

**CORNEILLE AVAIT RAISON !  
ON PEUT CHOISIR SANS EXCLURE...  
Pour un enseignement de la littérature  
qui (ré)équilibre savoir-faire et savoir**

Jean-Louis Tilleuil  
Université catholique de Louvain

Tant par ma formation que par mes enseignements et mes recherches, j'ai été – et je suis toujours – amené à fréquenter l'espace de la Littérature légitime comme celui, moins prestigieux mais de plus en plus envahissant, des marges paralittéraires. Dans le texte qui suit, je voudrais formuler quelques remarques, organisées en trois temps, sur la « littérature » et son enseignement<sup>1</sup>. À cet égard, c'est sans doute ma fréquentation des frontières de l'espace littéraire qui m'a été la plus enrichissante car c'est là que, paradoxalement, se décide ce que l'on mettra au centre. Ou, pour le dire en termes sociologiques, c'est aux marges du champ littéraire que se déroulent

---

1. Enseignant depuis la fin des années 1970, j'ai été amené à donner des cours de « français », d'« histoire de la littérature » et de « sociologie de la littérature » à différents niveaux (secondaire, secondaire artistique à horaire réduit, supérieur non universitaire et universitaire), relevant eux-mêmes de réseaux différents (subventionné et officiel), ce qui m'a confronté très tôt à la question de savoir quoi mettre sous l'étiquette « littérature ». Par ailleurs, dès mes années de licence en études romanes, j'ai pu associer l'étude du texte littéraire à celle de l'image, grâce à la perspicacité du professeur Pierre Massart, soucieux d'ouvrir ses cours aux pratiques culturelles alors trop « nouvelles » pour être déjà légitimées par l'institution universitaire. Cette initiation fut approfondie par la suite et rentabilisée professionnellement par des charges d'enseignement qui touchent à la sémiologie de l'image et de ses articulations avec le texte. Depuis septembre 2000, je dirige une structure de recherche interdisciplinaire et interuniversitaire, le GRIT, Groupe de Recherche sur l'Image et le Texte.

principalement les luttes pour la définition de l'enjeu par excellence, qui motive tout acteur du champ, à savoir : « qu'est-ce que la littérature ? » Comme nous le rappelle Marcel Mauss, ce constat du statut névralgique des frontières ne concerne pas seulement le fonctionnement du champ littéraire :

Quand une science naturelle fait des progrès, elle ne les fait jamais que dans le sens du concret, et toujours dans le sens de l'inconnu. Or l'inconnu se trouve aux frontières des sciences, là où les professeurs « se mangent entre eux », comme dit Goethe (je dis mange, mais Goethe n'est pas si poli). C'est généralement dans ces domaines mal partagés que gisent les problèmes urgents<sup>2</sup>.

## LITTÉRATURE ET PARALITTÉRATURE

C'est devenu un lieu commun, pour qui réfléchit à l'école que nous avons aujourd'hui, que ceux et celles qui la fréquentent (que ce soit au niveau primaire, mais plus encore aux niveaux secondaire et supérieur) ne présentent pas le même profil socioculturel que les générations d'avant la massification de l'enseignement dans les années 1960-1990. La conséquence tout aussi élémentaire de cette situation a été que, pour éviter qu'un trop grand décalage sur le plan du cadre général de référence ne s'installe entre enseignés et enseignants, il a fallu adapter les méthodes d'apprentissage et diversifier les corpus. Ce qui est sans doute moins bien connu, c'est que la nécessité de penser et faire l'éducation autrement, c'est-à-dire en prenant en compte le « nouveau » public de l'école, était déjà d'actualité il y a plus d'un siècle chez un professeur et critique français dont, paradoxalement, le nom est « devenu symbolique du passé de nos études littéraires, de traditions depuis longtemps et très souvent condamnées<sup>3</sup> », à savoir Gustave Lanson. Dans l'ouvrage collectif publié en 1990 et destiné à saluer le retour *sur* l'histoire littéraire, Roger Fayolle, qui consacre le premier chapitre à un « Bilan de Lanson », rappelle que celui que l'on a peut-être un peu vite réduit à un amateur frileux de fiches,

convaincu de l'inadaptation des contenus et des pratiques traditionnels d'une formation culturelle fondée presque exclusivement sur l'étude des littératures classiques, [...] fut un des principaux artisans et un ardent défenseur de la réforme de 1902. Celle-ci instaurait, dans les lycées, un nouveau système d'orientation dans lequel la filière classique n'apparaissait plus comme la voie royale<sup>4</sup>.

Quelques années plus tard, en 1909, Lanson prononça une conférence dont quelques prises de position pourraient encore passer aujourd'hui, aux yeux de certains, comme scandaleusement irresponsables et dangereusement subversives :

---

2. Marcel MAUSS, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1995 (6<sup>e</sup> édit.), p. 365, coll. « Quadrige, n° 58 ».

3. Roger FAYOLLE, « Bilan de Lanson », dans Henri BÉHAR et Roger FAYOLLE (sous la dir. de), *L'histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1990, p. 12.

4. *Ibid.*, p. 13-14.

Nous donnons à des élèves, de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement de moins en moins propre à leur être communiqué. Nous avons aujourd'hui des élèves dont le plus grand nombre nous arrive de leurs familles mal préparés à étudier d'une manière littéraire la langue et la littérature françaises<sup>5</sup>.

Gisèle Sapiro revient sur cette modernité lansonienne dans le débat concernant l'éducation littéraire au croisement des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles pour insister sur le fait que l'enjeu de ce débat n'est pas que littéraire ou pédagogique. Comme le titre de son article l'annonce implicitement (« Le savant et le littéraire »), ce qui se joue, c'est un rapport de force entre deux paradigmes dans les disciplines de l'esprit, scientifique et objectiviste face au modèle littéraire et subjectiviste ; c'est aussi la lutte entre champ universitaire et champ littéraire « pour le monopole sur le discours social légitime<sup>6</sup> ».

Outre l'importance du public scolaire comme acteur du projet éducatif, qu'est-ce que ce détour par Lanson et les commentaires qui l'ont accompagné nous apprennent sur la littérature et son enseignement à l'école ? On peut se demander s'ils ne nous permettent pas de mieux apprécier l'originalité d'un événement qui a marqué le monde de l'éducation vers le milieu des années 1990 en Belgique francophone et en France, et qui peut être identifié, en se référant une nouvelle fois à un titre d'article, signé pour la circonstance par Marc Romainville, à « [l']irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation<sup>7</sup> ». Si la pédagogie des compétences focalise son attention moins sur des contenus à faire assimiler que sur des apprenants qui deviennent sujets de leurs apprentissages, elle le doit, nous rappelle Romainville, à « des modifications de mentalité<sup>8</sup> » observées dans le champ éducatif comme dans le champ économique... celui-ci ayant pu inspirer dans une certaine mesure les modifications de celui-là. L'auteur de l'article souligne en effet que le monde économique et social attend désormais de l'école qu'elle forme des élèves « adaptés » à une société en constante évolution, ce à quoi répond *mutatis mutandis* le concept de « compétence », lorsqu'on le définit comme ce que l'élève doit être capable de faire *après* l'apprentissage... Plus explicitement, la compétence, envisagée du point de vue de l'école, manifeste l'intention « de doter l'élève de savoirs "vivants" susceptibles d'être mobilisés pour la résolution de problèmes dans le monde qui l'entoure<sup>9</sup> ». À plus ou moins long terme, ce monde sera, nous l'avons vu, celui de l'emploi ; à terme beaucoup plus court, la réalité proche de l'élève est constituée des différentes matières de son programme, que les compétences bien nommées « transversales<sup>10</sup> » lui proposent de considérer comme autant de situations destinées à accroître son efficacité d'apprenant. Étonnamment, Romainville fait

5. Texte extrait de la conférence sur « La crise des méthodes dans l'enseignement du français » et cité par R. Fayolle (*ibid.*, p. 13).

6. Gisèle SAPIRO, « Le savant et le littéraire », dans Johan HEILBRON, Rémi LENOIR, Gisèle SAPIRO et Pascale PARGAMIN (sous la dir. de), *Pour une histoire des sciences sociales. Hommage à Pierre Bourdieu*, Paris, Fayard, 2004, p. 87, coll. « Histoire de la pensée ».

7. Marc ROMAINVILLE, « L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation... », dans *Enjeux. Types et genres textuels*, n° 37-38, mars-juin 1996, Namur, CEDOCEF, p. 132-142.

8. *Ibid.*, p. 132.

9. *Ibid.*, p. 137.

10. Romainville propose de les identifier à des démarches intellectuelles de base (*ibid.*, p. 138).

L'impasse sur toutes ces occasions, rencontrées par l'adolescent hors de l'école mais pendant sa vie d'élève, au cours desquelles il est sujet d'apprentissages « sauvages » qui l'« éduquent » bien qu'ils n'aient pas comme objet la culture savante légitime. Parmi toutes les pratiques culturelles des jeunes, la musique (la chanson « française » mais plus encore le rap et le rock) occupe une place de choix : elle constitue « [u]n domaine prioritairement investi par les jeunes<sup>11</sup> ». Côté lecture, les chiffres communiqués par des enquêtes récentes indiquent que la bande dessinée est l'objet lu le plus fréquemment par les garçons (76%) mais qu'elle est également plébiscitée par les filles (à 63%). Et si les 12-17 ans masculins sont aussi amateurs de science-fiction (55%), d'*heroïc fantasy* et de policier, les filles du même âge « marquent déjà leur préférence pour les romans contemporains, les histoires vécues et les journaux intimes<sup>12</sup> ». Dans le cadre d'une logique éducative centrée sur l'apprenant, il est devenu bien difficile de ne pas faire entrer dans les classes, notamment de français, ces productions dites « paralittéraires » qui ont les faveurs du public scolaire et qui bénéficient par ailleurs, dans le chef de leurs jeunes adeptes, d'une réduction du sentiment d'indignité culturelle face aux productions littéraires consacrées, conséquence de l'hétérogénéité croissante de ce public scolaire. Il est vrai que, en cas de refus d'intégration, le risque encouru était de discréditer les modes de lecture ordinaires des jeunes lecteurs, voire de décourager la lecture « tout court<sup>13</sup> ». Il serait bien fastidieux de faire l'inventaire des numéros de revues spécialisées qui ont participé depuis une bonne vingtaine d'années à l'exploration didactique de la paralittérature et vérifient par la même occasion son actualité programmatique. À titre strictement indicatif donc, on se limitera à citer la revue *Recherches* qui a consacré en 2000 un numéro à la littérature de jeunesse (n° 32) et en 2001 un autre à l'image (n° 34), ainsi que *Français 2000* (Bruxelles, ABPF) dont deux numéros successifs ont porté sur les relations entre les mots et les images (n° 183-184, 185-186) et un numéro plus récent, proposant « des prépas plein nos cartables » (n° 203-204), qui avait au sommaire trois articles prenant la chanson comme objet de leçon.

L'élargissement désormais fréquemment pratiqué du corpus des œuvres étudiables dans un cours de français, du littéraire au paralittéraire, a contribué à accroître la légitimation des productions qui relèvent de ce dernier domaine : distinguées comme objets privilégiés des pratiques culturelles « jeunes », elles bénéficient d'une reconnaissance institutionnelle, à valeur symbolique forte, qui est accordée par le monde des adultes. Sur le plan méthodologique, la multiplicité et la diversité des propositions dont rendent déjà compte les quelques numéros de revues cités précédemment produisent inmanquablement le même effet. Pour ce qui me

11. Frédérique PATUREAU, *Les pratiques culturelles des jeunes*, Paris, La Documentation française, 1992, p. 6 (et le chapitre consacré à « la musique omniprésente », p. 143-163), coll. « DEP ».

12. « La lecture en chiffres. Que lisent les 12-17 ans ? », dans *Sciences humaines. Enquêtes sur la lecture*, n° 161, juin 2005, Auxerre, p. 51.

13. Philippe COULANGEON, *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte, 2005, p. 44, coll. « Repères, n° 418 ». Pour une étude très fine de la crise des références à l'école, lire l'excellente synthèse de Pierre MASSART, « La paralittérature : un concept intermédiaire pour une production intermédiaire », dans *Recherches sociologiques. Sociologie de la littérature*, n° 1 (vol. XXIII), 1992, Louvain-la-Neuve, Unité de sociologie, p. 55-83.

concerne, je voudrais ouvrir, dans la suite de cette étude, quelques perspectives d'analyse de ces productions paralittéraires, qui relèvent davantage du nécessaire préambule épistémologique plutôt que de l'expérimentation didactique prête à l'emploi pour tel cours « sur la (para)littérature ».

## LITTÉRATURE ET LITTÉRATURE COMPAREE

Une des difficultés majeures qui est rencontrée lorsque l'on veut étudier la paralittérature à l'école consiste à pouvoir disposer de méthodes qui soient adaptées autant aux élèves qu'aux productions sur lesquelles ces méthodes sont appliquées. La question est aussi d'actualité, bien sûr, pour l'étude en classe d'un texte littéraire, mais je serais tenté de répondre provisoirement (faute de place !) qu'il y a plus longtemps qu'on se la pose et que, par conséquent, on est censé en avoir fait davantage le tour... En 1986, dans un article qui présente les problèmes théoriques et pédagogiques posés par les paralittératures, Yves Reuter fait observer, suite au relevé d'articles consacrés à l'utilisation scolaire de ce secteur, la pratique vite installée de reproduire pour son analyse (Reuter prend l'exemple du roman policier) les mécanismes de légitimation à l'œuvre dans le littéraire :

auteurs « anciens », pourvus d'un capital symbolique (primés dans leur sphère, considérés comme « fondateurs » d'une tendance, dotés d'études critiques et de commentaires favorables d'écrivains consacrés...). De plus, la domination du type énigme-détection sur le roman noir est loin d'être neutre<sup>14</sup>.

Aux risques dénoncés par le didacticien de n'étudier ou de ne lire en classe que les moins lus des textes paralittéraires ou d'entretenir une attitude idéologiquement marquée d'apprentissage de la lecture (non pas « lire », mais lire « tels » livres de « telle » façon<sup>15</sup>), on peut encore ajouter celui d'une contradiction, à savoir d'imposer pour l'étude du champ paralittéraire la ségrégation symbolique dont il a été lui-même victime dans sa relation au champ littéraire consacré. Quatorze ans plus tard, soit en l'an 2000, à propos cette fois de l'introduction de la littérature de jeunesse à l'école primaire et au collège, la rédaction de la revue *Recherches* craint que cette entrée « par la grande porte » ait pour conséquence de faire sortir l'élève, le lecteur, du champ d'attraction de cette production :

Ils [les élèves] ont à répondre à des questions, à identifier/analyser des procédés d'écriture, des tournures stylistiques, à interroger la relation entre le texte et les illustrations... pour comprendre le texte. Et ils s'ennuient, autant qu'avec V. Hugo<sup>16</sup>.

Devenue un objet de savoirs et de savants, la littérature de jeunesse est tenue à distance « [d]es pratiques réelles de lecture des élèves, précisément dans les temps où ils cessent d'être des élèves pour être enfants et adolescents<sup>17</sup> ».

14. Yves REUTER, « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », dans *Pratiques. Les paralittératures*, n° 50, juin 1986, Metz, CRESEF, p. 4.

15. *Ibid.*, p. 5.

16. « Éditorial », dans *Recherches, Littérature de jeunesse*, n° 32, 2000, Lille, ARDPF, p. 5.

17. *Ibid.*, p. 6.

Pour que l'élève-lecteur se sente toujours concerné par son objet-lecture, il faut qu'il y (re)trouve ce qu'il expérimente dans ses activités de lecture parascolaires, c'est-à-dire le plaisir de lire... qui fait par ailleurs partie des attentes revendiquées aujourd'hui par tout lecteur et toute lectrice, quel que soit son âge. Le défi à relever est donc très simple : fort d'une conviction énoncée depuis quelque temps déjà par les théoriciens de la lecture<sup>18</sup>, je puis adopter comme principe méthodologique fondamental que la lecture doit rester un jeu, même lorsqu'on en rationalise les règles. Le plaisir n'a pas à disparaître d'une lecture sagement activée. Voilà pour les intentions. Quant à leur mise en pratique, je crois qu'il est nécessaire de commencer par situer le terrain sur lequel on compte évoluer pour développer ses propositions d'activité de lecture ludique. Celui qui me semble actuellement le plus accueillant est celui de la littérature comparée. Défini comme « tissu », le texte charrie des éléments de différentes natures. Pierre Brunel, lorsqu'il décrit le fait comparatiste, le conçoit comme la présence d'éléments « étrangers » dans ce texte, une épithète dont il s'empresse de justifier l'emploi par sa proximité référentielle avec un « ailleurs », avec un « autre<sup>19</sup> ». Et s'il appartient au comparatiste, précise Brunel, « de souligner cette présence et de l'exploiter<sup>20</sup> », on peut se demander si nous ne sommes pas un peu tous « comparatistes » sans le savoir dès que nous décidons d'associer (d'enchaîner, de confronter...), dans nos programmes de cours, l'analyse de textes littéraires et/à celle de textes paralittéraires. Ceux-ci paraissent bien souvent « étrangers » aux enseignants (plus qu'aux enseignés ?), issus qu'ils sont d'un vaste continent de productions encore mal connu. La quantité des œuvres, leur diversité mais aussi la stéréotypisation persistante d'un certain discours critique à l'encontre de la littérature « industrielle » font qu'il est encore difficile d'en apprécier les différences avec la littérature consacrée et, par voie de conséquence, d'observer les présences que ces deux littératures peuvent s'échanger<sup>21</sup>. Il en va de même pour un autre type de relation, de plus en plus souvent vécu sur le mode de l'étrangeté par l'élève, qui est celle qu'un texte (para)littéraire peut entretenir avec un autre texte (para)littéraire et dont le fonctionnement a ceci d'essentiel qu'il participe, nous a rappelé Gérard Genette<sup>22</sup>, au phénomène de la « littéarité ». Mais c'est à une troisième forme d'altérité que je voudrais m'arrêter plus longuement. Il

18. Michel PICARD a pris le temps d'énoncer les tenants et les aboutissants de cette conviction, dans sa célèbre étude *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature* (Paris, Minuit, 1986, 320 p., coll. « Critique »).

19. Pierre BRUNEL, « Le fait comparatiste », dans Pierre BRUNEL et Yves CHEVREL (sous la dir. de), *Précis de littérature comparée*, Paris, PUF, 1989, p. 29.

20. *Ibid.*

21. Pour compléter son information relative à la « modernité culturelle », on lira avec beaucoup d'intérêt les travaux publiés par le Centre de Recherches sur les littératures populaires et les cultures médiatiques (Université de Limoges), dirigé par Jacques Migozzi : *De l'écrit à l'écran. Littératures populaires : mutations génériques, mutations médiatiques*, sous la dir. de Jacques MIGOZZI (PULIM, 2000, 870 p., coll. « Littératures en marge »), *Le fils de Monte-Cristo. Idéologie du héros de roman populaire*, Vittorio FRIGERIO (PULIM, 2002, 358 p., coll. « Médiatextes »), *La légitimité culturelle en questions*, sous la dir. de Sylvette GIET (PULIM, 2004, 248 p., coll. « Médiatextes »), *Boulevards du populaire*, Jacques MIGOZZI (PULIM, 2005, 248 p., coll. « Médiatextes »)...

22. Cf. Gérard GENETTE, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982, 474 p., coll. « Poétique ».

s'agit de celle que le texte rencontre lorsqu'il est associé à son « autre » par excellence – tout au moins devant l'histoire de l'écriture –, c'est-à-dire l'image<sup>23</sup>.

Parmi toutes les productions qui combinent texte (écrit) et image (fixe), c'est la bande dessinée et la publicité qui vont retenir mon attention épistémologique et déjà (un peu) didactique. Ces deux messages mixtes font partie des pratiques de lecture des adolescents, la première par choix (cela a été signalé), la seconde par la force des choses : il est bien difficile de passer une journée sans être confronté à quelques dizaines de messages publicitaires et le public jeune constitue depuis quelques décennies une cible de choix pour les agences publicitaires. La compétence visée est donc ici toute désignée : développer ou approfondir auprès du public scolaire une mise à distance critique à l'égard du fonctionnement des procédés formels et sémantiques, dans la publicité comme dans la bande dessinée, afin d'équilibrer un peu ou davantage la relation entre les producteurs (agences ou maisons d'édition) et les jeunes consommateurs de ces productions mixtes. Cet objectif pédagogique final suppose la satisfaction implicite d'objectifs intermédiaires, comme l'activation originale de compétences linguistiques (lexicales, syntaxiques, stylistiques, pragmatiques) et littéraires (fiction, récit, narration, idéologie), rendue possible par les interférences texte-image. Mais trop souvent, la prise en compte de l'image pour mettre au jour le fonctionnement du texte en reste à la surface de celle-ci, ne retenant du dénoté iconique que ce qui peut être rapproché/mis au service du texte de la manière la plus évidente. Or ce travail sur le texte peut être nettement amélioré si l'on prend la peine de considérer l'image non pas comme un simple auxiliaire du texte mais bien comme un mode d'expression spécifique : « Il y a une culture de l'image comme il y a une culture de l'écrit et cette culture est mal partagée<sup>24</sup> », pouvait-on encore lire il y a peu dans le numéro de *Recherches* consacré à l'image. Une autre manière de contester ce déni de signifiante était proposée quelques lignes plus loin, dans le même éditorial :

Il y a [...] un consensus non fondé autour de l'idée que tous les enfants, même les plus en difficulté, comprennent les images qu'on leur donne, que tous y voient les mêmes choses. Et l'image/aide devient image/piège parce qu'on a fini par oublier, une fois encore, que l'image comme la lecture est une chose difficile à apprendre<sup>25</sup>.

On peut se demander si une telle situation ne doit pas beaucoup de sa prégnance au succès, mérité en son temps mais aujourd'hui discutable, remporté

---

23. Ces trois manières d'envisager la littérature comparée, qui s'ajoutent à celle, plus traditionnelle, où un texte d'une telle littérature nationale est mis en relation avec une littérature qui lui est « étrangère », sont considérées, dans *Le dictionnaire du littéraire*, comme autant de nouvelles perspectives de recherche à explorer : « Problématique dans sa doctrine et sa méthodologie, la littérature comparée a devant elle de nombreux chantiers ouverts, tels que, notamment, l'étude comparative des littératures francophones, des œuvres d'une même littérature, des genres dits paralittéraires face aux littéraires, des liens entre littérature et autres productions artistiques, des rapports entre littérature et politique. » (Daniel MAGGETTI, « Littérature comparée », dans Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES et Alain VIALA [sous la dir. de], *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF, 2002, p. 338.)

24. « Éditorial », dans *Recherches, Images*, n° 34, 2001, Lille, ARDPF, p. 6.

25. *Ibid.*

d'abord en sémiologie, puis dans ses applications didactiques, par le modèle d'analyse barthésien de la relation texte-image<sup>26</sup>. Adapté à son époque de production de biens culturels et de discours critiques, ce modèle ne l'est plus vraiment quarante ans plus tard. Plutôt qu'au constat de l'omniprésence du texte dans l'image, c'est à celui de l'image devenue inséparable du texte que nous invitent notre fin de XX<sup>e</sup> et début de XXI<sup>e</sup> siècles. Quant à la polysémie de l'image expérimentée par Barthes sur le mode de la dysphorie et de la terreur, elle est désormais encensée comme gage de richesse interprétative, comme l'avait été avant elle celle du texte... L'impérialisme textuel, qui triomphe dans le modèle de Barthes (cf. la fonction d'« ancrage » que le texte exerce à sens unique sur l'image<sup>27</sup>) et qui est hérité de la sémiologie linguistiquement orientée de Saussure, a fait place, dans le champ théorique, à la reconnaissance partagée, pour le texte comme pour l'image, de potentialités signifiantes complexes. Cette émancipation qui profite à l'image repose notamment sur l'attribution de paramètres qui lui sont spécifiques, non seulement iconiques<sup>28</sup> mais aussi plastiques, ceux-ci n'étant pas à considérer comme les simples supports signifiants de ceux-là<sup>29</sup>.

L'exploitation de ces paramètres de l'image et du texte pour l'analyse des productions pub et BD peut garder un caractère ludique si l'on s'accorde à travailler dans un premier temps de manière empirique et inductive, à partir des réactions que ne manqueront pas d'avoir les élèves confrontés à une culture qu'ils connaissent bien. Dans un deuxième temps, afin de satisfaire l'objectif de l'acquisition par l'élève d'un sens critique qu'il pourra exercer dans le contexte scolaire et extrascolaire, il y a lieu de procéder à un essai de systématisation, au moins en ce qui concerne les mécanismes d'articulation du texte et de l'image (redondance, complémentarité, supplémentarité, opposition). Il peut être utile d'insister sur le fait que, dans le cadre du cours de français, la prise en compte des spécificités de l'image et leur confrontation avec le texte permettront éventuellement de faire apparaître chez celui-ci certaines particularités de fonctionnement (lexicales, syntaxiques, rhétoriques...) restées jusqu'alors implicites. Ce moment très important de mise en relation du texte et de l'image est aussi l'occasion d'en (faire) apprendre sur la finalité communicationnelle de la publicité et de la bande dessinée : la première séduit pour faire acheter, tandis que la seconde se fait acheter pour raconter une histoire. Pour le message publicitaire, l'efficacité de la communication peut être notamment assurée par sa grande lisibilité qui est optimisée lorsque texte et image

26. Roland BARTHES, « Rhétorique de l'image », dans *Communications. Recherches sémiologiques*, n° 4, 1964, p. 40-51.

27. « Le texte [qui ancre l'image] dirige le lecteur entre les signifiés de l'image [...], il le téléguidé vers un sens choisi à l'avance. [...] [L]e texte est vraiment le droit de regard du créateur (et donc de la société) sur l'image : l'ancrage est un contrôle [...] ; par rapport à la liberté des signifiés de l'image, le texte a une valeur répressive, et l'on comprend que ce soit à son niveau que s'investissent surtout la morale et l'idéologie d'une société. » (*Ibid.*, p. 44-45).

28. Une image, matérielle et artificielle (comme un portrait, une nature morte, etc.), peut être segmentée, c'est-à-dire qu'on peut y isoler des éléments constitutifs, des unités figuratives ou de signification, des formes que nous avons appris à reconnaître et qui se distinguent sur des fonds.

29. Ces paramètres manifestent le caractère conventionnel de la représentation visuelle : cadre, cadrage, composition, profondeur, point de vue. D'autres paramètres plastiques renvoient à l'expérience perceptive en tant que telle : couleur, éclairage, texture.



entretiennent une relation de redondance, en d'autres mots lorsqu'ils se montrent capables d'exprimer une même fin significative à partir de moyens sémiotiques pourtant différents. Dans la publicité pour le parfum «Loulou» de Cacharel (1993)<sup>30</sup>, j'ai ainsi essayé de montrer que le projet communicationnel intensément phatique qu'elle mettait en scène (recherche de proximité, d'intimité, de sensualité) reposait sur la convergence des signifiés que l'on pouvait dégager de l'interprétation des paramètres du texte et de l'image<sup>31</sup>. Un même souci de lisibilité peut être rencontré dans la bande dessinée, tout particulièrement chez celui qui a mis au point ce que l'on considère traditionnellement comme le « degré zéro » du langage BD, à savoir Hergé. La planche inaugurale de *L'affaire Tournesol* (Tournai, Casterman, 1956) propose un point d'ancrage en son centre. Les deux vignettes (7 et 8)<sup>32</sup> auxquelles on peut l'identifier se distinguent des autres vignettes de la planche (qui en compte 12) par plusieurs indices formels qui relèvent avant tout d'un travail visuel réalisé à l'échelon de la planche toute entière : un format original (de hauteur réduite, les deux vignettes sont superposées) et une centralité accentuée (ces deux vignettes occupent le deuxième strip d'une planche qui en compte trois, elles sont placées au centre de ce deuxième strip...). Considérées pour elles-mêmes, ces vignettes 7 et 8 entretiennent une étroite ressemblance<sup>33</sup> qui met d'autant mieux en évidence ce qui les différencie : de l'une à l'autre, le lecteur constate que Nestor est victime d'un malentendu (v. 7 : il croit à une nouvelle erreur téléphonique ; v. 8 : il réalise que ce n'est pas une erreur), ce dont rend compte cette fois conjointement et l'image<sup>34</sup> et le texte<sup>35</sup>. Ce retournement de situation constitue en fait un micro-récit que les autres vignettes de la planche (v. 1-6, v. 9-12) et, au-delà, l'album tout entier se chargent de rentabiliser. Au terme de cette analyse très rapide de la planche, on peut conclure que l'observation du fonctionnement de la lisibilité hergéenne qui repose sur une étroite collaboration entre l'image et le texte au sein des vignettes nous permet d'en apprendre un peu sur l'ensemble de l'œuvre de l'auteur de BD : la « ligne claire » hergéenne n'est pas seulement une affaire de dessin mais aussi de spécularité narrative très rigoureusement installée par le couple

30. Cf. illustration en annexe 1.

31. Jean-Louis TILLEUIL, « L'image et le texte à l'école. Propositions de lecture sociopragmatique du message publicitaire », dans *Français 2000. Des mots et des images 1*, n° 183-184, mars 2003, Bruxelles, SBPF, p. 61-69.

32. Cf. illustration en annexe 2.

33. Un même cadrage serré sur Nestor, une même composition (sur la gauche de l'image, le visage de Nestor tenant le téléphone dans la main gauche, sur la droite, l'espace du ballon qui contient les paroles prononcées par Nestor lors de sa conversation téléphonique). Le rapprochement des deux vignettes est aussi assuré par un enchaînement question/réponse : la question qui achève le texte de la vignette 7 (« Comment ?... ») reçoit sa réponse dès les premiers mots contenus dans la vignette 8 (« Oh ! pardon, je... heu... »).

34. Par l'image, les vignettes 7 et 8 communiquent une variation physiologique de Nestor (cf. l'expression des sourcils, des yeux, de la bouche, l'inclinaison de la tête...), qui le fait passer de la contrariété (v. 7) à la sérénité retrouvée (v. 8).

35. Par le texte, le lecteur découvre la cause de ce changement d'attitude, puisqu'à la conviction d'une nouvelle erreur (v. 7) – la onzième ! – succède, dans le chef du majordome de Moulinsart, la découverte qu'il n'en est rien (v. 8) : son interlocutrice cherche bien à atteindre le capitaine Haddock.

texte-image<sup>36</sup>. Cerise sur le gâteau, ce dernier commentaire invite à une transposition de l'exercice sur le début prometteur d'un récit BD dans un cadre d'apprentissage plus « littéraire », comme par exemple celui d'une leçon consacrée au fonctionnement esthétique, mais aussi dramatique et informatif de l'incipit romanesque<sup>37</sup>.

Si après une planche inaugurale de 1956, je retiens comme corpus celle située à la fin d'un album de 1986, *Le destin de Sarah*, T1 : *Dans la gueule du look* (Grenoble, Glénat, p. 43)<sup>38</sup>, de Marc Hérnu, je rassemble quelques conditions objectives d'appréciation de l'éventuelle évolution des relations texte-image en bande dessinée. D'une série semi-réaliste (les aventures de Tintin) réalisée par un auteur « ancien » à ranger parmi les fondateurs du genre BD, je passe en effet à une suite de quatre albums (1986-1991) à l'ambiance néoréaliste, dont le jeune auteur a fait partie en son temps « de cette nouvelle génération d'artistes belges apparue au début des années 80<sup>39</sup> ». À première vue/lecture, la planche de la page 43 fait la fête aux stéréotypes qui mettent en scène l'« autre » par excellence dans le monde de la BD, à savoir le féminin figuré par la jeune et jolie Sarah qui compte exploiter ses charmes pour réussir socialement, ainsi que l'étranger venu de loin, en l'occurrence non pas un mais des Japonais, car, comme le veut le stéréotype, les Japonais se déplacent toujours en groupe. Habillés de même, ayant tous un appareil photo en main (ce qui complète la caricature), ils apparaissent dans la dernière vignette de la planche, pour y produire une chute humoristique qui met fin, par l'effet comique de surprise ainsi introduit, au monologue de la séduction fatale entamée par Sarah en début de planche. À regarder et à lire de plus près les différentes vignettes de la planche, on observe que le texte et l'image y font preuve d'une grande solidarité pour lui accorder une étonnante cohésion, alors que, narrativement, une planche d'album de BD fonctionne comme une unité instable qui prolonge le contenu narratif de la planche précédente et annonce celui de la suivante. Par le texte, Sarah nous communique ses motivations (v. 2), son projet d'émancipation sociale (v. 1-4) et ses éventuelles sanctions (v. 5) ; par l'image, nous la voyons adopter des poses de top-modèle (v. 2-6) qui précisent métonymiquement le moyen professionnel choisi pour réaliser ce projet. Sur le plan du montage des vignettes, l'effet de travelling avant les enchaîne tellement bien les unes aux autres (v. 2-6) qu'il risque d'endormir le sens critique du lecteur qui aura négligé de s'arrêter tout particulièrement devant la vignette 4, une nouvelle fois centrale dans la planche, et décisive par l'image plus que par le texte quant à l'issue à accorder au projet de Sarah. Pour en savoir plus, il nous faut ouvrir l'analyse du texte et de l'image à des considérations d'ordre pragmatique, c'est-à-dire à ce que le texte, par les marques d'énonciation, et à ce que l'image, par celles d'iconisation, peuvent nous apprendre sur l'« être » des

---

36. Cette planche a fait l'objet d'exercices didactiques détaillés qui sont exposés dans le syllabus *Lectures des messages mixtes*, réalisé dans le cadre du stage international d'été en didactique du FLE (Louvain-la-Neuve, CEDEFLES, 2006).

37. Pour l'analyse de l'incipit dans le champ littéraire, je renvoie à l'ouvrage qui en a fixé la poétique : Andrea DEL LUNGO, *L'incipit romanesque*, Paris, Seuil, 2003, 382 p., coll. « Poétique ».

38. Cf. illustration en annexe 3.

39. Patrick GAUMER et Claude MOLITERNI, *Dictionnaire mondial de la bande dessinée*, Paris, Larousse, 1994, p. 319.

personnages figurés dans le récit (Sarah, les deux hommes au comptoir de l'hôtel dans la première vignette, les Japonais dans la dernière), mais, au-delà, sur les personnes qui font vivre ce récit, à savoir l'auteur et le lecteur/spectateur... et donc l'élève, invité dans une telle logique d'analyse à « trouver sa place » dans les vignettes et dans la planche. Il s'agit là, on l'aura compris, d'une manière supplémentaire pour faire en sorte que « l'élève/lecteur s'estime concerné par [son] objet-lecture<sup>40</sup> ».

Les Japonais interrompent le monologue de Sarah dans la dernière vignette de la planche : de la voix dans la vignette 7, mais dès la vignette 6 par les flashes qu'ils font crépiter autour de la tête de Sarah et qui leur permettent de saisir son image. Le dessin de la vignette 4 nous montre clairement, à qui prend le temps de bien la regarder, que la jeune femme, contrairement à ce qu'elle avance dans ses propos devant le miroir de l'ascenseur, ne maîtrise décidément pas son apparence : le miroir ne lui restitue pas fidèlement la pose adoptée par son bras droit... C'est donc bien l'image dessinée dans cette vignette 4 qui donne la clé du référent se cachant derrière le « vous » deux fois présent dans le texte de cette même vignette : en plus des « gros malins » (v. 3), du « tous » (v. 2) et autre « vous messieurs » (v. 1) renseignés par le cotexte et désignant – la partie pour le tout – l'ensemble de la gent masculine, on peut y lire aussi la relation problématique qui s'installe entre la Sarah comme (top-)modèle et la Sarah comme reflet. À moins que ce ne soit pas seulement sur le plan (d'énonciation et d'iconisation) de l'HISTOIRE où évoluent les personnages qu'il faille trouver la réponse, mais aussi sur celui du DISCOURS qui met en relation la vignette et son contenu verbo-iconique avec le public auquel ils sont destinés<sup>41</sup>. Par son jeu de double (modèle/reflet), l'image de la vignette 4 peut nous en apprendre sur le destinataire de ce message et sur sa naïveté à l'origine du leurre dont il aura été éventuellement victime : c'est « vous », lecteurs, « qui avez à vous méfier des apparences<sup>42</sup> »... Mais leurrés, ces lecteurs pourraient aussi être leurrants, c'est-à-dire à l'origine de la difficulté pour Sarah de gérer le paraître dont elle veut revêtir son être. Car derrière le miroir, maître des apparences, la dernière vignette de la planche, avec son changement radical de point de vue (suite à un effet de champ/contrechamp), suggère que le jeu de manipulation pourrait bien en dernier ressort être dominé par celui que les circonstances formelles invitent à s'y installer et que l'on identifie à la personne du lecteur... voyeur. En résumé, cette planche qui exhibait à première vue les stéréotypes très conventionnels du féminin s'avère être

40. « Éditorial », dans *Recherches, Littérature de jeunesse, op. cit.*, p. 6.

41. Les concepts de DISCOURS/HISTOIRE sont repris à la théorie de l'énonciation d'Émile Benveniste. Celle-ci a été revue et augmentée depuis, notamment par les travaux de Dominique Maingueneau dans la lignée desquels j'inscris mes propres recherches sur la sociopragmatique des messages mixtes. Pour plus d'information sur ces essais de transposition aux rencontres du texte et de l'image, je renvoie à mon article « Comment aborder l'étude du couple texte-image ? Épistémologie et sociopragmatique d'une relation problématique », plus précisément aux pages 107-111 (dans Jean-Louis TILLEUIL [sous la dir. de], *Théories et lectures de la relation image-texte*, Cortil-Wodon, EME, 2005, coll. « Texte-Image, n° 5 »).

42. Adresse à laquelle contribue, à l'image (v. 4), l'usage des paramètres du cadre, du cadrage, du point de vue, de la profondeur de champ et de la composition, qui présente Sarah de dos, en amorce sur la gauche de la vignette, face à son reflet en plan américain qui envahit le miroir et qui désigne la position hors champ censée être occupée, dans le dos du modèle, par le lecteur/spectateur.

plus ambiguë sur la question, puisqu'elle en dénonce aussi, d'une certaine manière, l'origine et le fonctionnement :

[Il est une relation fondamentale homme-femme dont] l'effet est d'instituer la femme en position d'être-perçu condamné à se percevoir à travers les catégories dominantes, c'est-à-dire masculines<sup>43</sup>.

Pas toujours de tout repos, cette place de lecteur<sup>44</sup>...

## (PARA)LITTÉRATURE : UNE HISTOIRE A NE PAS MANQUER

Pour être menée à bien, une telle étude de l'imaginaire des rapports sociaux de sexe demande que l'on prenne le temps de la contextualiser historiquement. Même si notre présent constitue la période de référence, notre compréhension des enjeux engagés par cette étude ne peut se faire qu'à l'aune d'un lointain passé... qui fait de la résistance. À défaut d'avoir pu être suffisamment sollicité à propos de Sarah et de sa destinée problématique comme héroïne de BD, ce souci historique a accompagné les propositions d'analyse sémiotique des relations texte-image dans la bande dessinée. À ce sujet, la « modernité » relative observée dans la planche de 1986 n'a pu être déglagée que parce qu'elle se distinguait de la pratique hergéenne de 1956, plus ancienne donc, de mise en rapport du texte et de l'image, donnée comme définitoire du genre BD en tant que tel et fixant comme norme fonctionnelle le partage équitable des responsabilités narratives. On ne peut pas oublier non plus que ces deux planches de bande dessinée, tant celle de 1956 que celle de 1986, ont fait l'objet d'une attention toute particulière sur leur centre (v. 7-8 et v. 4), mis en évidence par un travail de la composition, l'ensemble des vignettes étant à considérer dans cette circonstance comme une grande image. Ce type de construction, qui fait du centre de l'image, lieu de rencontre de ses lignes naturelles, un point d'intérêt stratégique est hérité d'une longue tradition occidentale de création iconique, à l'origine du « langage » élémentaire de l'image<sup>45</sup>. Enfin, pour entamer la présente réflexion sur la littérature et son enseignement, il a été fait référence à Gustave Lanson et à ses prises de position pédagogiques qui ont offert un point de comparaison bien utile pour apprécier à leur juste valeur les nouvelles orientations des programmes de l'enseignement secondaire, en Belgique

43. Pierre BOURDIEU, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998, p. 75, coll. « Liber ».

44. De plus amples développements de l'analyse de cette planche peuvent être trouvés dans mon article intitulé « Voyage au cœur du stéréotype du féminin. Ou que l'on ne se méfie jamais assez des apparences... surtout de celles qui réfléchissent ! » (dans Jean-Louis TILLEUIL [sous la dir. de], *Images, imaginaires du féminin*, Cortil-Wodon, EME, 2003, p. 149-172, coll. « Texte-Image, n° 4 »). Par ailleurs, des études sociopragmatiques menées sur le discours publicitaire sont disponibles dans Jacques CARION, Georges JACQUES et Jean-Louis TILLEUIL (sous la dir. de), *Aventures et voyages au pays de la Romane. Pour Pierre Massart*, Cortil-Wodon, 2002, p. 279-330 (Jean-Louis TILLEUIL, « Une invitation au voyage bien incongrue : "Comment réagissez-vous aux caresses habituellement ?" ») ; ainsi que dans J.-L. TILLEUIL, « Comment aborder l'étude du couple texte-image ? [...] », *op. cit.*, p. 112-114.

45. DUC, *L'art de la composition et du cadrage. Peinture, photographie, bande dessinée, publicité*, Paris, Fleurus, 1992, p. 6., coll. « Les secrets de l'artiste ». On lira avec beaucoup d'intérêt tout l'ouvrage, dont un mérite parmi quantité d'autres est d'être abondamment illustré.

francophone comme en France. Rendons à Lanson un supplément d'actualité puisque nous retrouvons déjà chez lui, en 1904, l'intuition, voire la conviction, que l'analyse du texte littéraire ne peut pas être qu'interne, fermée sur le texte, mais doit s'ouvrir à son lecteur, acteur privilégié du hors-texte :

Je ne veux pas dire seulement que l'œuvre littéraire est un intermédiaire entre l'écrivain et le public ; elle porte la pensée de l'écrivain au public ; mais, et voilà ce qu'il importe de considérer, elle contient déjà le public. [...] L'image que l'esprit donne de lui dans un livre est déterminée, entre toutes les images possibles de la communauté changeante d'un être individuel, par la représentation que cet esprit se fait du public auquel il se destine ; elle est justement celle que cette représentation appelle à se réaliser. Le public commande l'œuvre qui lui sera présentée : il la commande sans s'en douter. Je ne dis pas cela au sens vulgaire du désir du succès<sup>46</sup>.

Tous ces rappels et ce complément d'information n'ont d'autre but que de souligner la nécessaire historicité qu'il faut donner aux choses pour en saisir l'originalité, y compris à celles dont on fait des objets d'apprentissage. Même lorsqu'ils relèvent de la « modernité industrielle », comme la publicité et la bande dessinée. La pédagogie des compétences ne s'y oppose pas puisqu'elle refuse que l'on oppose stérilement compétences et connaissances et qu'elle affirme, à l'occasion, leur interaction fondamentale :

[U]n savoir-réfléchir général ne peut se construire indépendamment des contenus de savoirs. Le savoir réfléchir dans un domaine ne peut se construire que sur une base de connaissance étendue et structurée<sup>47</sup>.

Parmi ces savoirs indispensables, l'histoire de la littérature, qui intègre mais déborde en amont celle de la publicité et de la bande dessinée, me paraît incontournable. Il y va, me semble-t-il, de la possibilité de développer chez l'élève cette compétence, fondamentale s'il en est, que l'on nomme « esprit critique ». Porter un jugement critique sur un fait (para)littéraire suppose la comparaison qui a besoin de s'appuyer sur un cadre de référence culturelle dont on sait qu'il fait défaut aux élèves du secondaire, comme aux étudiants de l'enseignement supérieur. Il n'est bien sûr pas question de revenir à un encyclopédisme désuet, n'en déplaise à Marc Fumaroli et à ses déclarations à l'emporte-pièce :

Aujourd'hui enfants et adolescents sont d'avance « éduqués » (ou « déséduqués » ?) en dehors de l'école, par les moyens de communication dont ils sont les consommateurs privilégiés. L'école est tenue de refaire ce qui a été défait par ce bain d'images et de bruits. Elle doit relativiser les idoles, construire l'attention, la concentration, la mémoire, la considération d'autrui. [...] Je crains que très peu d'élèves de collège n'aient accès à Nietzsche ou à

---

46. Gustave LANSON, « L'histoire littéraire et la sociologie », dans ID., *Essais de méthode critique et d'histoire littéraire*, textes rassemblés par H. Peyre, Paris, Hachette, 1965, p. 66.

47. M. ROMAINVILLE, « L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation... », *op. cit.*, p. 141.

Tolstoï. On leur fait décortiquer des extraits de presse, des documents administratifs<sup>48</sup>...

Afin de favoriser chez l'apprenant l'acquisition de ce cadre élémentaire de référence, il faut lui proposer un parcours historique qui aille à l'essentiel, c'est-à-dire qui installe les courants, les auteurs et les œuvres dans une continuité chronologique davantage attentive à ce qui les rassemble qu'à ce qui les distingue : à dégager le général avant de s'attacher au particulier<sup>49</sup>. Ainsi, pour le genre poétique, c'est en pointant dans cette histoire de la littérature les deux « révolutions » poétiques qui musicalisent le texte, médiévale aux XIII<sup>e</sup>-XIV<sup>e</sup> siècles<sup>50</sup> et symboliste dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>51</sup>, que l'on se donne les premiers moyens d'une appréciation de l'originalité de la poésie du XX<sup>e</sup> siècle. On voit assez rapidement l'intérêt pédagogique supplémentaire qu'une telle manière de faire de l'histoire, qui sensibilise implicitement l'élève à une méthode de travail de base, peut présenter<sup>52</sup>. Apprendre à hiérarchiser les informations : ne serait-ce pas là une des fonctions les plus urgentes de l'école face à des élèves adeptes d'une culture qui, par le biais d'internet, se numérise de plus en plus et se ramifie quasi à l'infini<sup>53</sup> ?

En guise de conclusion, j'ai tendance à défendre l'idée que le moment est venu, lorsque l'on est amené à organiser un cours de « littérature », non pas de choisir la bande dessinée plutôt que la littérature médiévale, l'actualité littéraire plutôt que son histoire, mais de se risquer à proposer une synthèse des savoirs passés et présents. La logique de l'exclusive me paraît dépassée. Mais n'était-ce pas déjà ce à quoi nous invitait Corneille (Pierre, le dramaturge...), avec sa pièce *Le Cid*, dans laquelle le choix du devoir fait par Rodrigue ne lui ferme pas la porte de l'amour... « Laisse faire le temps », conseille Don Fernand à Rodrigue. Un temps qui, décidément, a souvent le dernier mot.

---

48. Catherine DAVID (propos recueillis par), « Quelle littérature pour l'école ? par Marc Fumaroli et Tzvetan Todorov », dans *Le Nouvel Observateur*, 11-17/01/2007, Paris, p. 78-79.

49. Pour une application didactique de ce type de parcours historique, je renvoie à mon syllabus *Histoire de la littérature française. Des origines à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, destiné aux élèves inscrits dans le domaine « Arts de la parole et du théâtre », au programme des Académies de musique de la Communauté française de Belgique.

50. Au moment du passage de la poésie lyrique courtoise du Sud au Nord de la France (XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles), la musique du texte se « naturalise » une première fois, sous l'influence de la chanson à danser à l'origine du poème à forme fixe qui se généralise aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles (rondeau, ballade...), et de la poésie narrative qui réduit la part « artificielle » (chantée) de l'accompagnement musical... Comme le rappelle Paul Zumthor, c'est de cette époque que date la séparation entre poésie écrite *savante* et chanson *populaire* (cf. Paul ZUMTHOR, *Introduction à la poésie orale*, Paris, Seuil, 1983, p. 274, coll. « Poétique »).

51. La seconde « naturalisation » de la musique (produite par des moyens proprement textuels : « De la musique avant toute chose... ») approfondit le processus d'intellectualisation musicale en substituant aux contraintes macrostructurales (le sonnet comme poème à forme fixe), qui rendaient visible ce travail sur le texte, une règle unique, de l'ordre de la microstructure : le symbole, appelée image poétique au XX<sup>e</sup> siècle, comme invitation à partager une expérience initiatique du sens...

52. « Distinguer l'essentiel de l'accessoire » constitue bien une compétence transversale.

53. Cf. ce qu'en pense par exemple Luc BRONNER dans *Le Monde* (26/12/2006, Paris, p. 17), à l'occasion du compte rendu qu'il propose de l'ouvrage de Pascal LARDELLIER, *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados* (Paris, Fayard, 2006, 230 p.).

## ANNEXES

Les droits de reproduction n'ayant été obtenus que pour la version « papier » du numéro, nous ne pouvons reproduire ici ces documents.

### ANNEXE 1

**Publicité pour le parfum « Loulou », de Cacharel  
(*Marie Claire*, n° 490, juin 1993) Cacharel 1993**

### ANNEXE 2

**HERGÉ, *L'affaire Tournesol*, Tournai, Casterman,  
1956, p. 1, v. 7-8, Hergé/Moulinsart 2007**

### ANNEXE 3

**Marc HERNU, *Dans la gueule du look* (1<sup>er</sup> tome de la suite intitulée « Le destin de Sarah »), Grenoble, Glénat, 1986, p. 43, v. 4. © Glénat 1986**