	20 – 15 (35)		17 - 14	2 - 1	1
<i>Les Aventures de Tintin</i> , HERGÉ	29 – 29 (58)	32 – 20 (52)	21 - 13	4 - 3	3 - 3	4 - 1
<i>Death Note</i> , Takeshi OBATA et Tsugumi OHBA	35 – 19 (54)	22 – 10 (32)	21 - 9		1 - 1	
<i>Fairy Tail</i> , Hiro MASHIMA	29 – 20 (49)	14 – 11 (25)	12 - 11		2	
<i>One-Punch Man</i> , Yusuke MURATA et ONE	31 – 17 (48)	21 – 12 (33)	19 - 11		2 - 1	
<i>Demon Slayer</i> , Koyoharu GOTOGÉ	30 – 13 (43)	24 – 14 (38)	19 - 11		4 - 3	1
<i>Le Petit Prince</i> , Antoine de SAINT EXUPÉRY	21 – 22 (42)	29 – 17 (46)	14 - 5	10 - 10	4 - 2	1

ANNEXE 2-c : Tableau général (suite : 2/5)

OEUVRES	UNIQUEMENT CONNUE	LUE	Contexte			
			Plaisir	École	Conseil Curiosité	Ennui
<i>L'Avare</i> , MOLIÈRE	21 – 8 (29)	26 – 1 (27)		24 - 1	2	
<i>Robinson Crusoé</i> , Daniel DEFOE	17 – 12 (29)	3 – 1 (4)	1	2 - 1		
<i>Le Tartuffe</i> , MOLIÈRE	23 – 4 (27)	39 – 2 (41)	1	36 - 2	2	
<i>Orgueil et préjugés</i> , Jane AUSTEN	12 – 11 (23)	2 – 1 (3)	0 - 1		2	
<i>Le Rouge et le Noir</i> , STENDHAL	6 – 16 (22)	2 – 8 (10)		2 - 8		
<i>La Nuit des temps</i> , BARJAVEL	14 – 8 (22)	2 – 0 (2)		2		
<i>Le Crime de l'Orient Express</i> , Agatha CHRISTIE	13 – 8 (21)	7 – 2 (9)	4 - 0	1 - 1	2 - 1	
<i>Les Fleurs du Mal</i> , Charles BAUDELAIRE	14 – 6 (20)	10 – 0 (10)		7	3	
<i>Le Malade imaginaire</i> , MOLIÈRE	11 – 8 (19)	8 – 2 (10)		7 - 2	1 - 0	
<i>Le Da Vinci Code</i> , Dan BROWN	11 – 5 (16)	2 – 1 (3)	1		1 - 1	
<i>Phèdre</i> , Jean RACINE	12 – 2 (14)	6 – 7 (13)		5 - 7	1	
<i>Candide</i> , VOLTAIRE	9 – 5 (14)	4 – 0 (4)		4		
<i>Madame Bovary</i> , Gustave FLAUBERT	7 – 6 (13)	20 – 0 (20)		19	2	
<i>Maigret</i> , Georges SIMENON	7 – 4 (11)	4 – 0 (4)		4		
<i>Cyrano de Bergerac</i> , Edmond ROSTAND	6 – 4 (10)	4 – 0 (4)	1	3		

ANNEXE 2-c : Tableau général des résultats (suite : 3/5)

OEUVRES	UNIQUEMENT CONNUE	LUE	Contexte			
			Plaisir	École	Conseil Curiosité	Ennui
<i>Les Précieuses ridicules</i> , MOLIÈRE	7 – 3 (10)	3 – 1 (4)		3 - 1		
<i>Le Corbeau</i> , Edgard Allan POE	6 – 4 (10)	1 – 2 (3)		1 - 2		
<i>Les Fourmis</i> , Bernard WERBER	7 – 2 (9)	4 – 1 (5)	1	1	1 - 1	1
<i>Le Cid</i> , Pierre CORNEILLE	8 – 1 (9)	3 – 0 (3)		3		
<i>La Peste</i> , Albert CAMUS	4 – 5 (9)	0 – 2 (2)		0 - 2		
<i>Né sous une bonne étoile</i> , Aurélie VALLOGNE	3 – 6 (9)	0 – 1 (1)			0 - 1	
<i>Le meilleur des mondes</i> , Aldous HUXLEY	7 – 2 (9)	0				
<i>Le Comte de Monte-Cristo</i> , Alexandre DUMAS	2 – 7 (9)	0				
<i>Le père Goriot</i> , Honoré de BALZAC	7 – 1 (8)	6 – 0 (6)		6		
<i>Crime et châtiments</i> , Fiodor DOSTOÏEVSKI	4 – 4 (8)	0				
<i>L'Amant</i> , Marguerite DURAS	6 – 1 (7)	1 – 0 (1)		1		
<i>Les Frères Karamazov</i> , Fiodor DOSTOÏEVSKI	2 – 5 (7)	0				
<i>L'Étranger</i> , Albert CAMUS	5 – 1 (6)	3 – 2 (5)	1	1 - 1	1 - 1	
<i>Les Liaisons dangereuses</i> , Choderlos de LACLOS	2 – 4 (6)	3 – 2 (5)		3 - 1	0 - 1	
<i>La Métamorphose</i> , Franz KAFKA	3 – 3 (6)	3 – 1 (4)		1	2 - 1	

ANNEXE 2-c : Tableau général des résultats (suite 4/5)

OEUVRES	UNIQUEMENT CONNU	LUE	Contexte			
			Plaisir	École	Conseil Curiosité	Ennui
<i>La Nuit des enfants rois</i> , Bernard LENTÉRIC	3 – 3 (6)	1 – 0 (1)	1			
<i>À la recherche du temps perdu</i> , Marcel PROUST	4 – 2 (6)	0				
<i>Les Confessions</i> , Jean-Jacques ROUSSEAU	4 – 2 (6)	0				
<i>Le Jeu de l'amour ou du hasard</i> , MARIVAUX	3 – 3 (6)	0				
<i>La Religieuse</i> , Denis DIDEROT	2 – 4 (6)	0				
<i>Bérénice</i> , Jean RACINE	4 – 1 (5)	1 – 6 (7)		1 - 6		
<i>Bel-Ami</i> , Guy de MAUPASSANT	3 – 2 (5)	3 – 1 (4)		2 - 1	1	
<i>Et après...</i> , Guillaume MUSSO	1 – 4 (5)	1 – 0 (1)			1	
<i>L'Appel de Cthulhu</i> , H.P. LOVECRAFT	3 – 2 (5)	0				
<i>La Condition Humaine</i> , André MALRAUX	3 – 2 (5)	0				
<i>La Princesse de Clèves</i> , Mme DE LA FAYETTE	2 – 2 (4)	0				
<i>Lettres persanes</i> , MONTESQUIEU	2 – 1 (3)	0				
<i>La Nouvelle Héloïse</i> , Jean-Jacques ROUSSEAU	1 – 2 (3)	0				
<i>Guerre et Paix</i> , Léon TOLSTOI	1 – 2 (3)	0				
<i>Vous revoir</i> , Marc LÉVY	1 – 2 (3)	0				

ANNEXE 2-c : Tableau général des résultats (suite et fin : 5/5)

OEUVRES	UNIQUEMENT CONNUE	LUE	Contexte			
			Plaisir	École	Conseil Curiosité	Ennui
<i>Jacques le fataliste</i> , Denis DIDEROT	1 – 2 (3)	0				
<i>Huis Clos</i> , Jean-Paul SARTRE	1 – 1 (2)	2 – 0 (2)		2		
<i>Changer l'eau des fleurs</i> , Valérie PERRIN	1 – 1 (2)	0				
<i>Lettres de mon moulin</i> , Alphonse DAUDET	1 – 1 (2)	0				
<i>Les écureuils de Central Park sont tristes le lundi</i> , Katherine PANCOL	0 – 2 (2)	0				
<i>Critique de la raison pure</i> , Emmanuel KANT	0 – 1 (1)	0				
<i>La Chartreuse de Parme</i> , STENDHAL	0 – 1 (1)	0				
<i>Manon Lescaut</i> , Abbé PRÉVOST	0 – 1 (1)	0				

ANNEXE 2-d : Œuvres rencontrées par le biais d'une adaptation.
Classement par nombre décroissant de déclarations d'élèves (1/2)

OEUVRE	FORME D'ADAPTATION	Nombre de déclarations
<i>Naruto</i> , KISHIMOTO	Anime	59
<i>One Piece</i> , ODA	Anime – Série TV	56
<i>Dragon Ball</i> , TORIYAMA	Anime - Film	49
<i>Hunter X Hunter</i> , TOGASHI	Anime	45
<i>One-Punch Man</i> , MURATA	Anime	40
<i>Demon Slayer</i> , GOTOGE	Anime	39
<i>Death Note</i> , OBATA & OHBA	Anime	37
<i>Les Aventures de Tintin</i> , HERGÉ	Dessin animé - Film	37
<i>Fairy Tail</i> , MASHIMA	Anime	36
<i>Astérix</i> , GOSCINNY & UDERZO	Film	36
<i>Les Misérables</i> , HUGO	Manga – Anime - Théâtre - Film	28
<i>Le Petit Prince</i> , SAINT EXUPÉRY	Dessin animé – Film - BD	24
<i>Les Trois Mousquetaires</i> , DUMAS	Film	23
<i>Orgueil et préjugé</i> , AUSTEN	Film	7
<i>Cyrano de Bergerac</i> , ROSTAND	Film	4
<i>Le crime de l'Orient Express</i> , CHRISTIE	Film	4
<i>Les Liaisons dangereuses</i> , LACLOS	Série TV	3
<i>Madame Bovary</i> , FLAUBERT	Film	2
<i>Robinson Crusoé</i> , DEFOË	Dessin animé	2
<i>La nuit des enfants rois</i> , LENTÉRIC	Film	1
<i>L'Amant</i> , DURAS	Film	1
<i>Le Comte de Monte-Cristo</i> , DUMAS	Film	1
<i>Le Corbeau</i> , POE	Film	1
<i>Phèdre</i> , RACINE	« Théâtre » vidéo YouTube	1
<i>Le malade imaginaire</i> , MOLIÈRE	« Théâtre » vidéo YouTube	1

ANEXE 2-d : Œuvres rencontrées par le biais d'une adaptation (Suite et fin : 2/2)

ŒUVRE	FORME D'ADAPTATION	Nombre de déclarations
<i>Twilight</i> , MEYER	Film	2
<i>Hunger Games</i> , COLLINS	Film	1
<i>Oscar et la Dame rose</i> , SCHMITT	Film	1
<i>No et moi</i> , VIGAN	Film	1
<i>Dr. Stone</i> , INAGAKI & BOICHI	Anime	1
AUCUNE ou sans réponse	/	9
Confusion entre original et adaptation		
BD et Mangas	Considérés comme adaptations de dessins animés et animes	9
<i>L'Avare</i> , MOLIÈRE	« Pièce de théâtre »	5
<i>Le Tartuffe</i> , MOLIÈRE	« Pièce de théâtre »	4
<i>13 Reason Why</i> , ASHER	Série TV adaptée en roman et non le contraire.	1
Hors sujet		
<i>La Peste</i> , CAMUS	« Au journal télévisé, dans les informations, sur la maladie... »	1
<i>La barque de Noé</i>	Œuvre non identifiable	1

ANNEXE 3-a : Classement par ordre décroissant d'apparition des composants des définitions du « classique de la littérature » données par les élèves (1/2)

COMPOSANT de la DÉFINITION	ÉCHANTILLON DE CITATIONS D'ÉLÈVES	Nombre d'élèves
Ne sais pas/ Sans réponse	/	20
Popularité de l'œuvre	« Livre connu dans le monde entier, même sans avoir lu » « Un livre culte, connu de tous »	44
Valeur reconnue	« Qui a gagné des prix » « Tout le monde a lu et a aimé le lire » « A remporté un grand succès auprès des lecteurs » « Salué par la critique et par un grand nombre de lecteurs »	20
Référence aux mangas	« Qui a servi de modèle aux autres mangas »	17
Caractère mémorable et intemporel de l'œuvre	« Un livre dont on se souviendra toujours » « Qui traverse les générations » « Reste populaire à travers le temps »	11
Désuétude	« Vieux livre » - « Livre ancien » - « Des livres qui datent » « Écrit par une vieille personne connue » « Écrit pas des auteurs d'avant » « Des trucs de vieux »	11
Référence à un film	« Tout le monde a vu le film » « Même sans avoir vu, tout le monde connaît de nom »	7
Œuvre à lire impérativement	« Tout le monde devrait les lire, peu importe l'époque »	7
Hors sujet	« Livre du Moyen Âge » - « Genre principal » « Traitent de sujets sensibles, tabous, qui font polémique » « Les histoires d'enfants qu'on fait lire à l'école chaque année » « Une histoire de famille qui tourne parfois mal, par des drames familiaux ou des secrets de famille. »	6

ANNEXE 3-a : (Suite et fin : 2/2)

COMPOSANT de la DÉFINITION	ÉCHANTILLON DE CITATIONS D'ÉLÈVES	Nombre d'élèves
Pertinent	<p>« Tout le monde connaît, on le prend comme référence, ne vieillit pas vraiment avec le temps »</p> <p>« Livre écrit par un auteur connu qui a su faire ses preuves par son talent ou son originalité dans le monde littéraire. Apprécié du lecteur, fait réfléchir et on peut analyser chaque phrase »</p> <p>« Dont tout le monde s'inspire »</p> <p>« Connu de tous, fait partie des bases de la littérature »</p> <p>« Un grand livre qui a marqué l'histoire de la littérature »</p> <p>« Un livre connu, que tout le monde a lu et qui est donné comme lecture aux élèves »</p>	6
Relation au Classicisme	<p>« Qui ont marqué le courant du Classicisme »</p> <p>« Des textes du 17^e siècle »</p>	6
Caractère historique	<p>« Des livres qui ont marqué l'Histoire et qui sont reconnus à travers le temps »</p>	5
Manque d'originalité et accessibilité	<p>« Une histoire basique, sans action »</p> <p>« Accessible à tous »</p> <p>« Quelque chose de basique, normal pas une chose originale »</p>	4
Caractère enrichissant et instructif de l'œuvre	<p>« Avec un vrai sujet de lecture »</p> <p>« Un livre qui peut changer notre façon de penser, nous instruire »</p> <p>« Un truc qui nous marque »</p>	3
Critère d'agrément	<p>« Un livre parfait, avec le nombre idéal de pages »</p> <p>« Agréable à la lecture »</p> <p>« Qui a tout ce qu'il faut pour plaire »</p>	3
Présence d'adaptations	<p>« Tout le monde l'a vu en film »</p> <p>« Il y a des adaptations dessus »</p>	3
Ventes nombreuses	<p>« Qui s'est beaucoup vendu »</p>	2
Langues grecque et latine	<p>« Des livres antiques en grec ou en latin »</p>	1

ANNEXE 3- b : Classement des exemples donnés par les élèves pour illustrer le classique de la littérature, par ordre décroissant du nombre de citation (pour 67 exemplifications recueillies)

	EXEMPLES	Nombre de citation
1	Les comédies de MOLIÈRE	17
2	<i>Les Misérables</i> , Victor HUGO	14
3	<i>Harry Potter</i> , JK ROWLING	13
4	<i>One Piece</i> , ODA	9
5	<i>Le Petit Prince</i> , SAINT-EXUPÉRY	8
6	<i>Naruto</i> , KISHIMOTO	6
7	<i>Dragon Ball</i> , TORYAMA	5
8	Fables de LA FONTAINE	4
9	Madame Bovary, FLAUBERT	4
10	<i>Roméo et Juliette</i> , SHAKESPEARE	3
11	<i>Les Fleurs du mal</i> , BAUDELAIRE	3
12	<i>Le garçon au pyjama rayé</i> , BOYNE	3
13	<i>Hunter X Hunter</i> , TOGASHI	2
14	<i>Captive</i> , RIVENS	2
15	« Une pièce de théâtre »	2
16	<i>Titanic</i> (film)	2
17	<i>La nuit des temps</i> , BARJAVEL	1
18	<i>Blanche Neige</i> , Frères GRIMM	1
19	<i>L'Étranger</i> , CAMUS	1
20	<i>Cyrano de Bergerac</i> , ROSTAND	1
21	<i>Nouvelles</i> , G. de MAUPASSANT	1
22	Texte de VOLTAIRE	1
23	<i>Le Rouge et le Noir</i> , STENDHAL	1
24	<i>Les Trois Mousquetaires</i> , DUMAS	1
25	<i>Astérix</i> , GOSCINNY & UDERZO	1
26	<i>Classroom of the Elite</i> , KINUGASA	1
27	<i>Hunger Games</i> , COLLINS	1
28	<i>L'Alchimiste</i> , COELHO	1
29	<i>My Héro Academia</i> , HORIKOSHI	1
30	<i>Les Aventures de Tintin</i> , HERGÉ	1
31	<i>Lettre d'une inconnue</i> , ZWEIG	1
32	<i>Bleach</i> , KUBO	1
33	<i>Jujutsu Kaisen</i> , AKUTAMI	1
34	<i>La mort du Roi Tsongor</i> , GAUDÉ	1
35	<i>Les fables des montagnes</i> , GUÉRAUD & LURNÉ	1
36	<i>Lakestone</i> , RIVENS	1
37	<i>Martine</i> , MARLIER & DELAHAYE	1
38	<i>Le Crime de l'Orient Express</i> , CHRISTIE	1
39	Livre de MUSSO	1
40	« Un texte du 18 ^e »	1
41	SPIELBERG (réalisateur)	1
42	« Celui qui a le même nom que le Champagne »	1

ANNEXE 3-c : Avis des élèves sur la lecture des classiques de la littérature, à l'école et en dehors du cadre scolaire (1/2)

Pour un total de 111 élèves interrogés lors du test de lecture (de la 4^e à la 6^e secondaire et des deux filières) – 37 élèves par groupe.

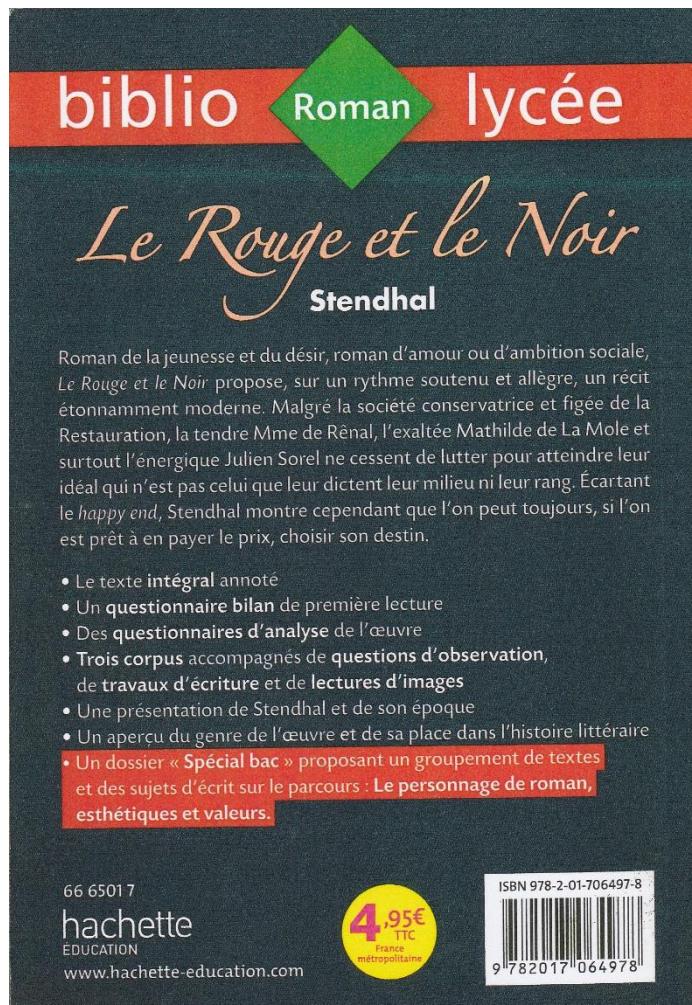
AVIS SUR LE CLASSIQUE ET ARGUMENTS	GROUPE			TOTAL 111 ÉLÈVES
	G1	G2	TQ	
Sans réponse- Sans opinion.	7	6	7	20
NÉGATIF	14	23	6	43
Histoires intéressantes, toutes semblables. – Lecture ennuyeuse : « non passionnante ».	4	16	5	25
Trop « difficile » à comprendre (vocabulaire, syntaxe) et à imaginer.	6	8	3	17
Trop « long » (lecture chronophage et fastidieuse, trop de pages : effort sur la durée).	4	5	3	12
Préfère lire autre chose (romans actuels et mangas).	4	3	2	9
Genre pour les « vieux » qu'aucun jeune n'aime lire.	5	3	0	8
Contextes et personnages datés, trop éloignés du temps présent.	5	1	1	7
Lecture envisagée uniquement pour l'école, par obligation.	4	2	3	6
OPINION MITIGÉE	6	1	12	19
POSITIF	10	7	12	29
Pour la culture générale.	6	4	7	17
Enrichissement personnel – Thèmes abordés enrichissants.	4	2	6	12
Pour apprendre la langue et enrichir son vocabulaire.	4	2	3	9
Effort intellectuel, fierté de surmonter la difficulté.	3	2	0	5
Beauté du texte (2) et belles histoires.	1	3	1	5
Plaisir de lecture si choix personnel.	1	1	3	5
Si la lecture est accompagnée d'images ou si une adaptation existe.	0	1	2	3
Plaisir de lecture à l'école, en extraits.	1	1	0	2

ANNEXE 3-d : Avis des élèves sur la lecture des mangas, à l'école et en dehors du cadre scolaire

AVIS SUR LE MANGA ET CITATIONS D'ÉLÈVES	GROUPE			TOTAL 111 ÉLÈVES
	G1	G2	TQ	
Sans avis	3	3	3	9
POSITIF	22	24	23	69
NÉGATIF	5	10	7	22
Opinion MITIGÉE	7	2	4	11

Propos favorables	<p>« C'est plus facile de lire et ça va plus vite. » (17 élèves)</p> <p>« Avec les images on comprend mieux l'histoire. » - « Comme un film. » « C'est plus amusant »- « On peut voir les scènes » (15 élèves) « Les histoires sont plus dynamiques et [les images] donnent une impression de mouvements. » (2 élèves) « Les images sont belles et on rencontre un autre univers artistique. » (2 élèves)</p> <p>« Ça nous sert à nous divertir mais aussi à apprendre des choses. » « On apprend des choses philosophiques et morales avec les histoires des mangas : des leçons de vie. » - « Naruto, il lâche jamais rien, il poursuit ses rêves. » (4 élèves)</p> <p>« En dehors de l'école, j'adore et si à l'école on faisait lire des mangas, on accrocherait plus, ce serait incroyable ! » « Si on remplaçait les livres qu'on lit, je suis sûr de réussir toutes mes interros » (4 élèves) « Ça devrait se faire comparé à la lecture basique, qu'on doit lire habituellement » (3 élèves)</p> <p>« Ça inciterait plus les élèves à lire car la plupart n'aime pas lire les romans » - « Lire une adaptation de classique en manga c'est préférable selon moi. » - « Ça ouvre des portes dans le monde de la littérature et fait en sorte que plus de jeunes lisent. »</p> <p>« C'est un autre type de lecture, comme un loisir, ça nous plonge dans un autre univers. »</p> <p>« Regarder des scans et lire des LN (<i>light novel</i>) sur son téléphone c'est bien. »- « Bonne idée pour se décontracter »- « Lire un peu de manga ne ferait pas de mal, pourquoi pas, pour s'occuper ok »</p> <p>« C'est la seule lecture que je tolère. »</p>
Propos défavorables	<p>« Je préfère regarder les animés. » (5 élèves)</p> <p>« Je suis perturbé(e) par le sens de la lecture à l'envers. »- « C'est parfois compliqué » (5 élèves) « ça s'embrouille dans ma tête » (3 élèves)</p> <p>« Je préfère un autre genre de lecture comme la dark romance » (4 élèves)</p> <p>« Le rythme de l'histoire est trop rapide. »- « Il y a trop d'actions » (2 élèves)</p> <p>« Ça ou autre chose, je n'aime pas lire ». (2 élèves)</p>

ANNEXE 4-a : Stendhal (1830/2019). *Le Rouge et le Noir*, Chronique du XIXe siècle, Paris : Hachette Éducation (1/28)



ANNEXE 4-a : Stendhal (1830/2019). *Le Rouge et le Noir, Chronique du XIXe siècle*, Paris : Hachette Éducation (2/28)

Crédits photographiques

pp. 4, 5, 9, 13, 14, 16, 24, 46, 49, 106, 108, 247, 251, 376, 436, 482, 503, 505 : photos Photothèque Hachette. p. 486 : photo Franco-London Films. p. 513 : photo The Bridgeman Art Library. pp. 522, 526, 532 : photos Photothèque Hachette. p. 548 : photo DR. p. 562 : photo Photothèque Hachette. p. 563 : Eugène de Rastignac, le héros du *Père Goriot* de Balzac contemplant Paris à ses pieds, gravure d'A. Laisné pour l'édition Marescq et Cie de 1851-1853, photo Photothèque Hachette.

Conception graphique

Couverture : Karine Nayé
Intérieur : ELSE

Édition

Fabrice Pinel

Mise en pages

Jouve, Sarah

ISBN 978-2-01-706497-8

© Hachette Livre, 2019, 58 rue Jean Bleuzen, CS 70007, 92178 Vanves Cedex.

www.hachette-education.com

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Les droits de reproduction des textes et des illustrations sont réservés en notre comptabilité pour les auteurs ou ayants droit dont nous n'avons pas trouvé les coordonnées malgré nos recherches et dans les cas éventuels où les mentions n'auraient pas été spécifiées.

Sommaire

Présentation 5

Le Rouge et le Noir (texte intégral)

Livre premier	9
Questionnaires, groupement de textes et lecture d'image	
« La tyrannie de l'opinion »	14
La vie de province	16
Document : Gustave Courbet, <i>Un enterrement à Ormans</i>	24
Questionnaires et groupement de textes	
« Être aimé, n'est-ce que ça ? »	106
Narrateur et personnages	108
Livre second	247
Questionnaires, groupement de textes et lecture d'image	
Le dénouement	503
Roman de formation au xix ^e siècle	505
Document : Hippolyte Flandrin, <i>Jeune Homme nu assis au bord de la mer</i>	513
<i>Le Rouge et le Noir</i> : bilan de première lecture	516

Dossier Bibliolycée

Stendhal : l'énergie du désespoir (biographie)	518
Restauration et retour des religieux (contexte)	523
Stendhal en son temps (chronologie)	527
Structure de l'œuvre	528
Un étrange roman de formation	533
Un roman singulier	542
Le roman et ses personnages	549

Annexes

Lexique d'analyse littéraire	557
Bibliographie, filmographie, sites Internet	559

Dossier Spécial bac

Parcours littéraire : « Le personnage de roman, esthétiques et valeurs »	563
Sujets d'écrit	569

Dossier pédagogique (dans lequel vous trouverez deux autres questionnaires et groupements de textes) téléchargeable gratuitement sur :

www.hachette-education.com



Henri Beyle, dit « Stendhal », en 1840.
Gravure d'Henri Berengier d'après une peinture
de Johan Olaf Södermark.

PRÉSENTATION

Lorsque Stendhal fait paraître en novembre son roman, Balzac pose les premières pierres de son édifice romanesque (*La Comédie humaine*) et le philosophe Auguste Comte élabore une nouvelle science qu'il baptise « sociologie ». L'année 1830, dont *Le Rouge et le Noir* se veut la « chronique », marque donc une étape importante pour le courant réaliste.

Stendhal n'aborde le roman que tardivement dans sa carrière mais en fait le genre par excellence, le seul par lequel on puisse « atteindre au vrai ». Il trace ainsi un portrait sans concessions de la France sclérosée de la Restauration, étroitement encadrée par la religion et dominée politiquement par la noblesse nostalgique de l'Ancien Régime (les ultras). Dans cette société bloquée, où se heurtent les ambitions, les compromissions et la cupidité, la jeunesse des classes inférieures, encore nourrie des idéaux révolutionnaires ou du rêve napoléonien, ne parvient pas à trouver sa place. Le parcours de Julien Sorel, jeune paysan déclassé, avide de gloire et de reconnaissance



Maison natale
de Stendhal à Grenoble.

Présentation

sociale et prêt à toutes les hypocrisies, est un cruel et éloquent miroir tendu à cette société.

Même si Stendhal nous propose une peinture précise de la France de 1830, par une multitude de « *petits faits vrais* », ce n'est pas, au contraire de Balzac, l'observation objective ou scientifique qui l'intéresse. L'originalité de son « *réalisme subjectif* » vient de ce qu'il ne perd jamais de vue l'angle de la conscience individuelle et perçoit toujours le réel à travers le prisme de l'imagination ou des désirs du héros. Quelle complexité et quelle richesse dans ces personnages stendhaliens pratiquant l'introspection avec délices, se jugeant sans complaisance à l'aune de leurs propres aspirations, se laissant aller aux cris de triomphe ou de désespoir ! Le lecteur, tantôt ému, tantôt intrigué, ou encore agacé par leur caractère passionné où se mêlent naïveté et lucidité, ne peut se départir de l'empathie qui l'attache à ces « *belles âmes* »...

Les lecteurs de Stendhal sont aussi fascinés par son « *égotisme** » qui le fait s'exposer lui-même à travers ses personnages, reflets de sa soif d'absolu, de sa « quête du bonheur », et qui ont droit à toute sa tendresse, à la fois amusée et critique, et à son admiration devant leur aristocratie de cœur. L'auteur ne s'efface pas derrière son récit mais reste sans cesse présent pour juger, commenter, se moquer, critiquer. Son roman se fait ainsi conversation avec le lecteur, jouant avec lui aussi bien de la provocation que de la complicité. C'est ce qui donne à l'œuvre stendhalienne cette tonalité inimitable, pleine de spontanéité, de liberté dans la narration et l'écriture, de distance mêlée d'humour et d'ironie*, et qui lui a valu tant d'admirateurs, de *happy few** à travers des générations de lecteurs.

Le Rouge et le Noir

CHRONIQUE DU XIX^e SIÈCLE

stendhal

AVERTISSEMENT DE L'ÉDITEUR

Cet ouvrage était prêt à paraître lorsque les grands événements de juillet sont venus donner à tous les esprits une direction peu favorable aux jeux de l'imagination. Nous avons lieu de croire que les feuilles suivantes furent écrites en 1827¹.

note

1. Les grands événements de juillet font allusion aux Trois Glorieuses, révolution populaire qui fit succéder la monarchie de Juillet à la seconde Restauration. Cependant, Stendhal joue avec les dates : en 1827, son roman n'est pas encore écrit (il en commença la rédaction en janvier 1830). L'auteur s'amuse

à jouer avec la réalité et à la falsifier. L'année 1827 correspond toutefois à l'affaire Berthet, jeune et brillant séminariste qui, par sa personnalité, ses amours et sa mort, est une source d'inspiration majeure pour le personnage de Julien.



La vérité, l'âpre vérité.

DANTON.¹

CHAPITRE PREMIER Une petite ville

*Put thousands together
Less bad,
But the cage less gay.*

HOBbes².

La petite ville de Verrières³ peut passer pour l'une des plus jolies de la Franche-Comté. Ses maisons blanches avec leurs toits pointus de tuiles

notes

1. Danton (1759-1794), révolutionnaire exécuté au moment de la Terreur instaurée par Robespierre en 1793, n'a pas prononcé cette phrase, mais le roman est placé d'emblée sous le signe de la Révolution et de la guillotine.

2. « Mettez ensemble par milliers les moins mauvais mais la cage sera moins gaie » : parole que Stendhal attribue à Thomas Hobbes (1588-1679), philosophe anglais qu'il avait attentivement lu pendant sa jeunesse.

3. Il existe plusieurs Verrières en France que Stendhal connaît : plutôt que l'exactitude géographique, il faut rechercher dans cette ville le stéréotype de la ville de province, où tout est petit et ordinaire.

Le Rouge et le Noir

rouges s'étendent sur la pente d'une colline, dont les touffes de vigoureux châtaigniers marquent les moindres sinuosités. Le Doubs coule à quelques centaines de pieds au-dessous de ses fortifications, bâties jadis par les Espagnols, et maintenant ruinées.

Verrières est abritée du côté du nord par une haute montagne, c'est une des branches du Jura. Les cimes brisées du Verra se couvrent de neige dès les premiers froids d'octobre. Un torrent, qui se précipite de la montagne, traverse Verrières avant de se jeter dans le Doubs, et donne le mouvement à un grand nombre de scies à bois ; c'est une industrie fort simple et qui procure un certain bien-être à la majeure partie des habitants plus paysans que bourgeois. Ce ne sont pas cependant les scies à bois qui ont enrichi cette petite ville. C'est à la fabrique des toiles peintes¹, dites de Mulhouse, que l'on doit l'aisance générale qui, depuis la chute de Napoléon, a fait rebâtir les façades de presque toutes les maisons de Verrières.

À peine entre-t-on dans la ville que l'on est étourdi par le fracas d'une machine bruyante et terrible en apparence. Vingt marteaux pesants, et retombant avec un bruit qui fait trembler le pavé, sont élevés par une roue que l'eau du torrent fait mouvoir. Chacun de ces marteaux fabrique, chaque jour, je ne sais combien de milliers de clous. Ce sont de jeunes filles fraîches et jolies qui présentent aux coups de ces marteaux énormes les petits morceaux de fer qui sont rapidement transformés en clous. Ce travail, si rude en apparence, est un de ceux qui étonnent le plus le voyageur qui pénètre pour la première fois dans les montagnes qui séparent la France de l'Helvétie². Si, en entrant à Verrières, le voyageur demande à qui appartient cette belle fabrique de clous qui assourdit les gens qui montent la grande rue, on lui répond avec un accent traînard : *Eh ! elle est à M. le maire*.

Pour peu que le voyageur s'arrête quelques instants dans cette grande rue de Verrières, qui va en montant depuis la rive du Doubs jusque vers le sommet de la colline, il y a cent à parier contre un qu'il verra paraître un grand homme à l'air affairé et important.

À son aspect tous les chapeaux se lèvent rapidement. Ses cheveux sont grisonnantes, et il est vêtu de gris. Il est chevalier de plusieurs ordres³, il a un grand front, un nez aquilin⁴, et au total sa figure ne manque pas d'une certaine régularité : on trouve même, au premier aspect, qu'elle réunit à la

notes

1. La fabrication des toiles peintes était très répandue dans la région de Grenoble dont est originaire Stendhal.

2. L'Helvétie : la Suisse.
3. Il accumule les honneurs et les distinctions.
4. aquilin : recourbé en bec d'aigle.

Livre premier, chapitre 1

dignité du maire de village cette sorte d'agrément qui peut encore se rencontrer avec quarante-huit ou cinquante ans. Mais bientôt le voyageur parisien est choqué d'un certain air de contentement de soi et de suffisance mêlé à je ne sais quoi de borné et de peu inventif. On sent enfin que le talent de cet homme-là se borne à se faire payer bien exactement ce qu'on lui doit, et à payer lui-même le plus tard possible quand il doit.

Tel est le maire de Verrières, M. de Rénal¹. Après avoir traversé la rue d'un pas grave, il entre à la mairie et disparaît aux yeux du voyageur. Mais, cent pas plus haut, si celui-ci continue sa promenade, il aperçoit une maison d'assez belle apparence, et, à travers une grille de fer attenante à la maison, des jardins magnifiques. Au-delà, c'est une ligne d'horizon formée par les collines de la Bourgogne, et qui semble faite à souhait pour le plaisir des yeux. Cette vue fait oublier au voyageur l'atmosphère empestée des petits intérêts d'argent dont il commence à être asphyxié.

On lui apprend que cette maison appartient à M. de Rénal. C'est aux bénéfices qu'il a faits sur sa grande fabrique de clous que le maire de Verrières doit cette belle habitation en pierres de taille qu'il achève en ce moment. Sa famille, dit-on, est espagnole, antique, et, à ce qu'on prétend, établie dans le pays bien avant la conquête de Louis XIV.

Depuis 1815, il rougit d'être industriel² : 1815 l'a fait maire de Verrières. Les murs en terrasse qui soutiennent les diverses parties de ce magnifique jardin qui, d'étage en étage, descend jusqu'au Doubs, sont aussi la récompense de la science de M. de Rénal dans le commerce du fer.

Ne vous attendez point à trouver en France ces jardins pittoresques qui entourent les villes manufacturières³ de l'Allemagne, Leipsick, Francfort, Nuremberg, etc. En Franche-Comté, plus on bâtit de murs, plus on hérisse sa propriété de pierres rangées les unes au-dessus des autres, plus on acquiert de droits aux respects de ses voisins. Les jardins de M. de Rénal, remplis de murs, sont encore admirés parce qu'il a acheté, au poids de l'or, certains petits morceaux de terrain qu'ils occupent. Par exemple, cette scie à bois, dont la position singulière sur la rive du Doubs vous a frappé en entrant à Verrières, et où vous avez remarqué le nom de SOREL, écrit en caractères gigantesques

notes

1. M. de Rénal est le type même du maire sous la Restauration : il est nommé par le gouvernement et ajoute à sa naissance noble la richesse que procure l'activité industrielle.

2. 1815 correspond à la date de la seconde Restauration qui replace Louis XVIII, puis Charles X sur le trône. À cette époque, un « industriel » désigne quelconque participant au processus économique.
3. manufacturières : industrielles.

Le Rouge et le Noir

sur une planche qui domine le toit, elle occupait, il y a six ans, l'espace sur lequel on élève en ce moment le mur de la quatrième terrasse des jardins de M. de Rénal.

Malgré sa fierté, M. le maire a dû faire bien des démarches auprès du vieux Sorel, paysan dur et entêté ; il a dû lui compter de beaux louis d'or pour obtenir qu'il transportât son usine ailleurs. Quant au ruisseau *public* qui faisait aller la scie, M. de Rénal, au moyen du crédit dont il jouit à Paris, a obtenu qu'il fut détourné. Cette grâce lui vint après les élections de 182...¹

Il a donné à Sorel quatre arpents² pour un, à cinq cents pas plus bas sur les bords du Doubs. Et, quoique cette position fut beaucoup plus avantageuse pour son commerce de planches de sapin, le père Sorel, comme on l'appelle depuis qu'il est riche, a eu le secret d'obtenir de l'impatience et de la *manie de propriétaire*, qui animait son voisin, une somme de 6 000 francs.

Il est vrai que cet arrangement a été critiqué par les bonnes têtes de l'endroit. Une fois, c'était un jour de dimanche, il y a quatre ans de cela, M. de Rénal, revenant de l'église en costume de maire, vit de loin le vieux Sorel, entouré de ses trois fils, sourire en le regardant. Ce sourire a porté un jour³ fatal dans l'âme de M. le maire, il pense depuis lors qu'il eût pu obtenir l'échange à meilleur marché.

Pour arriver à la considération publique à Verrières, l'essentiel est de ne pas adopter, tout en bâtissant beaucoup de murs, quelque plan apporté d'Italie par ces maçons qui au printemps traversent les gorges du Jura pour gagner Paris. Une telle innovation vaudrait à l'imprudent bâtisseur une éternelle réputation de *mauvaise tête*, et il serait à jamais perdu auprès des gens sages et modérés qui distribuent la considération en Franche-Comté.

Dans le fait, ces gens sages y exercent le plus ennuyeux *despotisme*⁴ ; c'est à cause de ce vilain mot que le séjour des petites villes est insupportable pour qui a vécu dans cette grande république qu'on appelle Paris. La tyrannie de l'opinion, et quelle opinion ! est aussi *bête* dans les petites villes de France, qu'aux États-Unis d'Amérique⁵.

suite, p. 27

Notes

1. 1824, en vérité, date où Villèle, qui protège le maire, est assuré du pouvoir grâce aux élections.

2. L'arpent est une ancienne mesure agricole qui désigne une petite surface, variable selon les régions (de 20 à 50 ares).

3. jour : lumière, éclaircissement.

4. despotisme : dictature.

5. Propos qui préfigurent la thèse que défendra Tocqueville en 1835, puis en 1840 (et que Stendhal connaît peut-être déjà) dans *De la démocratie en Amérique* : selon l'auteur, la démocratie moderne, telle que les États-Unis l'illustrent, est dangereuse car fondée sur la tyrannie de l'opinion.

LE ROUGE ET LE NOIR

CHRONIQUE DU XIX^e SIÈCLE,

PAR M. DE STENDHAL.

TOME PREMIER.



PARIS.

A. LEVAVASSEUR, LIBRAIRE, PALAIS-ROYAL.

1831.

« La tyrannie de l'opinion »

Lecture analytique de l'extrait, pp. 11-12.

L'extrait proposé fait partie du chapitre d'ouverture du roman, intitulé « Une petite ville ». Dans ce titre, l'adjectif constitue une excellente indication tant sur la taille de la ville que sur la mentalité des habitants, tandis que l'article indéfini semble faire de Verrières, ville imaginaire, un lieu à la fois ordinaire et exemplaire. On a là le modèle de la petite ville de province qu'il convient de peindre au plus juste dans cet *incipit* de roman réaliste, car le milieu fait l'homme, et on comprendra vite qu'un être d'exception comme Julien ne pourra être compris à Verrières ni donner sa pleine mesure dans cet univers étroit et limité. Ce milieu si peu ouvert ni généreux ne saurait non plus regarder avec bienveillance une Mme de Rénal, dès lors qu'elle laisse parler son cœur. C'est pourquoi Stendhal, qui se souvient aussi de sa ville natale (Grenoble), pour laquelle il n'éprouve que de la haine, convie le lecteur à une visite bien peu engageante de la petite ville de Franche-Comté et l'initie à l'état d'esprit de ses habitants, au premier rang desquels deux hommes clés et également détestables : M. de Rénal, industriel et maire, et le père Sorel, artisan roublard. Le bras de fer financier entre les deux hommes est une des lignes de force de ce début de roman. Ainsi, cet *incipit*, qui peut paraître au premier abord statique, est-il riche d'enseignements : l'auteur nous présente les germes de l'intrigue future, en partie conditionnée par le milieu social, dominée par les comptes et les décomptes précis, l'obsession de la propriété et un conservatisme frileux. En dernière analyse, relevons que c'est à une charge violente que se livre Stendhal qui – n'en doutons pas – règle lui aussi d'autres comptes, intimes et douloureux, avec le milieu de son enfance et de sa jeunesse.

Extrait, pp. 11-12

Une page d'exposition

- ① Relevez les noms propres de lieux et leurs éventuelles répétitions. Quel est leur rôle ?
- ② Quels éléments annoncent la suite de l'intrigue ?
- ③ Qu'apprend-on sur le personnage de M. de Rénal ?
- ④ Qu'apprend-on sur le père Sorel ?
- ⑤ Repérez les allusions au contexte historique et social.

La dictature des chiffres

- ⑥ Observez l'utilisation du pluriel. Qu'en concluez-vous ?
- ⑦ Comment est mise en évidence l'importance de la propriété ?
- ⑧ Relevez tous les mots appartenant au vocabulaire de l'architecture. Lequel est souvent répété ? Quelle peut être sa valeur symbolique ?
- ⑨ Relevez et commentez le champ lexical* de l'argent.
- ⑩ Que compte-t-on à Verrières ? Qu'est-ce que cela nous apprend sur les mentalités ?

Un discours violemment critique

- ⑪ De quelle manière le lecteur est-il pris à partie ? Pourquoi, à votre avis ?
- ⑫ Montrez que le narrateur* porte un jugement quand il désigne les habitants de Verrières. Quels sont les procédés utilisés ?
- ⑬ Quels reproches leur adresse-t-il ?
- ⑭ Quels sentiments ces habitants cherchent-ils à inspirer aux autres ? Quelles relations désirent-ils instaurer ?
- ⑮ Relevez les présents de vérité générale. Quelle est leur fonction ?
- ⑯ Par quels procédés le dernier paragraphe est-il rendu particulièrement polémique ?

La vie de province

Lectures croisées et travaux d'écriture

Ce corpus fait la part belle à Balzac, merveilleux analyste de la vie de province au xix^e siècle, qui a su en saisir les moindres nuances, y compris les valeurs positives et estimables : l'honnêteté des mœurs, la générosité des provinciaux à l'égard des jeunes gens de leur famille partis tenter leur chance à Paris. Mais, dans le duel qui, immanquablement au xix^e siècle, oppose la province à Paris, force est de constater un net avantage pour la capitale. La province est considérée comme mesquine, méfante, fermée, composée d'êtres médiocres, repliée sur le passé et paralysée par l'obsession de l'avoir. L'individu en quête d'être n'y a pas sa place et il lui faudra nécessairement, comme dans les grands romans d'apprentissage de ce siècle, tenter l'aventure parisienne. Il faut se rappeler aussi que, dans la France de cette époque, les conquêtes napoléoniennes ne sont plus qu'un souvenir. Les héros, désormais, ne se révèlent plus sur un champ militaire mais dans le combat social qui forcément se gagne dans la capitale, comme le rappelle la leçon magistrale de Vautrin à Rastignac dans *Le Père Goriot*. Tout cela explique pourquoi la vie de province fait l'objet d'une vision dépréciative de la part des héros de roman et, sans doute, de leurs auteurs. Cette fracture entre Paris et la province, si caractéristique du xix^e siècle, pèse encore sur le xx^e siècle, même si la décentralisation et une mobilité accrue ou encore l'engouement écologique tendent à la réduire.

Texte A : Extrait du chapitre I du livre premier du *Rouge et le Noir* de Stendhal (pp. 11-12).

Lectures croisées

Texte B : Honoré de Balzac, *La Femme abandonnée*

La Femme abandonnée est une nouvelle parue en 1832 dans *La Revue de Paris*, puis publiée en volume l'année suivante. Elle met en scène l'un des personnages les plus importants du *Père Goriot* : la vicomtesse de Beau-séant. Parisienne accomplie, maîtresse parfaite des usages et de l'élegance, elle est une femme intelligente et sage qui « a bien lu dans le livre de la vie ». Cependant, son amant le marquis d'Ajuda-Pinto la quitte pour épouser une autre. Abandonnée et totalement recluse dans son château de Normandie, elle éveille la curiosité et les commérages de ses voisins qu'elle refuse de fréquenter. Or, un jeune aristocrate, Gaston de Nueil, vient passer le temps de sa convalescence dans la région. Fasciné, il force la porte de Mme de Beau-séant qui le rejette d'abord. Dans l'extrait qui suit est décrit le cercle de la noblesse normande que fréquente Gaston lors de son ennuyeux séjour provincial.

La somme d'intelligence amassée dans toutes ces têtes se compose d'une certaine quantité d'idées anciennes auxquelles se mêlent quelques pensées nouvelles qui se brassent en commun tous les soirs. Semblables à l'eau d'une petite anse, les phrases qui représentent ces idées ont leur flux et reflux quotidien, leur remous perpétuel, exactement pareil : qui en entend aujourd'hui le vide retentissement l'entendra demain, dans un an, toujours. Leurs arrêts immuablement portés sur les choses d'ici-bas forment une science traditionnelle à laquelle il n'est au pouvoir de personne d'ajouter une goutte d'esprit. La vie de ces routinières personnes gravite dans une sphère d'habitudes aussi incommutables¹ que le sont leurs opinions religieuses, politiques et littéraires.

Un étranger est-il admis dans ce cénacle², chacun lui dira, non sans une sorte d'ironie : « Vous ne trouverez pas ici le brillant de votre monde parisien ! Et chacun condamnera l'existence de ses voisins en cherchant à faire croire qu'il est une exception dans cette société, qu'il a tenté sans succès de la rénover. Mais, si, par malheur, l'étranger fortifie par quelque remarque l'opinion que ces gens ont mutuellement d'eux-mêmes, il passe aussitôt pour un homme méchant, sans foi ni loi, pour un Parisien corrompu, comme le sont en général tous les Parisiens.

Quand Gaston de Nueil apparut dans ce petit monde, où l'étiquette³ était parfaitement observée, où chaque chose de la vie s'harmoniait⁴, où tout se trouvait mis à jour, où les valeurs nobiliaires⁵ et territoriales étaient cotées comme le sont les fonds de la Bourse à la dernière page des journaux, il avait été pesé d'avance dans les balances infaillibles de

Lectures croisées

l'opinion bayeusaine⁶. Déjà sa cousine Mme de Sainte-Sévère avait dit le chiffre de sa fortune, celui de ses espérances, exhibé son arbre généalogique, vanté ses connaissances, sa politesse et sa modestie. Il reçut l'accueil auquel il devait strictement prétendre, fut accepté comme un bon gentilhomme, sans façon, parce qu'il n'avait que vingt-trois ans ; mais certaines jeunes personnes et quelques mères lui firent les yeux doux. Il possédait dix-huit mille livres de rente dans la vallée d'Auge, et son père devait, tôt ou tard, lui laisser le château de Manerville avec toutes ses dépendances. Quant à son instruction, à son avenir politique, à sa valeur personnelle, à ses talents, il n'en fut seulement pas question. Ses terres étaient bonnes et les fermages bien assurés ; d'excellentes plantations y avaient été faites ; les réparations et les impôts étaient à la charge des fermiers ; les pompiers avaient trente-huit ans ; enfin son père était en marché pour acheter deux cents arpents de bois contigus à son parc, qu'il voulait entourer de murs : aucune espérance ministérielle, aucune célébrité humaine ne pouvait lutter contre de tels avantages. Soit malice, soit calcul, Mme de Sainte-Sévère n'avait pas parlé du frère ainé de Gaston et Gaston n'en dit pas un mot. Mais ce frère était poitrinaire⁷ et paraissait devoir être bientôt enseveli, pleuré, oublié. Gaston de Nueil commença par s'amuser de ces personnages ; il en dessina, pour ainsi dire, les figures sur son album dans la sapide⁸ vérité de leurs physionomies anguleuses, crochues, ridées, dans la plaisante originalité de leurs costumes et de leurs tics ; il se délecta des *normanismes* de leur idiome⁹, du fruste¹⁰ de leurs idées et de leurs caractères. Mais, après avoir épousé pendant un moment cette existence semblable à celle des écureuils occupés à tourner leur cage, il sentit l'absence des oppositions dans une vie arrêtée d'avance, comme celle des religieux au fond des cloîtres, et tomba dans une crise qui n'est encore ni l'ennui ni le dégoût, mais qui en comporte presque tous les effets. Après les légères souffrances de cette transition, s'accomplit pour l'individu le phénomène de sa transplantation dans un terrain qui lui est contraire, où il doit s'atrophier et mener une vie rachitique¹¹. En effet, si rien ne le tire de ce monde, il en adopte insensiblement les usages, et se fait à son vide qui le gagne et l'annule.

Honoré de Balzac, *La Femme abandonnée*, « Scènes de la vie privée », 1832.

1. *incommutables* : qui ne peuvent changer. 2. *cénacle* : cercle fermé. 3. *étiquette* : ensemble de règles protocolaires. 4. *s'harmonisait* : était à sa place (ou s'intégrait à son environnement). 5. *nobilaires* : propres à la noblesse. 6. *bayeusaine* : de Bayeux, petite ville de Normandie. 7. *poitrinaire* : atteint de tuberculose. 8. *sapide* : qui a du goût ; ici, expressive. 9. *idiome* : langage. 10. *du fruste* : de la grossièreté. 11. *rachitique* : dont le développement est incomplet.

Lectures croisées

Texte C : Honoré de Balzac, *Le Cabinet des Antiques*

Ce roman de Balzac, paru en 1837, fait partie des « Scènes de la vie de province » dans *La Comédie humaine* et plus particulièrement d'un groupe isolé, intitulé « Les rivalités ». Car le texte, précieux témoignage historique, met en évidence la jalouse des parvenus à l'égard de « l'antique » noblesse, ruinée par la Révolution, oubliée de tous, y compris du roi restauré, et qui pourtant refuse de s'ouvrir à la nouvelle société et de s'y compromettre. Le roman, plein de rebondissements, met en scène un jeune marquis, beau et intelligent, Victurnien d'Esgrignon, adoré par sa famille et l'étroit cercle de ses proches qui vivent en province et s'arrangent pour lui constituer un pécule afin qu'il réalise son rêve : montrer à Paris ce qu'il vaut (en fait, Victurnien accumulera dettes et malversations au point de risquer le bagne ; il ne sera sauvé in extremis du déshonneur que par une série d'événements hautement romanesques). C'est précisément le moment où s'effectue ce passage de la province à Paris que montre notre extrait.

Quand Victurnien fut à quelques lieues de sa ville natale, il n'éprouva pas le moindre regret, il ne pensa plus à son vieux père, qui le chérissait comme dix générations, ni à sa tante, dont le dévouement était presque insensé. Il aspirait à Paris avec une violence fatale, il s'y était toujours transporté par la pensée comme dans le monde de la féerie et y avait mis la scène de ses plus beaux rêves. Il croyait y primer comme dans la ville et dans le département où régnait le nom de son père. Plein, non d'orgueil, mais de vanité, ses jouissances s'y agrandaient de toute la grandeur de Paris. Il franchit la distance avec rapidité. De même que sa pensée, sa voiture ne mit aucune transition entre l'horizon borné de sa province et le monde énorme de la capitale. Il descendit rue de Richelieu, dans un bel hôtel près du boulevard, et se hâta de prendre possession de Paris comme un cheval affamé se rue sur une prairie. Il eut bientôt distingué la différence des deux pays. Surpris plus qu'intimidé par ce changement, il reconnaît, avec la promptitude de son esprit, combien il était peu de chose au milieu de cette encyclopédie babylonienne, combien il serait fou de se mettre en travers du torrent des idées et des mœurs nouvelles. Un seul fait lui suffit. La veille, il avait remis la lettre de son père au duc de Lenoncourt, un des seigneurs français le plus en faveur auprès du roi ; il l'avait trouvé dans son magnifique hôtel¹, au milieu des splendeurs aristocratiques ; le lendemain, il le rencontra sur le boulevard, à pied, un parapluie à la main, flanrant, sans aucune distinction, sans son cordon bleu² que jadis un chevalier des Ordres ne pouvait jamais quitter. Ce duc et pair, premier

Lectures croisées

gentilhomme de la Chambre du roi, n'avait pu, malgré sa haute politesse, retenir un sourire en lisant la lettre du marquis, son parent. Ce sourire avait dit à Victurnien qu'il y avait plus de soixante lieues entre le Cabinet des Antiques³ et les Tuilleries ; il y avait une distance de plusieurs siècles.

Honoré de Balzac, *Le Cabinet des Antiques*, « Scènes de la vie de province », 1837.

1. hôtel : hôtel particulier. 2. cordon bleu : distinction suprême dans l'aristocratie, qui équivaut, en quelque sorte, au plus haut grade de la Légion d'honneur actuelle. 3. Cabinet des Antiques : le cercle fermé de l'antique noblesse qui vit en province et protège Victurnien.

Texte D : Honoré de Balzac, La Muse du département

Ce court et riche roman de Balzac, publié en 1844, est un hommage à George Sand mais aussi à Stendhal, et constitue une sorte de pont entre différents pans de La Comédie humaine : les « Scènes de la vie privée » (c'est une étude de femme), les « Scènes de la vie parisienne » et les « Scènes de la vie de province ». Il met en scène une femme, Dinah de La Baudraye, « la muse du département », qui se pense poète et connaît une gloire locale dans la région de Sancerre où elle vit au début du roman. Cette femme sans talent qui a épousé par calcul un homme riche et contrefait va tomber amoureuse du journaliste parisien Lousteau, au point de le suivre à Paris pour tenter, sans succès, la double aventure de la passion et de la gloire littéraire. Dans l'extrait qui suit, Balzac semble épouser le point de vue amer de Dinah sur la province. La violence du propos laisse percer une certaine ironie* à l'égard des femmes, inhabituelle chez Balzac ; c'est que le romancier n'a que peu d'estime pour son personnage qui ose prétendre rivaliser avec une amie qui lui est chère : George Sand.

Ceci fut, dans cette existence, une première phase qui dura six ans, et pendant laquelle Dinah devint, hélas ! une femme de province. À Paris, il existe plusieurs espèces de femmes : il y a la duchesse et la femme du financier, l'ambassadrice et la femme du consul, la femme du ministre qui est ministre et la femme de celui qui ne l'est plus ; il y a la femme comme il faut de la rive droite et celle de la rive gauche de la Seine ; mais en province il n'y a qu'une femme, et cette pauvre femme est la femme de province. Cette observation indique une des grandes plaies de notre société moderne. Sachons-le bien ! la France au dix-neuvième siècle est partagée en deux grandes zones : Paris et la province ; la province jalouse de Paris, Paris ne pensant à la province que pour lui demander de l'argent. Autrefois, Paris était la première ville de province, la Cour primait la ville ; maintenant Paris est toute la Cour, la province est toute la ville. Quelque

Lectures croisées

grande, quelque forte que soit à son début une jeune fille née dans un département quelconque, si, comme Dinah Piédefer, elle se marie en province et si elle y reste, elle devient bientôt femme de province. Malgré ses projets arrêtés, les lieux communs, la médiocrité des idées, l'insouciance de la toilette, l'horticulture des vulgarités envahissent l'être sublime caché dans cette âme neuve, et tout est dit : la belle plante dépérît. Comment en serait-il autrement ? Dès leur bas âge les jeunes filles de province ne voient que des gens de province autour d'elles, elles n'inventent pas mieux, elles n'ont à choisir qu'entre des médiocrités, les pères de province ne marient leurs filles qu'à des garçons de province ; personne n'a idée de croiser les races, l'esprit s'abâtardit nécessairement ; aussi, dans beaucoup de villes, l'intelligence est-elle devenue aussi rare que le sang y est laid. L'homme s'y rabougrit sous les deux espèces, car la sinistre idée des convenances de fortune y domine toutes les conventions matrimoniales. Les gens de talent, les artistes, les hommes supérieurs, tout coq à plumes éclatantes s'enfonce à Paris. Inférieure comme femme, une femme de province est encore inférieure par son mari. Vivez donc heureuse avec ces deux pensées écrasantes ! Mais l'infériorité conjugale et l'infériorité radicale de la femme de province sont aggravées d'une troisième et terrible infériorité qui contribue à rendre cette figure sèche et sombre, à la rétrécir, à l'amoidrir, à la grimer fatallement. L'une des plus agréables flatteries que les femmes s'adressent à elles-mêmes n'est-elle pas la certitude d'être pour quelque chose dans la vie d'un homme supérieur choisi par elle en connaissance de cause, comme pour prendre leur revanche du mariage où leurs goûts ont été peu consultés ? Or, en province, s'il n'y a point de supériorité chez les maris, il en existe encore moins chez les célibataires.

Honoré de Balzac, *La Muse du département*, « Scènes de la vie de province », 1844.

Texte E : Émile Zola, La Fortune des Rougon

La Fortune des Rougon est le premier roman de la fresque de vingt romans que constitue l'ensemble des Rougon-Macquart – Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire. Ce roman fondateur raconte l'histoire de l'aïeule Adélaïde Fouque, dont la descendance, issue de deux compagnons successifs, apparaît avec les caractéristiques de l'hérité particulière de chacun et de son milieu social dans tous les romans du cycle. Il explique aussi comment, à la faveur du coup d'État bonapartiste de 1851,

Lectures croisées

les Rougon, nom du premier mari d'Adélaïde, s'emparent du pouvoir dans la petite ville fictive de Plassans, décrite dans l'extrait suivant et qui ressemble beaucoup à Aix-en-Provence où Zola est né et a passé son enfance.

Ce qui, de nos jours, partage encore Plassans en trois parties indépendantes et distinctes, c'est que les quartiers sont seulement bornés par de grandes voies. Le cours Sauvaire et la porte de Rome, qui en est comme le prolongement étranglé, vont de l'ouest à l'est, de la Grande-Porte à la porte de Rome, coupant ainsi la ville en deux morceaux, séparant le quartier des nobles des deux autres quartiers. Ceux-ci sont eux-mêmes délimités par la rue de la Banne ; cette rue, la plus belle du pays, prend naissance à l'extrémité du cours Sauvaire et monte vers le nord, en laissant à gauche les masses noires du vieux quartier, à droite les maisons jaune clair de la ville neuve. C'est là, vers le milieu de la rue, au fond d'une petite place plantée d'arbres maigres, que se dresse la sous-préfecture, monument dont les bourgeois de Plassans sont très fiers. Comme pour s'isoler davantage et se mieux enfermer chez elle, la ville est entourée d'une ceinture d'anciens remparts qui ne servent aujourd'hui qu'à la rendre plus noire et plus étroite. On démolirait à coups de fusil ces fortifications ridicules, mangées de lierre et couronnées de giroflées sauvages, tout au plus égales en hauteur et en épaisseur aux murailles d'un couvent. Elles sont percées de plusieurs ouvertures, dont les deux principales, la porte de Rome et la Grand-Porte, s'ouvrent, la première sur la route de Nice, la seconde sur la route de Lyon, à l'autre bout de la ville. Jusqu'en 1853, ces ouvertures sont restées garnies d'énormes portes de bois à deux battants, cintrées dans le haut, et que consolidaient des lames de fer. À onze heures en été, à dix heures en hiver, on fermait ces portes à double tour. La ville, après avoir ainsi poussé les verrous comme une fille peureuse, dormait tranquille. Un gardien, qui habitait une logette placée dans un des angles intérieurs de chaque portail, avait charge d'ouvrir aux personnes attardées. Mais il fallait parlerment longtemps. Le gardien n'introduisait les gens qu'après avoir éclairé de sa lanterne et examiné attentivement leur visage au travers d'un judas ; pour peu qu'on lui déplût, on couchait dehors. Tout l'esprit de la ville, fait de poltronnerie, d'égoïsme, de routine, de la haine du dehors et du désir religieux d'une vie cloîtrée, se trouvait dans ces tours de clef donnés aux portes chaque soir. Plassans, quand il s'était bien cadenassé, se disait : « Je suis chez moi »,

Lectures croisées

avec la satisfaction d'un bourgeois dévot qui, sans crainte pour sa caisse, certain de n'être réveillé par aucun tapage, va réciter ses prières et se mettre voluptueusement au lit. Il n'y a pas de cité, je crois, qui se soit entêtée si tard à s'enfermer comme une nonne¹.

Émile Zola, *La Fortune des Rougon*, extrait du chapitre 2, 1871.

1. nonne : religieuse.

Texte F : François Mauriac, *Thérèse Desqueyroux*

Ce roman, publié en 1927, est l'une des œuvres les plus célèbres et les plus touchantes de Mauriac. Inspiré d'un fait divers, il met en scène le personnage éponyme* de Thérèse qui, écrasée sous le poids des conventions de la vie bourgeoise de province et mariée sans amour à Bernard Desqueyroux, homme ordinaire et indifférent, a tenté de l'empoisonner. Le roman s'ouvre par le non-lieu qui suit le procès de Thérèse, car, bien que tous la sachent coupable, son mari a choisi de la disculper pour sauver les apparences. La suite du texte montre le regard rétrospectif que Thérèse, dans la voiture qui la ramène chez elle, jette sur son passé, comme cette évocation de ses fiançailles annoncées ; introspection destinée à elle-même autant qu'à son mari à qui elle compte expliquer son geste. Mais le monstre n'est pas toujours celui qu'on croit et l'explication n'aura jamais lieu : Bernard fera de l'épouse coupable une recluse, obligée, cependant, de tenir son rang lors de la messe dominicale.

Bernard Desqueyroux avait hérité de son père, à Argelouse, une maison voisine de celle des Larroque ; on ne l'y voyait jamais avant l'ouverture de la chasse et il n'y couchait qu'en octobre, ayant installé non loin sa palombière*. L'hiver, ce garçon raisonnable suivait à Paris des cours de droit ; l'été, il ne donnait que peu de jours à sa famille : Victor de La Trave l'exaspérait, que sa mère, veuve, avait épousé « sans le sou » et dont les grandes dépenses étaient la fable de Saint-Clair. Sa demi-sœur Anne lui paraissait trop jeune alors pour qu'il pût lui accorder quelque attention. Songeait-il beaucoup à Thérèse ? Tout le pays les mariait parce que leurs propriétés semblaient faites pour se confondre et le sage garçon était, sur ce point, d'accord avec tout le pays. Mais il ne laissait rien au hasard et mettait son orgueil dans la bonne organisation de la vie : « On n'est jamais malheureux que par sa faute... », répétait ce jeune homme un peu trop gras. Jusqu'à son mariage, il fit une part égale au travail et au plaisir ; s'il ne dédaignait ni la nourriture ni l'alcool, ni surtout la chasse, il travaillait d'*« arrache-pied »*, selon l'expression de sa mère. Car un mari doit être

Lectures croisées

plus instruit que sa femme ; et déjà l'intelligence de Thérèse était fameuse ; un esprit fort, sans doute... mais Bernard savait à quelles raisons cède une femme ; et puis, ce n'était pas mauvais, lui répétait sa mère, « d'avoir un pied dans les deux camps » ; le père Larroque pourrait le servir. À vingt-six ans, Bernard Desqueyroux, après quelques voyages « fortement potassés d'avance » en Italie, en Espagne, aux Pays-Bas, épouserait la fille la plus riche et la plus intelligente de la lande, peut-être pas la plus jolie, « mais on ne se demande pas si elle est jolie ou laide, on subit son charme ».

François Mauriac, *Thérèse Desqueyroux*, Éditions Grasset & Fasquelle, 1927.

1. palomière : abri du chasseur de palombes, sortes de pigeons.



Document : Gustave Courbet, *Un enterrement à Ornans*

À la fin de l'été 1849, Gustave Courbet (1819-1877) s'attaque à son premier tableau monumental dont il souhaite faire son « exposé de principe ». La démarche du peintre est alors radicalement novatrice : il use de dimensions ordinairement réservées à la peinture d'histoire, genre « noble », pour représenter un sujet banal et sans idéalisation. Cependant, la rigueur de la composition et la béance du trou au bord duquel se trouvent des ossements invitent à une méditation sur la condition humaine. Au Salon de 1850-1851, beaucoup dénoncent « la laideur » des personnages et même de

Travaux d'écriture

l'ensemble. D'abord compris comme anticlérical, ce tableau où se côtoient le clergé, un maire et un juge franc-maçon, entourés d'hommes et de femmes de toutes les conditions sociales, donne l'idée d'une « entente universelle », préoccupation constante du xix^e siècle.

Voir document ci-contre.

Corpus

Texte A : Extrait du chapitre I du livre premier du *Rouge et le Noir* de Stendhal (pp. 11-12).

Texte B : Extrait de *La Femme abandonnée* d'Honoré de Balzac (pp. 17-18).

Texte C : Extrait du *Cabinet des Antiques* d'Honoré de Balzac (pp. 19-20).

Texte D : Extrait de *La Muse du département* d'Honoré de Balzac (pp. 20-21).

Texte E : Extrait de *La Fortune des Rougon* d'Émile Zola (pp. 21-23).

Texte F : Extrait de *Thérèse Desqueyroux* de François Mauriac (pp. 23-24).

Document : Gustave Courbet, *Un enterrement à Ornans* (p. 24).

Examen des textes et de l'image

- ➊ Quels textes dénoncent le conservatisme, voire l'immobilisme de la province ? Justifiez votre réponse.
- ➋ Relevez deux ou trois images qui vous semblent significatives. Expliquez leur construction et montrez que leur sens est au service du propos du texte (textes B, C et E, par exemple).
- ➌ Quel regard les jeunes hommes portent-ils sur la vie de province (textes B et C) ?
- ➍ Pourquoi, selon Balzac, une femme est-elle particulièrement victime de la vie de province (texte D) ?
- ➎ Quelle vision de Paris apparaît dans les différents textes (textes A à D) ? Votre réponse sera synthétique et établira des rapprochements entre les différents textes.
- ➏ Quels vous semblent être les points communs entre le texte A et le texte E ?

Travaux d'écriture

- © Comment la vie de province est-elle dénoncée à travers le personnage de Bernard Desqueyroux (texte F) ?
- © Quels aspects de la vie de province illustre le tableau de Courbet ?

Travaux d'écriture

Question préliminaire

Quels aspects de la province sont dénoncés dans les textes du corpus et par quels procédés ?

Commentaire

Vous ferez le commentaire de l'extrait du *Cabinet des Antiques* d'Honoré de Balzac (texte C).

Dissertation

Thomas Pavel, professeur à l'université de Chicago, écrit dans son essai *La Pensée du roman* (2003) que le roman est consacré à « *l'homme individuel saisi dans sa difficulté d'habiter le monde* ».

En vous appuyant sur les textes du corpus et sur vos lectures personnelles, vous vous demanderez si cette affirmation suffit à rendre compte de la nature du roman.

Écriture d'invention

Aujourd'hui, la vie de province apparaît souvent comme un refuge, loin des maux du monde moderne et urbain. Écrivez un article de presse qui présente et explique les choix de ces néoruraux.

Livre premier, chapitre II

CHAPITRE II

Un maire

L'importance ! Monsieur, n'est-ce rien ?
Le respect des sots, l'ébahissement des enfants, l'envie des riches, le mépris du sage.

BARNAVE¹.

Heureusement pour la réputation de M. de Rénal comme administrateur, un immense *mur de soutènement* était nécessaire à la promenade publique qui longe la colline à une centaine de pieds au-dessus du cours du Doubs. Elle doit à cette admirable position une des vues les plus pittoresques de France. Mais, à chaque printemps, les eaux de pluie sillonnaient la promenade, y creusaient des ravins et la rendaient impraticable. Cet inconvénient, senti par tous, mit M. de Rénal dans l'heureuse nécessité d'immortaliser son administration par un mur de vingt pieds de hauteur et de trente ou quarante toises² de long.

Le parapet de ce mur pour lequel M. de Rénal a dû faire trois voyages à Paris, car l'avant-dernier ministre de l'Intérieur s'était déclaré l'ennemi mortel de la promenade de Verrières, le parapet de ce mur s'élève maintenant de quatre pieds au-dessus du sol. Et, comme pour braver tous les ministres présents et passés, on le garnit en ce moment avec des dalles de pierre de taille.

Combien de fois, songeant aux balcons de Paris abandonnés la veille, et la poitrine appuyée contre ces grands blocs de pierre d'un beau gris tirant sur le bleu, mes regards ont plongé dans la vallée du Doubs ! Au-delà, sur la rive gauche, serpentent cinq ou six vallées au fond desquelles l'œil distingue fort bien de petits ruisseaux. Après avoir couru de cascade en cascade on les voit tomber dans le Doubs. Le soleil est fort chaud dans ces montagnes ; lorsqu'il brille d'aplomb, la rêverie du voyageur est abritée sur cette terrasse par de magnifiques platanes. Leur croissance rapide et leur belle verdure tirant sur le bleu, ils la doivent à la terre rapportée, que M. le maire a fait placer derrière

Notes

1. Antoine Barnave (1761-1793), avocat grenoblois qui joua un rôle important pendant les États Généraux de 1789 et qui fut guillotiné sous la Terreur. Trois autres épigraphes lui sont attribuées dans la suite du roman.

2. Un pied correspond à 32 cm environ et une toise à près de 2 m.

Le Rouge et le Noir

son immense mur de soutènement, car, malgré l'opposition du conseil municipal, il a élargi la promenade de plus de six pieds (quoiqu'il soit ultra¹ et moi libéral², je l'en loue), c'est pourquoi dans son opinion et dans celle de M. Valenod, l'heureux directeur du dépôt de mendicité³ de Verrières, cette terrasse peut soutenir la comparaison avec celle de Saint-Germain-en-Laye.

Je ne trouve, quant à moi, qu'une chose à reprendre au COURS DE LA FIDÉLITÉ⁴ ; on lit ce nom officiel en quinze ou vingt endroits, sur des plaques de marbre qui ont valu une croix⁵ de plus à M. de Rénal ; ce que je reprocherais au Cours de la Fidélité, c'est la manière barbare dont l'autorité fait tailler et tondre jusqu'au vif ces vigoureux platanes. Au lieu de ressembler, par leurs têtes basses, rondes et aplatis, à la plus vulgaire des plantes potagères, ils ne demanderaient pas mieux que d'avoir ces formes magnifiques qu'on leur voit en Angleterre. Mais la volonté de M. le maire est despotique, et deux fois par an tous les arbres appartenant à la commune sont impitoyablement amputés. Les libéraux de l'endroit prétendent, mais ils exagèrent, que la main du jardinier officiel est devenue bien plus sévère depuis que M. le vicaire Maslon a pris l'habitude de s'emparer des produits de la tonte.

Ce jeune ecclésiastique fut envoyé de Besançon, il y a quelques années, pour surveiller l'abbé Chélan et quelques curés des environs. Un vieux chirurgien-major⁶ de l'armée d'Italie retiré à Verrières, et qui de son vivant était à la fois, suivant M. le maire, jacobin⁷ et bonapartiste, osa bien un jour se plaindre à lui de la mutilation périodique de ces beaux arbres.

— J'aime l'ombre, répondit M. de Rénal avec la nuance de hauteur convenable quand on parle à un chirurgien, membre de la Légion d'honneur ; j'aime l'ombre, je fais tailler mes arbres pour donner de l'ombre, et je ne conçois pas qu'un arbre soit fait pour autre chose, quand toutefois, comme l'utile noyer, il ne rapporte pas de revenu.

notes

1. ultra : royaliste extrémiste, qui s'oppose à toute Constitution et milite en faveur de la monarchie absolue.
 2. libéral : défenseur de l'héritage de 1789, pas forcément républicain.
 3. Par décret du 5 juillet 1808, il fut créé dans chaque département « un dépôt de mendicité » pour assurer aux mendiants un abri.

4. Le nom de la promenade renvoie à la fidélité monarchique de M. de Rénal malgré la Révolution et l'Empire.
 5. croix : décoration officielle.
 6. chirurgien-major : nom donné autrefois aux chirurgiens militaires.
 7. jacobin : républicain intransigeant.

Livre premier, chapitre II

Voilà le grand mot qui décide de tout à Verrières : RAPPORTER DU REVENU. À lui seul il représente la pensée habituelle de plus des trois quarts des habitants.

Rapporter du revenu est la raison qui décide de tout dans cette petite ville qui vous semblait si jolie. L'étranger qui arrive, séduit par la beauté des fraîches et profondes vallées qui l'entourent, s'imagine d'abord que ses habitants sont sensibles au beau ; ils ne parlent que trop souvent de la beauté de leur pays : on ne peut pas nier qu'ils n'en fassent grand cas, mais c'est parce qu'elle attire quelques étrangers dont l'argent enrichit les aubergistes, ce qui, par le mécanisme de l'octroi¹, rapporte du revenu à la ville.

C'était par un beau jour d'automne que M. de Rénal se promenait sur le Cours de la Fidélité, donnant le bras à sa femme. Tout en écoutant son mari qui parlait d'un air grave, l'œil de Mme de Rénal suivait avec inquiétude les mouvements de trois petits garçons. L'aîné, qui pouvait avoir onze ans, s'approchait trop souvent du parapet et faisait mine d'y monter. Une voix douce prononçait alors le nom d'Adolphe, et l'enfant renonçait à son projet ambitieux. Mme de Rénal paraissait une femme de trente ans, mais encore assez jolie.

— Il pourrait bien s'en repentir, ce beau monsieur de Paris, disait M. de Rénal d'un air offensé, et la joue plus pâle encore qu'à l'ordinaire. Je ne suis pas sans avoir quelques amis au Château²...

Mais, quoique je veuille vous parler de la province pendant deux cents pages, je n'aurai pas la barbarie de vous faire subir la longueur et les ménagements³ savants d'un dialogue de province.

Ce beau monsieur de Paris, si odieux au maire de Verrières, n'était autre que M. Appert⁴, qui, deux jours auparavant, avait trouvé le moyen de s'introduire non seulement dans la prison et le dépôt de mendicité de Verrières, mais aussi dans l'hôpital administré gratuitement par le maire et les principaux propriétaires de l'endroit.

notes

1. octroi : taxe prélevée par certaines communes sur des marchandises de consommation locale ou sous la forme d'un droit d'entrée.
 2. Le Château, sous la Restauration, désigne la cour du roi ; sans doute renvoie-t-il ici aux Tuilleries ou au château de Saint-Cloud.

3. ménagements : détours prudents.
 4. Benjamin Appert (1797-1873), philanthrope libéral qui visitait les prisons et les dépôts de mendicité et intervenait en faveur de certains condamnés. Son rôle, bien qu'officiel, était sans cesse rendu difficile par les autorités locales.

Le Rouge et le Noir

- Mais, disait timidement Mme de Rénal, quel tort peut vous faire ce monsieur de Paris, puisque vous administrez le bien des pauvres avec la plus scrupuleuse probité¹ ?
- Il ne vient que pour déverser le blâme, et ensuite il fera insérer des articles dans les journaux du libéralisme.
- Vous ne les lisez jamais, mon ami.
- Mais on nous parle de ces articles jacobins ; tout cela nous distrait et nous empêche de faire le bien². Quant à moi, je ne pardonnerai jamais au curé.

CHAPITRE III Le bien des pauvres

Un curé vertueux et sans intrigue est une Providence pour le village.

FLEURY³.

Il faut savoir que le curé de Verrières, vieillard de quatre-vingts ans, mais qui devait à l'air vif de ces montagnes une santé et un caractère de fer, avait le droit de visiter à toute heure la prison, l'hôpital et même le dépôt de mendicité. C'était précisément à six heures du matin que M. Appert, qui de Paris était recommandé au curé, avait eu la sagesse d'arriver dans une petite ville curieuse. Aussitôt il était allé au presbytère.

En lisant la lettre que lui écrivait M. le marquis de La Mole, pair de France⁴, et le plus riche propriétaire de la province, le curé Chélan resta pensif.

Je suis vieux et aimé ici, se dit-il enfin à mi-voix, ils n'oseraient ! Se tournant tout de suite vers le monsieur de Paris, avec des yeux où, malgré le

* Historique.

Notes

1. probité : honnêteté.
2. « Faire le bien » semble être un cliché sous la Restauration : Charles X considérait que la presse empêchait le pouvoir politique de le faire.

3. Claude Fleury (1640-1723), confesseur de Louis XV et auteur d'une *Histoire ecclésiastique*.
4. pair de France : membre de la Haute Assemblée législative.

Livre premier, chapitre III

grand âge, brillait ce feu sacré qui annonce le plaisir de faire une belle action un peu dangereuse :

— Venez avec moi, monsieur, et, en présence du geôlier et surtout des surveillants du dépôt de mendicité, veuillez n'émettre aucune opinion sur les choses que nous verrons. M. Appert comprit qu'il avait affaire à un homme de cœur : il suivit le vénérable curé, visita la prison, l'hospice, le dépôt, fit beaucoup de questions, et, malgré d'étranges réponses, ne se permit pas la moindre marque de blâme.

Cette visite dura plusieurs heures. Le curé invita à dîner M. Appert, qui prétendit avoir des lettres à écrire : il ne voulait pas compromettre davantage son généreux compagnon. Vers les trois heures, ces messieurs allèrentachever l'inspection du dépôt de mendicité, et revinrent ensuite à la prison. Là, ils trouvèrent sur la porte le geôlier, espèce de géant de six pieds de haut et à jambes arquées ; sa figure ignoble était devenue hideuse par l'effet de la terreur.

— Ah ! monsieur, dit-il au curé, dès qu'il l'aperçut, ce monsieur, que je vois là avec vous, n'est-il pas M. Appert ?

— Qu'importe ? dit le curé.

— C'est que depuis hier j'ai l'ordre le plus précis, et que M. le préfet a envoyé par un gendarme, qui a dû galoper toute la nuit, de ne pas admettre M. Appert dans la prison.

— Je vous déclare, M. Noiroud, dit le curé, que ce voyageur, qui est avec moi, est M. Appert. Reconnaissiez-vous que j'ai le droit d'entrer dans la prison à toute heure du jour et de la nuit, et en me faisant accompagner par qui je veux ?

— Oui, monsieur le curé, dit le geôlier à voix basse, et baissant la tête comme un bouledogue que fait obéir à regret la crainte du bâton. Seulement, monsieur le curé, j'ai femme et enfants, si je suis dénoncé on me destituera ; je n'ai pour vivre que ma place.

— Je serais aussi bien fâché de perdre la mienne, reprit le bon curé, d'une voix de plus en plus émue.

— Quelle différence ! reprit vivement le geôlier ; vous, monsieur le curé, on sait que vous avez 800 livres de rente¹, du bon bien au soleil...

Note

1. 800 livres de rente : somme d'argent relativement importante que le curé Chélan perçoit chaque année.

Le Rouge et le Noir

Tels sont les faits qui, commentés, exagérés de vingt façons différentes, agitaient depuis deux jours toutes les passions haineuses de la petite ville de Verrières. Dans ce moment, ils servaient de texte à la petite discussion que M. de Rénal avait avec sa femme. Le matin, suivi de M. Valenod, directeur du dépôt de mendicité, il était allé chez le curé pour lui témoigner le plus vif mécontentement. M. Chélan n'était protégé par personne ; il sentit toute la portée de leurs paroles.

— Eh bien, messieurs ! je serai le troisième curé, de quatre-vingts ans d'âge, que l'on destituera dans ce voisinage. Il y a cinquante-six ans que je suis ici ; j'ai baptisé presque tous les habitants de la ville, qui n'était qu'un bourg quand j'y arrivai. Je marie tous les jours des jeunes gens, dont jadis j'ai marié les grands-pères. Verrières est ma famille ; mais je me suis dit, en voyant l'étranger : « Cet homme venu de Paris peut être à la vérité un libéral, il n'y en a que trop ; mais quel mal peut-il faire à nos pauvres et à nos prisonniers ? »

Les reproches de M. de Rénal, et surtout ceux de M. Valenod, le directeur du dépôt de mendicité, devenant de plus en plus vifs :

— Eh bien, messieurs ! faites-moi destituer, s'étais écrit le vieux curé, d'une voix tremblante. Je n'en habiterai pas moins le pays. On sait qu'il y a quarante-huit ans, j'ai hérité d'un champ qui rapporte 800 livres. Je vivrai avec ce revenu. Je ne fais point d'économies dans ma place, moi, messieurs, et c'est peut-être pourquoi je ne suis pas si effrayé quand on parle de me la faire perdre.

M. de Rénal vivait fort bien avec sa femme ; mais ne sachant que répondre à cette idée, qu'elle lui répétait timidement : « Quel mal ce monsieur de Paris peut-il faire aux prisonniers ? », il était sur le point de se ficher tout à fait quand elle jeta un cri. Le second de ses fils venait de monter sur le parapet du mur de la terrasse, et y courrait, quoique ce mur fut élevé de plus de vingt pieds sur la vigne qui est de l'autre côté. La crainte d'effrayer son fils et de le faire tomber empêchait Mme de Rénal de lui adresser la parole. Enfin l'enfant, qui riait de sa prouesse, ayant regardé sa mère, vit sa pâleur, sauta sur la promenade et accourut à elle. Il fut bien grondé.

Ce petit événement changea le cours de la conversation.

— Je veux absolument prendre chez moi Sorel, le fils du scieur de planches, dit M. de Rénal ; il surveillera les enfants qui commencent à devenir trop diables pour nous. C'est un jeune prêtre, ou autant vaut, bon latiniste, et qui

Note

1. *texte* : sujet d'entretien.

Livre premier, chapitre III

fera faire des progrès aux enfants ; car il a un caractère ferme, dit le curé. Je lui donnerai 300 francs et la nourriture. J'avais quelques doutes sur sa moralité, car il était le benjamin de ce vieux chirurgien, membre de la Légion d'honneur, qui, sous prétexte qu'il était leur cousin, était venu se mettre en pension chez les Sorel. Cet homme pouvait fort bien n'être au fond qu'un agent secret des libéraux ; il disait que l'air de nos montagnes faisait du bien à son asthme ; mais c'est ce qui n'est pas prouvé. Il avait fait toutes les campagnes de *Buonaparte* en Italie, et même avait, dit-on, signé *non* pour l'Empire dans le temps¹. Ce libéral montrait le latin au fils Sorel, et lui a laissé cette quantité de livres qu'il avait apportés avec lui. Aussi n'aurais-je jamais songé à mettre le fils du charpentier auprès de nos enfants ; mais le curé, justement la veille de la scène qui vient de nous brouiller à jamais, m'a dit que ce Sorel étudie la théologie² depuis trois ans, avec le projet d'entrer au séminaire³ ; il n'est donc pas libéral, et il est latiniste.

Cet arrangement convient de plus d'une façon, continua M. de Rénal, en regardant sa femme d'un air diplomatique ; le Valenod est tout fier des deux beaux normands⁴ qu'il vient d'acheter pour sa calèche. Mais il n'a pas de précepteur⁵ pour ses enfants.

— Il pourrait bien nous enlever celui-ci.

— Tu approuves donc mon projet ? dit M. de Rénal, remerciant sa femme, par un sourire, de l'excellente idée qu'elle venait d'avoir. Allons, voilà qui est décidé.

— Ah, bon Dieu ! mon cher ami, comme tu prends vite un parti !

— C'est que j'ai du caractère, moi, et le curé l'a bien vu. Ne dissimulons rien, nous sommes environnés de libéraux ici. Tous ces marchands de toile me portent envie⁶, j'en ai la certitude ; deux ou trois deviennent des richards ; eh bien ! j'aime assez qu'ils voient passer les enfants de M. de Rénal allant à la promenade sous la conduite de leur précepteur. Cela imposera. Mon grand-père nous racontait souvent que, dans sa jeunesse, il avait eu un

notes

1. Il y avait eu, en 1804, un référendum portant sur l'institution d'un empire hérititaire. Quant à *Buonaparte*, c'est la graphie et la prononciation méprisantes adoptées par les ultrás sous la Restauration.

2. théologie : étude des questions religieuses fondée principalement sur les textes sacrés.

3. séminaire : établissement religieux catholique où l'on prépare les jeunes gens lettrés à devenir prêtres.

4. normands : chevaux.

5. Avoir un précepteur pour ses enfants, c'est-à-dire un professeur particulier à domicile, est un signe d'aristocratie à cette époque.

6. me portent envie : me jalouvent.

Le Rouge et le Noir

précepteur. C'est cent écus qu'il m'en pourra coûter, mais ceci doit être classé comme une dépense nécessaire pour soutenir notre rang.

Cette résolution subite laissa Mme de Rénal toute pensive. C'était une femme grande, bien faite, qui avait été la beauté du pays, comme on dit dans ces montagnes. Elle avait un certain air de simplicité, et de la jeunesse dans la démarche ; aux yeux d'un Parisien, cette grâce naïve, pleine d'innocence et de vivacité, serait même allée jusqu'à rappeler des idées de douce volupté¹. Si elle eût appris ce genre de succès, Mme de Rénal en eût été bien honteuse. Ni la coquetterie, ni l'affection² n'avaient jamais approché de ce cœur. M. Valenod, le riche directeur du dépôt, passait pour lui avoir fait la cour, mais sans succès, ce qui avait jeté un éclat singulier sur sa vertu ; car ce M. Valenod, grand jeune homme, taillé en force, avec un visage coloré et de gros favoris³ noirs, était un de ces êtres grossiers, effrontés et bruyants, qu'en province on appelle de beaux hommes.

Mme de Rénal, fort timide et d'un caractère en apparence fort inégal⁴, était surtout choquée du mouvement continual et des éclats de voix de M. Valenod. L'éloignement qu'elle avait pour ce qu'à Verrières on appelle de la joie, lui avait valu la réputation d'être très fière de sa naissance. Elle n'y songeait pas, mais avait été fort contente de voir les habitants de la ville venir moins chez elle. Nous ne dissimulerons pas qu'elle passait pour sotto aux yeux de leurs dames, parce que, sans nulle politique à l'égard de son mari, elle laissait échapper les plus belles occasions de se faire acheter de beaux chapeaux de Paris ou de Besançon. Pourvu qu'on la laissât seule errer dans son beau jardin, elle ne se plaignait jamais.

C'était une âme naïve, qui jamais ne s'était élevée même jusqu'à juger son mari et à s'avouer qu'il l'ennuyaît. Elle supposait, sans se le dire, qu'entre mari et femme il n'y avait pas de plus douces relations. Elle aimait surtout M. de Rénal quand il lui parlait de ses projets sur leurs enfants, dont il destinait l'un à l'épée, le second à la magistrature, et le troisième à l'Eglise. En somme, elle trouvait M. de Rénal beaucoup moins ennuyeux que tous les hommes de sa connaissance.

Ce jugement conjugal était raisonnable. Le maire de Verrières devait une réputation d'esprit et surtout de bon ton à une demi-douzaine de plaisanteries dont il avait hérité d'un oncle. Le vieux capitaine de Rénal servait avant

Notes

1. volupté : plaisir des sens.
2. affection : ici, désir de plaire.

3. favoris : touffe de barbe qu'on laisse pousser sur la joue de chaque côté du visage.
4. inégal : « égal » serait plus cohérent.

Livre premier, chapitre IV

la Révolution dans le régiment d'infanterie de M. le duc d'Orléans, et, quand il allait à Paris, était admis dans les salons du prince. Il y avait vu Mme de Montesson, la fameuse Mme de Genlis, M. Ducrest, l'inventeur du Palais-Royal¹. Ces personnes ne reprenaient que trop souvent dans les anecdotes de M. de Rénal. Mais peu à peu ce souvenir de choses aussi délicates à raconter était devenu un travail pour lui, et, depuis quelque temps, il ne répétait que dans les grandes occasions ses anecdotes relatives à la maison d'Orléans. Comme il était d'ailleurs fort poli, excepté lorsqu'on parlait d'argent, il passait, avec raison, pour le personnage le plus aristocratique de Verrières.

CHAPITRE IV
Un père et un fils

*E sarà mia colpa
Se così è ?*

MACHIAVELLI².

Ma femme a réellement beaucoup de tête ! se disait, le lendemain à six heures du matin, le maire de Verrières, en descendant à la scie du père Sorel. Quoi que je lui aie dit, pour conserver la supériorité qui m'appartient, je n'avais pas songé que si je ne prends pas ce petit abbé Sorel, qui, dit-on, sait le latin comme un ange, le directeur du dépôt, cette âme sans repos, pourrait bien avoir la même idée que moi et me l'enlever. Avec quel ton de suffisance il parlerait du précepteur de ses enfants !... Ce précepteur, une fois à moi, portera-t-il la soutane ?

M. de Rénal était absorbé dans ce doute, lorsqu'il vit de loin un paysan, homme de près de six pieds, qui, dès le petit jour, semblait fort occupé à

Notes

1. Mme de Montesson avait épousé (sans pouvoir prendre le titre de duchesse) le duc d'Orléans, plus connu sous le nom de Philippe-Egalité, celui-là même qui vota la mort de Louis XVI et qui fut à son tour guillotiné en 1793. La nièce du duc d'Orléans, Mme de Genlis, était chargée de l'éducation de son fils, le futur Louis-Philippe ; et Ducrest, le frère de Mme de Genlis, est l'inventeur des galeries du Palais-Royal.

2. « Est-ce par hasard ma faute s'il en est ainsi ? » : citation attribuée à tort à Machiavel, homme d'Etat et historien italien dont l'œuvre principale, *Le Prince*, répond à la question de la prise et de la conservation du pouvoir et montre que la fin politique justifie les moyens, au point de pouvoir contredire la morale.

Le Rouge et le Noir

mesurer des pièces de bois déposées le long du Doubs, sur le chemin de halage¹. Le paysan n'eut pas l'air fort satisfait de voir approcher M. le maire, car ces pièces de bois obstruaient le chemin et étaient déposées là en contravention.

Le père Sorel, car c'était lui, fut très surpris et encore plus content de la singulière proposition que M. de Rénal lui faisait pour son fils Julien. Il ne l'en écouta pas moins avec cet air de tristesse mécontente et de désintérêt dont sait si bien se revêtir la finesse des habitants de ces montagnes. Esclaves du temps de la domination espagnole², ils conservent encore ce trait de la physionomie du fellah³ de l'Égypte.

La réponse de Sorel ne fut d'abord que la longue récitation de toutes les formules de respect qu'il savait par cœur. Pendant qu'il répétait ces vaines⁴ paroles, avec un sourire gauche qui augmentait l'air de fausseté et presque de friponnerie naturel à sa physionomie, l'esprit actif du vieux paysan cherchait à découvrir quelle raison pouvait porter un homme aussi considérable à prendre chez lui son varien fils. Il était fort mécontent de Julien, et c'était pour lui que M. de Rénal lui offrait le gage⁵ inespéré de 300 francs par an, avec la nourriture et même l'habillement. Cette dernière prétention, que le père Sorel avait eu le génie de mettre en avant subitement, avait été accordée de même par M. de Rénal.

Cette demande frappa le maire. Puisque Sorel n'est pas ravi et comblé de ma proposition, comme naturellement il devrait l'être, il est clair, se dit-il, qu'on lui a fait des offres d'un autre côté ; et de qui peuvent-elles venir, si ce n'est du Valenod ? Ce fut en vain que M. de Rénal pressa Sorel de conclure sur-le-champ : l'astuce du vieux paysan s'y refusa opiniâtrement ; il voulait, disait-il, consulter son fils, comme si, en province, un père riche consultait un fils qui n'a rien, autrement que pour la forme.

Une scie à eau se compose d'un hangar au bord d'un ruisseau. Le toit est soutenu par une charpente qui porte sur quatre gros piliers en bois. À huit ou dix pieds d'élévation, au milieu du hangar, on voit une scie qui monte et descend, tandis qu'un mécanisme fort simple pousse contre cette scie une pièce de bois. C'est une roue mise en mouvement par le ruisseau qui fait aller

notes

1. **chemin de halage** : chemin qui borde un cours d'eau et permet aux chevaux de tirer les bateaux.

2. Après la guerre de Cent Ans (1337-1453), la Franche-Comté subit la domination espagnole, notamment sous Charles Quint (1500-1558).

Elle ne devint définitivement française qu'en 1678.

3. **fellah** : paysan égyptien.

4. **vaines** : vides.

5. **gage** : salaire.

Livre premier, chapitre IV

ce double mécanisme : celui de la scie qui monte et descend et celui qui pousse doucement la pièce de bois vers la scie, qui la débite en planches.

En approchant de son usine, le père Sorel appela Julien de sa voix de stentor¹ ; personne ne répondit. Il ne vit que ses fils aînés, espèces de géants qui, armés de lourdes haches, équarrissaient² les troncs de sapin, qu'ils allaient porter à la scie. Tout occupés à suivre exactement la marque noire tracée sur la pièce de bois, chaque coup de leur hache en séparait des copeaux énormes. Ils n'entendaient pas la voix de leur père. Celui-ci se dirigea vers le hangar ; en y entrant, il chercha vainement à la place qu'il aurait dû occuper, à côté de la scie. Il l'aperçut à cinq ou six pieds plus haut, à cheval sur l'une des pièces de la toiture. Au lieu de surveiller attentivement l'action de tout le mécanisme, Julien lisait. Rien n'était plus antipathique au vieux Sorel ; il était peut-être pardonné à Julien sa taille mince, peu propre aux travaux de force, et si différente de celle de ses aînés ; mais cette manie de lecture lui était odieuse, il ne savait pas lire lui-même.

Ce fut en vain qu'il appela Julien deux ou trois fois. L'attention que le jeune homme donnait à son livre, bien plus que le bruit de la scie, l'empêcha d'entendre la terrible voix de son père. Enfin, malgré son âge, celui-ci sauta lestement sur l'arbre soumis à l'action de la scie, et de là sur la poutre transversale qui soutenait le toit. Un coup violent fit voler dans le ruisseau le livre que tenait Julien ; un second coup aussi violent, donné sur la tête, en forme de calotte³, lui fit perdre l'équilibre. Il allait tomber à douze ou quinze pieds plus bas, au milieu des leviers de la machine en action, qui l'eussent brisé, mais son père le retint de la main gauche, comme il tombait :

— Eh bien, paresseux ! tu liras donc toujours tes maudits livres, pendant que tu es de garde à la scie ? Lis-les le soir, quand tu vas perdre ton temps chez le curé, à la bonne heure.

Julien, quoique étourdi par la force du coup, et tout sanglant, se rapprocha de son poste officiel, à côté de la scie. Il avait les larmes aux yeux, moins à cause de la douleur physique que pour la perte de son livre qu'il adorait.

« Descends, animal, que je te parle. » Le bruit de la machine empêcha encore Julien d'entendre cet ordre. Son père, qui était descendu, ne voulant pas se donner la peine de remonter sur le mécanisme, alla chercher une longue perche pour abattre des noix et l'en frappa sur l'épaule. À peine Julien fut-il à terre, que le vieux Sorel, le chassant rudement devant lui, le poussa

notes

1. **voix de stentor** : voix forte.

2. **équarrissaient** : rendaient carrés.

Le Rouge et le Noir

vers la maison. Dieu sait ce qu'il va me faire ! se disait le jeune homme. En passant, il regarda tristement le ruisseau où était tombé son livre ; c'était celui de tous qu'il affectionnait le plus, le *Mémorial de Sainte-Hélène*¹.

Il avait les joues pourpres et les yeux baissés. C'était un petit jeune homme de dix-huit à dix-neuf ans, faible en apparence, avec des traits irréguliers, mais délicats, et un nez aquilin. De grands yeux noirs, qui, dans les moments tranquilles, annonçaient de la réflexion et du feu, étaient animés en cet instant de l'expression de la haine la plus féroce. Des cheveux châtain foncé, plantés fort bas, lui donnaient un petit front, et, dans les moments de colère, un air méchant. Parmi les innombrables variétés de la physionomie humaine, il n'en est peut-être point qui se soit distinguée par une spécialité² plus saisissante. Une taille svelte et bien prise³ annonçait plus de légèreté que de vigueur. Dès sa première jeunesse, son air extrêmement pensif et sa grande pâleur avaient donné l'idée à son père qu'il ne vivrait pas, ou qu'il vivrait pour être une charge à sa famille. Objet des mépris de tous à la maison, il haïssait ses frères et son père ; dans les jeux du dimanche, sur la place publique, il était toujours battu.

Il n'y avait pas un air que sa jolie figure commençait à lui donner quelques voix amies parmi les jeunes filles. Méprisé de tout le monde, comme un être faible, Julien avait adoré ce vieux chirurgien-major qui un jour osa parler au maire au sujet des platanes.

Ce chirurgien payait quelquefois au père Sorel la journée de son fils, et lui enseignait le latin et l'histoire, c'est-à-dire ce qu'il savait d'histoire : la campagne de 1796 en Italie⁴. En mourant, il lui avait légué sa croix de la Légion d'honneur, les arrérages de sa demi-solde⁵ et trente ou quarante volumes, dont le plus précieux venait de faire le saut dans le *ruisseau public*, détourné par le crédit de M. le maire.

A peine entré dans la maison, Julien se sentit l'épaule arrêtée par la puissante main de son père ; il tremblait, s'attendant à quelques coups.

— Réponds-moi sans mentir, lui cria aux oreilles la voix dure du vieux paysan, tandis que sa main le retourna comme la main d'un enfant retourne un soldat de plomb. Les grands yeux noirs et remplis de larmes de Julien se

Notes

1. Le *Mémorial de Sainte-Hélène* est le grand texte de la légende napoléonienne ; il retrace les entretiens quotidiens du comte de Las Cases avec Napoléon à Sainte-Hélène et fut publié en 1823.
2. spécialité : particularité.

3. bien prise : harmonieusement faite.
4. Première campagne d'Italie menée par le jeune Bonaparte qui vainquit cinq armées.
5. les arrérages de sa demi-solde : ce qui n'avait pas encore été payé de la retraite militaire du chirurgien.

Livre premier, chapitre V

trouvérent en face des petits yeux gris et méchants du vieux charpentier, qui avait l'air de vouloir lire jusqu'au fond de son âme.

CHAPITRE V Une négociation

Cunctando restituit rem.

ENNIUS¹.

— Réponds-moi sans mentir, si tu le peux, chien de *lisard*² ; d'où connais-tu Mme de Rénal ? quand lui as-tu parlé ?

— Je ne lui ai jamais parlé, répondit Julien, je n'ai jamais vu cette dame qu'à l'église.

— Mais tu l'auras regardée, vilain effronté ?

— Jamais ! Vous savez qu'à l'église je ne vois que Dieu, ajouta Julien, avec un petit air hypocrite, tout propre, selon lui, à éloigner le retour des taloches.

— Il y a pourtant quelque chose là-dessous, répliqua le paysan malin, et il se tut un instant ; mais je ne saurai rien de toi, maudit hypocrite. Au fait, je vais être délivré de toi, et ma scie n'en ira que mieux. Tu as gagné M. le curé ou tout autre, qui t'a procuré une belle place. Va faire ton paquet, et je te mènerai chez M. de Rénal, où tu seras précepteur des enfants.

— Qu'aurai-je pour cela ?

— La nourriture, l'habillement et trois cents francs de gages.

— Je ne veux pas être domestique.

— Animal, qui te parle d'être domestique ? est-ce que je voudrais que mon fils fût domestique ?

— Mais, avec qui mangeraï-je ?³

Cette demande déconcerta le vieux Sorel, il sentit qu'en parlant il pourrait commettre quelque imprudence ; il s'emporta contre Julien, qu'il accabla

Notes

1. Ennius (239-169 av. J.-C.), poète latin à qui est attribuée cette citation : « *Il rétablit la situation en temporisant.* »

2. chien de *lisard* : expression péjorative qui montre tout le mépris que le père Sorel a pour ce fils qui ne cesse de lire.

3. C'est une question importante car manger à l'office, avec les domestiques, était le signe tangible de l'inégalité sociale.

Le Rouge et le Noir

d'injures, en l'accusant de gourmandise, et le quitta pour aller consulter ses autres fils.

Julien les vit bientôt après, chacun appuyé sur sa hache et tenant conseil. Après les avoir longtemps regardés, Julien, voyant qu'il ne pouvait rien deviner, alla se placer de l'autre côté de la scie, pour éviter d'être surpris. Il voulait penser à cette annonce imprévue qui changeait son sort, mais il se sentit incapable de prudence ; son imagination était tout entière à se figurer ce qu'il verrait dans la belle maison de M. de Rénal.

Il faut renoncer à tout cela, se dit-il, plutôt que de se laisser réduire à manger avec les domestiques. Mon père voudra m'y forcer ; plutôt mourir. J'ai quinze francs huit sous d'économies, je me sauve cette nuit ; en deux jours, par des chemins de traverse où je ne crains nul gendarme, je suis à Besançon ; là, je m'engage comme soldat, et, s'il le faut, je passe en Suisse. Mais alors plus d'avancement, plus d'ambition pour moi, plus de ce bel état de prêtre qui mène à tout.

Cette horreur pour manger avec les domestiques n'était pas naturelle à Julien, il eût fait pour arriver à la fortune des choses bien autrement pénibles. Il puissait cette répugnance dans les *Confessions* de Rousseau¹. C'était le seul livre à l'aide duquel son imagination se figurait le monde. Le recueil des bulletins de la Grande Armée² et le *Mémorial de Sainte-Hélène* complétaient son coran³. Il se serait fait tuer pour ces trois ouvrages. Jamais il ne crut en aucun autre. D'après un mot du vieux chirurgien-major, il regardait tous les autres livres du monde comme menteurs, et écrits par des fourbes pour avoir de l'avancement⁴.

Avec une âme de feu, Julien avait une de ces mémoires étonnantes si souvent unies à la sottise. Pour gagner le vieux curé Chélan, duquel il voyait souvent unies à la sottise. Pour gagner le vieux curé Chélan, duquel il voyait souvent unies à la sottise. Pour gagner le vieux curé Chélan, duquel il voyait souvent unies à la sottise. Pour gagner le vieux curé Chélan, duquel il voyait souvent unies à la sottise.

Comme par un accord mutuel, Sorel et son fils évitèrent de se parler ce jour-là. Sur la brune⁵, Julien alla prendre sa leçon de théologie chez le curé, jour-là. Sur la brune⁶, Julien alla prendre sa leçon de théologie chez le curé, jour-là.

notes

1. Rousseau raconte dans ses *Confessions* qu'il avait été menacé de cette humiliation chez Mme de Besenval.

2. la Grande Armée : surnom donné à plusieurs armées à l'armée de Napoléon I^{er}.

3. coran : ouvrage de référence (par allusion au livre sacré des musulmans).

4. avancement : promotion.

5. Détail autobiographique.

6. Ce livre contient une théorie sur la souveraineté du pape qui, en vérité, diverge énormément des positions défendues par l'abbé Chélan et l'abbé Pirard, références morales de Julien.

7. sur la brune : à la tombée de la nuit.

Livre premier, chapitre V

mais il ne jugea pas prudent de lui rien dire de l'étrange proposition qu'on avait faite à son père. Peut-être est-ce un piège, se disait-il, il faut faire semblant de l'avoir oublié.

Le lendemain de bonne heure, M. de Rénal fit appeler le vieux Sorel, qui, après s'être fait attendre une heure ou deux, finit par arriver, en faisant dès la porte cent excuses, entremêlées d'autant de réverences. À force de parcourir toutes sortes d'objections, Sorel comprit que son fils mangerait avec le maître et la maîtresse de maison, et les jours où il y aurait du monde, seul dans une chambre à part avec les enfants. Toujours plus disposé à incider¹ à mesure qu'il distinguait un véritable empressement chez M. le maire, et d'ailleurs rempli de défiance et d'étonnement, Sorel demanda à voir la chambre où coucherait son fils. C'était une grande pièce meublée fort proprement, mais dans laquelle on était déjà occupé à transporter les lits des trois enfants.

Cette circonstance fut un trait de lumière pour le vieux paysan ; il demanda aussitôt avec assurance à voir l'habit que l'on donnerait à son fils. M. de Rénal ouvrit son bureau et prit cent francs.

— Avec cet argent, votre fils ira chez M. Durand, le drapier², et lèvera un habit noir complet.

— Et quand même je le retirerais de chez vous, dit le paysan, qui avait tout à coup oublié ses formes révérencieuses, cet habit noir lui restera ?

— Sans doute³.

— Oh bien ! dit Sorel d'un ton de voix traînard, il ne reste donc plus qu'à nous mettre d'accord sur une seule chose : l'argent que vous lui donnerez.

— Comment ! s'écria M. de Rénal indigné, nous sommes d'accord depuis hier : je donne trois cents francs ; je crois que c'est beaucoup, et peut-être trop.

— C'était votre offre, je ne le nie point, dit le vieux Sorel, parlant encore plus lentement ; et, par un effort de génie qui n'étonnera que ceux qui ne connaissent pas les paysans francs-comtois, il ajouta, en regardant fixement M. de Rénal : *Nous trouvons mieux ailleurs*.

À ces mots, la figure du maire fut bouleversée. Il revint cependant à lui, et, après une conversation savante de deux grandes heures, où pas un mot ne fut dit au hasard, la finesse du paysan l'emporta sur la finesse de l'homme riche, qui n'en a pas besoin pour vivre. Tous les nombreux articles⁴ qui devaient

notes

1. incider : soulever des objections.

2. drapier : tailleur qui doit confectionner un vêtement complet (*« un habit »*) à Julien.

3. Sans doute : sans aucun doute.

4. articles : points.

Le Rouge et le Noir

régler la nouvelle existence de Julien se trouvèrent arrêtés ; non seulement ses appontements furent réglés à quatre cents francs, mais on dut les payer d'avance, le premier de chaque mois.

— Eh bien ! je lui remettrai trente-cinq francs, dit M. de Rénal.

— Pour faire la somme ronde, un homme riche et généreux comme monsieur notre maire, dit le paysan d'une voix câline, ira bien jusqu'à trente-six francs.

— Soit, dit M. de Rénal, mais finissons-en.

Pour le coup, la colère lui donnait le ton de la fermeté. Le paysan vit qu'il fallait cesser de marcher en avant. Alors, à son tour, M. de Rénal fit des progrès. Jamais il ne voulut remettre le premier mois de trente-six francs au vieux Sorel, fort empressé de le recevoir pour son fils. M. de Rénal vint à penser qu'il serait obligé de raconter à sa femme le rôle qu'il avait joué dans toute cette négociation.

— Rendez-moi les cent francs que je vous ai remis, dit-il avec humeur. M. Durand me doit quelque chose. J'irai avec votre fils faire la levée du drap noir¹.

Après cet acte de vigueur, Sorel rentra prudemment dans ses formules respectueuses ; elles prirent un bon quart d'heure. À la fin, voyant qu'il n'y avait décidément plus rien à gagner, il se retira. Sa dernière révérence finit par ces mots :

— Je vais envoyer mon fils au château.

C'était ainsi que les administrés de M. le maire appelaient sa maison quand ils voulaient lui plaire.

De retour à son usine, ce fut en vain que Sorel chercha son fils. Se méfiant de ce qui pouvait arriver, Julien était sorti au milieu de la nuit. Il avait voulu mettre en sûreté ses livres et sa croix de la Légion d'honneur. Il avait transporté le tout chez un jeune marchand de bois, son ami, nommé Fouqué, qui habitait dans la haute montagne qui domine Vérières.

Quand il reparut :

— Dieu sait, maudit paresseux, lui dit son père, si tu auras jamais assez d'honneur pour me payer le prix de ta nourriture, que j'avance depuis tant d'années ! Prends tes guenilles, et va-t'en chez M. le maire.

1607e.....

1. faire la levée du drap noir : faire couper le tissu pour l'habit de Julien.

Livre premier, chapitre V

Julien, étonné de n'être pas battu, se hâta de partir. Mais à peine hors de la vue de son terrible père, il ralentit le pas. Il jugea qu'il serait utile à son hypocrisie d'aller faire une station à l'église.

Ce mot vous surprend ? Avant d'arriver à cet horrible mot, l'âme du jeune paysan avait eu bien du chemin à parcourir.

Dès sa première enfance, la vue de certains dragons du 6^e¹, aux longs manteaux blancs, et la tête couverte de casques aux longs crins noirs, qui revenaient d'Italie, et que Julien vit attacher leurs chevaux à la fenêtre grillée² de la maison de son père, le rendit fou de l'état militaire. Plus tard il écoutait avec transport³ les récits des batailles du pont de Lodi, d'Arcole, de Rivoli⁴, que lui faisait le vieux chirurgien-major. Il remarqua les regards enflammés que le vieillard jetait sur sa croix.

Mais lorsque Julien avait quatorze ans, on commença à bâtir à Vérières une église, que l'on peut appeler magnifique pour une aussi petite ville. Il y avait surtout quatre colonnes de marbre dont la vue frappa Julien ; elles devinrent célèbres dans le pays, par la haine mortelle qu'elles susciterent entre le juge de paix⁵ et le jeune vicaire⁶, envoyé de Besançon, qui passait pour être l'espion de la congrégation⁷. Le juge de paix fut sur le point de perdre sa place, du moins telle était l'opinion commune. N'avait-il pas osé avoir un différend avec un prêtre qui, presque tous les quinze jours, allait à Besançon, où il voyait, disait-on, monseigneur l'évêque ?

Sur ces entrefaites, le juge de paix, père d'une nombreuse famille, rendit plusieurs sentences qui semblaient injustes ; toutes furent portées contre ceux des habitants qui lisraient *Le Constitutionnel*⁸. Le bon parti⁹ triompha. Il ne s'agissait, il est vrai, que de sommes de trois ou de cinq francs ; mais une de ces petites amendes dut être payée par un cloutier, parrain de Julien. Dans sa colère, cet homme s'écrivait : « Quel changement ! et dire que depuis plus de vingt ans le juge de paix passait pour un si honnête homme ! » Le chirurgien-major, ami de Julien, était mort.

Notes

1. dragons du 6^e : soldats de cavalerie du 6^e régiment. En vérité, c'est Stendhal qui a vu ces dragons et qui a servi plus tard dans le 6^e régiment en 1800-1801, en Italie. Julien, né vers 1807, n'a rien pu voir qui se rapporte aux campagnes d'Italie.

2. grillée : munie d'une grille.

3. transport : enthousiasme.

4. Batailles victorieuses de la première campagne d'Italie.

5. juge de paix : ancien nom d'un juge unique qui statuait sur des affaires de peu d'importance en matière civile et en matière de simple police.

6. vicaire : prêtre qui supplie un supérieur.

7. congrégation : pouvoir religieux.

8. *Le Constitutionnel* : journal le plus influent de la gauche libérale, créé pendant les Cent-Jours sous le titre *L'Indépendant*.

9. le bon parti : les ultras.

Le Rouge et le Noir

Tout à coup Julien cessa de parler de Napoléon ; il annonça le projet de se faire prêtre, et on le vit constamment, dans la scie de son père, occupé à apprendre par cœur une bible latine que le curé lui avait prêtée. Ce bon vieillard, émerveillé de ses progrès, passait des soirées entières à lui enseigner la théologie. Julien ne faisait paraître devant lui que des sentiments pieux. Qui eût pu deviner que cette figure de jeune fille, si pâle et si douce, cachait la résolution inébranlable de s'exposer à mille morts plutôt que de ne pas faire fortune !

Pour Julien, faire fortune, c'était d'abord sortir de Verrières ; il abhorrait¹ sa patrie. Tout ce qu'il y voyait glaçait son imagination.

Dès sa première enfance, il avait eu des moments d'exaltation. Alors il songeait avec délices qu'un jour il serait présenté aux jolies femmes de Paris, il saurait attirer leur attention par quelque action d'éclat. Pourquoi ne serait-il pas aimé de l'une d'elles, comme Bonaparte, pauvre encore, avait été aimé de la brillante Mme de Beauharnais² ? Depuis bien des années, Julien ne passait peut-être pas une heure de sa vie sans se dire que Bonaparte, lieutenant obscur et sans fortune, s'était fait le maître du monde avec son épée. Cette idée le consolait de ses malheurs qu'il croyait grands, et redoublait sa joie quand il en avait.

La construction de l'église et les sentences du juge de paix l'éclairèrent tout à coup ; une idée qui lui vint le rendit comme fou pendant quelques semaines, et enfin s'empara de lui avec la toute-puissance de la première idée qu'une âme passionnée croit avoir inventée.

« Quand Bonaparte fit parler de lui, la France avait peur d'être envahie ; le mérite militaire était nécessaire et à la mode. Aujourd'hui, on voit des prêtres de quarante ans avoir cent mille francs d'appointments, c'est-à-dire trois fois autant que les fameux généraux de division de Napoléon. Il leur faut des gens qui les secondent. Voilà ce juge de paix, si bonne tête, si honnête homme, jusqu'ici, si vieux, qui se déshonore par crainte de déplaire à un jeune vicaire de trente ans. Il faut être prêtre. »

Une fois, au milieu de sa nouvelle piété³, il y avait déjà deux ans que Julien étudiait la théologie, il fut trahi par une irruption soudaine du feu qui dévorait son âme. Ce fut chez M. Chélan ; à un dîner de prêtres auquel le bon curé l'avait présenté comme un prodige d'instruction, il lui arriva de louer

Notes

1. abhorrait : détestait.

2. Mme de Beauharnais : première épouse de Bonaparte, qui en était très épris.

3. piété : zèle religieux.

Livre premier, chapitre V

Napoléon avec fureur⁴. Il se lia le bras droit contre la poitrine, prétendit s'être disloqué le bras en remuant un tronc de sapin, et le porta pendant deux mois dans cette position gênante⁵. Après cette peine afflictive⁶, il se pardonna. Voilà le jeune homme de dix-neuf ans, mais faible en apparence, et à qui l'on en eût tout au plus donné dix-sept, qui, portant un petit paquet sous le bras, entrait dans la magnifique église de Verrières.

Il la trouva sombre et solitaire. À l'occasion d'une fête, toutes les croisées⁷ de l'édifice avaient été couvertes d'étoffe cramoisié⁸. Il en résultait, aux rayons du soleil, un effet de lumière éblouissant, du caractère le plus imposant et le plus religieux. Julien tressaillit. Seul, dans l'église, il s'établit dans le banc qui avait la plus belle apparence. Il portait les armes⁹ de M. de Rénal.

Sur le prie-Dieu¹⁰, Julien remarqua un morceau de papier imprimé, étalé là comme pour être lu. Il y porta les yeux et vit :

Détails de l'exécution et des derniers moments de Louis Jenrel, exécuté à Besançon, le...

Le papier était déchiré. Au revers on lisait les deux premiers mots d'une ligne, c'étaient : *Le premier pas.*

Qui a pu mettre ce papier là, dit Julien ? Pauvre malheureux, ajouta-t-il avec un soupir, son nom finit comme le mien... et il froissa le papier.

En sortant, Julien crut voir du sang près du bénitier, c'était de l'eau bénite qu'on avait répandue : le reflet des rideaux rouges qui couvraient les fenêtres la faisait paraître du sang.

Enfin, Julien eut honte de sa terreur secrète.

— Serais-je un lâche ? se dit-il, *aux armes !*

Ce mot si souvent répété dans les récits de batailles du vieux chirurgien était héroïque pour Julien. Il se leva et marcha rapidement vers la maison de M. de Rénal.

Malgré ces belles résolutions, dès qu'il l'aperçut à vingt pas de lui, il fut saisi d'une invincible timidité. La grille de fer était ouverte, elle lui semblait magnifique, il fallait entrer là-dedans.

notes

1. fureur : passion.

2. Napoléon, l'idole de Julien, est souvent représenté le bras droit replié sur le ventre, en raison de ses douleurs à l'estomac.

3. peine afflictive : peine qui punit le criminel corporellement par opposition à la peine infamante.

4. croisées : vitraux.

5. cramoisié : rouge foncé, tirant sur le violet.

6. les armes : les emblèmes de la famille de Rénal.

7. prie-Dieu : siège bas, au dossier terminé en accoudoir, sur lequel le fidèle s'agenouille pour prier.

Le Rouge et le Noir



La première rencontre de Mme de Rénal et de Julien Sorel,
dessin et gravure de Dubouchet.

Livre premier, chapitre VI

Julien n'était pas la seule personne dont le cœur fut troublé par son arrivée dans cette maison. L'extrême timidité de Mme de Rénal était déconcertée par l'idée de cet étranger, qui, d'après ses fonctions, allait se trouver constamment entre elle et ses enfants. Elle était accoutumée à avoir ses fils couchés dans sa chambre. Le matin, bien des larmes avaient coulé quand elle avait vu transporter leurs petits lits dans l'appartement destiné au précepteur. Ce fut en vain qu'elle demanda à son mari que le lit de Stanislas-Xavier¹, le plus jeune, fut reporté dans sa chambre.

La délicatesse de femme était poussée à un point excessif chez Mme de Rénal. Elle se faisait l'image la plus désagréable d'un être grossier et mal peigné, chargé de gronder ses enfants, uniquement parce qu'il savait le latin, un langage barbare pour lequel on fouetterait ses fils.

CHAPITRE VI
L'ennui

*Non so più cosa son,
Cosa faccio.*

MOZART : *Figaro*².

Avec la vivacité et la grâce qui lui étaient naturelles quand elle était loin des regards des hommes, Mme de Rénal sortait par la porte-fenêtre du salon qui donnait sur le jardin, quand elle aperçut près de la porte d'entrée la figure d'un jeune paysan presque enfant, extrêmement pâle et qui venait de pleurer. Il était en chemise bien blanche, et avait sous le bras une veste fort propre de ratine³ violette.

Le teint de ce petit paysan était si blanc, ses yeux si doux, que l'esprit un peu romanesque de Mme de Rénal eut d'abord l'idée que ce pouvait être une jeune fille déguisée, qui venait demander quelque grâce à M. le maire. Elle eut pitié de cette pauvre créature, arrêtée à la porte d'entrée, et qui

Notes

1. Stanislas-Xavier : prénoms portés par Louis XVIII, qui n'est pas, contrairement au maire, un ultra.

2. *Les Noces de Figaro* (1786), opéra de Mozart d'où est tirée l'épigraphie du chapitre : « Je ne

sais plus ce que je suis, ce que je fais » (air de Chérubin, I, 5).

3. ratine : tissu de laine qu'on a traité de façon à le faire moutonner.

Le Rouge et le Noir

évidemment n'osait pas lever la main jusqu'à la sonnette. Mme de Rénal s'approcha, distraite un instant de l'amer chagrin que lui donnait l'arrivée du précepteur. Julien, tourné vers la porte, ne la voyait pas s'avancer. Il tressaillit quand une voix douce lui dit tout près de son oreille :

— Que voulez-vous ici, mon enfant ?

Julien se tourna vivement, et, frappé du regard si rempli de grâce de Mme de Rénal, il oublia une partie de sa timidité. Bientôt, étonné de sa beauté, il oublia tout, même ce qu'il venait faire. Mme de Rénal avait répété sa question.

— Je viens pour être précepteur, madame, lui dit-il enfin, tout honteux de ses larmes qu'il essuyait de son mieux.

Mme de Rénal resta interdite, ils étaient fort près l'un de l'autre à se regarder. Julien n'avait jamais vu un être aussi bien vêtu et surtout une femme avec un teint si éblouissant, lui parler d'un air doux. Mme de Rénal regardait les grosses larmes qui s'étaient arrêtées sur les joues si pâles d'abord et maintenant si roses de ce jeune paysan. Bientôt elle se mit à rire, avec toute la gaieté folle d'une jeune fille, elle se moquait d'elle-même, et ne pouvait se figurer tout son bonheur. Quoi, c'était là ce précepteur qu'elle s'était figuré comme un prêtre sale et mal vêtu, qui viendrait gronder et fouetter ses enfants !

— Quoi, monsieur, lui dit-elle enfin, vous savez le latin ? Ce mot de *monsieur* étonna si fort Julien qu'il réfléchit un instant.

— Oui, madame, dit-il timidement.

Mme de Rénal était si heureuse, qu'elle osa dire à Julien :

— Vous ne gronderez pas trop ces pauvres enfants ?

— Moi, les gronder, dit Julien étonné, et pourquoi ?

— N'est-ce pas, monsieur, ajouta-t-elle après un petit silence et d'une voix dont chaque instant augmentait l'émotion, vous serez bon pour eux, vous me le promettez ?

S'entendre appeler de nouveau monsieur, bien sérieusement, et par une dame si bien vêtue, était au-dessus de toutes les prévisions de Julien : dans tous les châteaux en Espagne de sa jeunesse, il s'était dit qu'aucune dame comme il faut ne daignerait lui parler que quand il aurait un bel uniforme. Mme de Rénal, de son côté, était complètement trompée par la beauté du teint, les grands yeux noirs de Julien et ses jolis cheveux qui frisaient plus qu'à l'ordinaire, parce que pour se rafraîchir il venait de plonger la tête dans le bassin de la fontaine publique. À sa grande joie, elle trouvait l'air timide d'une jeune fille à ce fatal précepteur, dont elle avait tant redouté pour ses enfants



Le Rouge et le Noir

la dureté et l'air rébarbatif¹. Pour l'âme si paisible de Mme de Rênal, le contraste de ses craintes et de ce qu'elle voyait fut un grand événement. Enfin elle revint de sa surprise. Elle fut étonnée de se trouver ainsi à la porte de sa maison avec ce jeune homme presque en chemise et si près de lui.

— Entrons, monsieur, lui dit-elle d'un air assez embarrassé.
De sa vie une sensation purement agréable n'avait aussi profondément ému Mme de Rênal, jamais une apparition aussi gracieuse n'avait succédé à des craintes plus inquiétantes. Ainsi ces jolis enfants, si soignés par elle, ne tomberaient pas dans les mains d'un prêtre sale et grognon. À peine entrée sous le vestibule, elle se retourna vers Julien qui la suivait timidement. Son air étonné, à l'aspect d'une maison si belle, était une grâce de plus aux yeux de Mme de Rênal. Elle ne pouvait en croire ses yeux, il lui semblait surtout que le précepteur devait avoir un habit noir.

— Mais est-il vrai, monsieur, lui dit-elle en s'arrêtant encore, et craignant mortellement de se tromper, tant sa croyance la rendait heureuse, vous savez le latin ?

Ces mots choquèrent l'orgueil de Julien et dissipèrent le charme dans lequel il vivait depuis un quart d'heure.

— Oui, madame, lui dit-il en cherchant à prendre un air froid ; je sais le latin aussi bien que M. le curé, et même quelquefois il a la bonté de dire mieux que lui.

Mme de Rênal trouva que Julien avait l'air fort méchant, il s'était arrêté à deux pas d'elle. Elle s'approcha et lui dit à mi-voix :

— N'est-ce pas, les premiers jours, vous ne donnerez pas le fouet à mes enfants, même quand ils ne sauraient pas leurs leçons.

Ce ton si doux et presque suppliant d'une si belle dame fit tout à coup Mme de Rênal oublier à Julian ce qu'il devait à sa réputation de latiniste. La figure de Mme de Rênal était près de la sienne, il sentit le parfum des vêtements d'être d'une femme, chose si étonnante pour un pauvre paysan. Julien rougit extrêmement et dit avec un soupir et d'une voix défaillante :

— Ne craignez rien, madame, je vous obéirai en tout.
Ce fut en ce moment seulement, quand son inquiétude pour ses enfants fut tout à fait dissipée, que Mme de Rênal fut frappée de l'extrême beauté de Julian. La forme presque féminine de ses traits et son air d'embarras ne semblaient point ridicules à une femme extrêmement timide elle-

note

1. rébarbatif : désagréable.

Livre premier, chapitre VI

même. L'air mâle que l'on trouve communément nécessaire à la beauté d'un homme lui eût fait peur.

— Quel âge avez-vous, monsieur ? dit-elle à Julien.

— Bientôt dix-neuf ans.

— Mon fils aîné a onze ans, reprit Mme de Rênal tout à fait rassurée, ce sera presque un camarade pour vous, vous lui parlerez raison. Une fois son père a voulu le battre, l'enfant a été malade pendant toute une semaine, et cependant c'était un bien petit coup.

Quelle différence avec moi, pensa Julien. Hier encore, mon père m'a battu. Que ces gens riches sont heureux !

Mme de Rênal en était déjà à saisir les moindres nuances de ce qui se passait dans l'âme du précepteur ; elle prit ce mouvement de tristesse pour de la timidité, et voulut l'encourager.

— Quel est votre nom, monsieur ? lui dit-elle, avec un accent et une grâce dont Julien sentit tout le charme, sans pouvoir s'en rendre compte.

— On m'appelle Julien Sorel, madame ; je tremble en entrant pour la première fois de ma vie dans une maison étrangère, j'ai besoin de votre protection et que vous me pardonnerez bien des choses les premiers jours. Je n'ai jamais été au collège, j'étais trop pauvre ; je n'ai jamais parlé à d'autres hommes que mon cousin le chirurgien-major, membre de la Légion d'honneur, et M. le curé Chélan. Il vous rendra bon témoignage de moi. Mes frères m'ont toujours battu ; ne les croyez pas s'ils vous disent du mal de moi ; pardonnez mes fautes, madame, je n'aurai jamais mauvaise intention.

Julien se rassurait pendant ce long discours, il examinait Mme de Rênal. Tel est l'effet de la grâce parfaite, quand elle est naturelle au caractère, et que surtout la personne qu'elle décore ne songe pas à avoir de la grâce ; Julien, qui se connaît fort bien en beauté féminine, eût juré dans cet instant qu'elle n'avait que vingt ans. Il eut sur-le-champ l'idée hardie de lui baisser la main. Bientôt il eut peur de son idée ; un instant après il se dit : il y aurait de la lâcheté à moi de ne pas exécuter une action qui peut m'être utile, et diminuer le mépris que cette belle dame a probablement pour un pauvre ouvrier à peine arraché à la scie. Peut-être Julien fut-il un peu encouragé par ce mot de *joli garçon*, que depuis six mois il entendait répéter le dimanche par quelques jeunes filles. Pendant ces débats intérieurs, Mme de Rênal lui adressait deux ou trois mots d'instruction sur la façon de débuter avec les enfants. La violence que se faisait Julien le rendit de nouveau fort pâle ; il dit, d'un air contraint :

— Jamais, madame, je ne battrais vos enfants ; je le jure devant Dieu.

Le Rouge et le Noir

Et en disant ces mots, il osa prendre la main de Mme de Rénal et la porter à ses lèvres. Elle fut étonnée de ce geste, et, par réflexion, choquée. Comme il faisait très chaud, son bras était tout à fait nu sous son châle, et le mouvement de Julien, en portant la main à ses lèvres, l'avait entièrement découvert. Au bout de quelques instants, elle se gronda elle-même, il lui sembla qu'elle n'avait pas été assez rapidement indignée.

M. de Rénal, qui avait entendu parler, sortit de son cabinet ; du même air majestueux et paternel¹ qu'il prenait lorsqu'il faisait des mariages à la mairie, il dit à Julien :

— Il est essentiel que je vous parle avant que les enfants ne vous voient.

Il fit entrer Julien dans une chambre et retint sa femme qui voulait les laisser seuls. La porte fermée, M. de Rénal s'assit avec gravité.

— M. le curé m'a dit que vous étiez un bon sujet, tout le monde vous traitera ici avec honneur, et si je suis content, j'aiderai à vous faire par la suite un petit établissement². Je veux que vous ne voyiez plus ni parents ni amis, leur ton ne peut convenir à mes enfants. Voici trente-six francs pour le premier mois ; mais j'exige votre parole de ne pas donner un sou de cet argent à votre père.

M. de Rénal était piqué contre³ le vieillard, qui, dans cette affaire, avait été plus fin que lui.

— Maintenant, monsieur, car d'après mes ordres tout le monde ici va vous appeler monsieur, et vous sentirez l'avantage d'entrer dans une maison de gens comme il faut ; maintenant, monsieur, il n'est pas convenable que les enfants vous voient en veste. Les domestiques l'ont-il vu ? dit M. de Rénal à sa femme.

— Non, mon ami, répondit-elle d'un air profondément pensif.

— Tant mieux. Mettez ceci, dit-il au jeune homme surpris, en lui donnant une redingote⁴ à lui. Allons maintenant chez M. Durand, le marchand de drap.

Plus d'une heure après, quand M. de Rénal rentra avec le nouveau précepteur tout habillé de noir, il retrouva sa femme assise à la même place. Elle se sentit tranquillisée par la présence de Julien ; en l'examinant elle oubliait d'en avoir peur. Julien ne songeait point à elle ; malgré toute sa méfiance du destin et des hommes, son âme dans ce moment n'était que celle

Notes

1. paternel : qui semble plein d'une bonté simple et paternelle.
2. établissement : position sociale.

3. piqué contre : vexé par.
4. redingote : longue veste croisée, qui s'élargit en bas.

Livre premier, chapitre VI

d'un enfant ; il lui semblait avoir vécu des années depuis l'instant où, trois heures auparavant, il était tremblant dans l'église. Il remarqua l'air glacé de Mme de Rénal, il comprit qu'elle était en colère de ce qu'il avait osé lui baisser la main. Mais le sentiment d'orgueil que lui donnait le contact d'habits si différents de ceux qu'il avait coutume de porter le mettait tellement hors de lui-même, et il avait tant d'envie de cacher sa joie, que tous ses mouvements avaient quelque chose de brusque et de fou. Mme de Rénal le contemplait avec des yeux étonnés.

— De la gravité, monsieur, lui dit M. de Rénal, si vous voulez être respecté de mes enfants et de mes gens.

— Monsieur, répondit Julien, je suis gêné dans ces nouveaux habits ; moi, pauvre paysan, je n'ai jamais porté que des vestes ; j'irai, si vous le permettez, me renfermer dans ma chambre.

— Que te semble de cette nouvelle acquisition ? dit M. de Rénal à sa femme.

Par un mouvement presque instinctif, et dont certainement elle ne se rendit pas compte, Mme de Rénal déguisa la vérité à son mari.

— Je ne suis point aussi enchantée que vous de ce petit paysan, vos prévenances en feront un impertinent que vous serez obligé de renvoyer avant un mois.

— Eh bien ! nous le renverrons, ce sera une centaine de francs qu'il m'en pourra coûter, et Verrières sera accoutumée à voir un précepteur aux enfants de M. de Rénal. Ce but n'eût point été rempli si j'eusse laissé à Julien l'accoutrement d'un ouvrier. En le renvoyant, je retiendrai, bien entendu, l'habit noir complet que je viens de lever¹ chez le drapier. Il ne lui restera que ce que je viens de trouver tout fait chez le tailleur, et dont je l'ai couvert.

L'heure que Julien passa dans sa chambre parut un instant à Mme de Rénal. Les enfants, auxquels l'on avait annoncé le nouveau précepteur, accablaient leur mère de questions. Enfin Julien parut. C'était un autre homme. C'eût été mal parler que de dire qu'il était grave ; c'était la gravité incarnée. Il fut présenté aux enfants, et leur parla d'un air qui étonna M. de Rénal lui-même.

— Je suis ici, messieurs, leur dit-il en finissant son allocution, pour vous apprendre le latin. Vous savez ce que c'est que de réciter une leçon. Voici la sainte Bible, dit-il en leur montrant un petit volume in-32², relié en noir.

notes

1. lever : prendre.

2. in-32 : format qui correspond au pliage d'une feuille d'impression en 32 – ce qui donne effectivement « un petit volume » (64 pages).

Le Rouge et le Noir

C'est particulièrement l'histoire de Notre Seigneur Jésus-Christ, c'est la partie qu'on appelle le Nouveau Testament. Je vous ferai souvent réciter des leçons, faites-moi réciter la mienne.

Adolphe, l'aîné des enfants, avait pris le livre.

— Ouvrez-le au hasard, continua Julien, et dites-moi le premier mot d'un alinéa¹. Je réciterai par cœur le livre sacré, règle de notre conduite à tous, jusqu'à ce que vous m'arrêtez.

Adolphe ouvrit le livre, lut un mot, et Julien récita toute la page, avec la même facilité que s'il eût parlé français. M. de Rénal regardait sa femme d'un air de triomphe. Les enfants, voyant l'étonnement de leurs parents, ouvriraient de grands yeux. Un domestique vint à la porte du salon, Julien continua de parler latin. Le domestique resta d'abord immobile, et ensuite disparut. Bientôt la femme de chambre de madame et la cuisinière arrivèrent près de la porte ; alors Adolphe avait déjà ouvert le livre en huit endroits, et Julien récitat toujours avec la même facilité.

— Ah ! mon Dieu ! le joli prêtre, dit tout haut la cuisinière, bonne fille fort dévote².

L'amour-propre de M. de Rénal était inquiet ; loin de songer à examiner le précepteur, il était tout occupé à chercher dans sa mémoire quelques mots latins ; enfin, il put dire un vers d'Horace³. Julien ne savait de latin que sa Bible. Il répondit en fronçant le sourcil :

— Le saint ministère auquel je me destine m'a défendu de lire un poète aussi profane⁴.

M. de Rénal cita un assez grand nombre de prétendus vers d'Horace. Il expliqua à ses enfants ce que c'était qu'Horace ; mais les enfants, frappés d'admiration, ne faisaient guère attention à ce qu'il disait. Ils regardaient Julien.

Les domestiques étant toujours à la porte, Julien crut devoir prolonger l'épreuve :

— Il faut, dit-il au plus jeune des enfants, que M. Stanislas-Xavier m'indique aussi un passage du Livre Saint.

Le petit Stanislas, tout fier, lut tant bien que mal le premier mot d'un alinéa, et Julien dit toute la page. Pour que rien ne manquât au triomphe de M. de

Notes

1. alinéa : verset ou paragraphe.
2. dévote : croyante.

3. Horace (86-8 av. J.-C.), poète latin, resté fameux pour ses nombreuses œuvres lyriques

et son *Art poétique*. Il a chanté les plaisirs de la vie, le *carpe diem*, l'amour et la nature, mais aussi la patrie.
4. profane : contraire à la religion.

Livre premier, chapitre VII

Rénal, comme Julien récitait, entrèrent M. Valenod, le possesseur des beaux chevaux normands, et M. Charcot de Maugiron, sous-préfet de l'arrondissement. Cette scène valut à Julien le titre de monsieur ; les domestiques eux-mêmes n'osèrent pas le lui refuser.

Le soir, tout Verrières afflua chez M. de Rénal pour voir la merveille¹. Julien répondait à tous d'un air sombre qui tenait à distance. Sa gloire s'étendait si rapidement dans la ville, que peu de jours après M. de Rénal, craignant qu'on ne le lui enlevât, lui proposa de signer un engagement de deux ans.

— Non, monsieur, répondit froidement Julien, si vous voulez me renvoyer je serais obligé de sortir. Un engagement qui me lie sans vous obliger à rien n'est point égal, je le refuse.

Julien sut si bien faire que, moins d'un mois après son arrivée dans la maison, M. de Rénal lui-même le respectait. Le curé étant brouillé avec MM. de Rénal et Valenod, personne ne put trahir l'ancienne passion de Julien pour Napoléon, il n'en parlait qu'avec horreur.

CHAPITRE VII **Les affinités électives²**

Il ne savent toucher le cœur qu'en le froissant.

UN MODERNE.

Les enfants l'adoraient, lui ne les aimait point ; sa pensée était ailleurs. Tout ce que ces marmots pouvaient faire ne l'impatientait jamais. Froid, juste, impassible, et cependant aimé, parce que son arrivée avait en quelque sorte chassé l'ennui de la maison, il fut un bon précepteur. Pour lui, il n'éprouvait que haine et horreur pour la haute société où il était admis, à la vérité au bas bout de la table³, ce qui explique peut-être la haine et l'horreur. Il y eut certains dîners d'apparat, où il put à grand'peine contenir sa haine pour tout

Notes

1. merveille : au sens propre, « sujet d'étonnement et d'admiration ».

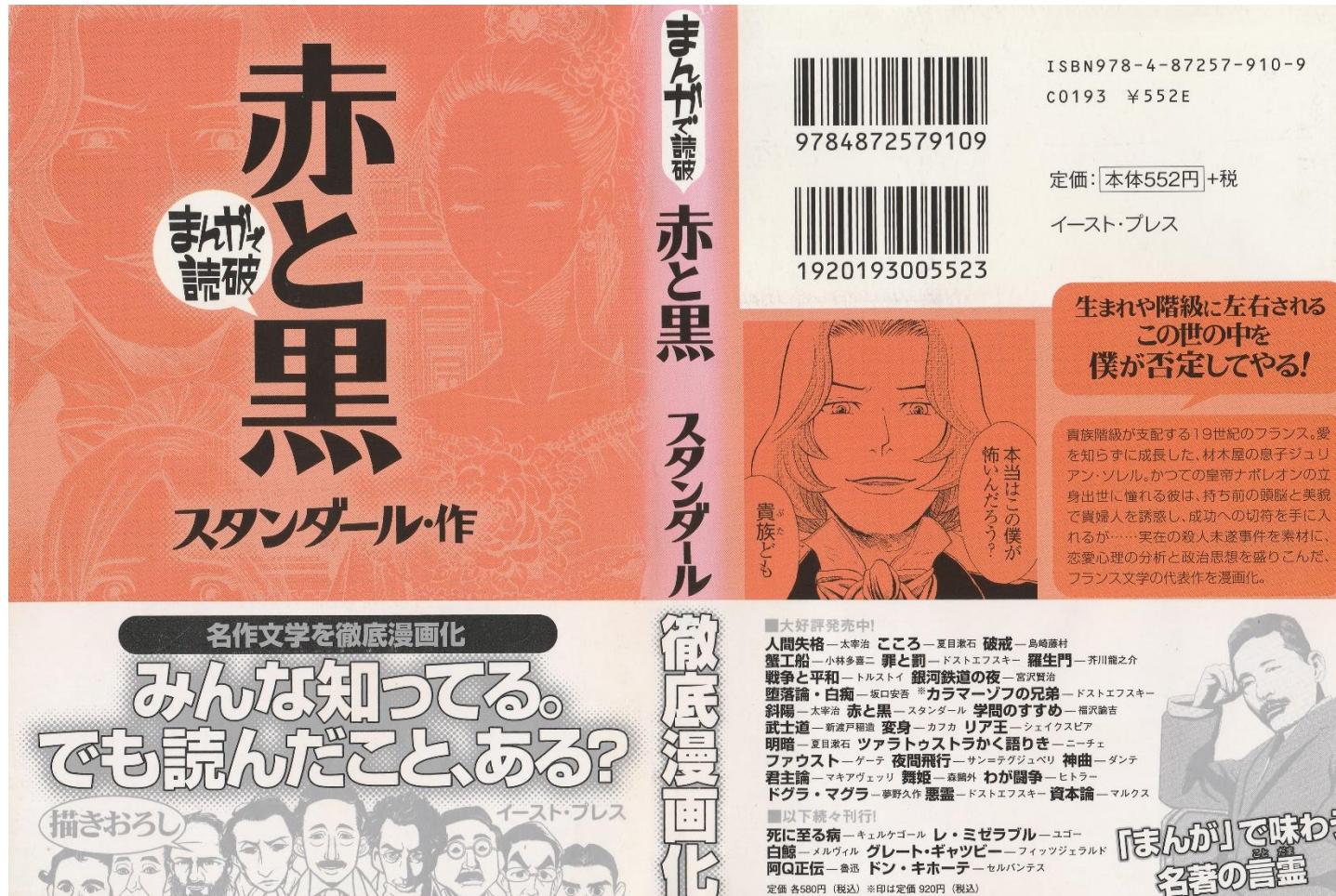
2. affinités électives : expression empruntée à la chimie qui signifie, au sens figuré, « une attirance mutuelle et naturelle ». C'est aussi

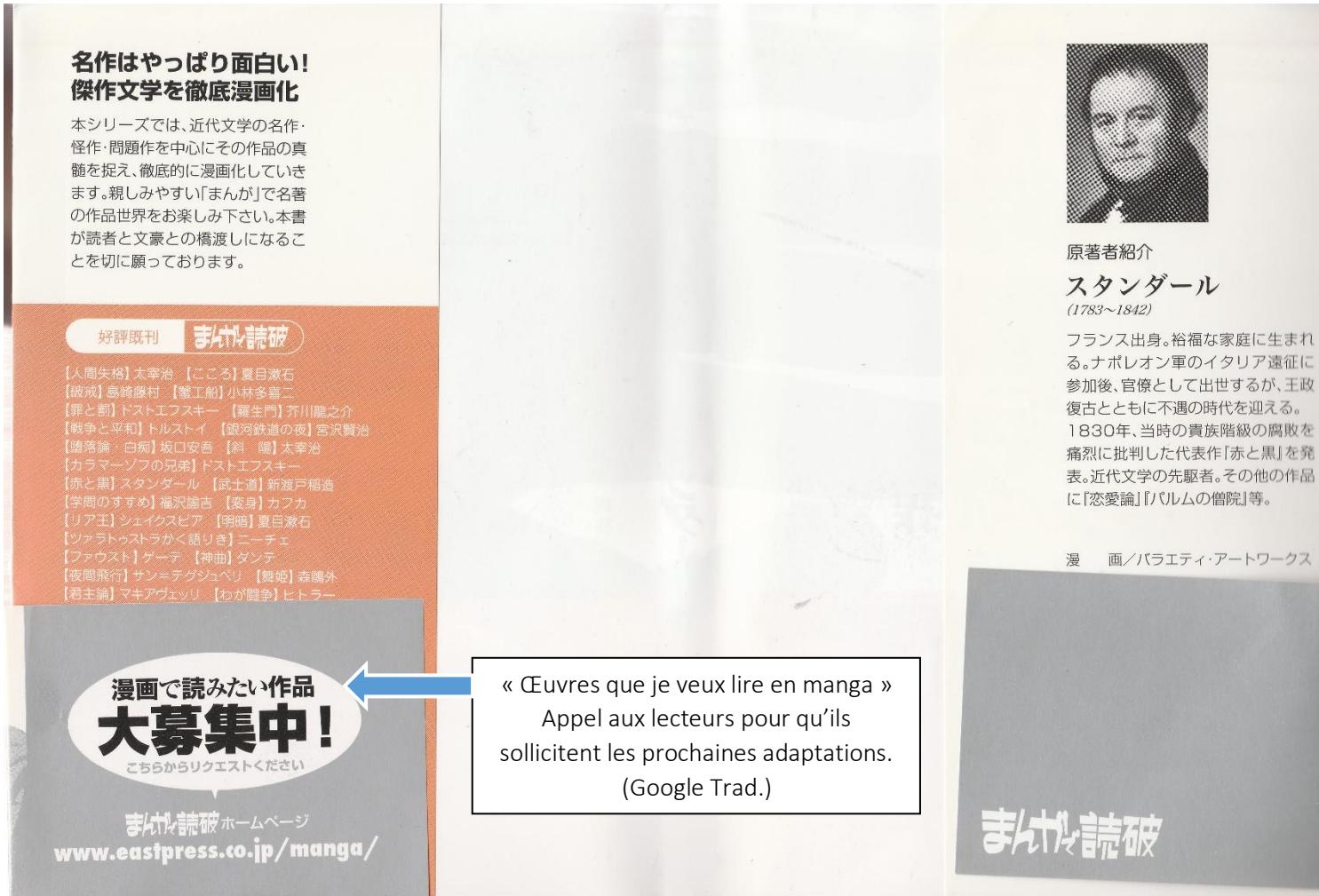
le titre d'un roman de Goethe qui a influencé Stendhal.

3. au bas bout de la table : à la place la plus modeste.

ANNEXE 4-b : Stendhal/ Dokuha-Variety Artworks (2008) *Le Rouge et le Noir*, Tokyo : East Press (1/2)

En raison de la réglementation en termes de droits de reproduction mentionnée dans l'œuvre, seule la jaquette de l'édition de poche japonaise est ici reproduite (format poche en taille réelle : 10,5 cm x 15, 5 cm).





ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuha (2011). Le Rouge et le Noir, Paris : Soleil-Manga (1/18)



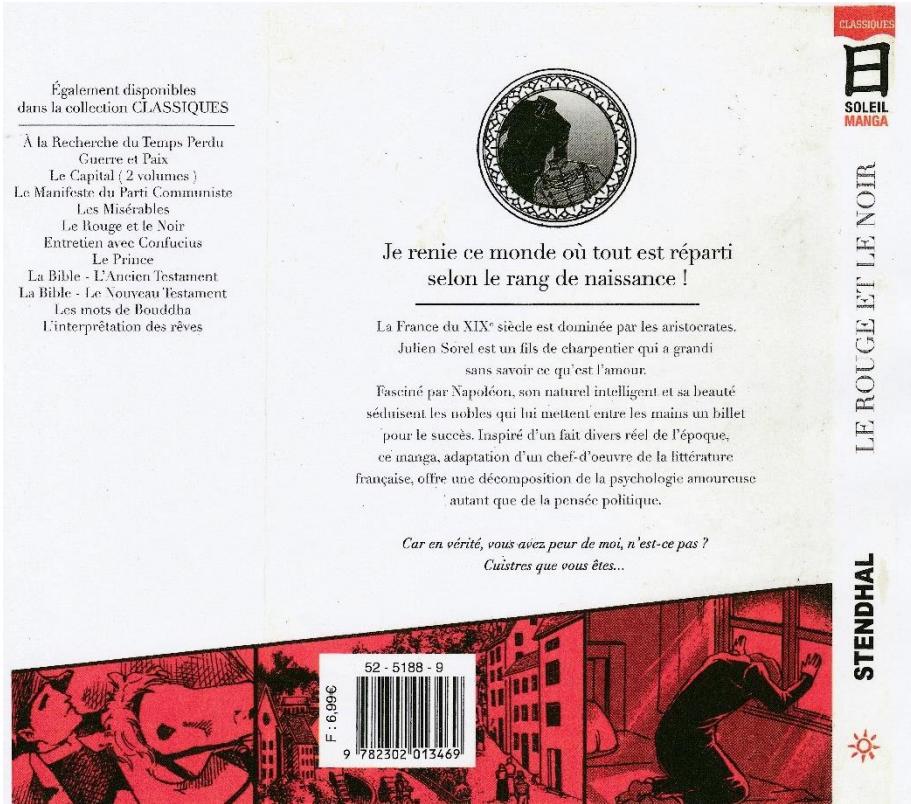
STENDHAL

Écrivain français, né dans une famille bourgeoise. Engagé dans l'armée napoléonienne durant la campagne d'Italie, il devient ensuite fonctionnaire, mais la Restauration le met en disgrâce.

En 1830, il publie « *Le Rouge et le Noir* », chef-d'œuvre qui fustige sévèrement la corruption de la classe noble de l'époque.

Précurseur de la littérature moderne, parmi ses autres œuvres connues on trouve « *La Chartreuse de Parme* » et « *Dé l'Amour* ».

Adaptation en manga :
Studio « Varietys Artworks »



ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (2/18)

PERSONNAGES PRINCIPAUX

LE ROUGE ET LE NOIR



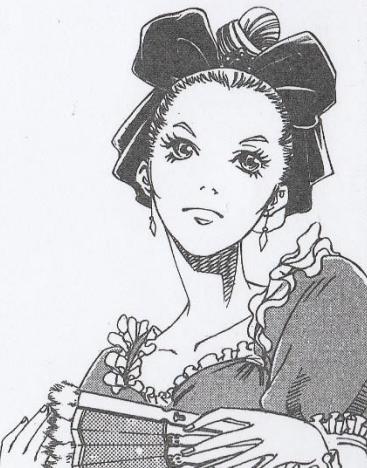
JULIEN SOREL
Jeune homme de basse extraction, ambitieux, bien fait de sa personne et plein d'esprit.

LE MARQUIS DE LA MOLE
Grand aristocrate parisien, c'est un homme admirable, franc et lumineux. Il embauche Julien comme secrétaire particulier.





LOUISE DE RÉNAL
Femme du maire de la petite ville de Verrières, d'une grande beauté, elle est aussi discrète, pure et pieuse.



MATHILDE
Fille du marquis de la Mole, c'est une très belle jeune femme, orgueilleuse et vive d'esprit.



L'ABBÉ CHÉLAN
Vieux prêtre affecté à l'église de Verrières, il a fait l'éducation de Julien.



L'ABBÉ PIRARD
Directeur du séminaire de Besançon.

2

3

**PUISQUE
LE ROUGE EST
DERRIÈRE MOI,
QUE LE NOIR
DE L'ÉGLISE
M'ENTRAÎNE
VERS LES
SOMMETS !**



ÉLISA
Femme de chambre de Madame de Rénal. Amoureuse de Julien.



MONSIEUR DE RÉNAL
Gentilhomme, maire de la petite ville de Verrières.

ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (3/18)

SOMMAIRE

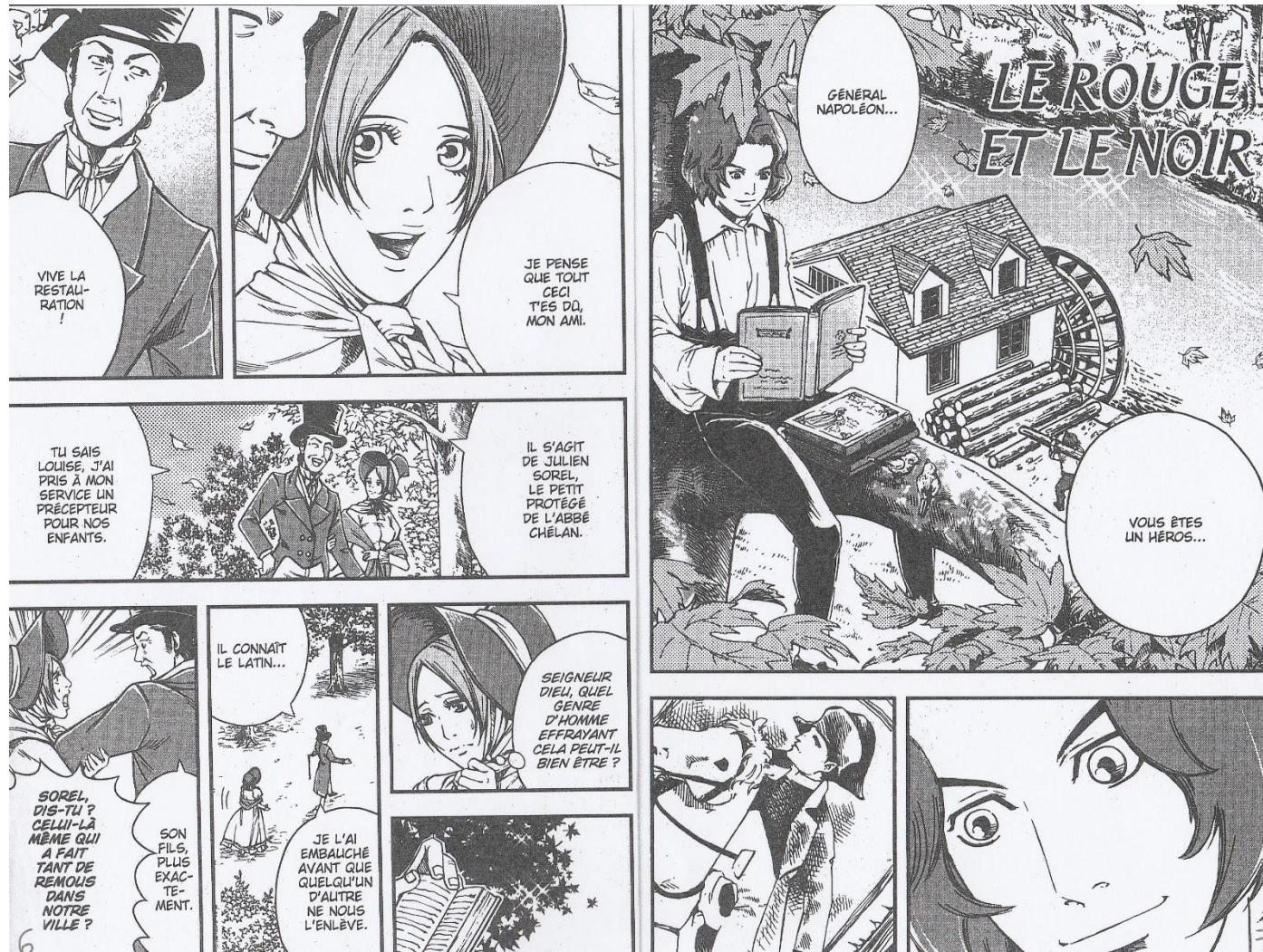
<i>VERRIÈRES</i>	5
<i>LES DE RÉNAL</i>	14
<i>MADAME DE RÉNAL</i>	40
<i>LE SÉMINAIRE DE BESANÇON</i>	79
<i>MATHILDE</i>	98
<i>UN AMOUR VRAI</i>	167

AVERTISSEMENT

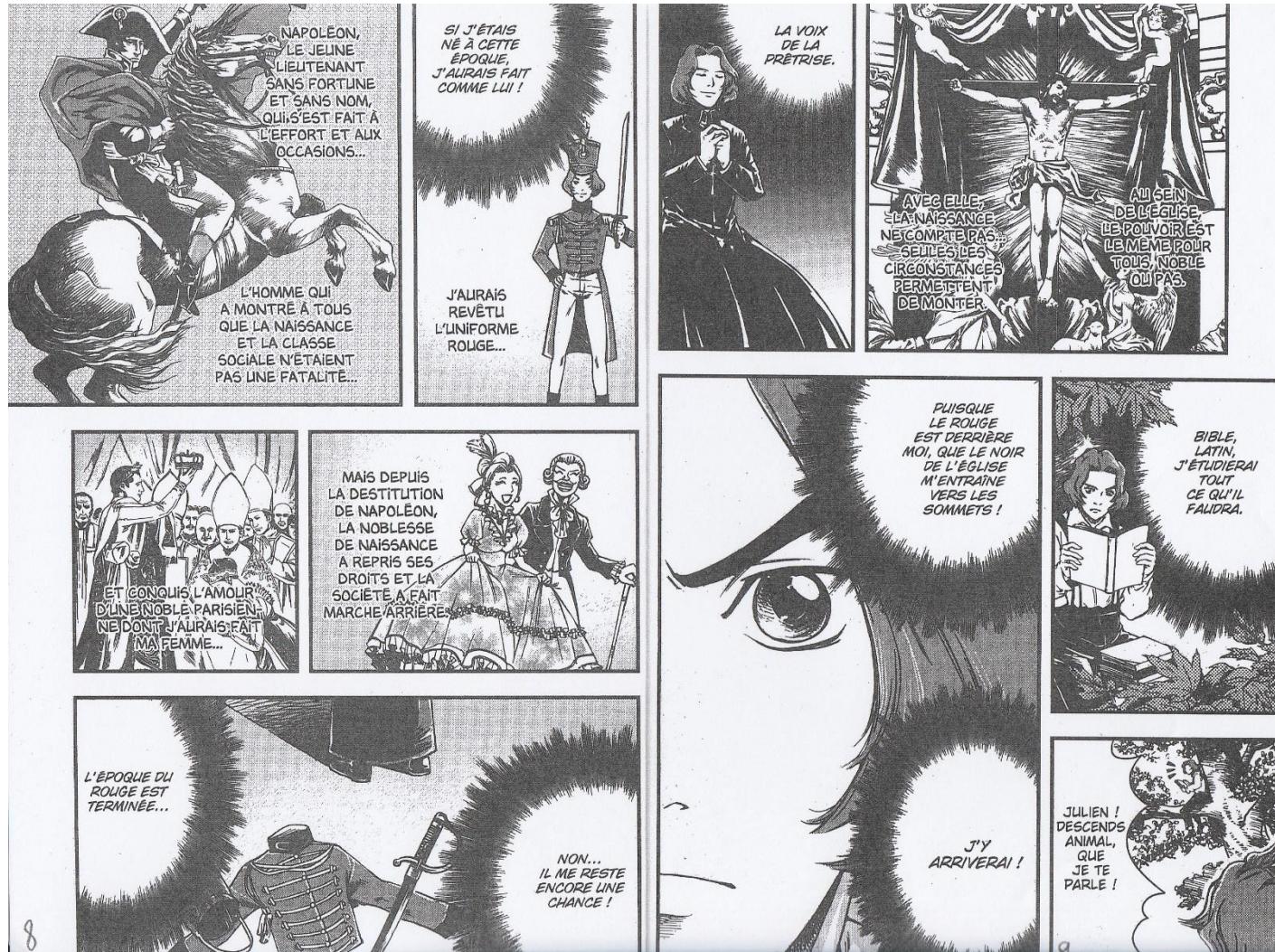
Ce manga n'a pas pour but de remplacer l'œuvre de Stendhal. En aucun cas la lecture de cette bande dessinée ne saurait dispenser le lecteur de lire le roman original si tant est qu'il ait souhaité en découvrir le contenu. Au contraire, par la lecture de ce manga, nous avons la volonté de provoquer l'envie de lire cette fabuleuse œuvre dans le texte.

Soleil Manga

ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (4/18)



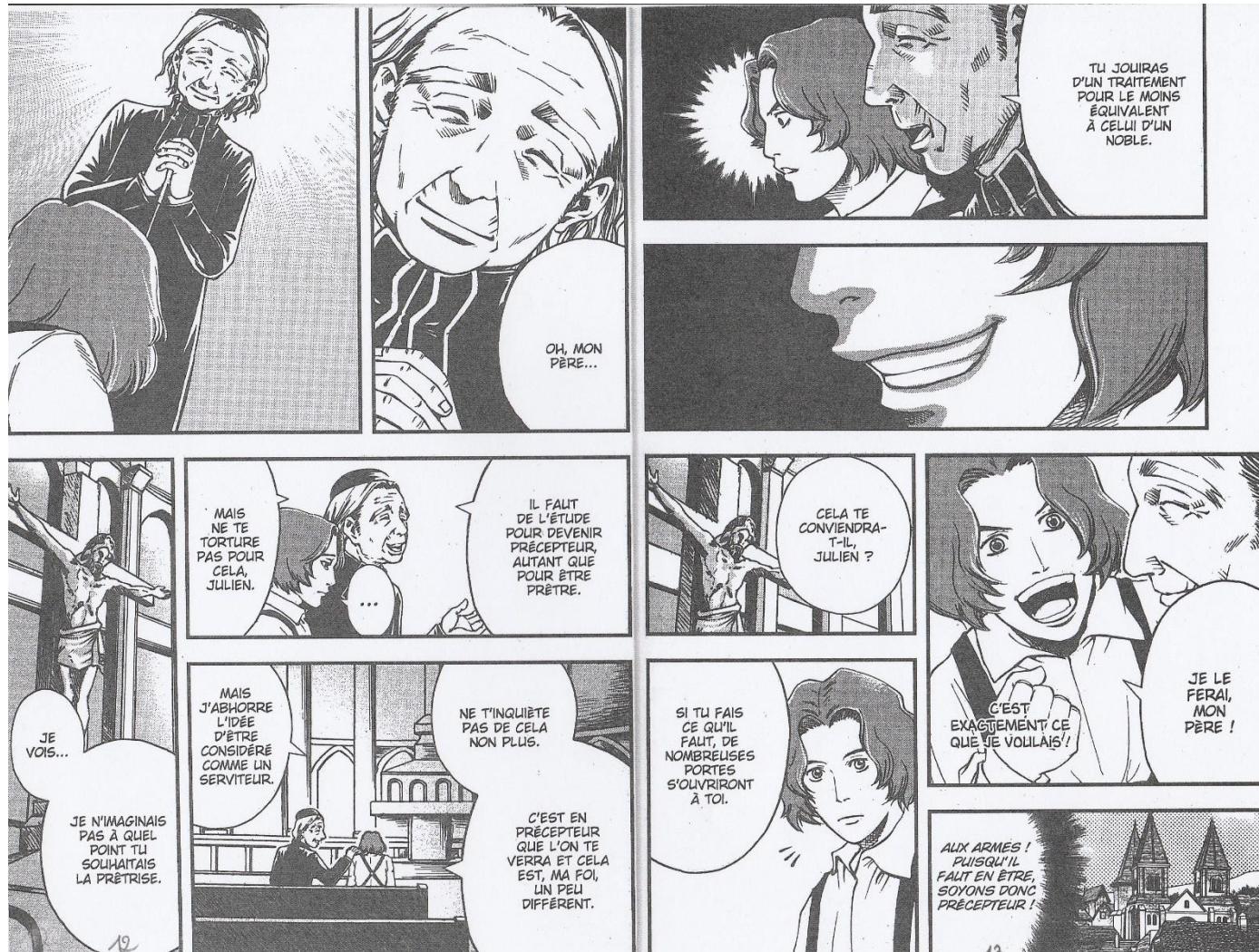
ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (5/18)



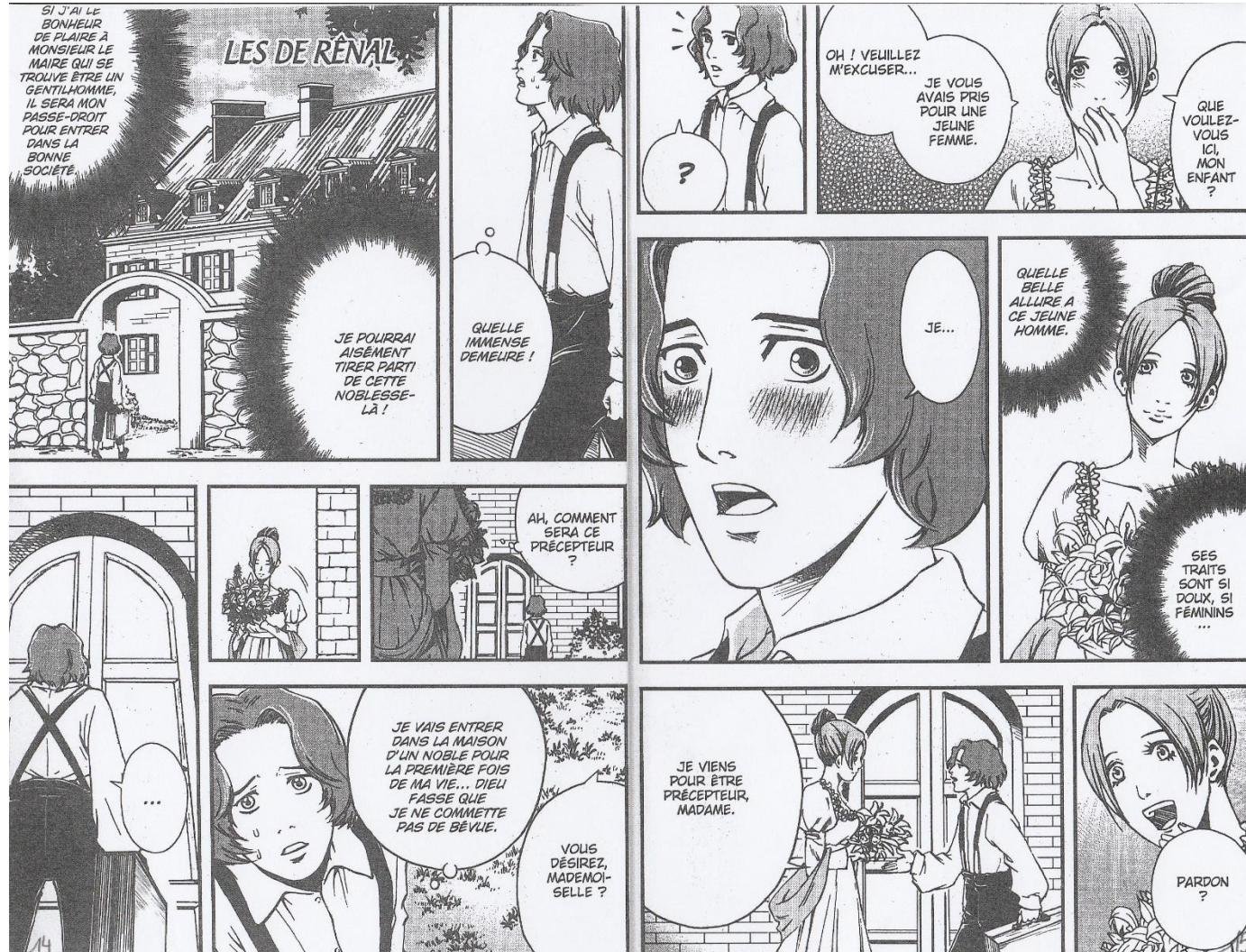
ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (6/18)



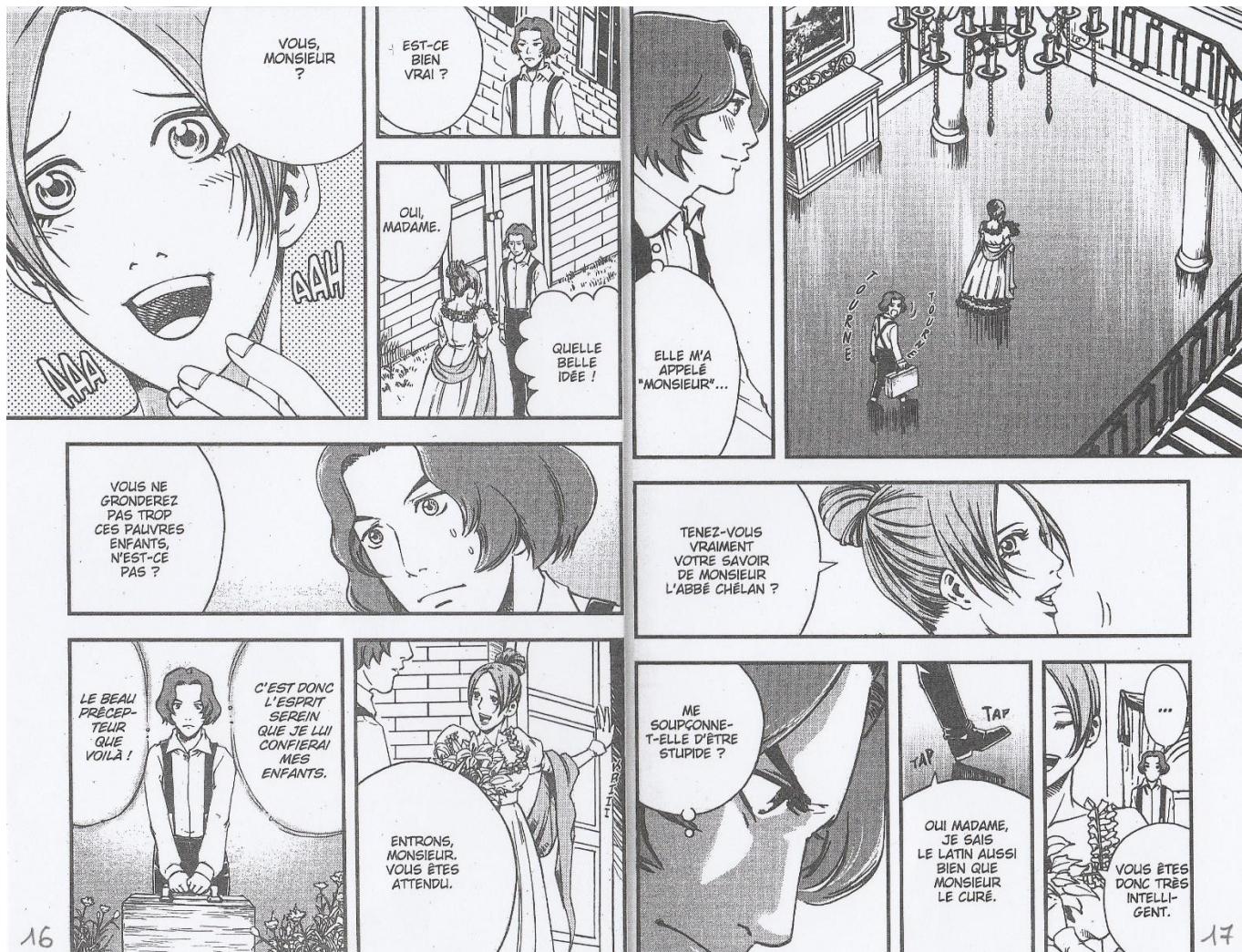
ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhā (2011). Le Rouge et le Noir, Paris : Soleil-Manga (7/18)



ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (8/18)



ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (9/18)



ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (10/18)



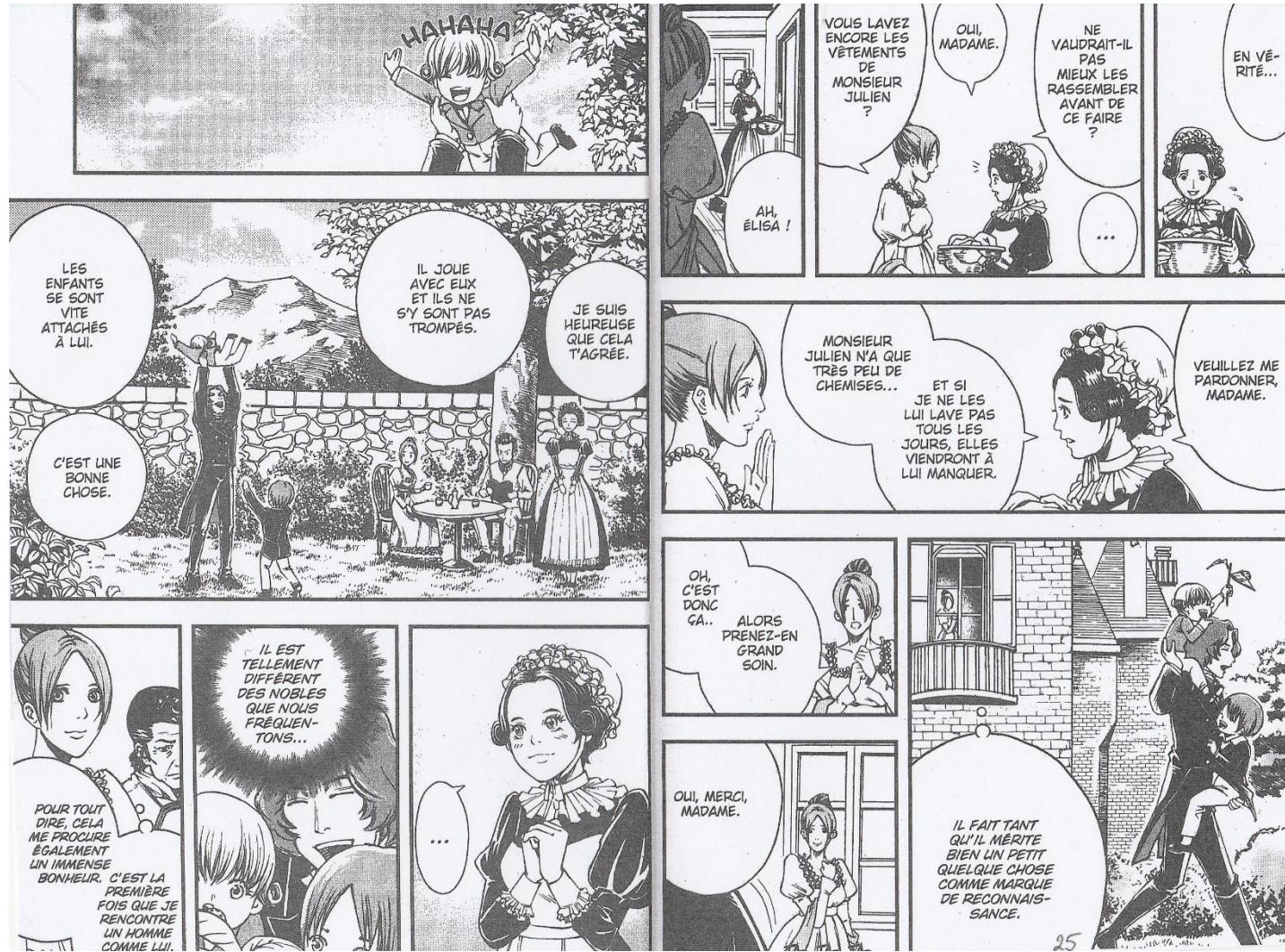
ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (11/18)



ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (12/18)



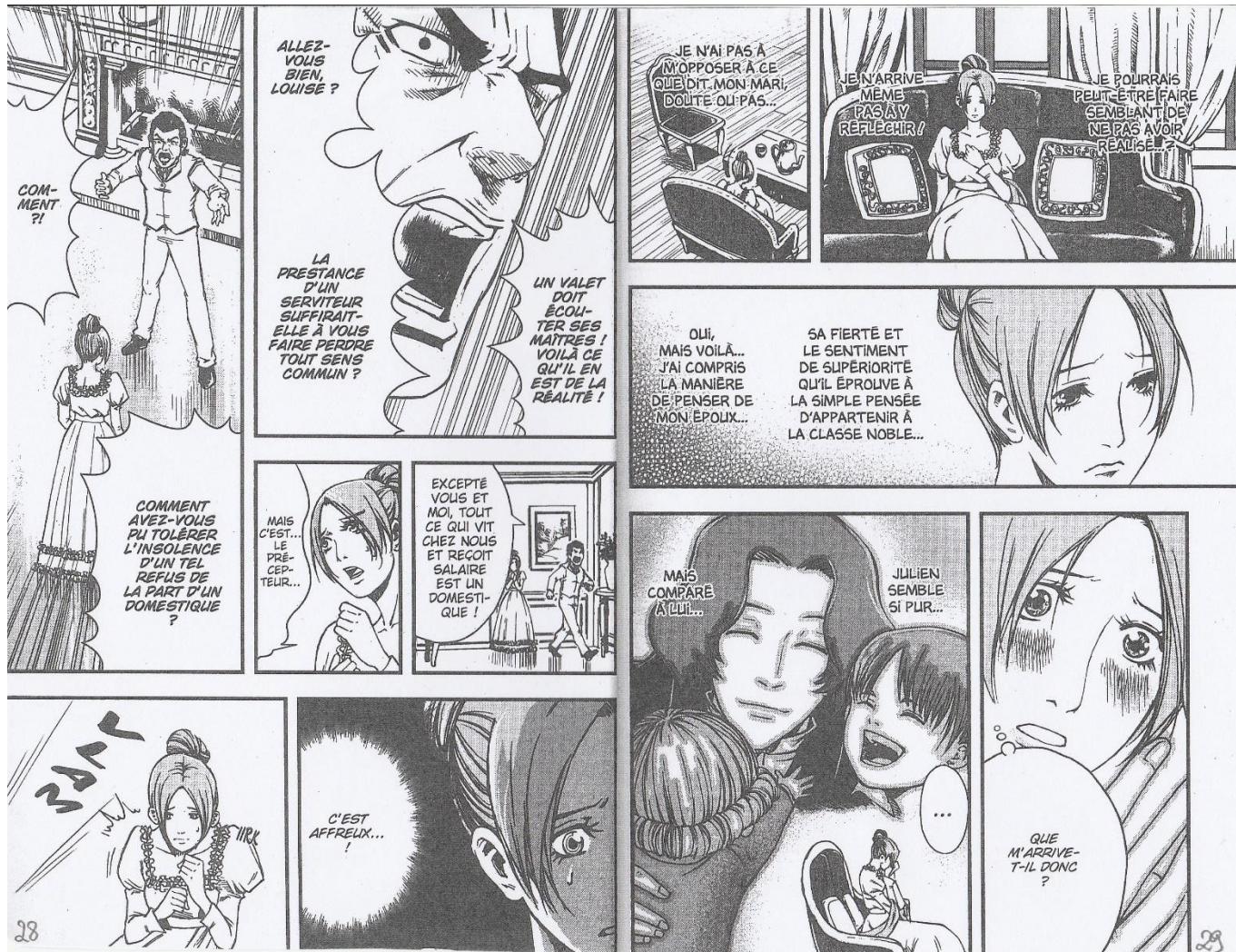
ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (13/18)



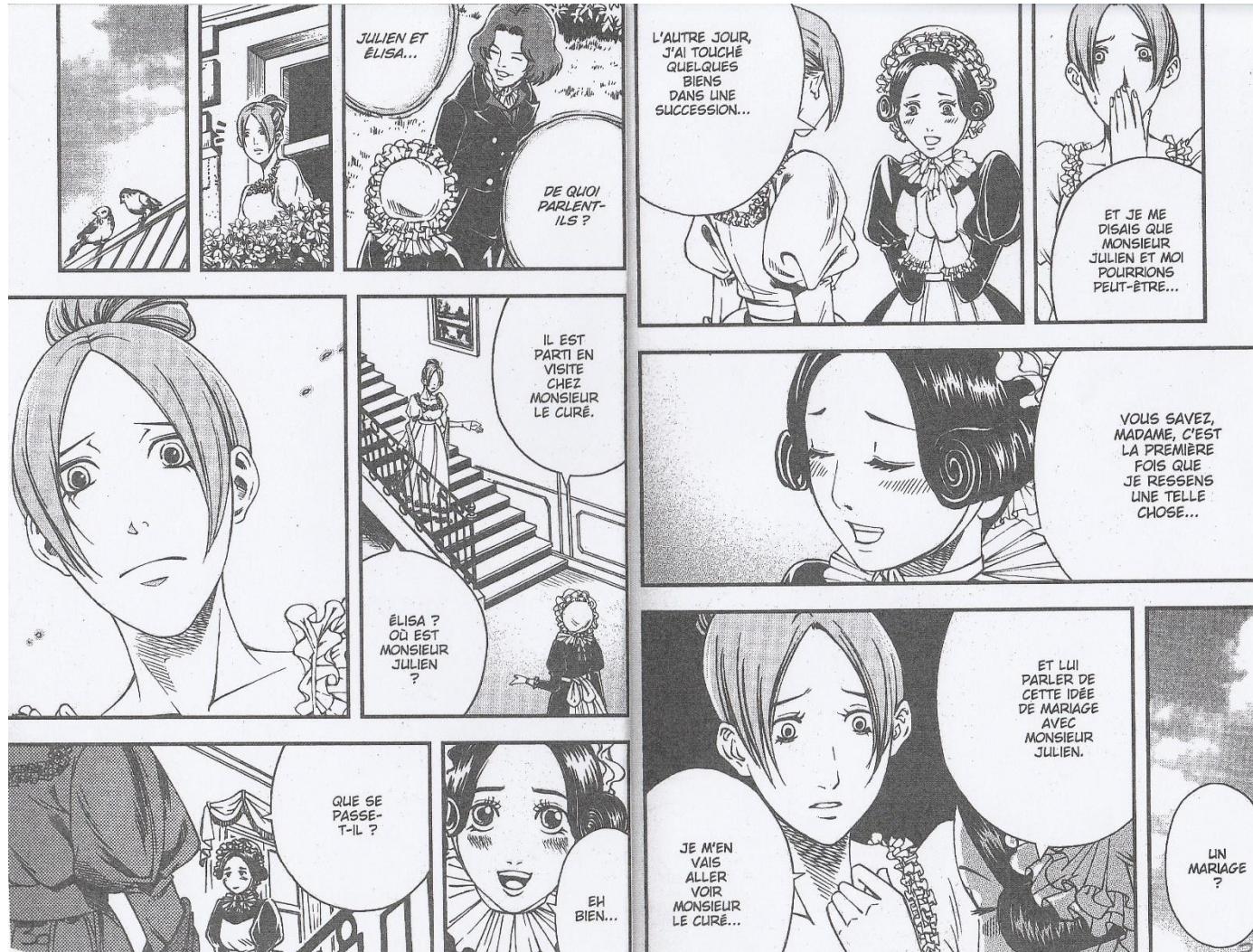
ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (14/18)



ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (15/18)



ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (16/18)



ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuha (2011). Le Rouge et le Noir, Paris : Soleil-Manga (17/18)



ANNEXE 4-c : Stendhal, Manga de Dokuhha (2011). *Le Rouge et le Noir*, Paris : Soleil-Manga (18/18)



ANNEXE 4-d : Modifications mentionnées dans la traduction française de l'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal (1/2)

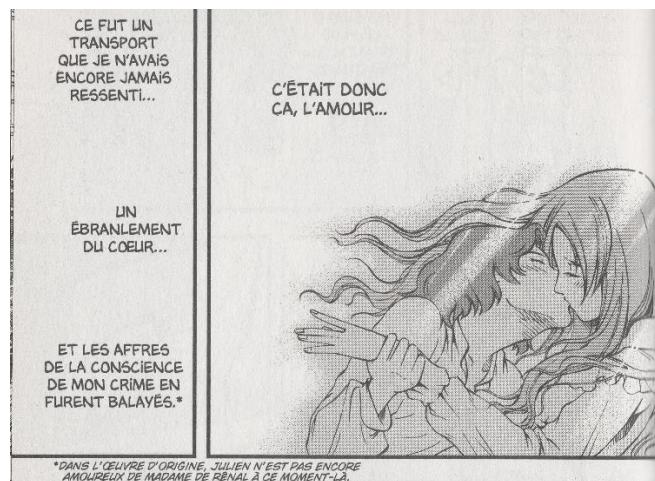


Figure 1 : Manga de Dokuha-Stendhal (2011) *Le Rouge et le Noir*, Soleil-Manga, p. 54



Figure 2 : Manga de Dokuha-Stendhal (2011) *Le Rouge et le Noir*, Soleil-Manga, p. 138

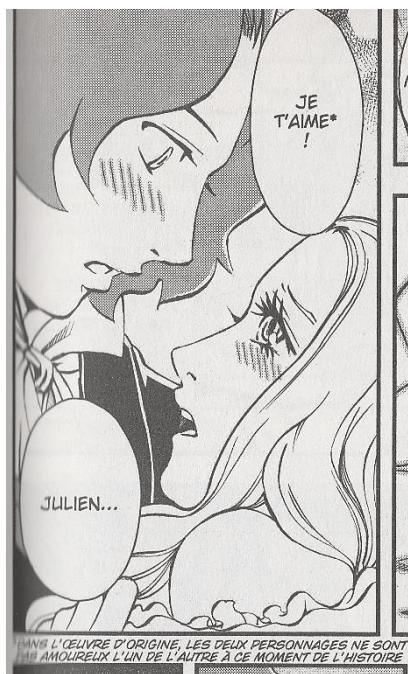
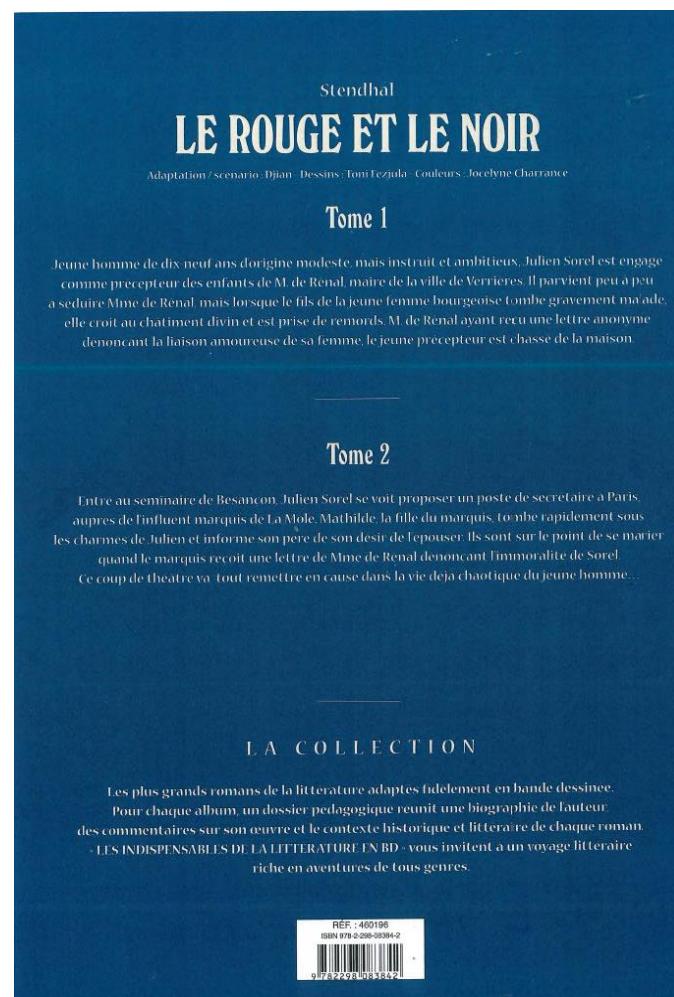
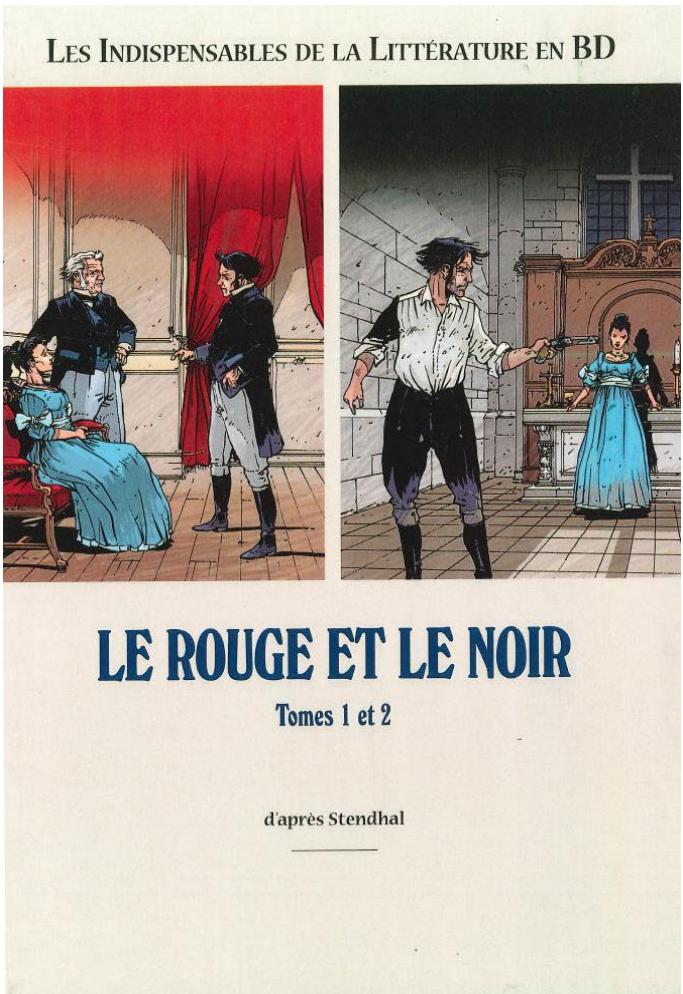


Figure 3 : Manga de Dokuha-Stendhal (2011) *Le Rouge et le Noir*, Soleil-Manga, p. 141

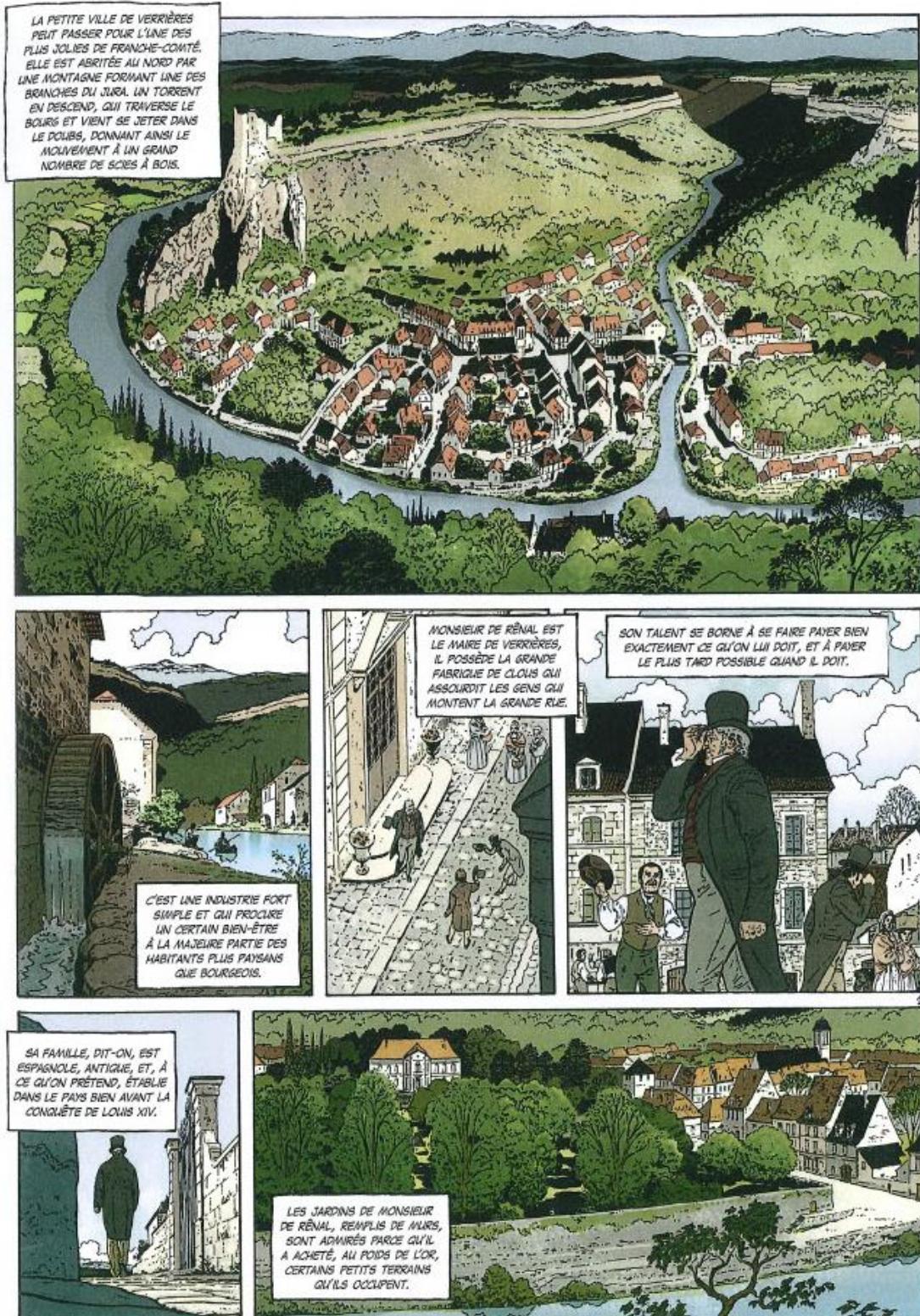


Figure 4 : Manga de Dokuha-Stendhal (2011) *Le Rouge et le Noir*, Soleil-Manga, p. 150

ANNEXE 4-e : D'après Stendhal (2014), *Les Indispensables de la Littérature en BD, Le Rouge et le Noir, Tomes 1 & 2*, Paris : Éditions France Loisirs – Glénat (1/5)



ANNEXE 4-e : D'après Stendhal (2014), *Les Indispensables de la Littérature en BD*, *Le Rouge et le Noir*, Tomes 1 & 2, Paris : Éditions France Loisirs – Glénat (2/5)



ANNEXE 4-e : D'après Stendhal (2014), *Les Indispensables de la Littérature en BD*, *Le Rouge et le Noir*, Tomes 1 & 2, Paris : Éditions France Loisirs – Glénat (3/5)



ANNEXE 4-e : D'après Stendhal (2014), *Les Indispensables de la Littérature en BD*, *Le Rouge et le Noir*, Tomes 1 & 2, Paris : Éditions France Loisirs – Glénat (4/5)



ANNEXE 4-e : D'après Stendhal (2014), *Les Indispensables de la Littérature en BD, Le Rouge et le Noir, Tomes 1 & 2, Paris : Éditions France Loisirs – Glénat* (5/5)



ANNEXE 4-f : Liste des adaptations du Rouge et le Noir de Stendhal, recensées sur Internet, classée par ordre chronologique

Les différentes adaptations du <i>Rouge et le Noir</i> de Stendhal				
Titre	Format	Auteur(s)/Lieu	Lieu	Année
<i>Il rosso e il nero</i> (<i>Le Rouge et le Noir</i>)	Film muet	Mario BONNARD	Italie	1920
<i>Der geheime Kurier</i> (<i>Le courrier secret</i>)	Film muet	Gennaro RIGHELLI & Ivan MOSJOUKINE	Allemagne	1928
<i>Il corriere del re</i> (<i>Le courrier du roi</i>),	Film muet	Gennaro RIGHELLI	Italie	1947
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Film	Claude AUTANT-LARA	France-Italie	1954
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Téléfilm	Pierre CARDINAL	France	1961
赤と黒—恋こそ我がいの ちー(<i>Le Rouge et le Noir: l'amour c'est ma vie</i>)	Théâtre musical	Shibata YUKUHIRO	Japon	1975 1989 2008 2020
<i>Krasnoe u Chernoe</i> (<i>Le Rouge et le Noir</i>)	Film	Sergueï GUERASSIMOV	Union Soviétique	1976
<i>El rojo y el negro</i> (<i>Le Rouge et le Noir</i>)	Téléfilm	Cubavisión Internacional	Cuba	1979
<i>Scarlet and Black</i> (<i>Écarlate et Noir</i>)	Mini-série TV	Ben BOLT	Royaume-Uni	1993
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Téléfilm	Jean-Daniel Verhaeghe	France	1997
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Audio-livre	Éditions Thélème	France	2008
赤と黒 (<i>Le Rouge et le Noir</i>),	Manga	Éditions East Press – Variety Artworks	Japon	2008
<i>Le Rouge et le Noir</i>	BD	Éditions France-Loisirs & Glénat	France	2010
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Manga	Éditions Soleil-Manga (Delcourt)	France	2011
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Feuilleton radio	France Culture	France	2015
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Opéra rock	Albert COHEN, François CHOUQUET, Laurent SEROUSSI, Zazie	France	2016-2017
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Opéra	Joris BARCAROLI	France	2019
<i>Le Rouge et le Noir</i>	Ballet	Pierre LACOTTE	France	2021

**ANNEXE 5-a : Questionnaire A du test de lecture, destiné aux élèves du groupe G1
(Lecture des six premiers chapitres de l'œuvre originale de Stendhal dans l'édition Hachette Éducation (1/4)**

ATELIER LECTURE - P45 - ACTIVITÉ FRANÇAIS

Questionnaire A

Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Hachette Éducation, Paris, 2019



1. Lis le livre jusqu'à la page 55 incluse, c'est-à-dire jusqu'à la fin du sixième chapitre, un marque-page y a été placé.
 2. Réponds ensuite aux questions suivantes :

- a) Rédige un bref résumé de ta lecture.

- b) Quand et où se déroule l'histoire ? (À quelle époque ? Dans quel pays, quelle ville, ... ?)

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

- c) Le personnage principal admire une personnalité historique. De qui s'agit-il et pourquoi ?

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

ANNEXE 5-a : Questionnaire A du test de lecture (Suite : 2/4)

d) Quel métier le personnage principal va-t-il exercer ? En quoi cela consiste-t-il ?

.....

e) Choisis le ou les adjectif(s) parmi cette liste qui caractérise(nt) le personnage principal. Justifie ton ou tes choix par des exemples concrets tirés de l'histoire.

Ambitieux - sincère – analphabète – dévot - orgueilleux

f) Justifie le rejet du ou des adjectif(s) proposé(s) en te basant sur le texte également.

ANNEXE 5-a : Questionnaire A du test de lecture (Suite : 3/4)

- g) Cite les noms ou prénoms des personnages, apparus dans l'histoire, importants selon toi.
Brosses-en un bref portrait d'identité et détermine leur lien avec le personnage principal.

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

- h) Tente d'expliquer le titre de l'œuvre de Stendhal et justifie tes propos.

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

- i) As-tu envie de découvrir la suite de l'histoire et poursuivre ta lecture dans cette édition ?
Pourquoi ? Explicite ta réponse à l'aide d'au moins deux arguments.

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

ANNEXE 5-a : Questionnaire A du test de lecture (Suite et fin : 4/4)

j) Quelle est ton opinion sur la lecture des œuvres classiques de la littérature ? (À l'école ou en dehors du cadre scolaire)

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

k) Quel est ton avis sur la lecture des mangas ? (À l'école ou en dehors du cadre scolaire)

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

l) Aurais-tu envie de découvrir *Le Rouge et le Noir* dans sa version en manga ? Pourquoi ?

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

ANNEXE 5-b : Questionnaire B du test de lecture, destiné aux élèves des groupes G2 et TQ (lecture des pages de l'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal des éditions Soleil-Manga, qui correspondent aux six premiers chapitres de l'œuvre originale) (1/4)

ATELIER LECTURE - P45 - ACTIVITÉ FRANÇAIS



Questionnaire B

Manga de Dokuha, Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Soleil-Manga, Paris, 2011

3. Lis le livre jusqu'à la page 35 incluse, c'est-à-dire jusqu'au marque-page qui a été placé.
 4. Réponds ensuite aux questions suivantes :
 -) Rédige un bref résumé de ta lecture.

- b) Quand et où se déroule l'histoire ? (À quelle époque ? Dans quel pays, quelle ville, ... ?)

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

- c) Le personnage principal admire une personnalité historique. De qui s'agit-il et pourquoi ?

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

ANNEXE 5-b : Questionnaire B du test de lecture (Suite : 2/4)

- d) Quel métier le personnage principal va-t-il exercer ? En quoi cela consiste-t-il ?

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

- e) Choisis le ou les adjetif(s) parmi cette liste qui caractérise(nt) le personnage principal. Justifie ton ou tes choix par des exemples concrets tirés de l'histoire.

Ambitieux - sincère – analphabète – dévot - orgueilleux

- f) Justifie le rejet du ou des adjectif(s) proposé(s) en te basant sur le texte également.

ANNEXE 5-b : Questionnaire B du test de lecture (Suite : 3/4)

- g) Cite les noms ou prénoms des personnages, apparus dans l'histoire, importants selon toi. Brosses-en un bref portrait d'identité et détermine leur lien avec le personnage principal.

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

- h) Tente d'expliquer le titre de l'œuvre de Stendhal et justifie tes propos.

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

- i) As-tu envie de découvrir la suite de l'histoire et poursuivre ta lecture en manga ? Pourquoi ? Explicite ta réponse à l'aide d'au moins deux arguments.

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

ANNEXE 5-b : Questionnaire B du test de lecture (Suite et fin : 4/4)

- j) Quelle est ton opinion sur la lecture des œuvres classiques de la littérature ? (À l'école ou en dehors du cadre scolaire)

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

- k) Quel est ton avis sur la lecture des mangas ? (À l'école ou en dehors du cadre scolaire)

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

- l) Aurais-tu envie de découvrir *Le Rouge et le Noir* dans sa version originale ? Pourquoi ?

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

**ANNEXE 5-c : Tableau des résultats du test de lecture, pour les questions relatives à la compréhension du Rouge et le Noir.
Groupe G1 (37 élèves - lecture de l'œuvre originale), groupes G2 (37 élèves) et TQ (37 élèves) – lecture de l'adaptation en manga (1/4)**

QUESTIONS	RÉPONSES	G1	G2	TQ
		ŒUVRE ORIGINALE	MANGA	
a) Rédige un bref résumé de ta lecture. → Doit contenir les éléments suivants : Julien Sorel, Verrière, 19 ^e siècle/ 1830, idée d'ascension sociale malgré la naissance en dehors de la noblesse, emploi chez le Maire de Rénal et prêtre comme moyen d'atteindre ses objectifs.	Résumé conforme aux exigences.	13	18	20
	Résumé partiel/incomplet.	6	14	15
	Résumé hors sujet/ Ne sait pas/ Sans réponse.	18	5	2
b) Quand et où se déroule l'histoire ? (À quelle époque ? Dans quel pays, quelle ville, ... ?) → Verrière (Franche-Comté) en France, 1830 ou début du 19 ^e siècle.	Cadre spatio-temporel correctement situé.	17	29	35
	Lieu et/ou époque incorrect(e)(s).	17	8	2
	Ne sait pas.	3	0	0
c) Quel personnage historique le personnage principal admire-t-il et pourquoi ? → Napoléon, idée d'atteindre la gloire ou le pouvoir grâce à la volonté, malgré le fait de ne pas être né riche ou noble.	Réponse et justification correctes.	10	25	22
	Réponse correcte, justification incorrecte/absente.	16	9	11
	Réponse incorrecte : identification du personnage principal erronée.	6	3	3
	Ne sait pas/ Sans réponse.	4	0	1

ANNEXE 5-c : Tableau des résultats du test de lecture, compréhension du Rouge et le Noir (Suite :2/4)

QUESTIONS	RÉPONSES	G1	G2	TQ
		ŒUVRE ORIGINALE	MANGA	
d) Quel métier le personnage principal va-t-il exercer ? En quoi cela consiste-t-il ? → Précepteur, idée d'éducation et/ou d'instruction destinée aux enfants de Monsieur et Madame de Rénal.	Réponse et explication correctes.	9	28	20
	Réponse correcte, explication incorrecte/absente.	5	4	6
	Ne sait pas/Sans réponse.	23	5	11
e) Choisis le ou les adjetif(s) parmi cette liste qui caractérise(nt) le personnage principal. Justifie ton ou tes choix par des exemples concrets tirés de l'histoire. → Ambitieux : prêt à tout pour parvenir à ses fins comme devenir prêtre même sans foi. → Orgueilleux : ne veut pas devenir un simple « domestique », aimerait monter socialement pour ne pas continuer à faire partie « des petits ».	Deux adjetifs correctement choisis et exemplifiés.	5	12	8
	Deux adjetifs correctement choisis, mal ou non exemplifiés.	0	1	1
	Un adjetif correctement choisi et exemplifié.	10	13	17
	Un adjetif correctement choisi, mal ou non exemplifié.	8	10	11
	Ne sait pas.	14	1	0
	L'élève n'identifie pas correctement le personnage principal.	5	0	0

ANNEXE 5-c : Tableau des résultats du test de lecture, compréhension du Rouge et le Noir (Suite :3/4)

QUESTIONS	RÉPONSES	G1	G2	TQ
		ŒUVRE ORIGINALE	MANGA	
f) Justifie le rejet du ou des adjectif(s) proposé(s) en te basant sur le texte également.	Trois adjectifs correctement choisis et justifiés.	0	0	5
	Trois adjectifs correctement choisis, mal ou non justifiés.	1	1	0
	Deux adjectifs correctement choisis et justifiés.	1	9	8
	Deux adjectifs correctement choisis, mal ou non justifiés.	0	1	1
	Un adjectif correctement choisi et justifié.	6	18	13
	Un adjectif correctement choisi, mal ou non justifié.	0	0	2
	Ne sait pas/ Sans réponse.	29	8	8
g) Cite les noms ou prénoms des personnages, apparus dans l'histoire, importants selon toi. Brosses-en un bref portrait d'identité et détermine leur lien avec le personnage principal.	3 à 5 personnages décrits/situés correctement.	5	22	19
	3 à 5 personnages cités.	6	2	10
	1 à 2 personnage(s) décrit(s)/situé(s) correctement.	6	10	3
	1 à 2 personnage(s) cité(s).	6	0	3
	Ne sait pas/ Sans réponse.	7	2	2
	Confusion entre les personnages : caractéristiques, rôles au sein du récit et liens qui les unissent.	7	1	0

ANNEXE 5-c : Tableau des résultats du test de lecture, compréhension du Rouge et le Noir (Suite et fin : 4/4)

QUESTIONS	RÉPONSES	G1	G2	TQ
		ŒUVRE ORIGINALE	MANGA	
h) Tente d'expliquer le titre de l'œuvre de Stendhal et justifie tes propos.	Explicitation consensuelle.	0	11	14
➔ Explicitation consensuelle : <i>Le Rouge</i> pour la couleur de l'uniforme des soldats de Napoléon (la guerre) opposée au <i>Noir</i> , couleur de l'habit de prêtre (l'Église).	Interprétation personnelle mais cohérente.	9	10	9
➔ Interprétation personnelle cohérente : idée d'opposition entre les deux couleurs qui représentent des valeurs propres au personnage de Julien Sorel ou des éléments intrinsèques au récit.	N'a pas compris/Déclare ne pas savoir/Sans réponse	28	16	14

ANNEXE 5-d : Tableau des résultats du test de lecture, pour les questions relatives à la motivation à poursuivre la lecture du Rouge et le Noir (dans l'édition Hachette Éducation pour le groupe G1 et dans l'édition Soleil-Manga pour les groupes G2 et TQ) (1/2)

QUESTION	RÉPONSES	G1 = 37 ÉLÈVES
i) As-tu envie de découvrir la suite de l'histoire et poursuivre ta lecture dans cette édition ? Pourquoi ? Explice ta réponse à l'aide d'au moins deux arguments.	Sans réponse – Ne sait pas.	3
	AVIS MITIGÉ	1
	OUI	2
	Sujet du récit intéressant.	2
	Personnage(s) intéressant(s), attachant(s).	1
	NON	31
	Lecture difficile (langue : vocabulaire, syntaxe, langage daté et éloigné).	16
	Sujet du récit intéressant.	16
	Lecture trop longue (durée) car texte trop dense.	10
	L'élève déclare ne rien comprendre.	10
	Genre littéraire peu ou pas apprécié.	4
	Contexte daté, trop éloigné de l'actualité.	2
	La lecture du texte ne sert à rien, n'est pas utile.	2
	Œuvre déjà lue.	2
	Sans justification	1

ANNEXE 5-d : Tableau des résultats du test de lecture, motivation à poursuivre la lecture du Rouge et le Noir (2/2)

QUESTION	RÉPONSES	G2	TQ
		37 ÉLÈVES	37 ÉLÈVES
i) As-tu envie de découvrir la suite de l'histoire et poursuivre ta lecture en manga ? Pourquoi ? Explicite ta réponse à l'aide d'au moins deux arguments.	Sans réponse. / Sans avis.	3	2
	AVIS MITIGÉ	3	3
	OUI	21	22
	Aime l'histoire- sujet du récit intéressant – curieux de connaître la suite- histoire "prenante".	24	23
	Personnages attachants, intéressants.	7	8
	Lecture simple (vocabulaire).	5	0
	Les péripéties et l'intrigue commencent tôt.	3	1
	Aime les images et la calligraphie.	3	3
	La lecture est rapide.	2	0
	Aime que ce soit un classique adapté.	1	0
	Les images font passer les émotions et les réactions des personnages – aident à imaginer l'histoire.	1	2
	NON	10	10
	Sujet du récit inintéressant.	6	3
	Contexte daté, trop éloigné – n'aime pas l'époque.	3	2
	Personnalité et objectif de vie du héros déprécié.	1	2
	Lecture trop longue, trop complexe.	1	2
	L'élève déclare ne pas aimer lire, éprouve des difficultés à la lecture (dyslexie).	1	2
	A déjà lu l'œuvre – anticipe/connait déjà la suite.	2	0
	N'aime pas les mangas qui parlent d'amour, préfèrent un autre genre de récit.	0	6

ANNEXE 5-e : Tableau des résultats du test de lecture, pour les questions relatives à la motivation à découvrir le texte original du Rouge et le Noir pour les groupes G2 et TQ, ou son adaptation en manga pour le groupe G1 (1/2)

QUESTION	RÉPONSES	G1 = 37 ÉLÈVES
I) Aurais-tu envie de découvrir <i>Le Rouge et le Noir</i> dans sa version en manga ? Pourquoi ?	Sans réponse.	2
	OUI	14
	Aime les mangas	4
	Lecture facilitée (vocabulaire, syntaxe).	7
	Compréhension facilitée (images).	9
	Temps de lecture diminuée.	5
	Lecture plus attractive (plus d'actions, moins ennuyeuse).	4
	Par curiosité.	2
	NON	21
	Sujet intéressant – l'original ne donne pas envie – lire le manga n'y changera rien.	9
	N'aime pas lire.	6
	N'aime pas les mangas.	3
	Ne sert à rien – perte de temps.	2
	Le charme de l'œuvre serait gâché par les images.	1
	A déjà lu l'œuvre originale, connaît l'histoire.	1
	Les 1 ^{re} et 4 ^e de couverture du manga ne sont pas attrayantes.	1
	Sans justification.	3

ANNEXE 5-e : Tableau des résultats du test de lecture, pour les questions relatives à la motivation à découvrir le texte original du Rouge et le Noir pour les groupes G2 et TQ, ou son adaptation en manga pour le groupe G1 (2/2)

QUESTION	RÉPONSES	G2	TQ
		37 ÉLÈVES	37 ÉLÈVES
I) Aurais-tu envie de découvrir <i>Le Rouge et le Noir</i> dans sa version originale ? Pourquoi ?	Sans réponse. / Sans avis	3	1
	AVIS MITIGÉ	0	4
	OUI	11	16
	Par curiosité car l'histoire et les personnages sont intéressants, pour avoir plus de détails et d'explications. Pour « découvrir un autre charme du récit ».	8	20
	Pour comparer les deux « versions » des textes (le contenu de la narration, la manière de raconter et évaluer les « niveaux de difficulté »).	6	3
	Si c'est pour l'école, avec plaisir.	2	0
	Si lu à voix haute par le professeur, compréhension possible désormais grâce au <i>manga</i> .	1	2
	Aime l'époque du récit.	1	0
	NON	23	16
	Préfère poursuivre en <i>manga</i> .	8	3
	<i>A priori</i> : texte trop long et dense, chronophage et ennuyeux.	8	7
	<i>A priori</i> : sans image.	7	1
	<i>A priori</i> : peur de l'incompréhension (vocabulaire daté et trop complexe, lecture difficile).	5	6
	N'a pas aimé le contexte, le sujet ou les personnages de l'histoire du <i>manga</i> .	5	5

ANNEXE 5-f : Questionnaires authentiques d'élèves (1/5)

Prénom V S
+ initiale du nom :

Classe : 5 G

Date : 28/03/24

ATELIER LECTURE - P45 - ACTIVITÉ FRANÇAIS

Questionnaire A

Stendhal, *Le Rouge et le Noir, Chronique du XIX^e siècle*, Biblio Lycée, Hachette



1. Lis le livre jusqu'à la page 55 incluse, c'est-à-dire jusqu'à la fin du sixième chapitre, un marque-page y a été placé.

2. Réponds ensuite aux questions suivantes :

- a) Rédige un bref résumé de ta lecture.

T'as envie que j'ai rien capté à l'histoire là

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

- b) Quand et où se déroule l'histoire ? (À quelle époque ? Dans quel pays, quelle ville, ... ?)

C'est à Verrières, France, 19^e siècle

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

- c) Quel personnage historique le personnage principal admire-t-il et pourquoi ?

C'est lequel le principal ?

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

- d) Quel métier le personnage principal va-t-il exercer ? En quoi cela consiste-t-il ?

C'est qui le principal ? Je suis même pas

ANNEXE 5-f : Questionnaires authentiques d'élèves (2/5)

Prénom : _____ Classe : _____ Date : _____
+ initiale du nom : _____

- e) Choisis le ou les adjectif(s) parmi cette liste qui caractérise(nt) le personnage principal. Justifie ton ou tes choix par des exemples concrets tirés de l'histoire.

Ambitieux - sincère – analphabète – dévot - orgueilleux

MAIS C'EST LEQUEL LE PERSONNAGE PRINCIPAL !

- j) Justifie le rejet du ou des adjectif(s) proposé(s) en te basant sur le texte également.

Ca va être compliqué du coup...:

ANNEXE 5-f : Questionnaires authentiques d'élèves (3/5)

+ initiale du nom :

Classe :

Date :

- k) Cite les noms ou prénoms des personnages, apparus dans l'histoire, importants selon toi.
Brosses-en un bref portrait d'identité et détermine leur lien avec le personnage principal.

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

- f) Tente d'expliciter le titre de l'œuvre de Stendhal et justifie tes propos.

J'ai tenté... ce n'a rien donné
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- l) As-tu envie de découvrir la suite de l'histoire et poursuivre ta lecture dans cette édition ?
Pourquoi ? Explice ta réponse à l'aide d'au moins deux arguments.

Absolument pas, les 5-7 premières pages étaient sur calvaire
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE 5-f : Questionnaires authentiques d'élèves (4/5)

Prénom K
+ initiale du nom :

Classe :

5G

Date :

ATELIER LECTURE - P45 - ACTIVITÉ FRANÇAIS

Questionnaire A

Stendhal, *Le Rouge et le Noir, Chronique du XIX^e siècle*, Biblio Lycée, Hachette



1. Lis le livre jusqu'à la page 55 incluse, c'est-à-dire jusqu'à la fin du sixième chapitre, un marque-page y a été placé.

2. Réponds ensuite aux questions suivantes :

- a) Rédige un bref résumé de ta lecture.

L'histoire parle de la chikwanga et du pundu, en axer il faut chasser la chikwanga ou main Fumé pour que ce soit bien creux dans la bouche et pour le pundu il faut le mettre 45 min dans l'eau et le faire bouillir

Un jeune homme qui cherche à s'élever dans la société, il exploite des personnes pour l'amour de l'utile.

- b) Quand et où se déroule l'histoire ? (À quelle époque ? Dans quel pays, quelle ville, ... ?)

A Paris

- c) Quel personnage historique le personnage principal admire-t-il et pourquoi ?

Un homme qui se bat pour la justice dans les classes sociales

- d) Quel métier le personnage principal va-t-il exercer ? En quoi cela consiste-t-il ?

Surveillant de la prison et la maison

ANNEXE 5-f : Questionnaires authentiques d'élèves (5/5)

Prénom U
+ initiale du nom : it

Classe : 4G

Date : 21/03/21

ATELIER LECTURE - P45 - ACTIVITÉ FRANÇAIS

Questionnaire A

Stendhal, *Le Rouge et le Noir, Chronique du XIX^e siècle*, Biblio Lycée, Hachette



1. Lis le livre jusqu'à la page 55 incluse, c'est-à-dire jusqu'à la fin du sixième chapitre, un marque-page y a été placé.

2. Réponds ensuite aux questions suivantes :

- a) Rédige un bref résumé de ta lecture.

*Mon histoire commence par un petit garçon dans une petite ville en France dans les années XIX^e siècle et cette petite ville est face à une dictature comme en Russie actuellement où le petit enfant va être l'héros du livre et aussi des personnes qui sont en danger et ce garçon va être celui qui va les sauver. Pour cela il voyage dans plusieurs villages.
(J'ai pas trop compris, C'est tout ce que j'ai compris.)*

- b) Quand et où se déroule l'histoire ? (À quelle époque ? Dans quel pays, quelle ville, ... ?)

dur XIX^e siècle en France (Paris)

- c) Quel personnage historique le personnage principal admire-t-il et pourquoi ?

Napoléon, il était fort et puissant.

- d) Quel métier le personnage principal va-t-il exercer ? En quoi cela consiste-t-il ?

Il a principalement été à moyen-gam mais il va le changer à la fin de l'histoire.

ANNEXE 6-a : Extraits de manuels scolaires où apparaît le manga (1/3)

CHAPITRE 8

À L'AVENTURE AVEC LE 9^e ART

UN LIVRE. C'EST COMME UNE BANDE DESSINÉE, SAUF QUE LES IMAGES SE TROUVENT ENTRE LES LIGNES. = Chantal Dabaise

OBJECTIFS DU CHAPITRE

Au travers de la bande dessinée, découvrir un nouveau genre littéraire : l'*heroic fantasy*

CONTENU

- UAA 0 Justifier et expliciter des démarches
- UAA 1 Rechercher l'information
- UAA 5 S'inscrire dans une œuvre culturelle
- UAA 6 Relater à partir d'expériences culturelles
- CL La complainte des Landes perdues, t. 1 : Sioban
- EE Moduler le narrateur
- CA Extrait d'une BD sonorisée

Outils de la langue

- GRAM La focalisation
- CONJ Les modèles du discours rapporté

POUR ALLER PLUS LOIN EN LECTURE

- Roman
- CHATTAM Maxim, Autre-Monde : L'alliance des trois, Albin Michel, 2008
- ARLESTON et TARQUIN, Lanfeust de Troy, Soleil Productions, 1994
- SIMONSON et LULLABI, World of Warcraft, Soleil Productions, 2008
- Bandes dessinées**
- Légendes des contrées oubliées, Delcourt
- La Quête de l'Oiseau du Temps, Dargaud
- Lanfeust des Étoiles, Soleil Productions

»» TÂCHE FINALE ««

MODIFIER LA FOCALISATION D'UN RÉCIT.

259

IL ÉTAIT UNE FOIS LA BANDE DESSINÉE...

La bande dessinée, appelée aussi neuvième art, est née à la fin du XIX^e siècle, au même moment que le cinéma. La BD possède d'ailleurs de nombreux points communs avec le cinéma, mais aussi avec le roman et la peinture. Le travail des bédéistes requiert en effet une grande maîtrise du **cadrage**, de la mise en scène, de l'écriture d'un scénario et du dessin. L'art de la BD est donc un art multidisciplinaire et est de ce fait un art très varié. Il existe aujourd'hui trois pôles importants de cet art dans le monde : le groupe franco-belge les États-Unis et le Japon. La France et la Belgique ont vu naître les plus grands classiques de la BD mondiale. *Tintin*, *Astérix*, *Spirou* en sont quelques exemples. Les histoires de ces personnages étaient diffusées via des magazines qui accueillaient une grande diversité de héros. Hélas, au cours des années 1980-1990, plusieurs de ces publications ont disparu, les albums devenant le principal support médiatique des bédéistes. Malgré tout, les *Cédric*, *Kid Paddle* et *Titeuf* ont pu atteindre une très grande notoriété, permettant à la rive de continuer à tourner en Europe.

Notons quelques exemples de bandes dessinées belges : *Spirou*, *Lucky Luke*, *Gaston Lagaffe*, les *Schtroumpfs*, *Boule et Bill*, *Achille Talon*, *Nastasha*, *Oliver Rameau*, *Le Chat*, *Largo Winch* etc. La Belgique peut donc être fière de sa production de bandes dessinées !

Aux États-Unis, en 1895, apparaît ce qui est considéré comme la première BD moderne dans les quotidiens : le *Yellow Kid*, qui sera suivi avec *Peanuts*, *Garfield* et bien d'autres. Avant la deuxième guerre mondiale apparaissent les superhéros *Superman* et *Batman*, bientôt rejoints par *Spiderman*, *Hulk* etc. Mais aujourd'hui, le genre semble s'essouffler et les ventes ne sont plus ce qu'elles étaient.

Au Japon, le dernier pays à se distinguer dans ce domaine, l'on appelle « mangas » les bandes dessinées. Les bédéistes nippons ont su bâtrir de véritables usines de création. La demande de ce type de BD a engendré une cadence de production telle que les studios de création ont dû répartir les tâches entre plusieurs artistes. Certains se retrouvent à ces mangas leur violence et leur **sexisme** mais les Japonais ont néanmoins su développer une industrie du dessin animé très performante et efficace.

Les genres employés en bande dessinée sont très variés. Néanmoins, celui qui recueille le plus d'adeptes est sans aucun doute l'humour (par exemple : *Astérix*, *Lucky Luke*, *Garfield*, *Gaston Lagaffe* etc.). Dans ces albums, il n'y a pas qu'une seule histoire, mais une succession de gags racontés sur une ou deux pages. Ce qui n'empêche pas d'autres héros de vivre des aventures s'étalant sur un album entier. Bien qu'il existe un nombre infini de types de bandes dessinées, on peut établir une liste de catégories **récurrentes**, sachant qu'un titre peut appartenir à plusieurs genres à la fois :

Aventure/action : *Tintin*, *Spirou* et *Fantasio*, *XIII*...



Cadrage	Détermination des dimensions et de l'échelle de remodulation d'un document sur une épreuve d'impression.
Sexisme	Attitude discriminatoire fondée sur le sexe.
Récurrent	Qui revient, réapparaît, se reproduit.

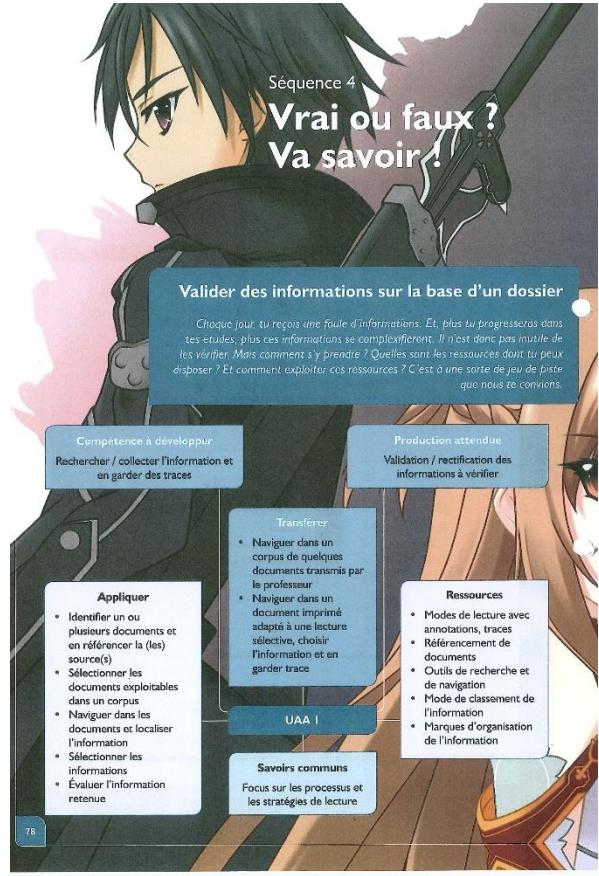
8

CHAPITRE 8 À L'AVENTURE AVEC LE 9^e ART 263



Figures 5, 6, 7 : Centi, Valérie & al. (2021). Tangram français 3, Braine-l'Alleud : Plantyn, p. 259, p. 263, p. 264.

ANNEXE 6-a : Extraits de manuels scolaires où apparaît le manga (2/3)



Activité 1 ■ Tu délimites ta recherche

Tu précises ta recherche

■ Ci-dessous, un texte consacré au manga destiné à des élèves de ton âge. Des fragments y sont soulignés. Il t'appartient de vérifier les informations qu'ils véhiculent.

En savoir plus sur le manga

Définition

Tout comme la bande dessinée franco-belge ou les comics aux USA, le manga est considéré au Japon comme le 9^e art. *Man* signifie « divertissant » et *go* « image ». Un manga, c'est donc une bande dessinée japonaise. L'auteur d'un manga s'appelle un *mangaka*.

Les maîtres du genre

De nombreux historiens estiment que c'est *Rakuten Kitazawa* qui, au tout début du 20^e siècle, a créé le genre du manga en publiant la première série japonaise *Tagosaku to Mokube no Tokyo Kembutsu* en *jiji Manga*.

Cependant, celui qui l'on considère comme le maître du genre est, assurément, *Osamu Tezuka*. Fasciné par l'Amérique, il veut réaliser des dessins animés mais il n'en a pas les moyens. C'est pourquoi il se tourne vers la bande dessinée pour jeunes. *Shin takarajima* (*La Nouvelle île au trésor*), son premier titre dessiné, sort en 1947. Cet ouvrage, destiné aux enfants, s'est vendu à plus de 400 000 exemplaires. Il fonde son propre studio et réalise la première animation télévisée au Japon : *Atomu Toishi* (*Tetsujin Atomu alias Astro boy ou Astro le petit robot*). Le héros de ce récit qui deviendra une série célèbre est un gentil robot qui n'est pas sans ressemblance avec Mickey : deux oreilles en pointe, des mains à quatre doigts et de grands yeux. Les aventures de ce robot ont d'abord été publiées 19 ans durant dans un magazine japonais.

Un autre manga culte, publié dans la revue *Young Magazine* (entre 1982 et 1990), est *Akira* de *Katsuhiro Otomo*. Il s'agit d'un récit de science-fiction édité en six volumes qui vise un public de 15-20 ans et qui **güerifie** la réalité et l'avenir de la société japonaise. Vu son succès, il sera suivi d'un film d'animation en 1988.

Quelques caractéristiques

Dans un souci d'économie, le manga utilise presque toujours le noir et blanc. Il compte souvent un nombre important de pages. Son sens de la lecture est inversé par rapport au nôtre. Son découpage ressemble à celui qu'on pratique au cinéma. Des prises de vue comme la plongée et la contre-plongée sont régulièrement utilisées.

Les personnes possèdent souvent de grands yeux, ce qui rend le visage plus inexpressif.

L'usage des onomatopées est très fréquent, qu'il s'agisse de traduire mouvements, actions ou pensées des personnes.

Les décors des scènes sont généralement moins fouillés que dans la bande dessinée occidentale : il arrive parfois que les personnages évoluent dans un décor blanc.

© Van In

Séquence 4

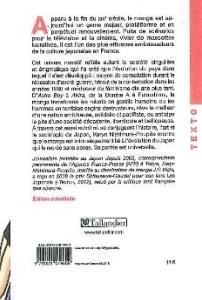
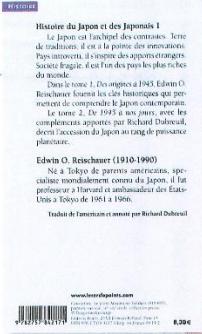
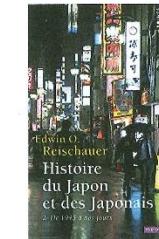
Documents

Séquence 4

Séquence 4 **Vrai ou faux ?** **Va savoir !**

Valider des informations sur la base d'un dossier

Document 1 A+



Figures 8, 9, 10 : Croes, Maud & al. (2020). Connexion français, livre-cahier A-B, Séquence 4, Mont-Saint-Guibert : Éditions Van In, p. 78, p. 79, p. 92.

ANNEXE 6-a : Extraits de manuels scolaires où apparaît le manga (3/3)

Parcours 3 Une demande particulière?

Composition finale 1	Composition finale 2
UAA 6	UAA 4
Production attendue	Production attendue
Récit d'expérience de rencontre avec un roman graphique.	Formulation d'une demande orale argumentée à un auteur de romans graphiques.
Processus et compétences à développer <ul style="list-style-type: none"> • Manifeste sa compréhension d'une œuvre culturelle. • Manifeste son appréciation d'une œuvre culturelle. • Échanger oralement sa compréhension/son interprétation d'une œuvre culturelle. • Analyser la spécificité de la situation de communication. • Planifier une demande argumentée à l'aide d'un écrit intermédiaire. • Élaborer un aide-mémoire. • Exprimer oralement une demande dans une relation asymétrique. 	
Fiches-outils <ul style="list-style-type: none"> • Comment nuancer son opinion à l'aide de modalisateurs? • Comment concevoir et utiliser un aide-mémoire? • Comment choisir le registre de langue adapté? • Comment structurer un texte à l'aide de connecteurs? • Comment relater le récit de rencontre d'une œuvre culturelle avec appréciation personnelle? 	

Parcours 3 Une demande particulière?

Doc. 3

Extrait de ARAI Takahiro et HUGO Victor, Les Misérables, tome I, Paris, © Kurokawa, département d'Univers Poche, 2015.

e. Votre professeur(e) vient de vous distribuer une bande dessinée. Par groupes, manipulez-la et effectuez ce qui vous est demandé.

e.1 Sur la première ligne du tableau ci-dessous, indiquez le sous-genre auquel appartient la bande dessinée qui vous a été attribuée.

e.2 Complétez les autres lignes de la colonne grâce à vos observations.
Si certaines informations vous manquent, n'hésitez pas à faire quelques recherches complémentaires sur Internet.

e.3 Procédez à une mise en commun et complétez l'ensemble du tableau.

BD classique	Manga	Comics	Roman graphique	
Origine	Franco-belge	Japonaise	Américaine	Américaine
Format	Cartonné A4	Poche	Fascicule	Variable (pas de périodique ou format générique)
Pagination	48 ou 62 pages	Étoffée	Environ 30 pages	Étoffée
Dessins	Couleur	Noir et blanc	Couleur	Majoritairement en noir et blanc
Public cible	Tout public	Tout public	Jeunesse	Surtout adulte
Thèmes	Variés	Classés selon l'âge et le genre	Souvent des superhéros... défendant la liberté et les valeurs des États-Unis	Sérieux, relevant de la sphère intime
Mode de publication	Albums	Volumes	Numéros	Souvent en ouvrage unique

Figures 11, 12, 13 : Dewier, Anne-Catherine & al. (2022), *Instants Français 4^e TQ/P, Parcours 3, Namur : Éditions Averbode-Érasme.*, p. 124, p. 127, p. 130.

ANNEXE 6-b : Critères d'évaluation de la tâche finale du dispositif didactique : Rédiger un jugement de goût à propos de l'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal, en classe de 4TQ, dans le cadre de l'UAA6

FRANÇAIS

UAA 6 : Grille d'évaluation

Jugement de goût motivé – Adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

CRITÈRES	NIVEAU DE MAÎTRISE	POINTS
1. Lisibilité	- Calligraphie claire et facile à lire. - Séparation des mots et coupures en fin de ligne. - Mise en page - Utilisation des différentes normes typographiques (si texte numérique /2)	/5
2. Pertinence	Respect de l'intention et du genre : - Expression claire de la thèse et du thème. - Présence de minimum 3 arguments par rapport à différents aspects de l'œuvre. (<i>Fond et forme</i>) - Présence de développement et/ou exemple en lien avec le récit/l'objet livre, pour chaque argument. - Présence d'une conclusion. - Cohérence entre la thèse et les arguments.	/18
3. Intelligibilité	Clarté syntaxique et lexicale. Ponctuation, paragraphes et alinéas.	/5
	Cohésion textuelle : Anaphores, compatibilités et emploi correct des temps verbaux.	/5
	Organisation textuelle : connecteurs.	/7
4. Recevabilité	Orthographe grammaticale, lexicale, formation des temps de conjugaison.	/5
	Normes linguistiques : - Registre du discours oral/niveau de langue. - Respect des valeurs de l'école. - Règles de politesse.	/3
	Soin de la copie (Si texte manuscrit uniquement)	/2
	- Minimum de 200 mots non respecté. - Plagiat ou copie. - Texte impersonnel (IA)	- 20
TOTAL :		/50

ANNEXE 6-c : *Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (1/18)*

NOM, Prénom :

4TQ

3.06.2024

FRANÇAIS

UAA6 : Relater par écrit sa rencontre avec une œuvre littéraire

L'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

201

Maintenant que tu as lu l'entièreté du *Rouge et le Noir* en manga, rédige un jugement de goût motivé à propos de l'adaptation de l'œuvre de Stendhal.

Ton texte, qui respectera la structure du texte argumentatif, doit compter 200 mots min. et comporter au moins trois arguments personnels, développés et illustrés d'exemples tirés de ta lecture.

N'oublie pas de t'appuyer sur les différents aspects de l'œuvre en manga (-> fond et forme).

J'ai un avis mitigé sur l'adaptation en manga du *Rouge et le Noir* de Stendhal.

Tout d'abord, j'ai bien aimé de lire en manga. C'est plus court que le livre et c'est plus facile à lire par rapport à l'original. Je plus c'est mieux avec les images pour imaginer les personnages.

Ensuite, l'histoire du manga j'ai pas trop aimé le faire que les personnages principaux tombent amoureux et que Julien Sorel tire sur Blaize de Renal et fin de l'histoire le héros du manga "Julien Sorel" se fait décapité par la justice car il avait tiré sur une femme même si il était pas morte. Et début de l'histoire je m'attendais un fin de ce genre.

Pour terminer, je suis contente d'avoir lu ce livre car j'aurai pas pensé lire en dehors de l'école de manga m'a attiré et après j'ai lu le vrai livre.

Pour conclure, j'ai un avis mitigé, j'ai aimé lire en manga pour les images et c'était plus court et plus facile à lire. L'histoire j'ai pas aimé car début de l'histoire j'imaginais pas la fin comme ça. Et je suis contente de lire le manga.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (2/18)

NOM, Prénom :

4TQ

3.06.2024

FRANÇAIS

UAA6 : Relater par écrit sa rencontre avec une œuvre littéraire

L'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

Maintenant que tu as lu l'entièreté du *Rouge et le Noir* en manga, rédige un jugement de goût motivé à propos de l'adaptation de l'œuvre de Stendhal.

Ton texte, qui respectera la structure du texte argumentatif, doit compter 200 mots min. et comporter au moins trois arguments personnels, développés et illustrés d'exemples tirés de ta lecture.

N'oublie pas de t'appuyer sur les différents aspects de l'œuvre en manga (-> fond et forme).

J'ai lu le livre de Stendhal en adaptation manga. J'ai beaucoup aimé le manga. D'abord, le manga est plus facile et agréable à lire. La traduction n'est pas due à comprendre, il peut être lu par tout type de lecteur. La traduction de l'original est un peu plus dur et plus difficile pour un certain public.

Ensuite, grâce aux images, dans le manga, la lecture est de meilleure qualité. L'histoire est beaucoup plus facile à comprendre. On peut apprécier les émotions des personnages dans l'adaptation du manga comparé à l'original où je ne savais rien comme expression. J'ai trouvé les derniers chapitres sublimes, ils ont très bien réalisé. Je suis juste un peu déçu qu'ils soient en noir et blanc au lieu d'être en couleur.

Pour finir, j'ai adoré l'histoire de Judi. Je la trouve fascinante, il est passé par tellement d'épreuve. Il s'est battu tant au long de son aventure. J'ai été chaque quand j'ai appris que Mathilde soit enceinte de Judi. Mais le pire c'est quand il tire sur Louise, après ça il est emprisonné. Maria vient lui rendre visite en prison et lui disent qu'elle l'aime. Le fin de l'histoire est triste, elle m'a déçue quand il s'est fait décapiter. La fin.

En conclusion, je vous recommande de lire l'adaptation en manga du rouge et le noir de Stendhal.

En conclusion, j'ai bien aimé le manga du Rouge et le Noir de Stendhal, en effet la traduction est plutôt simple avec quelques mots plus difficile mais compréhensible, les images démontrent bien le ressenti de chaque personne et chaque moment et j'ai bien aimé la traduction de Judi et Sonet.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (3/18)

Ne pas se rappeler sur les différents aspects de l'œuvre (thèmes, personnages, etc.)

J'ai bien aimé le manga Le Rongeur de Nippore que l'histoire se base sur un sujet plutôt intéressant.

Pour comprendre ça je trouve que le personnage de Julian Soler est bien développé. Parce qu'il démarre une délinquance bien normale fin de l'enfance. Ensuite il devient un psychopathe. Ce fait que il ne soit pas similaire aux autres criminels. Mais qu'il se pose à la culture et l'abbaye comme une sorte de musée. Et je trouve ça admirable. Je pense que Julian fait de même avec celle-ci également.

Ensuite j'ai trouvé que le roman dont il parle était fort bien écrit. Tel que le fait qu'il offre un livre dans l'intrigue tout à la fin. Et ses profils. L'histoire de Julian est très complexe donc le manga me parait un peu intolérable. Je veux dire par là qu'ils passent trop de détails et donc l'histoire elle est plus rapide.

En résumé, dans l'histoire du livre, l'on y trouve une multitude d'éléments qui enrichissent le sens de l'histoire de Julian. Avec une grande compréhension de ses ambitions.

Pour terminer, selon moi, retourner dans le livre original est très important. Le livre relate une histoire de vie plutôt exemplaire bien que Julian soit un peu psychopathe. Mais après tout, je trouve cela compréhensible. Le livre peut également nous faire comprendre que dans la vie, nous connaissons des hauts et des bas. Mais également que au final, l'histoire finit bien. C'est une évolution. Au final, pas toujours, mais une évolution.

En conclusion, le manga était bien pour ne pas dire rapide, mais je pense qu'il faut lire le livre original et important si l'on veut se concentrer à la丰富度 des détails.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (4/18)

J'ai bien aimé la version manga du Rouge et le Noir de Stendhal car : 14

Premièrement, les graphismes étaient très bien réalisés et, moi qui lis des mangas, les dessins sont bien aidés à imaginer l'histoire que le livre raconte. 41

Ensuite, les textes ajoutés dans le manga sont beaucoup plus compréhensibles que ceux dans l'œuvre originale. Ce que nous (les jeunes) aident à mieux comprendre de quoi le livre parle. Non pas comme la BD où c'est juste des récitatifs. 84

Grossièrement, le temps de lecture est minimisé. Ce qui est bien mieux que de prendre plusieurs jours pour lire un livre qui on ne pourrait pas comprendre. 111

Cependant, il est vrai que certaines choses ont été changées dans la version manga et que le livre porte moins de détails. Mais l'histoire reste la même avec le même but, de faire comprendre quelque chose au lecteur. 151

Bien évidemment, si on souhaite avoir plus de détails par rapport à l'histoire racontée. Il est mieux de lire l'œuvre originale même si cela prendra plus de temps. En tant que lectrice, j'aime avoir plus de détails sur l'histoire que l'on raconte mais j'avoue que la version manga m'a bien plus. 209

En conclusion, la version manga du Rouge et le Noir de Stendhal est très bien adaptée pour les jeunes qui veulent la lire et la comprendre, et je la recommande très fortement. 241

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (5/18)

NOM, Prénom :

4TQ

3.06.2024

FRANÇAIS

UAA6 : Relater par écrit sa rencontre avec une œuvre littéraire

L'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

Maintenant que tu as lu l'entièreté du *Rouge et le Noir* en manga, rédige un jugement de goût motivé à propos de l'adaptation de l'œuvre de Stendhal.

Ton texte, qui respectera la structure du texte argumentatif, doit compter 200 mots min. et comporter au moins trois arguments personnels, développés et illustrés d'exemples tirés de ta lecture.

N'oublie pas de t'appuyer sur les différents aspects de l'œuvre en manga (->fond et forme).

62

Je vous vous donne mon avis mitigé sur le manga *le rouge et le noir*. C'est une belle histoire mais c'est pas une histoire que je pourrais lire tous le jours car on va je trouve un peu l'histoire ~~assez~~ assez ennuyeuse. J'en aime le personnage Juden Sorel c'est qu'il est très mème le seul personnage que j'aime pas que son style était moyen et que il n'avait pas comme lui.

53

Premièrement, cette histoire est bien écrite et c'est une bonne histoire que ça ressemble ~~assez~~ énormément à l'époque en 1830. Et surtout à qui et impressionnante c'est que ça a conservé cette histoire donc Juden Sorel qui est sûrement le moyen de remettre à l'échelle de morts en grande mode qu'à la fin il a été Mr. Louis de Renal et il a fait disparaître.

28

Ensuite, le manga était très facile à lire avec les dialogues les dessins et il faut plus lire que l'original donc c'est beaucoup plus amusant, mais intéressant à lire.

35

Pour finir, le manga c'est quand même ~~pas~~ dommage que dans le manga il y a moins de détails d'explication que dans le livre et ça c'est bien retourner sur l'original pour mieux comprendre l'histoire.

40

Pour finir cela, très belle histoire je ne vous le conseil. Si vous vous voyez lire le manga je vous conseille plus d'autre et plus souvent à lire. Mais avec l'original ce sera plus long mais il y aura plus de détails.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (6/18)

Le rouge et le noir adapté en manga par
relil est une bonne version du roman classique
de Stendhal. Ce roman, rend l'histoire
de Julien Sorel beaucoup plus accessible
et plus intéressante à lire pour les
jeunes lecteurs.

Dans cette version manga du rouge et le
noir, les dessins sont vraiment bien
illustrés et donnent vie aux personnages
et à leurs aventures. Julien Sorel, un
jeune homme ambitieux qui apprend et
veut réussir dans sa vie et la société
au bout me lui réussit pas est bien
représenté par l'édition manga.

Les émotions et caractères des personnages,
sont bien illustrés, ce qui permet de
bien comprendre ce qu'ils ressentent
et pourquoi ils agissent comme ils le
font. Les dialogues sont simplifiés pour
que ce soit plus facile à lire et
comprendre, mais la base de l'histoire
est toujours présente.

Le manga garde le suspense qui il
peut y avoir dans l'original et
les rebondissements de situations.

Pour finir, le rouge et le noir en
manga est une bonne façon de découvrir
l'histoire originale autrement. C'est
une porte d'entrée qui s'ouvre pour
les plus jeunes lecteurs qui aiment
déjà la littérature, français, l'histoire
et les énigmes qu'ils peut y avoir
à faire et vivre une histoire mystérieuse.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (7/18)

J'ai préféré l'adaptation en Manga du Rouge et le Noir de Stendhal, j'ai apprécié le fait qu'il y ait des dessins car ça nous aide à mieux comprendre l'histoire, les personnages et nos émotions.

J'ai lu le roman pour pouvoir composer avec le Manga et c'est vrai que le roman était moins accessible et plus ennuyeux. Pour moi je trouve que le roman était moins intéressant et plus morose. Je me le suis acheté, j'ai aussi bien aimé le fait que les deux soient intéressants. Deux des lettres blettes, je trouve que ça donne un petit côté enfantin donc il est amusant à lire.

Ensuite, Julian Sorrel, le personnage principal, est vraiment déterminé quand bien vain ses ambitions et sa progression dans le Manga. C'est le cas malheureusement dans la partie continuer où il dit que Julian, c'est quelqu'un qui rend le combat plus captivant, il fait de Vautrin être pisté jusqu'à ce que ce soit dans le personnage car ça montre son détermination et non envie de l'oublier, les thèmes évoqués dans le Manga (le Pouvoir, l'amour et l'hypocrisie). Sont des thèmes très intéressants car ce sont les choses les plus présentes dans notre société actuelle ce qui montre que les mentalités ne changent toujours pas depuis l'époque.

Et enfin, je trouve donc que le livre a été bien à lire mais just en Manga car le roman m'avait pas tant réussi à lire, j'ai été plongé dans l'histoire et j'étais vraiment avec le Personnage principal, je pense que ce Manga pourrait plaire à un public de tout âge à partir de 15-16 ans.

Je vous le recommande, le livre du Manga est abordable et vous offre une belle expérience, bonne lecture!

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (8/18)

J'ai un avis mitigé sur l'adaptation en manga du Roux et le Noir de Stendhal.

Sur l'histoire même si elle reste très fidèle à l'œuvre originale elle me plaît pas pour autant. Le vocabulaire est plutôt solennel et ancien, en reprenant des phrases de l'œuvre originale ce qui me rend pas pour autant la lecture très compliquée.

La technique utilisée pour les dessins m'est vraiment pas mal surtout sur les personnages, la finition est excellente, par contre je m'aime pas beaucoup la technique utilisée sur les illustrations. Par exemple la ville de Vérone.

Sur les personnages j'ai aussi un avis mitigé, un peu comme le personnage principal et Julien. Tout à certain très de caractère que j'apprécie beaucoup et d'autres moins. Julien est intelligent, amusante et très lettrée... Mais il est aussi orgueilleux, ignorant, est très opiniâtre. Et le final ce personnage est très brutal et glaçant.

En conclusion j'ai un avis mitigé sur l'adaptation du Roux et le Noir en manga de Stendhal car j'ai appris l'histoire, le cadre spatial temporel et le manga en lui-même.

Même si il y a certains points méritables, je conseille quand même de lire le manga.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (9/18)

S'autre, donner mon avis sur l'histoire du Racol et le Roy que j'ai lu en manga mais également le livre dans l'entiéte.

3. Pour commencer j'ai un avis initial pour avoir lu le livre qui est compliqué à comprendre puisque le vocabulaire utilisé est plus complexe mais c'est bien composé au ~~en~~ manga.

Deuxièmement, si je veux plus de détail j'irai des encadrés dans le livre pour que il y'a plus de détail et des mots compliqués à comprendre il y'a à chaque fois leur définition en bas de la page.

Ensuite, le manga est plus avantageux pour moi si on veut lire vite l'histoire sans les détails, mais si on ~~veut~~ dit j'ai vraiment envie besoin de connaître l'histoire. Si je veux vraiment rentrer dans le moins de détail c'est peut être le livre que je me rentrera.

130 Grâce au image dans le manga l'histoire est plus claire.

Pour terminer, le personnage principale Julian Soleil, j'ai beaucoup aimé son personnage qui représente une personne ambitieuse, intelligente, c'est vraiment un personnage intéressant à connaitre et son histoire également dans le livre y'a vraiment tout les détails de cette histoire. Celui qui est vraiment poser dans la vrai vie (lost).

Pour conclure le manga et le livre on des points positifs comme des point négatifs les deux sont intéressants à lire même si je conseillerai plus le livre puisque nous avons tout les détails dedans je.

213

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (10/18)

NOM, Prénom :

4TQ

3.06.2024

FRANÇAIS

UAA6 : Relater par écrit sa rencontre avec une œuvre littéraire

L'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

Maintenant que tu as lu l'entièreté du *Rouge et le Noir* en manga, rédige un jugement de goût motivé à propos de l'adaptation de l'œuvre de Stendhal.

Ton texte, qui respectera la structure du texte argumentatif, doit compter 200 mots min. et comporter au moins trois arguments personnels, développés et illustrés d'exemples tirés de ta lecture.

N'oublie pas de t'appuyer sur les différents aspects de l'œuvre en manga (->fond et forme).

Y'a un avis mitigé sur l'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal.
Je pense que le manga avait pu comporter un peu plus de détails mais en même temps cela nous permet de jeter un oeil dans l'œuvre originale.

Le dessin sent beaucoup dans l'adaptation du manga quand les personnes comme moi ont du mal à imaginer les personnages, ça permet de mieux assimiler ces choses.

L'histoire est bien belle et intéressante mais, dans le manga, les détails sont manquant et c'est dommage, des fois il est difficile de lire l'œuvre originale.

Je m'ai pas vraiment aimé les personnages, beaucoup d'entre eux sont hautains ou alors irrespectueux (la tromperie, mensonges, les traitements différents pour les grades).

En conclusion, l'adaptation en manga est très bien pour les personnes qui aiment lire les mangas, ont peu de des histoires connu très connu en lisant en format plus de Sympa.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (11/18)

NOM, Prénom :

4TQ

3.06.2024

FRANÇAIS

UAA6 : Relater par écrit sa rencontre avec une œuvre littéraire

L'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

Maintenant que tu as lu l'entièreté du *Rouge et le Noir* en manga, rédige un jugement de goût motivé à propos de l'adaptation de l'œuvre de Stendhal.

Ton texte, qui respectera la structure du texte argumentatif, doit compter 200 mots min. et comporter au moins trois arguments personnels, développés et illustrés d'exemples tirés de ta lecture.

N'oublie pas de t'appuyer sur les différents aspects de l'œuvre en manga (-> fond et forme).



- J'ai un avis mitigé sur l'adaptation en manga du *Rouge et le Noir*.
Premièrement, j'apprécie le fait que les illustrations sont bien représentées, et plus facile à comprendre.
Deuxièmement, le vocabulaire est plus facile à comprendre que l'original.
Ensuite, j'ai apprécié le début de l'histoire avec le protagoniste qui est Julien Sorel un jeune homme ambitieux qui souhaite devenir préteur mais dont le maire de la ville pour devenir préteur de la ville. Je peux observer que le protagoniste est un personnage attachant. En effet j'ai pas apprécier la relation avec madame De Renal la femme du maire parce qu'elle trompeait son mari. Et je m'ai pas aimée qu'il cause un autre homme d'avoir dragué madame De Renal. Ensuite je trouve le personnage de madame De Renal détestable parce que j'estime qu'elle manque de noblesse, j'ai pas compris pourquoi elle a été marié à Julian en prison et l'avoir pardonnée après qu'il lui ait tiré dessus. Et j'ai pas du tout aimée qu'elle écrive une lettre pour le démontrer.
En conclusion, mon avis reste mitigé, parce que je m'ai pas l'habitude de lire ce genre d'adaptation en manga, j'ai trouvé que le livre original est plus précis au niveau de l'histoire, j'ai apprécié la lecture même si je m'ai pas du tout la fin et je l'ai trouvée vraiment glaçante vers la fin et le moment où en lui coupe la tête est de trop pour ma part même si l'histoire est inspirée de faits réels.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (12/18)

J'ai lu l'adaptation en manga "Le Rouge et le Noir" et je l'ai trouvé super intéressant. J'avais déjà vu le roman et ça quoi il ressemblait même si il manquait beaucoup, les points mystérieux que le vocabulaire est très complexe : et il est trop long et compliqué brief, le manga a rendu l'histoire plus accessible et plus intéressante. Les dessins sont superbement faits, je trouve que ça aide à mieux comprendre les personnages et l'époque.

Julien Sorel, le personnage principal, est vraiment incroyable quand je vois c'est ambitieux et le noir progressé rend son parcours plus intéressant et captivant. Et aussi les thèmes comme le Pouvoir, l'amour et l'hypocrisie, je trouve qui ils restent bien dans l'histoire. C'est fou de voir que c'est sujet restent d'actualité aujour d'aujourd'hui.

Je trouve que l'adaptation original et le manga me change ^{pas} pour que dans un des deux y'a plus d'information ~~pas~~ moins mais je trouve le manga plus intéressant grâce aux dialogues et aux dessins. Ça donne de lire le roman pour les comparaison d'abord je vais lire le manga. Ensuite, ce manga est une excellente porte d'entrée pour découvrir les thèmes de la littérature d'une manière plus cool et fun. Je le recommande à tous ceux qui aiment les histoires "bien racontées" et les beaux dessins.

Julien Sorel tombe dans une relation amoureuse avec madame de Renc et quand Monsieur le maire a su que son lettriste la trompait il voulait le retrouver, du coup Julian Sorel il a dit à un ~~ami~~ ami à lui de la drogue pour lui, et lui demande aux amis, puis il quitte le village et va dans une église pour demander prêtre et rencontré Mathilde ~~une fille~~ de son âge et une relation et tombé enceinte. Quand son l'apprend il veut qu'il se marrie mais que sa fille ne se marie pas avec n'importe qui il fait mention en grande Julian Sorel en tout que noble. Puis il reçoit une lettre de Mme de Renc qui elle dit apparemment que Julian n'est la personne qui prétend être et qu'il faut ce méfier, après qu'il a lu la lettre Julian Sorel retourne dans son ancien village et tue Mme de Renc et moi en prison. En prison il apprend qu'elle est très malade et elle lui rend visite et dit qu'elle lui pardonne. quand il sort il se fait décapiter la tête, Mathilde prend sa tête et met dans une grotte pour réflexion.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (13/18)

C'est l'histoire deJulien Soel, fils d'un menuisier, avec l'ambition de devenir apôtre, donc il apprend à lire la Bible en latin pour cela. En attendant il va morale entouré que pècheur des la bonté de René. Par la suite il endosse les Conquérants devient un "mobil".

J'ai un avis mitigé sur le manga.

Les images expliquent bien le texte, elles sont bien faites, mais le vocabulaire est parfois dur à comprendre.

Le manga est court et l'écriture brancard d'infos, néanmoins certaines info manquante ne sont pas si fastidieuse.

Le film a un problème de traduction, alors le manga on dira que c'est manquante et pas Mathilde qui remonte la tête.

L'histoire en elle-même peut être sympa à lire pour un public un peu âgé.

En conclusion, je trouve cette œuvre intéressante et captivante, mais un peu difficile à lire.

Je le conseillerai à des ados ou jeunes adultes.

J'ai aimé lire ce livre, et je préférerais lire le manga que l'œuvre original car celle-ci est beaucoup plus long, il y a trop d'info, et les images m'aident plus à me concentrer et à comprendre l'œuvre.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (14/18)

NOM, Prénom :

4TQ

3.06.2024

FRANÇAIS

UAA6 : Relater par écrit sa rencontre avec une œuvre littéraire

L'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

Maintenant que tu as lu l'entièreté du *Rouge et le Noir* en manga, rédige un jugement de goût motivé à propos de l'adaptation de l'œuvre de Stendhal.

Ton texte, qui respectera la structure du texte argumentatif, doit compter 200 mots min. et comporter au moins trois arguments personnels, développés et illustrés d'exemples tirés de ta lecture.

N'oublie pas de t'appuyer sur les différents aspects de l'œuvre en manga (->fond et forme).

Le livre de Stendhal intitulé "Le Rouge et le Noir" est un superbe livre avec une histoire fantastique derrière.

Je ne lis pratiquement jamais des livres ni tout autre lecture. Stendhal a su, me focalisé sur cette lecture.

Le livre est très bien réalisé et l'histoire en manga avec les images apporte un vrai sentiment d'immersion dans cette histoire.

- 60

Quant aux images dans le livre elles sont très artistique et très bien réalisées.

L'histoire autour de Julien est intéressante tout d'abord car elle est bien racontée mais également car elle nous focalise dans l'histoire car on souhaite connaître la suite et comment elle va se dérouler.

L'immersion que l'on a en lisant l'histoire est très plaisante et ça me plaît beaucoup.

- 129

L'identification des couleurs notamment la couleur des cheveux, les vêtements, les paysages n'est pas clair puisque les images sont en noir et blanc.

J'aurai personnellement accroché davantage sur un manga avec des images en couleurs.

- 162

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (15/18)

NOM, Prénom :

4TQ

3.06.2024

FRANÇAIS

UAA6 : Relater par écrit sa rencontre avec une œuvre littéraire

L'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

Maintenant que tu as lu l'intégralité du *Rouge et le Noir* en manga, rédige un jugement de goût motivé à propos de l'adaptation de l'œuvre de Stendhal.

Ton texte, qui respectera la structure du texte argumentatif, doit compter 200 mots min. et comporter au moins trois arguments personnels, développés et illustrés d'exemples tirés de ta lecture.

N'oublie pas de t'appuyer sur les différents aspects de l'œuvre en manga (->fond et forme).

je trouve que l'adaptation en manga du Rouge et le Noir...
de Stendhal est sympa comme livre à lire, pas trop long, juste.
ce qu'il faut pour bien comprendre l'histoire mais n'en va pas
plus du détail on peut aussi lire le livre original du Rouge
et le Noir de Stendhal qui lui aussi donne des idées à...

Le vocabulaire est plutôt simple, de comprendre tout, efficace.
comparé à l'œuvre originale de Stendhal qui lui est plus
difficile à comprendre mais avec beaucoup plus de
détails ce qui amène le lecteur à bien analyser l'histoire.

Ensuite, les images illustrent bien chaque événements et cela illustre
bien aussi chaque caractère des personnages que ce soit positif
ou négatif, c'est plutôt sympa d'avoir des images dans un livre
pour les personnes qui n'aiment pas trop lire, cela pouvant rigoler
et donner envie des images.

Pour terminer, j'aime beaucoup le personnage "Julien Sorel"
car je aime bien son caractère de détermination et d'ambition,
il ne lâche pas facilement et ne se rejette pas jamais la faute
sur lui-même même si c'est lui le problème dans l'histoire.
j'aime beaucoup de phrase qui a l'ambition des commentaires
qui est le premier des obstacles ou franchir pour me en
approcher. Cela signifie que n'importe quel obstacle
dans mon chemin, il est prêt à tout pour être
surmonter et faire comme n'importe...

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (16/18)

J'ai un avis mitigé sur l'adaptation en manga du Rouge et le noir de Stendhal.

Pour commencer je trouve que c'est bien de lire un manga qui fait partie de un grand classique comme celui-là Stendhal le Rouge et le noir. Le vocabulaire est très simple et très compréhensible mais de temps en temps il y a des mots très difficile qui ne sont malheureusement pas expliqués.

20

Se trouve que les dessins sont très bien faits on peut très bien différencier les différentes émotions de chaque personnage, mais j'aurai aimé avoir un peu plus de détails et les larmes des personnages dans le manga ne sont pas très crédible si ça devait moi je changerai ça.

120

Par rapport à l'histoire je trouve que c'est plus tôt une très belle histoire, très intéressante et très avec beaucoup de surprise. Personnellement beaucoup d'événement dans l'histoire sont très inattendus, j'aurais quand même voulu changer quelque la fin de l'histoire j'aurais préféré une fin où Julie devient un grand amie aux côtés de sa femme Matilde.

18).

En conclusion, j'ai bien aimé le manga je trouve que c'est quand-même une histoire très accrochante, l'auteur a bien su détailler d'une façon très chouette. Je regrette quelque points comme les détails, des images, les mots... de vocabulaire qui ne sont pas expliqués et la fin de l'histoire mais à sa juste une très belle histoire.

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (17/18)

NOM, Prénom :

4TQ

3.06.2024

FRANÇAIS

UAA6 : Relater par écrit sa rencontre avec une œuvre littéraire

L'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

Maintenant que tu as lu l'entièreté du *Rouge et le Noir* en manga, rédige un jugement de goût motivé à propos de l'adaptation de l'œuvre de Stendhal.

Ton texte, qui respectera la structure du texte argumentatif, doit compter 200 mots min. et comporter au moins trois arguments personnels, développés et illustrés d'exemples tirés de ta lecture.

N'oublie pas de t'appuyer sur les différents aspects de l'œuvre en manga (->fond et forme).

J'ai un avis mitigé sur l'adaptation en manga du Rouge et le Noir.

Pour commencer, j'ai plutôt aimé l'histoire je trouve ça original, il était plutôt rapide à lire, je m'ai pas trop apprécier les dessins pour moi il était trop simple. Il manque beaucoup de détail à propos de l'histoire. Je trouve aussi que le vocabulaire était plutôt simple mais lorsque il y avait des mots compliqués il n'y avait pas d'explication comme dans l'original.

Ensuite, j'ai un avis mitigé pour l'histoire car j'ai eu du mal à comprendre l'histoire si je n'aurais pas lu l'original je pense que j'aurais dit être une bonne manga d'histoire. C'est un peu triste avec l'histoire d'amour et lorsque Julien se fait défaire. Il manquait juste des détails pour bien comprendre l'histoire, des détails qui on avait dans l'original.

Pour terminer, j'ai aimé l'attitude du Répo. Julien c'est noble et principe, il était très ambitieux, il a malheureusement fait un crime passionnel, qui lui a coûté la vie par la loi. Je trouve aussi que l'histoire était dur à comprendre car on parlait de beaucoup de personnages.

En conclusion, je préfère quand même lire le manga car il est plus court, plus amusant à lire avec les dessins, on peut avoir été facile pour comprendre certains moment grâce aux dessins. +/- 210 mots

ANNEXE 6-c : Productions d'élèves de la classe de 4TQ, tâche finale du dispositif didactique (18/18)

NOM, Prénom :

4TQ

3.06.2024

FRANÇAIS

UAA6 : Relater par écrit sa rencontre avec une œuvre littéraire.

L'adaptation en manga du Rouge et le Noir de Stendhal

Maintenant que tu as lu l'intégralité du *Rouge et le Noir* en manga, rédige un jugement de goût motivé à propos de l'adaptation de l'œuvre de Stendhal.

226

Ton texte, qui respectera la structure du texte argumentatif, doit compter 200 mots min. et comporter au moins trois arguments personnels, développés et illustrés d'exemples tirés de ta lecture.

N'oublie pas de t'appuyer sur les différents aspects de l'œuvre en manga (->fond et forme).

J'ai un avis mitigé sur l'adaptation du Rouge et le Noir de Stendhal.

Tout d'abord, j'ai bien aimé lire le manga car c'était plus facile à lire et on comprende par rapport à l'original. Mais il y a plus d'informations, de détails et de pages dans l'original.

Ensuite, l'histoire j'ai pas trop aimée le faire que de base julien Sorel est rentier comme précepteur dans la maison. Et que il est tombé amoureux de Louise de Renal. Puis qu'au final il la tue, julien Sorel se fait emprisonner et décapiter par la justice car il a tué une femme même si elle est pas morte. Je m'attendais pas à cela au début de l'histoire.

Pour terminer, je suis contente d'avoir lu ce livre car j'aurai jamais pensé le lire en dehors de l'école. J'ai bien aimé lire les deux versions le manga et l'original.

Pour conclure, j'ai un avis mitigé. J'ai bien aimé lire le manga car c'était plus facile à lire et on comprende par rapport à l'original. Mais il y a plus d'informations de détails et de pages dans l'original. J'ai pas trop aimé l'histoire car au début je ne pensais pas que ça allait finir comme ça.

ANNEXE 7-a : Listes des œuvres adaptées en manga aux éditions East Press et traduites en français par les éditions Soleil-Manga dans la collection « Classiques en manga », par ordre chronologique de parution au Japon (1/2)

East Press – Soleil-Manga			
TITRE	AUTEUR(S)	Année d'édition japonaise	Année d'édition française
Guerre et Paix	Léon Tolstoï	2007	2011
Crime et Châtiment	Fiodor Dostoïevski	2007	
Guerre et Paix	Léon Tolstoï	2007	2011
Les Frères Karamazov	Fiodor Dostoïevski	2008	
Le Rouge et le Noir	Stendhal	2008	2011
La Métamorphose	Franz Kafka	2008	
Le Roi Lear	William Shakespeare	2008	
Vol de nuit	Antoine de Saint-Exupéry	2008	
Faust	Johann Wolfgang von Goethe	2008	
Ainsi parlait Zarathoustra	Friedrich Nietzsche	2008	2016
Le Prince	Nicolas Machiavel	2008	2012
La Divine Comédie	Dante Alighieri	2008	2021
Mein Kampf	Adolf Hitler	2008	
Les Démons	Fiodor Dostoïevski	2008	
Le Capital	Karl Marx	2008	2011
Le Capital, volume II (en)	Karl Marx, Friedrich Engels	2009	2011
Ulysse	James Joyce	2009	2021
Les Misérables	Victor Hugo	2009	2011
La Maladie à la mort (en)	Søren Kierkegaard	2009	
Moby Dick	Herman Melville	2009	
Gatsby le Magnifique	F. Scott Fitzgerald	2009	
Don Quichotte	Miguel de Cervantes	2009	
À la recherche du temps perdu	Marcel Proust	2009	2011
De l'origine des espèces	Charles Darwin	2009	2017
Le Marchand de Venise	William Shakespeare	2009	
Manifeste du Parti communiste	Karl Marx, Friedrich Engels	2009	2012
Macbeth	William Shakespeare	2009	
Les Souffrances du jeune Werther	Johann Wolfgang von Goethe	2009	
Un chant de Noël	Charles Dickens	2009	
L'Étrange Cas du docteur Jekyll et de M. Hyde	Robert Louis Stevenson	2009	
Les Mille et Une Nuits	Œuvre collective	2010	
Entretiens de Confucius	Confucius	2010	2012
L'Interprétation du rêve et Introduction à la psychanalyse	Sigmund Freud	2010	2013
Entretiens de Confucius Volume II	Confucius	2010	2014
Souvenirs entomologiques	Jean Henri Fabre	2010	
De l'origine des espèces	Charles Darwin	2009	2017
Le Marchand de Venise	William Shakespeare	2009	
La Guerre des mondes	H. G. Wells	2010	
Seton's Wild Animals (en)	Ernest Thompson Seton	2010	
Humain, trop humain	Friedrich Nietzsche	2010	
Conversations avec Goethe	Johann Peter Eckermann	2010	
L'Antéchrist	Friedrich Nietzsche	2010	
L'Ancien et le Nouveau Testament	Divers	2010	2012
Commentaires sur la Guerre des Gaules	Jules César	2010	
Psychologie analytique et Psychologie de l'inconscient	Carl Gustav Jung	2011	
Du contrat social	Jean-Jacques Rousseau	2011	2016

ANNEXE 7-a : (Suite : 2/2)

<i>East Press – Soleil-Manga</i>			
TITRE	AUTEUR(S)	Année d'édition japonaise	Année d'édition française
<i>Hamlet</i>	William Shakespeare	2011	
<i>Discours de la méthode</i>	René Descartes	2011	2017
<i>La Dame aux camélias</i>	Alexandre Dumas fils	2011	
<i>Propos sur le bonheur</i>	Alain	2011	
<i>De la liberté</i>	John Stuart Mill	2011	
<i>Critique de la raison pure</i>	Emmanuel Kant	2011	
<i>De la guerre</i>	Carl von Clausewitz	2011	
<i>Résurrection</i>	Léon Tolstoï	2011	
<i>Les Carnets du sous-sol</i>	Fiodor Dostöïevski	2011	
<i>Pères et Fils</i>	Ivan Tourgueniev	2011	
<i>Iliade et Odyssée</i>	Homère	2011	2021
<i>Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations</i>	Adam Smith	2011	2018
<i>Le Paradis perdu</i>	John Milton	2011	
<i>Le Chrysanthème et le sabre (angl.)</i>	Ruth Benedict	2011	
<i>1984</i>	George Orwell	2012	
<i>Une vie</i>	Guy de Maupassant	2012	2017
<i>Cahiers de Leonard de Vinci</i>	Leonard de Vinci	2012	
<i>Anna Karénine</i>	Léon Tolstoï	2012	
<i>Pensées pour moi-même</i>	Marc Aurèle	2012	
<i>Émile ou De l'éducation</i>	Jean-Jacques Rousseau	2012	
<i>Deux ans de vacances</i>	Jules Verne	2012	
<i>L'Ornière</i>	Hermann Hesse	2013	
<i>Le Savant et le politique</i>	Max Weber	2013	
<i>Apologie de Socrate</i>	Platon	2013	
<i>Une saison en enfer</i>	Arthur Rimbaud	2013	
<i>Le Comte de Monte-Cristo</i>	Alexandre Dumas	2013	
<i>Discours de Napoléon</i>	Divers	2013	
<i>Théorie de la relativité</i>	Albert Einstein	2014	2016
<i>Une étude en rouge</i>	Arthur Conan Doyle	2014	
<i>Double assassinat dans la rue Morgue</i>	Edgar Allan Poe	2014	
<i>Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie</i>	John Maynard Keynes	2015	

Source : Article Manga de Dokuha de Wikipédia en français (https://fr.wikipedia.org/wiki/Manga_de_dokuha).

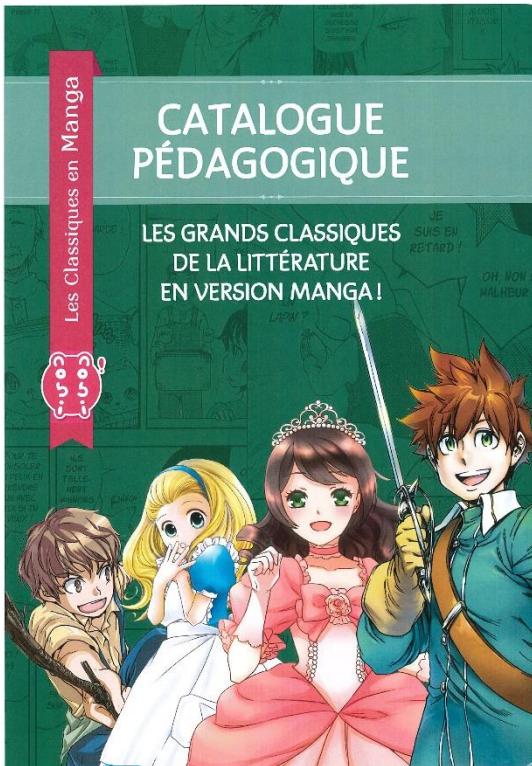
ANNEXE 7-b : Liste des adaptations japonaises de la collection "Classiques en manga" traduites par les éditions Kuro-Savoir (Kurokawa), par ordre de parution en version française.

Kuro-Savoir (Kurokawa)		
TITRES	AUTEURS	Traduction française
<i>Crime et châtiment</i>	Fedor Dostoïevski	2019
<i>Psychologie des foules</i>	Gustave Le Bon	2019
<i>Le Capital</i>	Karl Marx	2019
<i>Ainsi parlait Zarathoustra</i>	Friedrich Nietzsche	2019
<i>Amour, luxe et capitalisme</i>	Werner Sombart	2019
<i>Aphorisme sur la sagesse dans la vie</i>	Arthur Schopenhauer	2019
<i>Les frères Karamazov</i>	Fedor Dostoïevski	2020
<i>Essai sur le principe de population</i>	Team Banmikas	2020
<i>Je pense donc je suis. D'après le discours de la méthode</i>	René Descartes	2021
<i>Marie-Antoinette, destin d'une reine de France</i>	Mayuho Hasegawa	2021
<i>Cléopâtre. Destinée d'une reine d'Égypte</i>	Hiroshi Sakamoto	2021
<i>Émile ou De l'éducation</i>	Jean-Jacques Rousseau	2021
<i>La Métamorphose</i>	Franz Kafka	2022
<i>Le Prince</i>	Nicolas Machiavel	2022
<i>Traité du gouvernement civil</i>	John Locke	2022
<i>Élisabeth Ire. L'ambition d'une reine</i>	Risa Ebata	2022
<i>Ludwig Van Beethoven. Le parcours d'un génie</i>	Akira Hirano, Y. Kamatani	2022
<i>Critique de la raison pure</i>	Emmanuel Kant	2023
<i>Le pragmatisme</i>	William James	2023
<i>De la liberté</i>	John Stuart Mill	2023
<i>Du suicide</i>	Arthur Schopenhauer	2024
<i>Le complexe d'infériorité</i>	Alfred Adler	2024

ANNEXE 7-c : Liste des œuvres de la collection "Classiques en manga" des éditions Nobi-Nobi !, par ordre de parution en version française.

Nobi-Nobi !		
TITRES	AUTEURS	Traduction française
<i>La petite princesse Sara</i>	Frances Hodgson Burnett	2014
<i>Les Trois Mousquetaires</i>	Alexandre Dumas	2014
<i>Roméo et Juliette</i>	William Shakespeare	2015
<i>Les enquêtes de Sherlock Holmes</i>	Sir Arthur Conan Doyle	2015
<i>Les quatre filles du docteur March, Tome I</i>	Louisa May Alcott	2015
<i>Alice au pays des merveilles</i>	Lewis Caroll	2015
<i>Heidi</i>	Johanna Spyri	2016
<i>Les Misérables</i>	Victor Hugo	2016
<i>Le magicien d'Oz</i>	Lyman Frank Baum	2016
<i>Jeanne Eyre</i>	Charlotte Brontë	2017
<i>Raison et sentiments</i>	Jane Austen	2017
<i>Deux ans de vacances</i>	Jules Verne	2017
<i>Les voyages de Gulliver</i>	Jonathan Swift	2017
<i>Emma</i>	Jane Austen	2018
<i>Le livre de la jungle</i>	Rudyard Kipling	2018
<i>Le Comte de Monte Cristo</i>	Alexandre Dumas	2018
<i>Train de nuit dans la voie lactée</i>	Kenji Miyazawa	2018
<i>Nouvelles extraordinaires</i>	Edgar Allan Poe	2019
<i>La mythologie grecque</i>	Daishi Banjo	2019
<i>Un chant de Noël</i>	Charles Dickens	2019
<i>Hamlet</i>	William Shakespeare	2020
<i>Dracula</i>	Bram Stocker	2020
<i>Les aventures de Huckleberry Finn</i>	Mark Twain	2021
<i>Les aventures de Tom Sawyer</i>	Mark Twain	2021
<i>Arsène Lupin, gentleman cambrioleur</i>	Maurice Leblanc	2021
<i>MacBeth</i>	William Shakespeare	2022
<i>Anne...la maison aux pignons verts</i>	Lucy Maud Montgomery	2022
<i>Sherlock Holmes. Une étude en rouge</i>	Sir Arthur Conan Doyle	2022
<i>Othello</i>	William Shakespeare	2023
<i>Frankenstein</i>	Mary Shelley	2023

ANNEXE 7-d : Extraits du catalogue pédagogique des éditions Nobi-Nobi ! (1/2)



Chauvin, Line (2022). Catalogue pédagogique, Les grands classiques de la littérature en version manga !, Vanves : Nobi-Nobi !

UN PEU D'HISTOIRE DU MANGA

Le terme **manga** désigne la bande dessinée japonaise. Son étymologie est attribuée au peintre Hokusai mais son usage régulier date du XX^e siècle. Le manga moderne, dans sa forme la plus proche de celle que l'on connaît, arrive après la Seconde Guerre mondiale, grâce notamment à Osamu Tezuka (1928-1989). Il est le mangaka (auteur de manga) de référence pour toute une génération d'auteurs. Celui-ci deviendra alors chef de file d'une production d'abord tournée vers le jeune public (*le shōnen* et *le shōjo*, respectivement pour les jeunes garçons et les jeunes filles) et qui s'ouvrira peu à peu à tous les publics (*seinen* pour les jeunes adultes). Depuis, le Japon est devenu le premier producteur de bande dessinée au monde.

LA COLLECTION DES CLASSIQUES EN MANGA

Depuis 2014, nobi nobi ! propose la collection « *Les Classiques en Manga* » qui regroupe des adaptations en manga des plus grands chefs d'œuvres de la littérature européenne et mondiale. Cette collection est l'occasion pour les plus jeunes lecteurs de découvrir des œuvres au charme et aux messages intemporels et pour les lecteurs plus âgés de retrouver leur âme d'enfant le temps d'une lecture pleine de nostalgie.

Aventures, romances, drames, fresques historiques... de quoi passer des moments de lecture inoubliables, le tout en un seul tome pour chaque titre. Une collection incontournable pour toutes les bibliothèques !

COMPRENDRE ET PARTAGER EN FONCTION DES CYCLES

Afin de vous repérer dans le phénomène manga et ses codes, nous vous proposons une approche pédagogique dans ce catalogue dédié à la collection « *Les Classiques en Manga* ». Vous y trouverez ainsi des pistes de travail pédagogique pouvant être utilisées comme ressources documentaires en classe afin d'aborder, comprendre et analyser la grammaire de la bande dessinée japonaise auprès du jeune public.

Les titres sont classés par cycle scolaire et niveau de lecture avec une annotation soulignant la portée pédagogique de l'ouvrage.

LES TROIS MOUSQUETAIRES
d'après Alexandre DUMAS
Illustrations : RUSSEK / Traduction: Sébastien LUDMANN

Quand le jeune d'Artagnan quitte sa Gasogne natale pour Paris, il n'a qu'un rêve en tête : devenir mousquetaire. En chemin, son caractère fougueux va attirer sur lui les foudres des gardes du Cardinal de Richelieu, lui permettre de se lier d'amitié avec trois de ses galants amis, Athos, Porthos et Aramis, et de faire la connaissance de la personne de Constance, lingère de la Reine... Mais il est loin de se douter que ces rencontres l'amèneront à se rendre jusqu'à Londres, afin de déjouer un complot qui pourrait mettre la France en péril ! Un pour tous, et tous pour un !

LA NOTE PÉDAGOGIQUE (Classe de 5^e)

• Agir sur le monde • Héros/héroïnes et hérosismes • Vivre en société, participer à la société • Avec autrui, famille, amis, réseaux... • Un récit de formation pour un personnage qui trouve sa place, s'intègre en traversant des épreuves, surmontant des obstacles, et avec l'aide précieuse d'alliés bienveillants. L'amitié, la bonne humeur, la loyauté, le courage, autant de valeurs véhiculées par les héros, qui sont au service d'idéaux chers au XVII^e siècle.

JANE EYRE
d'après Charlotte BRONTË
Illustrations : SunNeko LEE / Traduction: Julia BRUN

Jane Eyre est une orpheline recueillie par sa tante, une femme jalouse qui la maltraite. Jane va partir dans le pensionnat de Lowood, une école insalubre où le typhus fait beaucoup de victimes. Rescapée de cet endroit, elle trouve ensuite un emploi de gouvernante dans le manoir de Thornfield. Sa rencontre avec le maître des lieux bouleversera sa vie à tout jamais, mais l'indépendance de la jeune femme lui permettra-t-elle d'atteindre ce bonheur longtemps recherché ?

LA NOTE PÉDAGOGIQUE (Classe de 5^e)

• Agir sur le monde • Héros/héroïnes et hérosismes

Que peut la littérature sur le monde ? La littérature pour quels changements ? L'exemple de Jane Eyre, personnage qui bouscule les codes sociaux et le modèle patricial de l'Angleterre victorienne, montre que la littérature sait être avant-gardiste dans une société qui peine à évoluer. Le contexte est spécifique mais le questionnement pertinent de nos jours encore : quelle est la place de la femme dans la société ? Quelles luttes encore pour quelles indépendances ? L'œuvre de Charlotte Brontë interroge le **masculin/féminin** et pourra être exploitée également dans le cadre de l'EMC afin de travailler les compétences sociales et civiques dans le domaine de l'**égalité filles-garçons**.

ANNEXE 7-d : Extraits du catalogue pédagogique des éditions Nobi-Nobi ! (2/2)

ROMÉO ET JULIETTE
d'après William SHAKESPEARE
Illustrations : Megumi ISAKAWA / Traduction : Julia BRUN

Au cours d'un bal masqué, Roméo et Juliette tombent follement amoureux l'un de l'autre. Malheureusement, cet amour n'est pas né sous la forme étolie car leurs familles respectées et ennemis secrètement empêchent les jeunes d'accepter cette union. Aidés par la nounrice de la jeune fille et le frère Laurence, les deux jeunes gens feront tout pour vivre leur passion et tenter de raisonner les Capulet et les Montague. Les deux amoureux pourront-ils déjouer les rouages du destin, dans la plus belle tragédie romantique de tous les temps ?

LA NOTE PÉDAGOGIQUE (Classe de 4^e)

- Vivre en société, participer à la société
- Individu et société : confrontation de valeurs ?

Roméo et Juliette pourra permettre de faire apprendre la notion de conflit au théâtre, de travailler le topo de l'amour impossible et d'introduire la **tragédie** : la société, force collective, s'oppose aux individus et à la réalisation de l'amour sincère. L'œuvre peut également servir à aborder la question du masque social aussi les amoureux de Vérone refusent de se plier, rejoignant le cortège des héros qui disent « non » à des règles sociales qu'ils n'acceptent pas. L'acte d'action invite alors au questionnement : dans quelles situations le personnage de fiction se trouve-t-il dans l'opposition ?

LES MISÉRABLES
d'après Victor HUGO
Illustrations : SunNeko LEE / Traduction : Julia BRUN

Dans la France chaotique du XIX^e siècle, Jean Valjean sort de prison. Personne ne tend la main à cet ancien détenu hormis un homme d'église, qui le guide sur la voie de la bonté. Valjean décide alors de se vêtir à la mode des années 30. Son destin le mène à chevaucher une cantine, une mère célibataire prête à tout pour le bonheur de sa fille. Celui des Thénardier, famille cruelle et assoufflée d'argent. Le destin de Valjean est alors de sauver la vie de son fils, mais il est de renvoyer en prison l'une fresque historique et sociale, à travers les yeux de Valjean, pour redécouvrir les injustices et la vie difficile des Français, dans un contexte révolutionnaire.

LA NOTE PÉDAGOGIQUE (Classe de 3^e)

- Vivre en société, participer à la société
- Dénoncer les travers de la société

À partir des **personnages** et des **séries types** de cette œuvre célèbre, un travail pourra se mener sur la **contextualisation** et la **dimension politique** du roman, dans lequel il est question des **inégalités**, de la **misère** et des effets de la **puissance**. Cette étude pourra être approfondie du *Discours sur la misère* prononcé par Victor Hugo à l'Assemblée nationale en 1849 pour une séquence sur l'argumentation et la littérature engagée, celle du combat et de la dénonciation.

SÉANCE 2 - DÉCOUVERTE DU MANGA PAR SON CONTENU

Objectif : Approfondir l'analyse du manga, à travers l'étude des contenus des titres proposés dans ce catalogue.

Préparation de séance : Faire choisir un manga aux élèves parmi des titres déjà sélectionnés en amont et leur faire lire un tome dans son intégralité.

Exercice 1 : Comparer la structure et la mise en page d'un manga avec les modèles d'albums franco-belges et les comics, dégager des éléments caractéristiques.

Objectif : Cet exercice permet de montrer une autre approche esthétique entre les différents types de bandes dessinées.

- **Éléments de réponse :** Pointer les caractéristiques esthétiques du dessin et de la fonctionnalité de la mise en page...

Exercice 2 : Traveller la structure séquentielle de la narration.

Préparation de l'exercice : Agrandir une planche de manga et la dérouiller des textes afin que vos élèves complètent les bulles vides.

Objectif : Cet exercice permet de souligner l'importance de l'espace-temps dans une case, ainsi que le déroulement logique d'une séquence.

- **Éléments de réponse :** Expliquer précisément le sens de lecture des cases et insister sur la logique de l'enchaînement des événements et des dialogues.

SÉANCE 3 - DES THÉMATIQUES LARGES OUVRANT DES PASSERELLES LUDO-ÉDUCATIVES

Objectif : Approfondir l'étude pédagogique du manga en ouvrant des thématiques du programme scolaire à partir du contenu de titres choisis. Voici quelques exemples de passerelles ludo-éducatives :

COURS DE FRANÇAIS

Thème/notion : Se confronter au merveilleux.

Exercice : Faire des tableaux d'éléments merveilleux que l'on retrouve dans les mangas. Pourquoi ces éléments sont-ils « merveilleux » ?

Y-a-t-il des éléments récurrents d'un ouvrage à l'autre ?

Liste des mangas : *Le magicien d'Oz*, *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson* et *Alice au pays des merveilles*.

Thème/notion : Comparer l'œuvre originale (roman) et le manga.

Exercice : Etablir les éléments différents entre la version roman et le manga. Traveller sur les descriptions dans le roman qui deviennent visuelles en manga. Traveller sur les dialogues.

COURS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Thème/notion : Vivre en société, participer à la société.

Exercice 1 : De nombreuses séries se déroulent à différentes époques et projettent aux lecteurs une vision de la société en un temps et un lieu donné. Comparer les manières de vivre des héros/héroïnes en fonction de l'époque et du lieu. La notion se rapportant à la « place des femmes » dans la société pourra être abordée.

Liste des mangas : *Roméo et Juliette*, *Les trois mousquetaires*, *Les quatre filles du Docteur March*, *Les Misérables* et *Jane Eyre*.

FICHE PÉDAGOGIQUE

PREMIÈRES APPROCHES AFIN DE DÉFINIR LE MANGA

La culture manga est particulièrement bien accueillie en France. Sa spécificité transmedia lui permet de faire converger un large public. Les ventes de manga sont importantes au sein du marché de la bande dessinée (elles ont représenté 37% des ventes de BD en 2017). Des lors, comment catalyser cette passion vers des passerelles éducatives et mettre à profit ce terrain fertile dans un but pédagogique ? Voici une proposition d'exercices pour aborder via le manga des notions pédagogiques.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE : LA MÉDIATION DU MANGA EN CLASSE

SÉANCE 1 - DÉCOUVERTE DU MANGA PAR APPROCHE FORMELLE DU LIVRE

Objectif : faire découvrir le manga par ses spécificités formelles.

Conseils d'organisation/préparation de séance : 1 classe autour de 20 élèves / 1 heure

Exercice 1 : Comparer l'objet livre manga avec les albums franco-belges et les fascicules de comics américains.

Objectif : Cet exercice permet aux enfants de souligner certaines caractéristiques physiques propres à la bande dessinée japonaise.

- **Éléments de réponse :** Format de poche, utilisation du noir et blanc et des trames grises, sens de lecture, pagination importante, histoire en série...

Exercice 2 - Analyse des mentions légales.

Objectif : Cet exercice permet de retracer la chaîne du livre et les différentes étapes de l'adaptation du manga en France. Qui est l'auteur ? L'éditeur original ? Etc.

- **Éléments de réponse :** Relever l'achève d'imprimer, le titre et l'année de parution originale, le nom de l'éditeur japonais et de l'auteur. Identifier aussi les spécificités dues à un ouvrage de traduction comme le nom du traducteur, parfois de l'adaptateur, de l'imprimeur, de l'éditeur français.

Retrouvez toute l'actualité, les plannings, les concours et des extraits des mangas classiques sur notre site : www.nobi-nobi.fr

www.nobi-nobi.fr

nobinobi !

Immeuble Louis Hachette
58 rue Jean Bleuzen
92178 VANVES

Suivez-nous sur

www.facebook.com/editions.nobinobi/

DIFFUSION

La Diff Immeuble Louis Hachette
58 rue Jean Bleuzen
92178 VANVES
commercial@laddif.fr
Tél : 01 41 31 85 90

LDS Immeuble de Cognyères - Maurepas
1 avenue Gutenberg
78316 Maurepas
Tél : 01 30 66 20 66
Site web : hachette-diffusion.fr

DISTRIBUTION

Hachette Distribution
ZA de Cognyères - Maurepas
1 avenue Gutenberg
78316 Maurepas
Tél : 01 30 66 23 45
Fax : 01 30 66 23 28

Les Classiques en Manga

Textes pédagogiques : Line CHAUVIN

Imprimeur : Offset Printers Inc.
Graf & Graf, Inc. - Gouverneur Print Co., Inc.
C&C International, Inc.

Agence pour l'Asie : Systech Asia
222, 3/F, 17/F, 18/F, 19/F, 20/F, 21/F, 22/F, 23/F, 24/F, 25/F, 26/F, 27/F, 28/F, 29/F, 30/F, 31/F, 32/F, 33/F, 34/F, 35/F, 36/F, 37/F, 38/F, 39/F, 40/F, 41/F, 42/F, 43/F, 44/F, 45/F, 46/F, 47/F, 48/F, 49/F, 50/F, 51/F, 52/F, 53/F, 54/F, 55/F, 56/F, 57/F, 58/F, 59/F, 60/F, 61/F, 62/F, 63/F, 64/F, 65/F, 66/F, 67/F, 68/F, 69/F, 70/F, 71/F, 72/F, 73/F, 74/F, 75/F, 76/F, 77/F, 78/F, 79/F, 80/F, 81/F, 82/F, 83/F, 84/F, 85/F, 86/F, 87/F, 88/F, 89/F, 90/F, 91/F, 92/F, 93/F, 94/F, 95/F, 96/F, 97/F, 98/F, 99/F, 100/F, 101/F, 102/F, 103/F, 104/F, 105/F, 106/F, 107/F, 108/F, 109/F, 110/F, 111/F, 112/F, 113/F, 114/F, 115/F, 116/F, 117/F, 118/F, 119/F, 120/F, 121/F, 122/F, 123/F, 124/F, 125/F, 126/F, 127/F, 128/F, 129/F, 130/F, 131/F, 132/F, 133/F, 134/F, 135/F, 136/F, 137/F, 138/F, 139/F, 140/F, 141/F, 142/F, 143/F, 144/F, 145/F, 146/F, 147/F, 148/F, 149/F, 150/F, 151/F, 152/F, 153/F, 154/F, 155/F, 156/F, 157/F, 158/F, 159/F, 160/F, 161/F, 162/F, 163/F, 164/F, 165/F, 166/F, 167/F, 168/F, 169/F, 170/F, 171/F, 172/F, 173/F, 174/F, 175/F, 176/F, 177/F, 178/F, 179/F, 180/F, 181/F, 182/F, 183/F, 184/F, 185/F, 186/F, 187/F, 188/F, 189/F, 190/F, 191/F, 192/F, 193/F, 194/F, 195/F, 196/F, 197/F, 198/F, 199/F, 200/F, 201/F, 202/F, 203/F, 204/F, 205/F, 206/F, 207/F, 208/F, 209/F, 210/F, 211/F, 212/F, 213/F, 214/F, 215/F, 216/F, 217/F, 218/F, 219/F, 220/F, 221/F, 222/F, 223/F, 224/F, 225/F, 226/F, 227/F, 228/F, 229/F, 230/F, 231/F, 232/F, 233/F, 234/F, 235/F, 236/F, 237/F, 238/F, 239/F, 240/F, 241/F, 242/F, 243/F, 244/F, 245/F, 246/F, 247/F, 248/F, 249/F, 250/F, 251/F, 252/F, 253/F, 254/F, 255/F, 256/F, 257/F, 258/F, 259/F, 260/F, 261/F, 262/F, 263/F, 264/F, 265/F, 266/F, 267/F, 268/F, 269/F, 270/F, 271/F, 272/F, 273/F, 274/F, 275/F, 276/F, 277/F, 278/F, 279/F, 280/F, 281/F, 282/F, 283/F, 284/F, 285/F, 286/F, 287/F, 288/F, 289/F, 290/F, 291/F, 292/F, 293/F, 294/F, 295/F, 296/F, 297/F, 298/F, 299/F, 300/F, 301/F, 302/F, 303/F, 304/F, 305/F, 306/F, 307/F, 308/F, 309/F, 310/F, 311/F, 312/F, 313/F, 314/F, 315/F, 316/F, 317/F, 318/F, 319/F, 320/F, 321/F, 322/F, 323/F, 324/F, 325/F, 326/F, 327/F, 328/F, 329/F, 330/F, 331/F, 332/F, 333/F, 334/F, 335/F, 336/F, 337/F, 338/F, 339/F, 340/F, 341/F, 342/F, 343/F, 344/F, 345/F, 346/F, 347/F, 348/F, 349/F, 350/F, 351/F, 352/F, 353/F, 354/F, 355/F, 356/F, 357/F, 358/F, 359/F, 360/F, 361/F, 362/F, 363/F, 364/F, 365/F, 366/F, 367/F, 368/F, 369/F, 370/F, 371/F, 372/F, 373/F, 374/F, 375/F, 376/F, 377/F, 378/F, 379/F, 380/F, 381/F, 382/F, 383/F, 384/F, 385/F, 386/F, 387/F, 388/F, 389/F, 390/F, 391/F, 392/F, 393/F, 394/F, 395/F, 396/F, 397/F, 398/F, 399/F, 400/F, 401/F, 402/F, 403/F, 404/F, 405/F, 406/F, 407/F, 408/F, 409/F, 410/F, 411/F, 412/F, 413/F, 414/F, 415/F, 416/F, 417/F, 418/F, 419/F, 420/F, 421/F, 422/F, 423/F, 424/F, 425/F, 426/F, 427/F, 428/F, 429/F, 430/F, 431/F, 432/F, 433/F, 434/F, 435/F, 436/F, 437/F, 438/F, 439/F, 440/F, 441/F, 442/F, 443/F, 444/F, 445/F, 446/F, 447/F, 448/F, 449/F, 450/F, 451/F, 452/F, 453/F, 454/F, 455/F, 456/F, 457/F, 458/F, 459/F, 460/F, 461/F, 462/F, 463/F, 464/F, 465/F, 466/F, 467/F, 468/F, 469/F, 470/F, 471/F, 472/F, 473/F, 474/F, 475/F, 476/F, 477/F, 478/F, 479/F, 480/F, 481/F, 482/F, 483/F, 484/F, 485/F, 486/F, 487/F, 488/F, 489/F, 490/F, 491/F, 492/F, 493/F, 494/F, 495/F, 496/F, 497/F, 498/F, 499/F, 500/F, 501/F, 502/F, 503/F, 504/F, 505/F, 506/F, 507/F, 508/F, 509/F, 510/F, 511/F, 512/F, 513/F, 514/F, 515/F, 516/F, 517/F, 518/F, 519/F, 520/F, 521/F, 522/F, 523/F, 524/F, 525/F, 526/F, 527/F, 528/F, 529/F, 530/F, 531/F, 532/F, 533/F, 534/F, 535/F, 536/F, 537/F, 538/F, 539/F, 540/F, 541/F, 542/F, 543/F, 544/F, 545/F, 546/F, 547/F, 548/F, 549/F, 550/F, 551/F, 552/F, 553/F, 554/F, 555/F, 556/F, 557/F, 558/F, 559/F, 560/F, 561/F, 562/F, 563/F, 564/F, 565/F, 566/F, 567/F, 568/F, 569/F, 570/F, 571/F, 572/F, 573/F, 574/F, 575/F, 576/F, 577/F, 578/F, 579/F, 580/F, 581/F, 582/F, 583/F, 584/F, 585/F, 586/F, 587/F, 588/F, 589/F, 590/F, 591/F, 592/F, 593/F, 594/F, 595/F, 596/F, 597/F, 598/F, 599/F, 600/F, 601/F, 602/F, 603/F, 604/F, 605/F, 606/F, 607/F, 608/F, 609/F, 610/F, 611/F, 612/F, 613/F, 614/F, 615/F, 616/F, 617/F, 618/F, 619/F, 620/F, 621/F, 622/F, 623/F, 624/F, 625/F, 626/F, 627/F, 628/F, 629/F, 630/F, 631/F, 632/F, 633/F, 634/F, 635/F, 636/F, 637/F, 638/F, 639/F, 640/F, 641/F, 642/F, 643/F, 644/F, 645/F, 646/F, 647/F, 648/F, 649/F, 650/F, 651/F, 652/F, 653/F, 654/F, 655/F, 656/F, 657/F, 658/F, 659/F, 660/F, 661/F, 662/F, 663/F, 664/F, 665/F, 666/F, 667/F, 668/F, 669/F, 670/F, 671/F, 672/F, 673/F, 674/F, 675/F, 676/F, 677/F, 678/F, 679/F, 680/F, 681/F, 682/F, 683/F, 684/F, 685/F, 686/F, 687/F, 688/F, 689/F, 690/F, 691/F, 692/F, 693/F, 694/F, 695/F, 696/F, 697/F, 698/F, 699/F, 700/F, 701/F, 702/F, 703/F, 704/F, 705/F, 706/F, 707/F, 708/F, 709/F, 710/F, 711/F, 712/F, 713/F, 714/F, 715/F, 716/F, 717/F, 718/F, 719/F, 720/F, 721/F, 722/F, 723/F, 724/F, 725/F, 726/F, 727/F, 728/F, 729/F, 730/F, 731/F, 732/F, 733/F, 734/F, 735/F, 736/F, 737/F, 738/F, 739/F, 740/F, 741/F, 742/F, 743/F, 744/F, 745/F, 746/F, 747/F, 748/F, 749/F, 750/F, 751/F, 752/F, 753/F, 754/F, 755/F, 756/F, 757/F, 758/F, 759/F, 760/F, 761/F, 762/F, 763/F, 764/F, 765/F, 766/F, 767/F, 768/F, 769/F, 770/F, 771/F, 772/F, 773/F, 774/F, 775/F, 776/F, 777/F, 778/F, 779/F, 780/F, 781/F, 782/F, 783/F, 784/F, 785/F, 786/F, 787/F, 788/F, 789/F, 790/F, 791/F, 792/F, 793/F, 794/F, 795/F, 796/F, 797/F, 798/F, 799/F, 800/F, 801/F, 802/F, 803/F, 804/F, 805/F, 806/F, 807/F, 808/F, 809/F, 810/F, 811/F, 812/F, 813/F, 814/F, 815/F, 816/F, 817/F, 818/F, 819/F, 820/F, 821/F, 822/F, 823/F, 824/F, 825/F, 826/F, 827/F, 828/F, 829/F, 830/F, 831/F, 832/F, 833/F, 834/F, 835/F, 836/F, 837/F, 838/F, 839/F, 840/F, 841/F, 842/F, 843/F, 844/F, 845/F, 846/F, 847/F, 848/F, 849/F, 850/F, 851/F, 852/F, 853/F, 854/F, 855/F, 856/F, 857/F, 858/F, 859/F, 860/F, 861/F, 862/F, 863/F, 864/F, 865/F, 866/F, 867/F, 868/F, 869/F, 870/F, 871/F, 872/F, 873/F, 874/F, 875/F, 876/F, 877/F, 878/F, 879/F, 880/F, 881/F, 882/F, 883/F, 884/F, 885/F, 886/F, 887/F, 888/F, 889/F, 890/F, 891/F, 892/F, 893/F, 894/F, 895/F, 896/F, 897/F, 898/F, 899/F, 900/F, 901/F, 902/F, 903/F, 904/F, 905/F, 906/F, 907/F, 908/F, 909/F, 910/F, 911/F, 912/F, 913/F, 914/F, 915/F, 916/F, 917/F, 918/F, 919/F, 920/F, 921/F, 922/F, 923/F, 924/F, 925/F, 926/F, 927/F, 928/F, 929/F, 930/F, 931/F, 932/F, 933/F, 934/F, 935/F, 936/F, 937/F, 938/F, 939/F, 940/F, 941/F, 942/F, 943/F, 944/F, 945/F, 946/F, 947/F, 948/F, 949/F, 950/F, 951/F, 952/F, 953/F, 954/F, 955/F, 956/F, 957/F, 958/F, 959/F, 960/F, 961/F, 962/F, 963/F, 964/F, 965/F, 966/F, 967/F, 968/F, 969/F, 970/F, 971/F, 972/F, 973/F, 974/F, 975/F, 976/F, 977/F, 978/F, 979/F, 980/F, 981/F, 982/F, 983/F, 984/F, 985/F, 986/F, 987/F, 988/F, 989/F, 990/F, 991/F, 992/F, 993/F, 994/F, 995/F, 996/F, 997/F, 998/F, 999/F, 1000/F, 1001/F, 1002/F, 1003/F, 1004/F, 1005/F, 1006/F, 1007/F, 1008/F, 1009/F, 1010/F, 1011/F, 1012/F, 1013/F, 1014/F, 1015/F, 1016/F, 1017/F, 1018/F, 1019/F, 1020/F, 1021/F, 1022/F, 1023/F, 1024/F, 1025/F, 1026/F, 1027/F, 1028/F, 1029/F, 1030/F, 1031/F, 1032/F, 1033/F, 1034/F, 1035/F, 1036/F, 1037/F, 1038/F, 1039/F, 1040/F, 1041/F, 1042/F, 1043/F, 1044/F, 1045/F, 1046/F, 1047/F, 1048/F, 1049/F, 1050/F, 1051/F, 1052/F, 1053/F, 1054/F, 1055/F, 1056/F, 1057/F, 1058/F, 1059/F, 1060/F, 1061/F, 1062/F, 1063/F, 1064/F, 1065/F, 1066/F, 1067/F, 1068/F, 1069/F, 1070/F, 1071/F, 1072/F, 1073/F, 1074/F, 1075/F, 1076/F, 1077/F, 1078/F, 1079/F, 1080/F, 1081/F, 1082/F, 1083/F, 1084/F, 1085/F, 1086/F, 1087/F, 1088/F, 1089/F, 1090/F, 1091/F, 1092/F, 1093/F, 1094/F, 1095/F, 1096/F, 1097/F, 1098/F, 1099/F, 1100/F, 1101/F, 1102/F, 1103/F, 1104/F, 1105/F, 1106/F, 1107/F, 1108/F, 1109/F, 1110/F, 1111/F, 1112/F, 1113/F, 1114/F, 1115/F, 1116/F, 1117/F, 1118/F, 1119/F, 1120/F, 1121/F, 1122/F, 1123/F, 1124/F, 1125/F, 1126/F, 1127/F, 1128/F, 1129/F, 1130/F, 1131/F, 1132/F, 1133/F, 1134/F, 1135/F, 1136/F, 1137/F, 1138/F, 1139/F, 1140/F, 1141/F, 1142/F, 1143/F, 1144/F, 1145/F, 1146/F, 1147/F, 1148/F, 1149/F, 1150/F, 1151/F, 1152/F, 1153/F, 1154/F, 1155/F, 1156/F, 1157/F, 1158/F, 1159/F, 1160/F, 1161/F, 1162/F, 1163/F, 1164/F, 1165/F, 1166/F, 1167/F, 1168/F, 1169/F, 1170/F, 1171/F, 1172/F, 1173/F, 1174/F, 1175/F, 1176/F, 1177/F, 1178/F, 1179/F, 1180/F, 1181/F, 1182/F, 1183/F, 1184/F, 1185/F, 1186/F, 1187/F, 1188/F, 1189/F, 1190/F, 1191/F, 1192/F, 1193/F, 1194/F, 1195/F, 1196/F, 1197/F, 1198/F, 1199/F, 1200/F, 1201/F, 1202/F, 1203/F, 1204/F, 1205/F, 1206/F, 1207/F, 1208/F, 1209/F, 1210/F, 1211/F, 1212/F, 1213/F, 1214/F, 1215/F, 1216/F, 1217/F, 1218/F, 1219/F, 1220/F, 1221/F, 1222/F, 1223/F, 1224/F, 1225/F, 1226/F, 1227/F, 1228/F, 1229/F, 1230/F, 1231/F, 1232/F, 1233/F, 1234/F, 1235/F, 1236/F, 1237/F, 1238/F, 1239/F, 1240/F, 1241/F, 1242/F, 1243/F, 1244/F, 1245/F, 1246/F, 1247/F, 1248/F, 1249/F, 1250/F, 1251/F, 1252/F, 1253/F, 1254/F, 1255/F, 1256/F, 1257/F, 1258/F, 1259/F, 1260/F, 1261/F, 1262/F, 1263/F, 1264/F, 1265/F, 1266/F, 1267/F, 1268/F, 1269/F, 1270/F, 1271/F, 1272/F, 1273/F, 1274/F, 1275/F, 1276/F, 1277/F, 1278/F, 1279/F, 1280/F, 1281/F, 1282/F, 1283/F, 1284/F, 1285/F, 1286/F, 1287/F, 1288/F, 1289/F, 1290/F, 1291/F, 1292/F, 1293/F, 1294/F, 1295/F, 1296/F, 1297/F, 1298/F, 1299/F, 1300/F, 1301/F, 1302/F, 1303/F, 1304/F, 1305/F, 1306/F, 1307/F, 1308/F, 1309/F, 1310/F, 1311/F, 1312/F, 1313/F, 1314/F, 1315/F, 1316

ANNEXE 8-a : Échanges de mails avec le Professeur Takana de l'Université de Seijo (Tokyo) du département des arts et de littératures européennes (1/3)

(Mail envoyé le 16.12.2023)

Monsieur Takana,

Vous trouverez en pièce jointe un questionnaire relatif à mon étude sur le manga et les adaptations en manga des « classiques » de la littérature française.

Il est important de préciser que les « classiques », comme je l'entends dans mon travail, sont des œuvres reconnues par les institutions, par les programmes scolaires, par la population en général comme ayant un statut supérieur : par exemple, les œuvres de Balzac, Flaubert, Hugo, Zola, Stendhal, Rousseau, Racine, Molière, ... sans distinction de siècle ou de courant littéraire.

Je vous remercie de tout cœur de m'accorder votre temps, le nombre de questions est élevé et vous avez évidemment le choix de ne pas répondre dans l'intégralité. Vous pouvez répondre sur le document et me le renvoyer ou me répondre par mail en mentionnant le numéro des questions. Nous nous verrons lundi, je l'espère, pour la question relative au texte japonais du manga : j'apporterai le livre que j'ai reçu du Japon.

En vous souhaitant une excellente journée et en vous remerciant une fois encore pour votre aide précieuse, je vous prie de recevoir, Monsieur Takana, mes salutations respectueuses.

Laurence Roobaert
Étudiante Master langues et lettres françaises et romanes - ULiège

(Réponse reçue le 19.12.2023)

2023/12/16 8:09、Roobaert Laurence <laurence.roobaert@student.uliege.be>のメール:

Madame Roobaert,

Voici mes réponses aux question 1-7.
Je répondrai aux autres quand j'aurai le temps.

Veuillez m'excuser de éventuelles erreurs grammaticales et de fautes d'orthographe.
Je n'ai pas beaucoup consulté le dictionnaire.

À demain,

Yasufumi TAKANA

**ANNEXE 8-a : Échanges de mails avec le Professeur Takana de l'Université de Seijo
(Suite : 2/3)**

1) Lisez-vous des mangas personnellement ? Si oui, dans quel contexte ?

Oui, je lis des mangas quand je suis fatigué de mes travaux qui se traduisent principalement par la lecture des livres académiques. Ma lecture de manga se fait surtout dans le lit avant de me coucher.

2) Pouvez-vous dire pourquoi vous aimez lire ou vous n'aimez pas lire les mangas ?

J'aime des mangas du type de badinage (aussi surréaliste), des mangas noirs qui décrivent des héros hors de loi (yakuza, tueurs). J'aime les mangas de telles natures parce qu'ils me donnent des stimulations non-usuelles.

J'aime aussi les mangas de TSUGE Yoshiharu du style de romans personnels et une peu naturalistes aussi bien que j'aime de telles œuvres littéraires.

3) Connaissez-vous quelqu'un dans votre entourage qui lit des mangas dans le cadre de ses loisirs ?

Presque tous mes collègues en sciences humaines lisent quotidiennement les mangas. Après la génération 1968, le manga est devenu le centre de la sous-culture japonaise. (Je citerai les noms d'auteurs AKATSUKA Fujio, YAMAGAMI Tatsuhiko, MATSUMOTO Reiji.) Aujourd'hui, beaucoup de mangas des années 1970 sont nouvellement publiés pour les septuagénaires. La popularité du manga est pareille jusqu'à ma génération (quinquagénaires). Mais à partir de la génération plus jeune que la mienne de 20 ans, le manga n'est qu'un des centres culturels à cause de la diversification (morcellement) de la culture, venant du développement de l'internet.

4) Le manga est-il un genre populaire (lu par un grand nombre de personnes) selon vous ?

Oui. L'explication en est donnée dans ma réponse précédente).

5) Selon vous, le manga fait-il partie de la littérature ? Quel est son statut ?

Les mangas indiqués à ma réponse 2) a bien l'air des littératures surréaliste, noire et naturaliste.

6) Existe-t-il un/des « classique(s) » en manga ? Y a-t-il des mangas très reconnus et que tout le monde connaît ?

Aucun manga n'entre pas dans les programmes scolaires. Autrefois, *Gen d'Hiroshima*, qui décrit l'univers d'après l'explosion de la bombe atomique à Hiroshima, a été souvent étudié à l'école à la discréction des enseignants. Mais aujourd'hui, un tel enseignement ne se fait pas à cause de la critique par les patriotes (et de la menace de l'extrême-droite) comme auto-dévalorisant et anti-japonisme. Mais il y a des écrivains de manga canonisés par l'institution. Le journal *Asahi shinbun* organise la remise du prix de manga qui porte le nom de TEZUKA Osamu, auteur d'*Astro Boy*.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Prix_culturel_Osamu-Tezuka

**ANNEXE 8-a : Échanges de mails avec le Professeur Takana de l'Université de Seijo
(Suite et fin : 3/3)**

Dans ce contexte, le bâtiment de l'ancienne résidence Tokiwaso, où Tezuka et les auteurs de manga de plus jeune génération (FUJIKO Fujio A. et F. et AKATSUKA Fujio et les autres) ont vécu et travaillé, a été reconstruit par la municipalité Toshima (Tokyo) et est aujourd'hui un musée municipal.

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Tokiwasō>

Comme les auteurs reconnus par tout le monde, on peut énumérer en plus des auteurs indiqués au-dessus, HASEGAWA Machiko (Sazae-san), SAKURA Momoko (Chibi-maruko-chan), NAGAI Go (Goldorak).

7) Existe-t-il, selon vous, des auteurs « classiques » de manga ? Sont-ils reconnus comme de vrais écrivains ?

Ma réponse 6) répondrait aussi à cette question.

Yasufumi TAKANA

Taka****@s***.**.jp

ANNEXE 8-b : Échanges de mails avec le Doctorant Daiki YOSHITAKE de l'Université des études étrangères de Tokyo (TUFS) (1/3)

差出人: Roobaert Laurence <Laurence.Roobaert@student.uliege.be>

送信日時: 2023年12月16日 16:10

宛先: Yoshitake Daiki <dai*****ake@doct.uliege.be>

件名: Questions MANGA - mémoire

Le manga :

- (1) Lisez-vous des mangas personnellement ? Si oui, dans quel contexte ?

Oui, je lis parfois des mangas pour mon divertissement. Par exemple, *Crayon Shin-chan* (『クレヨンしんちゃん』 : https://en.wikipedia.org/wiki/Crayon_Shin-chan), *Barakamon* (『ばらかもん』 : <https://en.wikipedia.org/wiki/Barakamon>), etc.

- (2) Pouvez-vous dire pourquoi vous aimez lire ou vous n'aimez pas lire les mangas ?

Pour mon divertissement.

- (3) Connaissez-vous quelqu'un dans votre entourage qui lit des mangas dans le cadre de ses loisirs ?

Oui. Mon frère et mes amis lisent souvent des mangas.

- (4) Le manga est-il un genre populaire (lu par un grand nombre de personnes) selon vous ?

Oui.

- (5) Selon vous, le manga fait-il partie de la littérature ? Quel est son statut ?

Non, à mon avis, le manga n'est pas la littérature, mais il fait partie du dessin animé. On a l'impression toutefois que le manga est un type d'œuvres.

- (6) Existe-t-il un(des « classique(s) » en manga ? Y a-t-il des mangas très reconnus et que tout le monde connaît ?

Oui (peut-être). Par exemple, *Black Jack* (『ブラックジャック』), *Kochigame* (『こち亀』), etc sont classés en « classiques ». *Doraemon* (『ドラえもん』 : <https://en.wikipedia.org/wiki/Doraemon>), *Crayon Shin-chan* (『クレヨンしんちゃん』), et *Sazae-san* (『サザエさん』 : <https://en.wikipedia.org/wiki/Sazae-san>) peuvent être classés en « classiques » dans une certaine limite, parce que tout le monde les connaissent sans distinction d'âge ni de sexe.

Le mot « classique » (古典的) dans le domaine de manga, ça indiquerait en général, à mon avis, les mangas répandus à l'époque Shōwa (昭和時代 : 1926-1989), en particulier, après La Seconde Guerre mondiale. Selon certaines doctrines, le manga tire son origine de *Chōjū-jinbutsu-giga* (『鳥獣人物戯画』 : <https://en.wikipedia.org/wiki/Ch%C5%8Dj%C5%AB-jinbutsu-giga>) à l'époque de Heian (794-976), mais le manga comme ce que nous lisons à notre époque s'est déroulé depuis La Seconde Guerre mondiale. Par conséquent, par rapport à la littérature, le manga même est encore jeune, même s'il y a des mangas « classiques ».

- (7) Existe-t-il, selon vous, des auteurs « classiques » de manga ? Sont-ils reconnus comme de vrais écrivains ?

Oui, par exemple, *Osamu Tezuka* (手塚治虫 : https://en.wikipedia.org/wiki/Osamu_Tezuka), qui est écrivain de *Black Jack* et *Hayao Miyazaki* (宮崎駿 : https://en.wikipedia.org/wiki/Hayao_Miyazaki), qui est écrivain d'œuvres relatives à *GHIBLI* (https://en.wikipedia.org/wiki/Studio_Ghibli). Ils sont reconnus comme de vrais écrivains.

La littérature française, les « classiques » :

- (8) Quelle place a la littérature française au Japon, parmi la population ?

On a l'impression que certains dilettantes qui aiment l'occidentalisme adorent la littérature française, mais *Le Petit Prince*, *Les Misérables*, *L'Étranger*, *Madame Bovary* et *Le Comte de Monte-Cristo* sont très reconnus même parmi la population japonaise.

- (9) Quelles sont les œuvres « classiques » de la littérature française qui sont les plus connues (même de nom) au Japon ?

ANNEXE 8-b : Échanges de mails avec le Doctorant Daiki YOSHITAKE (2/3)

(→ No.8)

- (10) Quelle place a la littérature française dans l'enseignement japonais ? Les élèves lisent-ils des œuvres de la littérature française en entier ?

Les élèves au Japon n'étudient pas la littérature française ni à l'école, ni au collège et ni au lycée, parce qu'ils doivent se concentrer d'abord sur l'étude de la littérature japonaise, étant donné que la langue officielle au Japon est le japonais. Ils étudient la littérature japonaise dans le cadre du cours du japonais. Cependant, les étudiants peuvent étudier la littérature française au cours de l'université. Je pense donc que c'est après l'entrée à l'université que la plupart des jeunes apprennent la littérature française.

- (11) Que pensez-vous des adaptations en manga des œuvres « classiques » de la littérature française ?

Je pense que c'est une bonne idée (→ No.18).

- (12) Pourriez-vous, en comparant avec le texte original en japonais du Rouge et le Noir, dire si la langue du manga est aussi riche que celle de l'œuvre ou si elle est également adaptée ? (En présentiel)

Dans l'enseignement japonais :

- (13) Les mangas sont-ils lus dans le cadre scolaire ? Pourquoi ?

(→ No.17)

- (14) Quels sont les « classiques » de la littérature japonaise enseignés à l'école ?

Par exemple, *Ōkagami* (『大鏡』 (à l'époque de Heian)), *Makuranosōshi* (『枕草子』 (à l'époque de Heian)), *The Tale of Genji* (『源氏物語』 (à l'époque de Heian)), *The Tales of Ise* (『伊勢物語』 (à l'époque de Heian)), *Tsurezuregusa* (『徒然草』 (à l'époque de Kamakura)), *The Tale of the Heike* (『平家物語』 (à l'époque de Kamakura)), *Hōjōki* (『方丈記』 (à l'époque de Kamakura)), *The Tale of the Bamboo Cutter* (『竹取物語』 (à l'époque de Heian)), *Kagerō-nikki* (『蜻蛉日記』 (à l'époque de Heian)), *The Tale of Eiga* (『栄花物語』 (à l'époque de Heian)), etc.

Le mot « classique » (古典) dans le domaine de la littérature japonaise, ça indiquerait en général les littératures répandues à l'époque où l'on a parlé l'ancien japonais, à savoir l'époque de Nara (奈良時代 : 710-794), l'époque de Heian (平安時代 : 794-976) et l'époque de Kamakura (鎌倉時代 : 1192-1333). À mon avis, cela signifie donc que le sens du mot *classique* appelé dans le domaine de la littérature japonaise est différent de celui appelé dans le domaine de manga, c'est-à-dire que le premier indique l'antiquité tandis que le dernier indique l'époque répondues après la Seconde Guerre mondiale (→ cf. No.6).

- (15) Les élèves lisent-ils les « classiques » japonais en entier à l'école ?

Oui, les collégiens et les lycéens étudient les littératures classiques japonaises, mais les écoliers ne les lisent pas. Le Ministère de l'Éducation du Japon oblige (peut-être) à tous les lycées d'installer le cours de l'ancien japonais, à part le cours du japonais contemporain.

- (16) Les adaptations en film, au théâtre, ... sont-elles utilisées pour étudier la littérature ?

Les étudiants peuvent en général étudier à l'université la littérature à l'aide de l'audiovisuel. Il y a en effet beaucoup de professeurs en littérature utilisent les audiovisuels au cours. Les audiovisuels sont utilisés peut-être également dans l'enseignement secondaire.

- (17) Selon vous, le manga a-t-il sa place dans l'enseignement ? Pourquoi ?

Je pense que ça dépend des enseignants. Par exemple, la plupart des enseignants interdisent

ANNEXE 8-b : Échanges de mails avec le Doctorant Daiki YOSHITAKE (3/3)

aux élèves de lire des mangas dans l'établissement scolaire. En revanche, mon père qui était enseignant en histoire au collège installait dans sa salle de classe les mangas de l'histoire japonaise, afin que ses élèves puissent comprendre facilement l'histoire du Japon.

- (18) Pensez-vous qu'il est intéressant d'adapter en manga les classiques de la littérature japonaise ? Pourquoi ?

Oui, c'est intéressant parce que cela permettrait aux élèves de s'intéresser aux littératures japonaises : cela peut balayer la conscience de la faiblesse des élèves à l'égard des littératures japonaises. De plus, les mangas aideraient les élèves à saisir l'aperçu de chaque littérature classique en peu de temps.

- (19) Quels seraient les avantages et les inconvénients du manga en classe, pour étudier la littérature « classique » (japonaise ou française) ?

Avantages : Les mangas en classe permettraient aux élèves de s'intéresser aux littératures japonaises : cela peut balayer la conscience de la faiblesse des élèves à l'égard des littératures japonaises. De plus, les mangas aideraient les élèves à saisir l'aperçu de chaque littérature classique en peu de temps.

Inconvénients : Si les élèves ne lisent que les mangas sans lire les textes originaux, ils ne peuvent pas toucher l'ancienne langue, si bien qu'ils ne peuvent pas apprendre l'histoire de leur langue. De plus, ils ne peuvent pas apprendre la nuance subtile des expressions linguistiques utilisées dans la littérature classique.

- (20) Que pensez-vous de l'usage de l'adaptation en manga du *Rouge et le Noir* de Stendhal en classe de français pour faire découvrir l'œuvre aux élèves ?

Je pense que c'est une bonne idée (→ No.18).

ANNEXE 8-c : Retranscription de l'interview par téléphone de Monsieur Patrick LE BIHAN, Président de l'association Stendhal, à Grenoble.

Appel téléphonique du 26.01.2024 à 10h53 qui donne suite à l'envoi d'un mail dans lequel nous nous présentions et exposions notre sujet de recherche.

L.R. : Quel est votre avis sur les adaptations en manga des classiques de la littérature et plus particulièrement sur celle du *Rouge et le Noir* de Stendhal ?

Patrick LE BIHAN : Mais vous savez, je ne peux être que favorable à toute forme d'adaptation de l'œuvre de Stendhal. Que ce soit au cinéma ou en manga, qui est un médium comme un autre, si cela permet d'attirer l'attention sur l'œuvre. Alors il y aura toujours des adaptations « bien faites » ou « mal faites » et les critiques peuvent être toujours positives ou négatives. Il y a des metteurs en scène ou des dessinateurs de bandes dessinées, ou même de mangas, qui apportent une sensibilité, une créativité différente et parfois on peut même apprécier davantage cette adaptation. Par exemple, *Le Colonel Chabert* de Balzac, qui a été porté à l'écran par Jeans Cosmos je crois³⁵, je l'ai de loin préféré à l'original ! Adapter une œuvre ne doit pas être un principe tabou puisqu'il peut tout à fait être intéressant. Pour le manga, c'est un terrible succès en Europe, je connais très bien Jacques Glénat, qui a été le premier je pense à traduire en français le médium japonais, je pense qu'il faut en effet le considérer comme faisant partie du paysage et on ne peut pas l'ignorer.

L.R. : Que pensez-vous de l'idée de proposer à des élèves l'adaptation en manga du *Rouge et le Noir* dans le cadre du cours de français ?

Patrick LE BIHAN : Je ne peut-être qu'optimiste si la lecture de l'adaptation permet aux jeunes de remonter la filière et de se diriger ensuite vers la lecture de l'œuvre originale !

Remarque : Monsieur LE BIHAN ignorait l'existence de l'adaptation en manga du *Rouge et le Noir* et a témoigné d'une certaine curiosité. Il nous a demandé de lui envoyer notre travail lorsqu'il serait terminé.

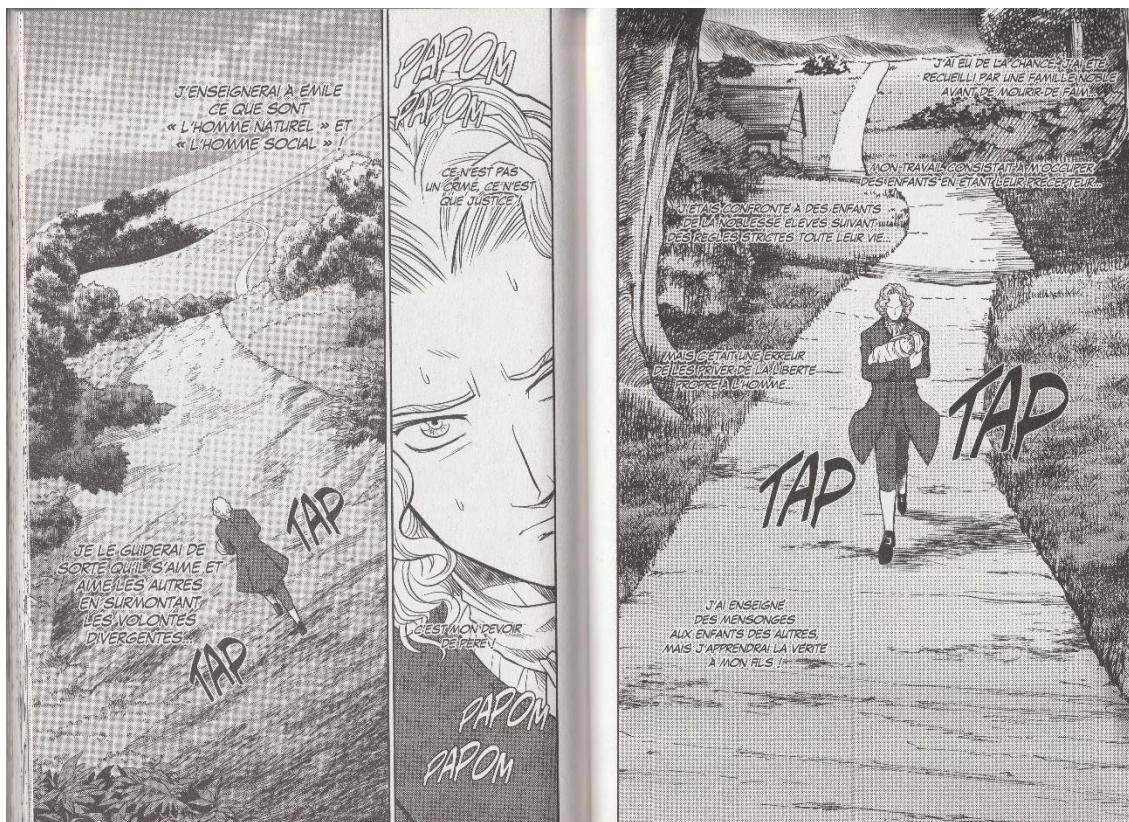
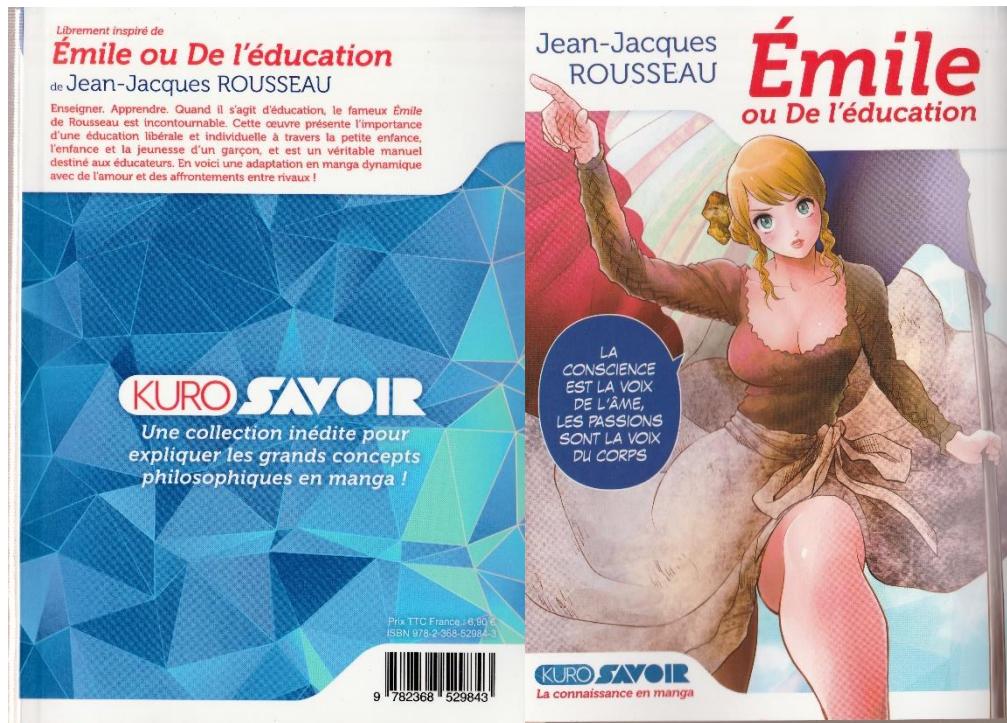
³⁵ Il s'agit du film français *Le Colonel Chabert*, réalisé en 1994 par Yves Angelo, Jean Cosmos et Véronique Lagrange, avec Fanny Ardant, Gérard Depardieu, André Dussollier et Fabrice Luchini dans les rôles principaux (Wikipédia, WEB: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Colonel_Chabert_\(film,_1994\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Colonel_Chabert_(film,_1994))>).

ANNEXE 9 : Planches de mangas et illustrations (1/10)



(D'après) Hugo, Victor (1862/2016). *Les Misérables*, Paris : Nobi-Nobi !, p. 149-150

ANNEXE 9 : Planches de mangas et illustrations (2/10)



(D'après) Rousseau, Jean-Jacques (1762/2019) *Émile, ou De l'éducation*, Paris : Kuro-Savoir, p. 20-21

ANNEXE 9 : *Planches de mangas et illustrations (3/10)*

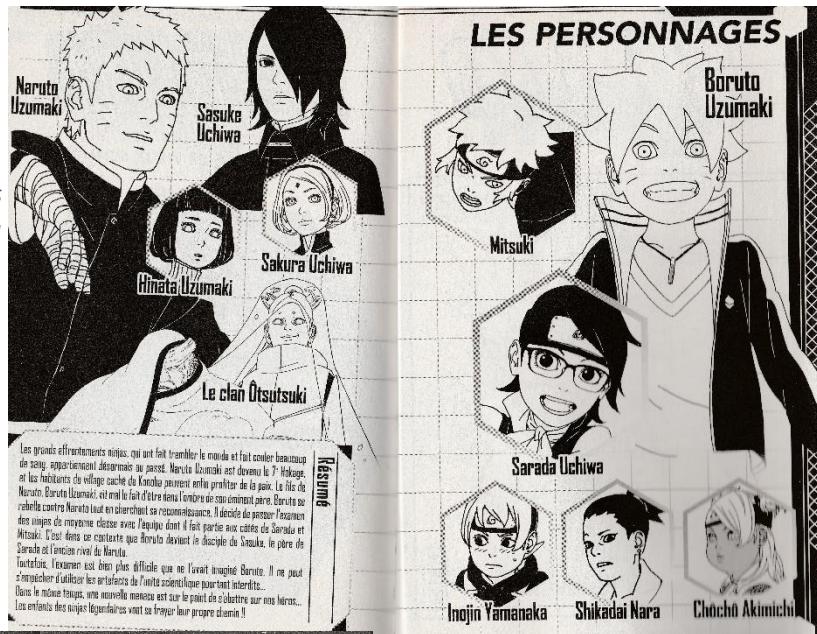


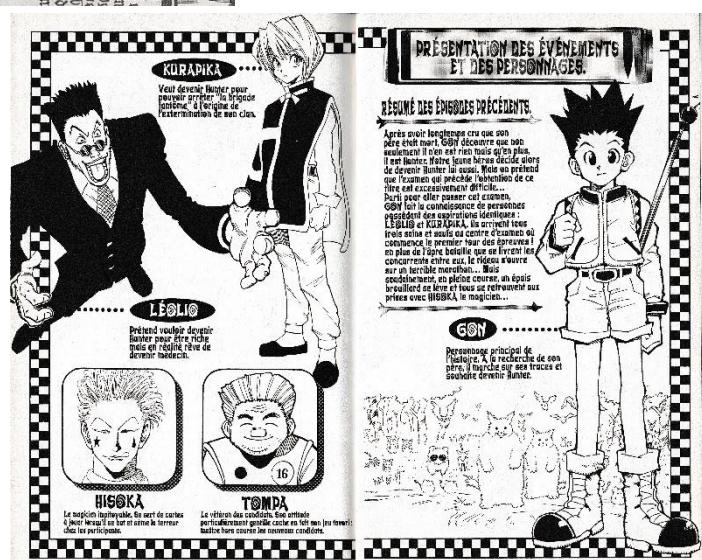
Figure 1: Présentation des personnages au début du manga Boruto.

Kishimoto, Masashi & al. (2017).
Boruto, Tome II, Bruxelles : KANA



Figure 3: Présentation des personnages au début du manga Hunter X Hunter.

Togashi, Yoshihiro (2000).
Hunter X Hunter, Tome II,
Bruxelles : KANA



ANNEXE 9 : Planches de mangas et illustrations (4/10)



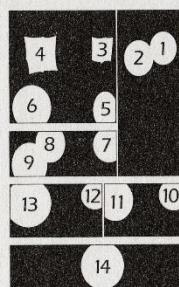
Figure 5: Présentation des personnages au début du manga One Piece.

Oda, Eiichiro (2013). *One Piece*, Tome II, Grenoble : Glénat.



Ce manga est publié dans son sens de lecture originale, de droite à gauche.

Ici, vous êtes donc à la fin.



ANNEXE 9 : Planches de mangas et illustrations (5/10)

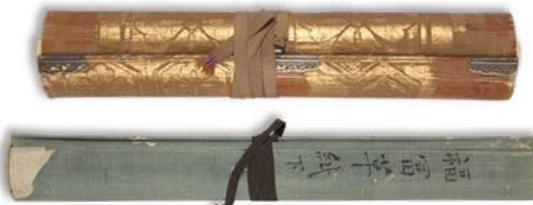


Figure 7: Rouleaux, e-maki (Google)



Figure 8: E inga kyō, e-maki, anonyme (Nara National Museum, Wikipédia)



Figure 9: Fukutomi Zōshi (XVe siècle) - Le texte prend la forme de nuages (Google)



Figure 10: Zenga - Baizhang and the fox WUMENGUAN case 2
Hyakujo Ekai 百丈懷海 Baizhang Huaihai (720-814) – Énigme zen ou absurde (British Museum)



Figure 11: Kabuki-e, théâtre Kabuki en estampe (Google)



Figure 12 : Acteurs du théâtre Kabuki (Google)

ANNEXE 9 : Planches de mangas et illustrations (6/10)

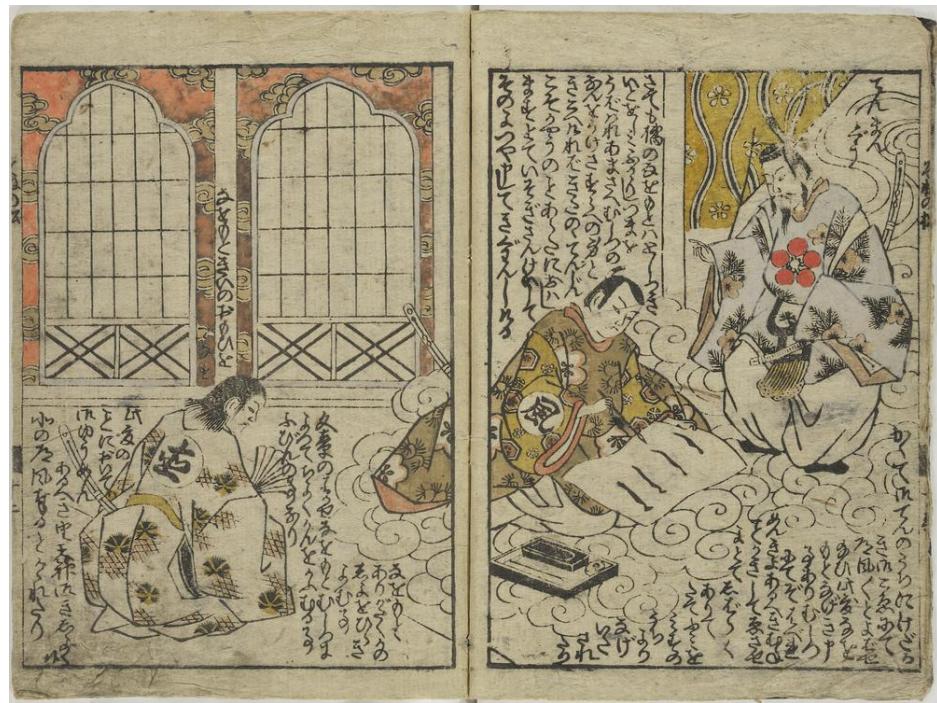


Figure 13: Superposition du texte et des images – Kusazochi Banshu Sone no matsu (新版) 播州曽根松 (British Museum)



Figure 14: Peinture Zen, Ofuku's Moxibustion (Schodt, 2012, p. 32)

ANNEXE 9 : Planches de mangas et illustrations (7/10)

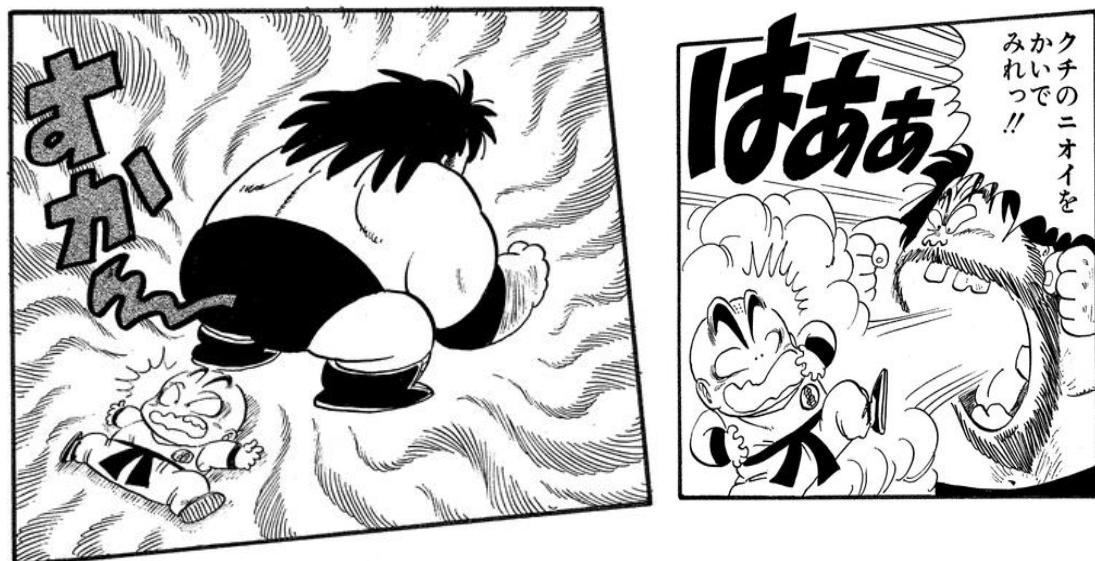


Figure 15: Combat de rots et pets toxiques dans un tournois de Dragon Ball (DRAGON BALL OFFICIAL SITE, Character Showcase #137)



Figure 16: L'arme ultime de Naruto contre Kiba, le petit bactérien (Google)

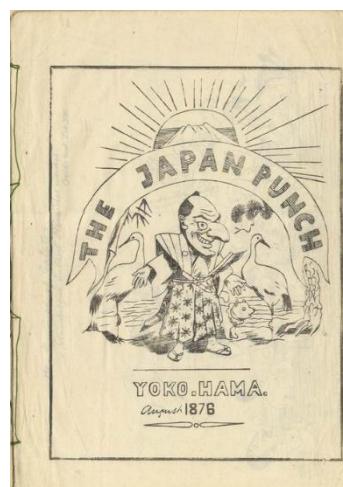


Figure 17: The Japan Punch, journal de bandes dessinées satiriques (Google)



Figure 18: Atomu Taishi, Astroboy Tezuka, Osamu (1952) 鉄腕アトム (Tetsuwan Atomu) Tome I, Tokyo : Shonen Kobunsha (Google)

ANNEXE 9 : Planches de mangas et illustrations (8/10)



Figure 19: Lignes verticales dans le fond de l'image qui symbolise l'esprit Samuï.

Gotoge, Koyoharu (2017). *Demon Slayer*, Tomes I & II, Modène : Panini Manga.

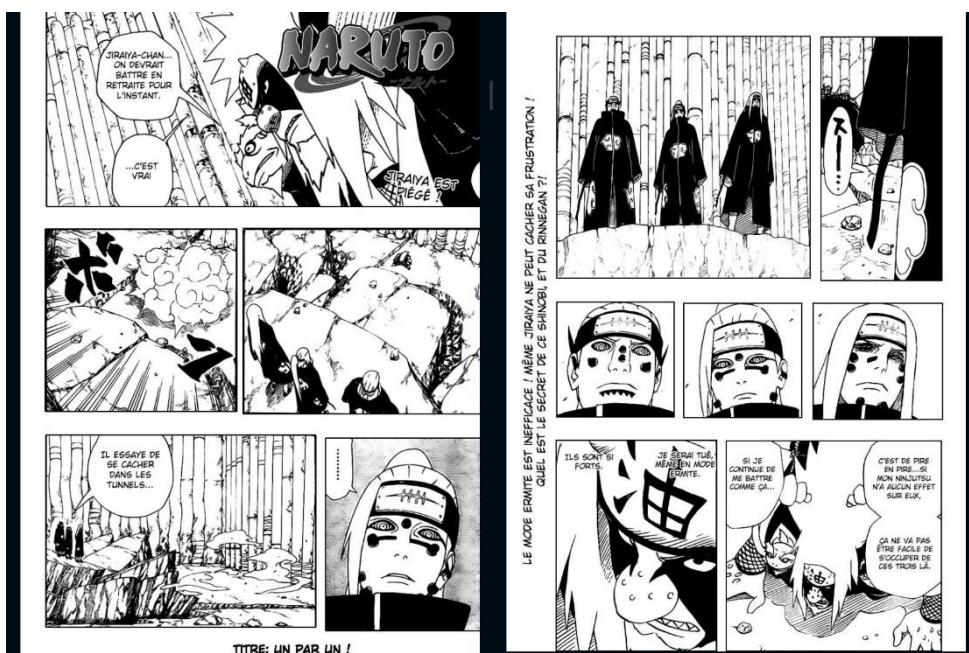


Figure 20: Lignes verticales du fond significatif de l'esprit Samuï.

Kishimoto, Masashi (2009). *Naruto, Le Choix de Jiraya !!*, Tome 41, Bruxelles : Kana

ANNEXE 9 : Planches de mangas et illustrations (9/10)



Figures 21-22: Un fond pluvieux renforce l'expression d'un sentiment de tristesse ou de désespoir.

À gauche : Kishimoto, Masashi (2005) *Naruto*, Tome XVI, Bruxelles : KANA, p. 76.



À droite : (D'après) Hugo, Victor (1862/2016). *Les Misérables*, Vanves : Nobi-Nobi !, p. 242.



76



ANNEXE 9 : Planches de mangas et illustrations (10/10)



Figure 23 : Planche insérée entre deux parties d'une adaptation en manga, qui explicite le contexte du récit.

(D'après) Hugo, Victor (1862/2016), Les Misérables, Vanves : Nobi-Nobi !, p. 244.