

Marjane Satrapi : le roman graphique
universel. Application de ce sujet en
cours de FLE.



Universidad de Valladolid

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

TUTOR: JAVIER BENITO DE LA FUENTE

CURSO 2019-2020

AUTOR: Javier Akhtari Blanco

RÉSUMÉ

Cette étude vise à dépeindre le riche mosaïque de thèmes du chef d'œuvre de l'auteure franco-iranienne Marjane Satrapi, *Persepolis*, et à établir une analyse sur les nombreuses possibilités, non seulement de ce texte, mais du roman graphique en général en cours de FLE. Ce genre, plutôt récent dans la scène littéraire, est vraiment en vogue de nos jours. La liaison entre texte et image envoûte le lecteur, et dans ce cas suppose un magnifique moyen pour introduire le goût pour la lecture aux élèves. Par conséquent, le professeur de français ne peut pas ignorer le roman graphique, outil polyvalent dans l'enseignement de la langue française. Pour mieux connaître les possibilités didactiques de *Persépolis* cette étude aborde des thèmes comme l'histoire récente de l'Iran et son contexte culturel dans le vingtième siècle, ainsi que les éléments thématiques le plus significatifs de l'œuvre de Satrapi. Finalement, le but est de créer une série d'activités pertinentes pour le cours de FLE.

Mot clés: *Persepolis, Marjane Satrapi, histoire, roman graphique, dessin, activités, Iran, texte, récit, FLE, image, littérature.*

Este trabajo pretende dar cuenta del rico mosaico de temas de la obra maestra de la autora franco-iraní Marjane Satrapi, *Persépolis*, y realizar un análisis sobre las numerosas posibilidades, no solo de dicho texto, sino de la novela gráfica en groso modo en la clase de FLE. Este género, más bien de reciente aparición en la escena literaria, está verdaderamente de moda en la actualidad. La unión entre texto e imagen resulta cautivadora al lector y, en el caso que nos ocupa, supone un medio ideal para el fomento a la lectura de los alumnos. Por lo tanto, el profesor de francés no puede pasar por alto la novela gráfica, herramienta polivalente en la enseñanza de la lengua extranjera. Para conocer mejor las posibilidades didácticas de *Persépolis*, este estudio trata temas como la historia reciente de Irán y su contexto cultural en el siglo veinte, así como los elementos temáticos más significativos de la obra de Satrapi. Finalmente, el objetivo es crear una serie de actividades pertinentes para la clase de FLE.

Palabras clave : *Persépolis, Marjane Satrapi, historia, novela gráfica, dibujo, actividades, Irán, texto, narración, FLE, imagen, literatura.*

TABLE DE MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	9
UN SIÈCLE BOULEVERSANT, UNE NATION, UN ROMAN.....	13
Histoire d'un pays en feu	13
Un art de l'exile, un art pour le vingtième siècle	20
UN UNIVERS DE POSSIBILITÉS	29
Qu'est-ce qu'un roman graphique ?	29
Les possibilités de <i>Persepolis</i> dans le cours de FLE	38
APPLICATION DIDACTIQUE	47
SÉANCES	49
<i>Séance 1</i>	49
Activité 1.1	49
<i>Présentation de l'auteure et son œuvre</i>	49
Activité 1.2	50
<i>Questionnaire concernant le visionnage des documents audiovisuels</i>	50
Activité 1.3	52
<i>Lecture interactive</i>	52
Activité 1.4	55
<i>Réimaginer un récit</i>	55
<i>Séance 2</i>	58
Activité 2.1	58
<i>La description des sentiments</i>	58
Activité 2.2	61
<i>Création d'histoires avec « Story Cubes »</i>	61
Activité 2.3	63
<i>Labyrinthe textuel</i>	63
<i>Séance 3</i>	66
Activité 3.1	66
<i>Ironie et préjugés</i>	66
Activité 3.2	67

<i>Micro-théâtre spontanée</i>	67
Activité 3.3	70
<i>Le téléphone persan</i>	70
Séance 4	72
Activité 4.1	72
<i>Réécriture avec Story Cubes Fantaisie</i>	72
Activité 4.2	74
<i>Les cases perdues</i>	74
Activité 4.3	78
<i>Strip Generator : élaboration d'une histoire</i>	78
Séance 5	79
Activité 5.1	79
<i>Création d'une histoire avec Strip Generator</i>	79
Séance 6 – Séance finale	80
Activité 6.1	80
<i>Atelier Persepolis</i>	80
CONCLUSION	81
RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES	83

AVANT-PROPOS

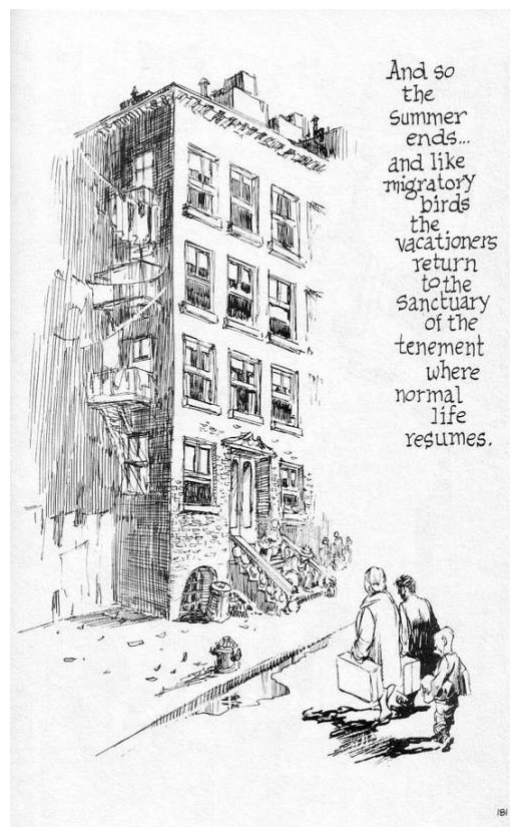
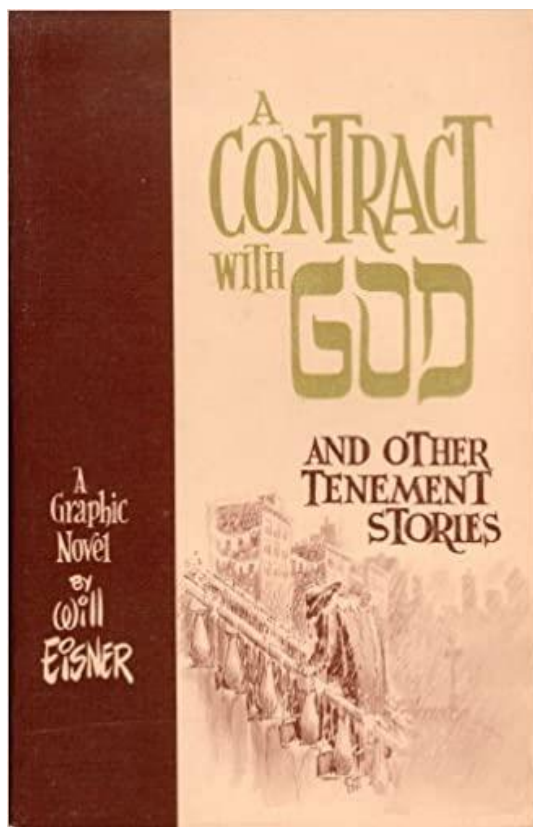
L'histoire de *Persepolis* est l'histoire de Marjane Satrapi, et de surcroît, l'histoire d'un pays à la double identité : la Perse et l'Iran. La Perse, cet empire mystérieux, était le foyer de légendes et de grands exploits longtemps oubliés. L'Iran, cette nation même plus mystérieuse, est le pays où la légende et les exploits de la jeune Marjane ont eu lieu. *Persepolis* est plusieurs choses : une biographie, un journal intime, une chronique historique, un cahier de voyage, un récit à travers l'image... Ce collage de genres se mêle avec un collage de thèmes très diverses : la politique, l'enfance, la religion, le fanatisme et le radicalisme islamique, la culture pop, la famille, l'immigration, l'éducation, la perte, l'amour, la guerre, etc.

Marjane Satrapi est née en 1969 dans une nation puissante et prospère qui s'est enrichie grâce au pétrole, et une société aux profondes mœurs religieuses mais insérée néanmoins dans une modernité florissante où le pouvoir royal – le Shah – et le pouvoir politique – le premier ministre du Shah – gèrent un pays de contrastes. L'histoire de Satrapi est le récit d'une société qu'en peu d'années subira un changement radical, qui regardera le passé avec nostalgie et amertume, sachant que ce passé à l'avenir rayonnant était l'opportunité ratée de créer une société libre et moderne, ouverte d'esprit et débarrassée de toute marque de fanatisme absolutiste, religieux, politique, et culturel. *Persepolis* est la toile, le tapis, dans lequel l'auteure peindra tous ces événements, avec un regard très personnel qui mêle son récit de vie et le récit de vie d'une nation qui ne sera jamais la même.

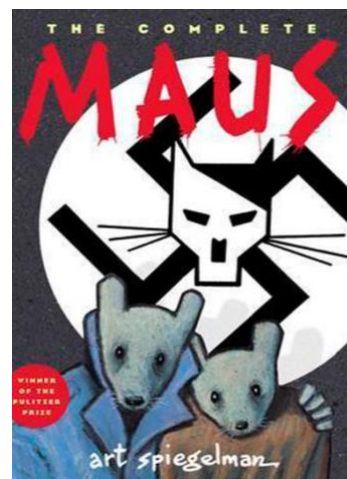
Le roman graphique, héritier en quelque sorte de la bande dessinée, est une forme d'expression, un genre, très répandu dans le monde littéraire actuel. On publie des romans graphiques de plus en plus ainsi qu'on repère dans les étagères de nos libraires de nombreux ouvrages sous forme de roman graphique. Ce fait, qui peut nous sembler quelque chose d'anecdotique, n'est pas dû au hasard : nos habitudes de lecture ont changé à cause d'une société plus centrée sur le travail, obsédée par le phénomène « techie » et les plateformes de streaming – *HBO*, *Netflix*, *Hulu*, etc. –, contrôlée par les réseaux sociaux, et qui définitivement a déclaré : « nous n'avons pas le temps de lire ». Même à l'aide des livres électroniques, ces e-books, qui contiennent des milliers de livres dans un

dispositif qui fait la taille de la main, on n'a pas pu impulser une révolution alternative, une révolution culturelle sous le signe du livre. Dans ce scénario du vingt-et-unième siècle s'insère au gros succès, de façon inattendue, le roman graphique. Ce genre offre une lecture dynamique et active, marquée par une nature très particulier qu'on n'accorde pas aux autres genres littéraires : une double lecture, visuel et textuel, graphique et romanesque.

Le terme a son origine bien avant, dans les années soixante aux États-Unis, où le critique littéraire Richard Kyle suggère le terme « graphic novel » dans un texte évoquant l'avenir de la bande dessinée, du « comic », et sera employé plus tard, dans les années soixante-dix et quatre-vingt aux États-Unis par plusieurs maisons d'édition à l'heure de publier certains recueils de bandes dessinées (Méon, 2017). Des grands auteurs américains comme Will Eisner – le père de la BD *Spirit* – avance sur son temps et publie en 1978 *A contract with God and other tenement stories*, ouvrage qui s'éloigne de la BD dans sa thématique, l'histoire des pénuries des habitants du Bronx dans les années trente, et dans son format romanesque, et portant sur la couverture le nom « a graphic novel » :



La parution de titres comme celui-ci atteint son sommet avec *Maus : A survivors tale*, roman graphique en deux volumes, parus en 1986 et 1991, et réédité à maintes reprises, qui connaîtra un succès international – et national, étant le seul roman graphique qui a remporté le prestigieux prix Pulitzer – sans précédent et qui jettera les bases en Europe du roman graphique moderne. Ce succès du roman graphique biographique, à l’instar du succès de la BD de superhéros aux États-Unis, sera le catalyseur du roman graphique européen.



Le roman graphique en Europe connaît un gros succès de nos jours à l’aide des événements comme le célèbre Festival de la Bande Dessinée d’Angoulême, le Salón del Cómic de Guadalajara, ou Le Fumetto de Lucerne. Ceci est une preuve de l’importance accordée par la société à cette forme d’expression culturelle et sa place dans la littérature de nos jours.

Par ailleurs, un des grands avantages d’une ressource comme celle-ci pour le cours de FLE est sa nature polyvalente et la double lecture dont on vient de commenter : « La complémentarité sémantique texte-image de la bande dessinée est une véritable aubaine pour l’apprenant en langue. Grâce à l’image, il peut construire sa compréhension par des hypothèses, en dépit des limites de son niveau linguistique. » (Jeffroy, 2013 : 3) Par conséquent, on constate les vastes possibilités du genre, qui peut être introduit dans n’importe quel niveau d’apprentissage de la langue, constituant un outil très accessible et à partir lequel l’enseignant peut construire de nombreuses activités avec la même ressource, même avec une seule planche. En plus, la lecture visuelle d’un roman graphique ou d’une bande dessinée offre déjà à l’enseignant plusieurs possibilités pour travailler non seulement la compréhension écrite – ou dans ce cas plutôt « visuelle » –, mais aussi à travailler l’expression orale et écrite, ainsi qu’à établir des dynamiques actives qui engagent l’élève :

« L’observation d’une planche permet déjà de répondre aux questions essentielles à la construction du sens : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Comment ? Elle peut contenir assez de données sémantiques pour une compréhension globale et rapide. Cette efficacité du support artistique est très motivante et valorisante pour l’apprenant. » (Jeffroy, 2013 : 3)

Somme toute, le roman graphique, ce genre si nouveau, si bien inséré dans le monde littéraire de nos jours, si particulier dans sa forme mais qui se rapproche en même temps du roman et qui reste dans sa structure un héritier de la bande dessinée, est la toile choisie par beaucoup d'auteurs actuellement pour illustrer des histoires, peu importe si elles sont fantastiques, biographiques ou autobiographiques, romanesques, poétiques ou théâtrales. Si l'on peut dire quelque chose pour aider à éclaircir la confusion entre BD et roman graphique, c'est que finalement le roman graphique s'est débarrassé, parmi d'autres éléments, d'une étiquette qui porte la bande dessinée, qui est sans aucun doute la figure du superhéros. Cette image importée de la culture américaine du vingtième siècle n'a pas trouvé sa place dans ce nouveau genre, puisque le roman graphique s'est transformé dans un genre difficile à encadrer et à définir, mais plus libre dans sa thématique aussi. En concret, l'origine du terme en France répond en quelque sort aux raisons de marketing : « en Francia [...] *roman graphique* comenzó a utilizarse para designar aquellos cómics surgidos o inspirados por las editoriales independientes de los años noventa » (Gómez, 2013 : 65).

Néanmoins, tant la BD que le roman graphique sont des outils essentiels dans la création de programmes plus complets, engageants et significatifs pour le cours de FLE:

« Loin du mépris que la bande dessinée peut encore subir, il semble que sa légitimité pédagogique et culturelle ne soit plus réellement à prouver [...], en témoigne notamment son inscription progressive dans les Programmes Officiels de l'Éducation Nationale pour le cycle 3 et le collège, depuis 1996 et jusqu'en 2008, où elle est explicitement mentionnée parmi les *arts du visuel*. » (Banner, 2014 : 2)

La création des activités pertinentes pour le cours de FLE avec l'œuvre de Marjane Satrapi suit la volonté de ce sort d'initiatives : enseigner la langue française d'une façon plus attirante, employant des matériaux polyvalents et reconnaissant les possibilités d'apprentissage que le roman graphique offre aux apprenants. Dans ce cas, on vise à créer des activités pour les élèves d'une classe de E.S.O., sans oublier les quatre compétences langagières fondamentales : la compréhension orale et écrite, et l'expression orale et écrite. D'autre part, il est très important pour l'enseignant de connaître le contexte, l'histoire et les thèmes abordés dans *Persepolis* : ceci nous aidera à créer plus efficacement des contenus pertinents.

Histoire d'un pays en feu

Le vingtième siècle démarre en Iran avec le début d'une nouvelle ère : on met fin de manière définitive à l'époque médiévale iranienne¹ avec la *Révolution Constitutionnelle*, qui force le Chah à créer un Parlement, la *Majles*, organisme politique indépendant qui rédigera la première constitution de l'Iran en 1906. L'Iran devient dès ce moment une monarchie constitutionnelle. Cet essor politique correspond à l'essor économique du pays, avec la découverte du pétrole, qui sera le moteur principal de l'économie iranienne jusqu'à nos jours, toujours sous l'ombre d'Occident, et surtout de Grande-Bretagne et des États-Unis, qui veulent contrôler cette ressource si précieuse à n'importe quel prix. La nouvelle période politique de l'Iran, encore sous le pouvoir du Chah de la dynastie des Qâdjârs fait face à une deuxième révolution en 1921. Il s'agit d'un coup d'État militaire, organisé dans l'ombre par les britanniques pour mettre au pouvoir un jeune et simple officier de l'armée iranienne, Reza Pahlavi. La raison c'est à nouveau le contrôle du pétrole iranien. Pahlavi se nommera Chah finalement en 1926, fondant la dernière dynastie de l'histoire du pays, les Pahlavis (1926-1979). Persepolis rend compte même de ce fait historique clé pour la nation :



¹ Il n'est pas possible d'accorder les mêmes périodes historiques à l'Europe et l'Iran. Ceci est dû au fait que l'Iran a quatre époques bien différenciées : l'antiquité avec l'empire persane, la conquête arabo-musulmane, les dynasties médiévales et l'époque moderne. Dans cette dernière on changera le nom "Perse" en 1935 par "Iran" officiellement. Mais le nom "Iran" a son origine dans l'empire sassanide (221-651), "ērānšahr" ou "Royaume des Aryens", qui était le nom avec lequel les sassanides se désignaient. Même après toutes ces années le nom "Perse" fait référence pour beaucoup d'iraniens à une époque glorieuse longtemps passée.



Le nouveau Chah commence à se former dans la tête l'idée de récupérer la splendeur de l'empire persane en tant qu'il pose son regard sur l'Occident, toujours sous le regard indiscriminé des britanniques et américains, qui ont été au bout du compte leur « parrain » pour ainsi dire :

« Le Chah Reza Pahlavi lance un vaste programme de modernisation économique et de réformes d'inspiration occidentale : enseignement laïc, grands projets industriels, législation et système judiciaire inspirés du droit français, notamment des codes napoléoniens, interdiction du port du voile pour les femmes, obligation pour les hommes de se vêtir à l'occidentale, etc. » (Marini, 2014 : 18)

Ces nouveaux codes imposés par le Chah sont un vrai signe de modernité et d'éloignement envers la religion islamique. Toutes ces idées dites modernes peuvent être confrontées à tout ce que le pays subira lors de la Révolution Islamique (1979) : refus complet des mœurs, traditions, vêtements, loisirs, produits, culture qui soient d'origine occidentales, et inclusion d'une application stricte des lois fondées sur la religion.

Néanmoins, tous ces avancements politiques ne sont qu'une partie des années à suivre : la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945) éclate et la position d'Iran est certes marquée par la neutralité, mais une neutralité qui cache un rapprochement vers l'Allemagne nazi, en concordance avec les idées du Chah : « le Chah, fasciné par le régime nazi, renforce les coopérations avec l'Allemagne » (Marini, 2014 : 18). Les alliés prennent donc la décision d'occuper l'Iran et forcent le Chah à quitter le pouvoir, poussant le souverain à abdiquer en 1943. Ce sera son fils Mohammad Reza, dernier Chah de l'histoire iranienne, qui occupera le rôle de chef d'État en détriment de son père. La société iranienne, enragée à cause de cette instabilité politique et la négligence d'un Chah qui a transformé le pays en un protectorat sous la domination britannique et soviétique, choisit dans les élections de 1946 un nouveau Premier ministre : Mohammad Mossadegh. Le Chah Mohammad Reza prend l'exile et pour la première fois l'Iran n'est pas sous la domination de la monarchie. Mossadegh, figure clé dans le développement de l'esprit nationaliste iranien, promeut la nationalisation du pétrole iranien, ce qui met un terme au contrôle britannique et son exploitation du ressource précieux. Ceci ne durera pas longtemps : Mossadegh est renversé du pouvoir à l'aide d'un coup d'État où la Grande-Bretagne et les États-Unis sont à nouveau les organisateurs².

Enfin, le Chah Mohammad Reza retourne en Iran et s'installe au pouvoir en 1963 de manière définitive. Cette reprise de la réalité monarchique sert le Chah, Mohammad Reza Pahlavi (1919-1980), pour relancer les plans de son père, Reza Pahlavi (1878-1944), par rapport à une modernisation de l'Iran aux airs de grandeur persan. Un signe clé dans la volonté d'éloignement envers le monde islamique est le remplacement du calendrier islamique par un calendrier solaire impérial en 1976 (Marini, 2014). Mais ces efforts ne seront que le rideau qui cache un autoritarisme et une absence de libertés qui mettent le peuple iranien en révolte. La perception d'une partie des iraniens, qui pensent que la religion, leur religion, avait été condamnée à l'oubli et que la morale et les règles sociales étaient de plus en plus en train d'occidentaliser le pays, se confronte à la famille moderne iranienne, insérée dans le vingtième siècle, consommatrice de la culture occidentale, cultivée, éloignée des impositions de la loi islamique et principalement républicaine et nationaliste. Ce contexte confronte donc une société déchirée en deux parties, celle qui reste croyante, héritière de siècles de domination islamique chiite, et

² Ce fait, qui n'était un secret pour personne, sera dévoilé par le gouvernement américain sous l'administration Obama en 2009.

celle qui pose le regard vers un avenir démocratique, sans Chah, sans l’Islam, débarrassée de toutes ces mœurs imposées par la religion et qu’ils considèrent une ancre pour la modernisation du pays. La monarchie, sous les yeux d’une jeune Marjane Satrapi, commence à s’effondrer :



Ironiquement, ces deux parties de la société partagent un ennemi commun : la couronne. Les uns désirent une République Islamique – intégristes –, avec le pouvoir religieux comme guide de la nation, et les autres une République à la française, semi-présidentielle, où le pouvoir monarchique et le pouvoir religieux soient démunis de toute fonction de gouvernement. Mais l’Iran connaîtra seulement un vainqueur. Les intégristes iraniens promeuvent des actions de révolte, présidés par l’ayatollah Khomeini, exilé en France depuis 1978. Le refus à la modernisation promue par le père du Chah et l’adoption de nouvelles lois inspirées de la religion islamique, commencent à plonger la nation dans la Révolution Islamique. La fuite du Chah se produit enfin le 16 janvier 1979. En quelque mois l’Iran subira un référendum où les iraniens voteront une nouvelle Constitution ainsi

que la République islamique est déclarée dans tout le territoire national avec un suspicieux pourcentage de 98% à faveur de la nouvelle République :



Ce pourcentage démontre en quelque sorte les manipulations et le système corrompu qui gérait les médias iraniens, et qui se confrontait en même temps au pouvoir exercé par la monarchie. Avec la fuite du Chah Reza, ce pouvoir disparaît complètement et laisse sa place au totalitarisme intégriste, non seulement dans les médias, mais sert en plus aux dirigeants religieux pour prendre le contrôle de l'éducation, du Parlement, de la justice et des forces de l'ordre. Peu à peu, les « autres » adversaires du régime monarchique se rendent compte

de sa faible position : les intégristes, les radicaux, et les fanatiques islamistes – tous formant partie d'une même foule enragée en fin de compte – se sont installés dans le discours de « vainqueurs de la révolution », déplaçant le reste d'iraniens, et créant un vrai dilemme pour eux : soit tu es avec nous, soit tu es avec le Chah.

La popularité du Chah était très affectée de surcroît par les actions menées pendant des décennies par le SAVAK, la police secrète, les bourreaux du souverain. Les iraniens étaient témoins directs des brutalités perpétrées par la police secrète du monarque aux familles, amis, érudits, intellectuels, communistes, etc. Tous les journaux de l'époque se firent l'écho des crimes du SAVAK³, dénoncés par plusieurs organismes et associations

³ <https://www.youtube.com/watch?v=mrir5vsMmF4> Dans cette vidéo plusieurs anciens membres du SAVAK interviennent dans une conférence de presse pour défendre leur innocence. Le document audiovisuel date du 17 décembre 1979, moment dans lequel la Révolution Islamique était déjà achevée.

pour les droits de l'homme, comme Amnistie Internationale. Dans ce cas un article du journal *Le Monde*, datant du 4 janvier 1979, fait le rapport de l'un de nombreux centres de torture employés par le SAVAK :

« À l'intérieur figurent encore des appareils pour arracher les ongles, des lits de métal munis de fils électriques pour torturer les prisonniers à l'électricité [...] Dans une petite pièce pouvant servir de cellule se trouvent, superposées sur quatre étages, des couchettes de métal sous lesquelles était installé un gros brûleur à gaz. Les détenus étaient liés aux barreaux de la couchette la plus haute, et le brûleur était allumé. S'ils ne parlaient pas, les prisonniers étaient descendus d'un étage. " Très intéressant, n'est-ce pas ? " nous dit un jeune soldat iranien sortant du tunnel. » (*Le Monde*, 1979)

Le regard porté par *Persepolis* sur ces tortures et cette brutalité surprend dans sa vraisemblance avec le témoignage du journal *Le Monde* mais il est renforcé en même temps par le visuel, par l'image, qui dans ce cas contient une certaine ironie enfantine, celle de la Marjane Satrapi âgée de dix ans, s'opposant au thème, macabre et viscéral :



La toute récente République Islamique supposera au bout du compte le contrôle de l'Islam sur la politique et la société, avec la création d'une figure supérieure qui régira tous les aspects de la vie des habitants et qui surveille le gouvernement et le Parlement : le Guide de la Révolution, c'est-à-dire, l'Ayatollah. Pour ces iraniens éloignés de la religion et de la monarchie deux voies s'ouvrent : l'exile ou l'acceptation de nouvelles mœurs. Beaucoup d'entre eux partiront en exile, à l'image du Chah, à l'image de la même Marjane Satrapi. Deux mondes opposés. Pour illustrer cette situation de domination théocratique il est possible de citer la nouvelle Constitution iranienne, en quelques mots : « toute législation civile, pénale, financière, économique, culturelle, politique ou militaire est soumise au respect des principes religieux définis par le clergé. » (Marini, 2014 : 20).

La suite est bien connue : la guerre d'Irak (1980-1988), le discours anti-occidental et anti-américain, la difficile situation géopolitique de l'Iran dans un monde de plus en plus mondialisé, la modernisation arrêtée et toujours dans l'impasse, la fuite et l'exile auxquels un grand nombre d'iraniens ont été condamnés, la persécution des minorités religieuses dans le pays, un système de justice médiévaliste dans lequel la peine de mort s'acharne sur la liberté d'expression et les femmes, toujours sans droit au divorce et à avorter, expulsées d'une société radicalisée et noyée dans une lutte entre deux héritages : celui de la Perse et celui de l'Islam. L'histoire de l'Iran dans le vingtième siècle est bien plus complexe que tout ce qu'on vient d'illustrer tout au long de ces pages, bien plus convulse et surprenante, bien plus qu'une lutte religieuse. Mais pour l'enseignant qui s'approche de *Persepolis* il est beaucoup plus important d'avoir une image globale des aléas de la nation que la propre auteure dépeint dans son ouvrage, établissant un riche tapis, à l'iranienne, d'un grand intérêt pour tous les lecteurs.

Un art de l'exile, un art pour le vingtième siècle

Il est très commun d'associer à l'Iran de nos jours des traits comme une politique corrompue par la loi islamique, des mœurs religieux très strictes, un discours anti-occidental, et la fermeture et le refus de la mondialisation qui avance de plus en plus vite partout dans la planète. On n'accorde pas trop souvent à l'Iran la condition d'un pays générateur de culture, même s'il est possible de trouver de très bons exemples dans l'industrie iranienne du cinéma, toute une tradition artistique nationale, comptant avec des directeurs réputés dans le monde entier et respectés dans l'industrie du septième art : Panahi (*Taxi Téhéran*, 2015 ; *Le Ballon blanc*, 1995), Majidi (*Les Enfants du ciel*, 1997), Ghobadi (*Un temps pour l'ivresse des chevaux*, 2000), Kiarostami (*Le Goût de la cerise*, 1997), Rasoulof (*Un homme intègre*, 2017). Ceux-ci sont quelques exemples qui n'illustrent pas complètement la grande répercussion du septième art dans la culture iranienne moderne. Ceci répond à deux raisons concrètes. Dans le pays de Xerxès les contrastes font la règle : on n'applique pas le copyright aux films étrangers, peu importe s'ils viennent de Hollywood, l'Europe ou Bollywood, mais par contre on applique bel et bien la censure la plus dure. D'abord, ce laxisme par rapport au copyright a créé un sort de marché noir où la distribution clandestine de films est à l'ordre du jour, fondant une passion exacerbée pour le cinéma dans le peuple iranien ; on dit souvent que tous les iraniens veulent être cinéastes. D'autre part, le manque de liberté d'expression, le contrôle des médias, et la censure culturelle imposée par le Guide de la Révolution, gèrent tant les influences nationales qu'extérieures, soumises à la morale religieuse où pour citer un exemple montrer le corps est banni, même ses cheveux. Mais cette censure n'a pas pu empêcher les réalisateurs iraniens pour triompher à l'étranger, comme Asghar Farhadi, qui a remporté en deux occasions l'Oscar du meilleur film étranger, l'un en 2012 avec *Une séparation* et un deuxième en 2016 avec *Le client*. Le succès international de Farhadi témoigne de l'ambition du cinéma iranien pour triompher en dehors du totalitarisme culturel iranien et pour aborder sans remords, entre autres, des thèmes tels que la position de la femme dans une société construite pour la démunir de toute légitimité et pouvoir dans le schéma patriarcal iranien, la difficulté d'avoir une relation équitable dans un pays où l'homme a toujours le dernier mot, les restrictions imposées par le régime et un système judiciaire qui prône la peine de mort. Par conséquent, le cinéma en Iran est une

vraie arme de lutte idéologique mais aussi un art de renom, qui reste l'un de rares signes nationaux de mondialisation et de lien avec l'Occident.

Mais l'histoire du cinéma iranien ne représente pas l'histoire de toute la culture iranienne du vingtième siècle. Cette histoire est certes un récit d'exil, qui implique une grande fuite de talents irrécupérables. Un exil sans arrêt, résultat d'abord des persécutions des Chah de la dynastie Pahlavi contre les intellectuels et artistes, et puis de la censure aux artistes qui veulent s'exprimer en toute liberté. Le mépris des Pahlavi envers les intellectuels et les artistes qui avaient participé dans les actes révolutionnaires depuis 1926 contre la monarchie iranienne commençait à forcer la fuite de ceux-ci, toujours vers l'Occident, qui étaient ironiquement l'espace où le regard des Pahlavi s'est posé tout au long de leur règne. Les désaccords entre la monarchie et les écrivains iraniens ont été une cause majeure de ces fuites, étant la liberté d'expression cette barrière infranchissable qui était employée par le pouvoir comme bouclier devant toute menace d'opinion. Mais cet exil répond aussi aux raisons purement artistiques : « Tantôt une quête identitaire (Mahshid Amir-Shahy) et une constante fascination pour le vide et la mort (Abbâs Maroufi), tantôt une tension entre l'espace culturel et linguistique de l'enracinement identitaire et la séduction qu'exercent les espaces comme la France ou d'autres pays occidentaux (Goli Taraghi) » (Salami, 2015 : 3). Il faut donc être conscient que plusieurs auteurs partaient en toute liberté, dans ce genre de voyages littéraires-artistiques, mais sans oublier que d'autres étaient bien sûr des réfugiés politiques, cherchant refuge dans des cultures plus libres où ils ont essayé de développer à nouveau une carrière littéraire qui répond à une problématique : continuer à écrire dans leur langue ou reconstruire leur carrière dans la langue d'adoption, à l'image des auteurs comme Milan Kundera. C'est le cas de nombreux auteurs iraniens, comme Sâdegh Hedâyat (1903-1951), un des vrais pionniers du roman iranien⁴, qui s'est suicidé à Paris après avoir quitté le pays dû au manque de liberté d'expression et le scandale provoqué par son chef d'œuvre *La Chouette aveugle* (1941), traduit au français deux ans après sa mort⁵. À propos de l'exile et la solitude provoquée par ce même exile il écrit :

« Il est des plaies qui, pareilles à la lèpre, rongent l'âme, lentement, dans la solitude. Ce sont là des maux dont ne peut s'ouvrir à personne [...] Parce que l'homme

⁴ Hedâyat est considéré l'un des premiers auteurs iraniens à écrire des romans dans un pays où la poésie était presque exclusivement le seul genre cultivé.

⁵ Sadeh Hedâyat, *La Chouette aveugle*, traduit du persan par Roger Lescot, éditions José Corti, 1953

n'a pas encore trouvé de remède à ce fléau. Les seules médecines efficaces sont l'oublie qui dispense le vin et la somnolence artificielle procurée par la drogue. » (Somer, 2019)

De même que Hedâyat, Marjane Satrapi s'exile, et se retrouve confrontée à une nouvelle réalité dans l'Occident, qui se confronte en même temps à l'Occident connu à travers la culture consommée par les iraniens modernes.



Ce choc identitaire porte aussi sur d'autres aspects clé comme la sexualité et la libération sexuelle. Cette libération du corps et la promiscuité se confrontent aux idées



importées de l'Orient par la Marjane adolescente : « ce fut mon premier grand pas dans l'assimilation de la culture occidentale ».

Deuxièmement, on repère l'exil après la Révolution Islamique 1979, qui répond aux raisons bien pareilles à celles qui avaient forcé la fuite d'auteurs pendant le règne des Pahlavi : manque de liberté d'expression et persécutés dû aux opinions politiques et croyances qui diffèrent avec le pouvoir, avec le rajout de l'intégrisme religieux exacerbé. Marjane Satrapi appartient certes à cette deuxième vague d'exilés iraniens en Occident. La question de l'exil a été vastement traitée au cours du vingtième siècle dans la littérature européenne, notamment à cause des conflits armés, soit nationaux soit internationaux. Est-ce que l'exil persan en Europe, abordé par plusieurs auteurs, pourrait-être considéré par conséquent une partie de la littérature européenne contemporaine ? Bien sûr, les exemples sont nombreux, et comme le dit Salami, il présente une première phase :

« Ils commencent toujours par un état de suspension. Normalement, ils ne connaissent ni la langue ni la culture ; de plus, ils n'ont pas de position définie dans la société d'accueil. Certains restent dans cet état d'étrangeté et finissent par connaître l'échec professionnel. C'est le cas de Gholâm Hossein Sâedi, grand auteur de pièces de théâtre, qui, faute de communication et d'intégration dans sa nouvelle vie d'exilé, n'est plus parvenu à avoir de succès après son départ d'Iran. » (Salami, 2015 : 5)

D'autres auteurs, au contraire de Sâedi, surmontent les difficultés de l'adaptation et parviennent à reprendre leurs carrières littéraires : « La seconde étape et celle de l'intégration dans le milieu d'accueil ou d'assimilation. L'écrivain commence à apprendre la langue et essaie de s'adapter aux éléments de la culture et à la logique de cette nouvelle société (Shahlâ Shafiq, en exil depuis 1983, réside à Paris) » (Salami, 2015 : 5). Par conséquent, l'intégration dans la vie reconstruite à l'étranger suppose aussi pour l'auteur l'intégration de certains aspects de cette vie dans son œuvre, ce qui enfantent en outre un nouveau discours, plus riche, qui mêle deux cultures, deux mondes, deux pensées, deux regards. Le dernier stade de cette adaptation pour l'écrivain iranien reste le plus compliqué à achever : « Parfois, l'effort d'intégration de l'écrivain est tel qu'il aboutit à le transformer en auteur du pays d'accueil. Il s'exprime avec des jeux de langage tirés de sa nouvelle langue et ses récits prennent la couleur et le parfum de leur milieu de création. » (Salami, 2015 : 5). C'est le cas de plusieurs auteurs qui résident en France comme Marjane Satrapi, Maryam Madjidi (Goncourt du premier roman 2017), et Goli Taraghi. La littérature de ces auteures tourne autour d'une quête identitaire interminable, dans laquelle on retrouve des éléments de critique et satire envers le pays quitté, qui renvoient à celle d'auteurs comme Thomas Mann, Anna Seghers, Bertolt Brecht ou Max

Aub. Maryam Madjidi aborde dans son œuvre *Marx et la poupée* plusieurs thèmes, qui renvoient en plus à certains aspects de Persepolis, comme le système patriarcal iranien et les impositions de l'intégrisme islamique :

- « – Tu ne peux pas embarquer. Tu ne partiras pas. Ton voile est mal mis. La loi islamique est stricte là-dessus. [...]
- Je vous demande pardon, je n'ai pas fait attention à ces quelques mèches.
- Tais-toi. » (Madjidi, 2017 : 48)

Mais la fuite de l'Iran implique aussi le fait de se confronter à une société remplie de préjugés envers le sujet exilé :

- « – Vous faites quoi comme boulot ?
- On est profs de français.
- Il me regarde et me dit : – Mais je croyais que pour enseigner le français, il fallait être français, non ?
- Je suis française.
- Il éclate d'un gros rire. » (Madjidi, 2017 : 154)



Ces mots ne comportent qu'une partie infime du grand écart que les exilés doivent surmonter dans le pays d'accueil. La littérature devient donc le moyen à travers lequel on dénonce et l'on identifie les enjeux auxquels on fait face dans le quotidien. Cependant, l'exil reste une arme à double tranchant, qui permet la fuite mais qui suppose une adaptation difficile, une intégration empêchée partiellement par la société d'accueil, et l'acceptation de nouveaux mœurs pas toujours faciles à incorporer dans la nouvelle vie, où les deux langues, celle d'origine et celle d'accueil, créent une convivialité certes compliquée :

- « – Pourquoi personne ne parle le persan ?
- Parce qu'on est en France. En France, on parle le français.

⁶ Maryam Madjidi, *Marx et la poupée*, Le Nouvel Attila, 2017

- Avant on était où ?
- On était en Iran. En Iran, on parle le persan. [...]
- Pourquoi on est venus dans un pays où personne ne la parle ?
- Nous t’avons déjà expliqué tout ça : en France on est libres, c’est une démocratie, nous avons choisi ce pays parce qu’il incarne pour nous la liberté d’expression » (Madjidi, 2017 : 138)

Avec tous ces éléments, la littérature persane dans l’exil a commencé à prendre forme et poids, s’insérant dans le panorama littéraire français et abordant des thèmes comme le propre exil et les expériences qu’on subit lors de l’intégration dans le pays d’accueil. Les ouvrages des auteures comme Marjane Satrapi et Maryam Madjidi sont un témoignage et un vrai reflet de toute une société en fuite constante, et en outre un grand exemple du multiculturel.

En parallèle à l’exil des auteurs dont on vient d’en parler il existe un autre groupe d’écrivains et artistes qui décident de rester en Iran, malgré la répression culturelle existante. Dans un système profondément patriarcal comme l’iranien, la place de la femme artiste suppose un défi à la tradition culturelle. La scène littéraire persane a été toujours gérée par deux éléments : la poésie et l’homme. Dans ce scénario surgissent dans la deuxième moitié du vingtième siècle des auteures comme Simin Daneshvar (1921-2012) qui devient la première femme romancière de langue persane et la plus lue en Iran et à l’étranger grâce à son chef d’œuvre *Suvashun*⁷, et Goli Taraghi, exilée en France après la Révolution Islamique, mais qui publie encore en Iran plusieurs romans et des essais très poignants comme *Moi aussi, je suis Che Guevara* (1967) ou *Sommeil d’Hiver* (1975), dans lequel le choc entre modernité et tradition est le centre du débat pour un groupe de citoyens iraniens. Néanmoins, si une auteure exemplifie la volonté de surmonter les barrières littéraires et morales de l’art en Iran ce sera Forough Farrokhzad (1935-1967). Poétesse et réalisatrices, elle restera toute sa courte vie en Iran, toujours sous l’ombre de la critique littéraire réticente à la femme qui triomphe dans le monde des lettres : « La crítica no tuvo compasión ni piedad de ella. « Inmoral » fue el calificativo más amable que le dedicaron. Hablar del placer sexual era tabú » (Farrohzad, 2019 : 20). Ironiquement, la poésie de Farrokhzad aborde, avec un regard beaucoup moins mystique,

⁷ Traduction à l’espagnol de Joaquín Rodríguez Vargas (Barcelona, Editorial El Cobre, 2005)

⁸ La carrière de Farrokhzad se distingue en plus dans sa volonté de critique sociale et dénonciation des injustices que plusieurs groupes d’habitants subissent. Son documentaire “La maison est noire” verse sur la visite à une “ville de la lèpre”, campement dans lequel les malades de lèpre étaient renfermés : <https://www.youtube.com/watch?v=HSsQ3dikRas>

certaines thèmes dont les grands poètes persans ont déjà écrit tout au long de l'époque d'or de la poésie persane (du XIIIe au XIVe siècle). Nezâmi, Mowlawi et surtout Hâfez (1317-1390) – le poète de Chiraz reste le plus admiré de nos jours par les iraniens – centrent sa production poétique dans l'expression du lyrisme et du mysticisme amoureux, sans omettre des éléments bannis dans le monde islamique comme le vin :

« When you sit safely with your love/Sipping your wine, be mindful of/Those struggling lovers who will stray/Wind-tossed, upon their weary way.
I don't know why she isn't here,/Why her tall presence won't appear,/Or why the full moon of her face,/ And her black eyes, avoid this place. » (Hafez, 2015 : 23)⁹

De même, la poésie de Farrokhzad tourne autour de deux axes : la jouissance de l'amour et le sexe ainsi que ses conséquences, comme la perte et le désamour, et la place d'une femme dépourvue de tout pouvoir sur son corps et ses choix. Par conséquent, sa poésie devient un acte revendicatif en soi, puisqu'elle met sur la table des thèmes dites « tabous » et en même temps elle est, au bout du compte, une femme. Elle dépasse les limites marquées par la critique et le statu quo littéraire en insérant dans sa poésie des mots religieux tels que « péchée », qui n'avaient jamais été prononcés dans la poésie persane, ce qui indique la volonté de la poétesse de s'exprimer en toute liberté et ironiser sur la répression sexuelle quant à l'adultère subie par les femmes iraniennes :

«He pecado, un pecado impregnado de gozo/entre abrazos calurosos y fogosos.
[...]
Desenfrenada me senté a su lado. / Su boca vertió sobre la mía el néctar afrodisiaco.
[...]
He pecado, un pecado impregnado de gozo. / A mi lado, un semblante trémulo y extasiado.» (Farrokhzad, 2019 : 121)

Cette poésie débauchée transforme Farrokhzad en la seule auteure de son temps qui s'exprime sans céder aux pressions du système patriarcal iranien. Sa façon d'exprimer ses idées sur la liberté sexuelle et ses impressions sur l'amour apportent tout un regard rénovateur à la poésie iranienne, rattrapant les racines de la poésie persane classique et bouleversant ce que l'on dit, ce qui est permis de dire, et comment on le dit, comme dans le poème *Rebeldía* :

«No trates de ponerme candados de silencio, /que tengo que contar aún varias historias. /Quítame de los pies estos grilletes/que laceran mi carne delicada.

⁹ Étant donné les difficultés pour disposer au cours de l'élaboration de ce mémoire d'une bonne traduction soit au français soit à l'espagnol des poésies de Hâfez on s'est permis d'utiliser une traduction anglaise canonique.

Ven aquí, varón, ven, engreído. /Ven a abrir el cerrojo del cofre que no contiene nada. /Me encerraste durante tantas vidas.../Libérame de tanta vida muerta.»
(Farrokhzad, 2019 : 82)

La poésie de Farrokhzad tournera toujours autour de ces axes, polémiques surtout dans un pays si noyé dans la censure et un système patriarcal qui interdit les femmes d'achever une carrière au grand succès dans l'art et la littérature quand les thèmes abordés visent à rendre compte de la réalité iranienne. De même, il est possible de relier l'œuvre et les thèmes de Farrokhzad à celle de Satrapi et Madjidi, même si ces deux dernières abordent la liberté sexuelle et la place de la femme d'une façon bien plus sommaire, dû au fait que leurs œuvres se centrent dans le récit biographique et plusieurs thèmes peuvent être considérés comme centre de l'œuvre : l'exil, l'intégration dans une nouvelle société, la nouvelle langue qui sert comme moyen d'intégration, l'oubli, et l'éducation entre autres sujets. En outre, le regard de Farrokhzad reste d'une terrible actualité tant dans l'étranger que pour les femmes iraniennes.

Somme toute, la littérature persane du vingtième siècle suppose un vrai rapprochement à la condition de l'exilé, aux questions fondamentales de l'abandon des racines et l'intégration dans un système de mœurs très éloigné de celui qui domine l'Iran. Le choc de langues implique la genèse d'une nouvelle pensée et un nouvel être, qui dans le cas de Satrapi et Madjidi, et dans leurs littératures, offre un regard multiculturel et polyédrique, celui de l'Orient dans l'Occident. La diversité de l'œuvre de Marjane Satrapi surprend dans le grand nombre de thèmes que l'auteure aborde, s'appuyant toujours sur deux axes : le traitement de l'exil des autres et de son propre exil, et la quête personnelle dans toutes les étapes de sa vie : enfance, adolescence, jeunesse, âge mûre. Ces étapes démontrent la nature de roman d'apprentissage de *Persepolis*, avec une protagoniste qui évolue, qui se transforme, qui souffre et apprend à vivre entre deux mondes, entre deux cultures, toujours sous l'ombre du souvenir amer de sa Perse natale.

Qu'est-ce qu'un roman graphique ?

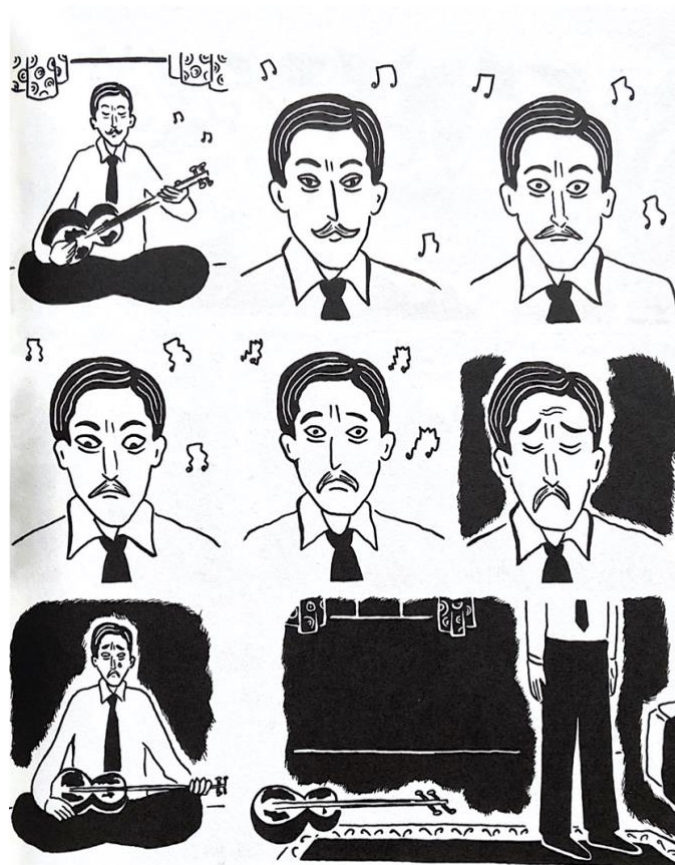
On identifie la naissance du roman graphique très souvent comme la conséquence naturelle et logique de l'évolution de la bande dessinée vers d'autres chemins et une expression artistique plus riche et complexe. Il n'est pas rare que ce genre eu fait succès, comme on l'a déjà annoncé dans notre introduction, dans une société manquant de temps, pressé par la dernière révolution industrielle : celle du Silicon Valley, de l'intelligence artificielle, et du « tout faire » avec un click. La grande vitesse avec laquelle notre rythme de vie avance, la présence du travail dominant notre emploi du temps et la dictature des réseaux sociaux ont supprimé en quelque sorte la culture lectrice de notre société. Avec tous ces éléments, des genres et sous-genres, nouvelles formes d'expression, ont surgi. Le préfixe « micro » s'applique bel et bien à tout genre qui fait succès de nos jours : microrécit, micropoésie, microtêâtre, microlittérature en somme. Tout se présente devant nos yeux avec la propre célérité de notre quotidien ; consommation rapide pour le lecteur qui n'a pas de temps. En rapport avec ces genres dites minimalistes, on attend la genèse de nouvelles voies qui servent à certains auteurs pour communiquer leurs ouvrages à l'aide de voies plus modernes. C'est le cas du logiciel *Instagram*, à travers lequel on publie nombreuses micropoésies, voire des microrécits à l'aide des célèbres « stories », ce sort de « bulles » éphémères d'environ cinq à dix secondes qu'on peut enchaîner sans limite. En plus, d'artistes comme David de las Heras, Maria Hesse¹⁰ ou Paula Bonet¹¹ – ces deux dernières ont publié plusieurs travaux qui bousculent entre le roman graphique et le recueil artistique – utilisent leurs profils d'Instagram pour montrer à leurs lecteurs leurs travaux le plus récents, certains morceaux de leurs ouvrages, faire la promotion de ceux-ci, voire montrer à leur communauté online le processus de création. Nouveaux temps exigent donc nouvelles formes de communication et une adaptation en conséquence qui permettent aux créateurs de transmettre leurs œuvres au public, dû aux difficultés que le livre imprimé subit.

¹⁰ María Hesse, *Bowie*, Lumen, 2018

¹¹ Paula Bonet, *Roedores: cuerpo de embarazada sin embrión*, Penguin Random House, 2018

L'enjeu présenté par cet outil suppose d'une part un accès immédiat et facile du lecteur aux contenus, mais d'autre part met la cible seulement sur un public plus jeune, adolescent, qui est très souvent l'acteur des moyens comme ces réseaux sociaux. Dans notre cas, celui de l'enseignant de FLE dans un lycée ou un collège, ceci peut représenter une grande opportunité de travail, étant un des fleurons de l'encouragement à la lecture desquels on dispose dans le but d'établir de dynamiques plus attirantes et stimulantes.

Le roman graphique néanmoins, ne se met pas à l'abri ni de la brièveté – on n'associe pas normalement « micro » au roman graphique – ni des réseaux sociaux. On parle souvent d'un grand nombre de pages, de la complexité de ces thèmes et son caractère adulte. Le roman graphique est certes un genre mûr, bien installé dans la culture littéraire de nos jours. Sa nature double, artistique et textuelle, est son vrai atout. Les différentes lectures que l'on établit à l'heure d'aborder un roman graphique impliquent une introduction à la lecture très intéressante : on lit un roman graphique par l'image tout d'abord – ce que nos yeux repèrent tout de suite – puis par le texte, qui quelquefois nous semble plutôt un appui de l'image, du dessin. Parfois, l'image n'a pas besoin de l'appui textuel, et exprime tout ce que l'auteur vise à nous communiquer, comme dans le cas de cette planche de *Poulet aux prunes* de Satrapi :



Dans d'autres cas, même si le dessin contient un texte écrit, celui-ci n'est pas essentiel dans la transmission du message. La présence du texte dans le roman graphique renvoie au style cinématographique, dans lequel l'utilisation d'un script sert comme appuie de la scène, étant cette dernière en même temps la translation de la case d'une planche. Par conséquent, des fois l'emploi du textuel dans le roman graphique n'est pas un élément essentiel dans la compréhension générale du message de l'œuvre, mais plutôt un deuxième niveau de compréhension qui enrichit le développement de l'histoire racontée et apporte aux personnages certaines nuances de caractère et sentiment :



Mais si l'on veut savoir vraiment qu'est-ce un roman graphique il nous faut éclaircir, tout d'abord, la différence entre celui-ci et la bande dessinée, et puis connaître quels types de romans graphiques on publie de nos jours, c'est-à-dire, quels thèmes, quelles questions se pose ce genre si récent.

Récemment l'écart entre BD et roman graphique s'est élargi, conséquence de l'indépendance de ce dernier dans le monde éditorial et le succès achevé parmi le public lecteur. Comment le distinguer alors que pour un grand nombre de lecteurs la différence n'est pas si évidente ? Pour Salamanca (2013) la bande dessinée, qui a porté plusieurs noms comme histoires en estampes, en images, ou le curieux film dessiné, n'a pas trouvé sa place parmi les libraires généralistes, se transformant en un produit de niche, appartenant soit aux enthousiastes soit au public adolescent, tandis que le roman graphique, sous quatre axes bien différenciées, s'est éloigné de tout ce que l'on appelle « BD » : l'adoption du format livre, le prix plus élevé que celui de la BD, l'inclusion dans des circuits de distribution et vente traditionnels, et la promotion constante que les

maisons d'édition ont mis en place en quête d'un nouveau type de lecteur pour le nouveau genre. Par contre, pour Petifaux (2019), le roman graphique « c'est une bande dessinée sans aucune contrainte ». Mais la BD, au contraire du roman graphique, s'est constamment confronté à la question de sa légitimité en tant qu'art et littérature dites de première ligne, face ironiquement à son gros succès dans la deuxième moitié du vingtième siècle et de nos jours : « elle n'a pas acquis le même degré de légitimité culturelle que la littérature la plus noble [...] elle n'en a pas moins accompli un prodigieux bon en avant du point de vue de la reconnaissance culturelle » (Paltani-Sargologos, 2011 : 16). De même Salamanca repère la double problématique à laquelle le roman graphique est confrontée: «En su intento por compensar las connotaciones negativas comúnmente asociadas al cómic, el término (novela gráfica) apela a la reputación de artes de prestigio consolidado como la literatura. » (Salamanca, 2013 : 37). Parallèlement, le nom « roman » reste plutôt un appellatif qui nuit l'individualité du genre et lui enchaîne au roman et à la bande dessinée : « Etiquetar el cómic con llamadas a la literatura, el cine, la animación no hace sino insistir en un complejo cultural a erradicar. » (Salamanca, 2013 : 38). En outre, le théoricien de la bande dessinée Thierry Groensteen (Salamanca, 2013) établit la frontière entre BD et roman graphique en appelant au fait que le lien culturel – en part erroné – entre BD et public adolescent représente pour le lecteur cultivé une association de la bande dessinée avec un public non cultivé. Ce sort de diffamation erronée ne se produit dans le cas du roman graphique, mais en même temps mène ce dernier à être plus difficile à définir.

Par conséquent, le fait d'appeler la BD « film dessinée » ou même le roman graphique « roman » n'est qu'un moyen de réduire sa légitimité en tant qu'art et littérature indépendante. Bien que tant le roman graphique que la bande dessinée s'inspirent de plusieurs arts et référents littéraires, cette double nature – visuel et textuel – est l'un des traits caractéristiques uniques à ces genres ; et si l'on cerne le regard sur leurs différences, la division d'opinions qu'on vient d'illustrer témoigne du fait qu'une seule définition de leurs vraisemblances et leurs différences est une quête inatteignable.

Quant au roman graphique, s'il est déjà compliqué, voire impossible de trouver une seule définition claire et universelle du genre, classer ses types semble certes une tâche également difficile. Salamanca (2013) considère que la possible distinction que l'on peut établir est distribuée en quatre axes – de même qu'il établit quatre axes pour

différencier le roman graphique de la bande dessinée – qui ne sont pas organisées autour de la thématique, vu que ce serait contreproductif ; par exemple, un ouvrage tel que *Persepolis*, comme on l’a constaté auparavant contient tout une constellation de thèmes sous cette forme de roman d’apprentissage. Revenons en arrière, ces quatre axes seront une sorte de représentation de l’évolution de la bande dessinée, formés par le roman graphique comme BD adulte, comme BD sérieuse – refus de la fiction en faveur du réalisme et la biographie –, comme BD d’auteur et finalement le roman graphique comme BD littéraire. Le premier axe, celui du roman graphique comme BD adulte, reste le plus controversé, puisque la bande dessinée déjà, par exemple en France, connaît dès très tôt la parution d’ouvrages avec un niveau de lecture accessible à toute âge comme *Astérix le gaulois* (1959), et d’œuvres qui mêlent l’érotisme avec la science-fiction et l’humour adulte comme *Barbarella* (1962) de Jean-Claude Forest. À cet égard Le Duc (2005) souligne l’influence que les changements et les événements sociaux à grande répercussion arrivent de même au neuvième art :

« À partir des années soixante, avec la découverte de l’érotisme, la BD, produite comme les autres médias en grande majorité par des hommes va passer à l’âge adulte sous l’influence contestataire de 1968 et s’accompagner d’un lectorat principalement masculin. » (Le Duc, 2005 : 150)

Par conséquent, le fait de défendre que la BD ne soit pas adulte semble en quelque sort erroné, même s’il est vrai que le roman graphique ne s’occupe de thèmes dites très souvent « enfantins » comme le fantastique, la science-fiction ou les superhéros. La bande dessinée par contre s’est occupée, avant l’existence du roman graphique, de certains sujets que ce dernier aborde de nos jours, comme la femme héroïne, le satyre et la critique sociale et politique, cet érotisme dont on vient d’en parler, etc.

En ce qui concerne les autres trois axes, le plus intéressant reste pour nous le deuxième, celui du roman graphique comme BD sérieuse, puisque si l’on considère cette catégorie comme la recherche de nouvelles voies d’expression comme la biographie et le réalisme, *Persepolis* s’approche à ceci de façon très étroite. Il est vrai que certains éléments de l’œuvre tendent à décrire un monde onirique et fantastique – celui de la pensée et l’imagination de l’auteure – mais ils ne sont que des événements anecdotiques qui confèrent un deuxième stade narratif au discours de l’auteure :



Il est évident que *Persepolis*, en tout son extension, mêle le réalisme historique et la biographie avec la fantaisie et le récit onirique, témoignant de la polyvalence d'un genre tel que le roman graphique. Peut-être que cette polyvalence soit certes l'un des traits distinctifs du roman graphique ; sa capacité pour contenir une foule de thèmes, d'expressions, se poser toutes les questions nécessaires et mettre en place un regard universel et polyédrique.

D'ailleurs, le terme « roman », dont on vient de parler brièvement, connaît de différentes acceptions selon la courant de pensée que l'on choisit de suivre, ou plutôt à quelle origine on accorde notre attention :

« Jan Baetens fait remarquer que les Américains considèrent le graphic novel comme un genre littéraire : « un roman, fait non pas de mots, mais d'images, de dialogues et de récitatifs. Dans 'graphic novel', le mot important est 'novel', pas 'graphic'. » Tandis que dans la sphère d'influence francophone, « l'accent est davantage placé sur le mot 'graphique' » (Groensteen, 2012)

Par conséquent, après tout ce que l'on dit sur la prévalence de l'image, du visuel, sur le texte comme appuie du graphique, il est bien évident que cette « sphère francophone » s'approche plus de nos idées sur le roman graphique. La lecture sur laquelle il faut insister est une lecture visuelle, interprétative et intuitive qui cantonne ces dialogues et récitatifs à l'arrière-plan, comme un support à la lecture et une manière d'approfondir dans le message, qui s'interprète dans la plupart de cas sans l'aide du texte écrit, comme l'on vient d'illustrer avec les planches de *Persepolis* et *Poulet aux prunes* de Satrapi.

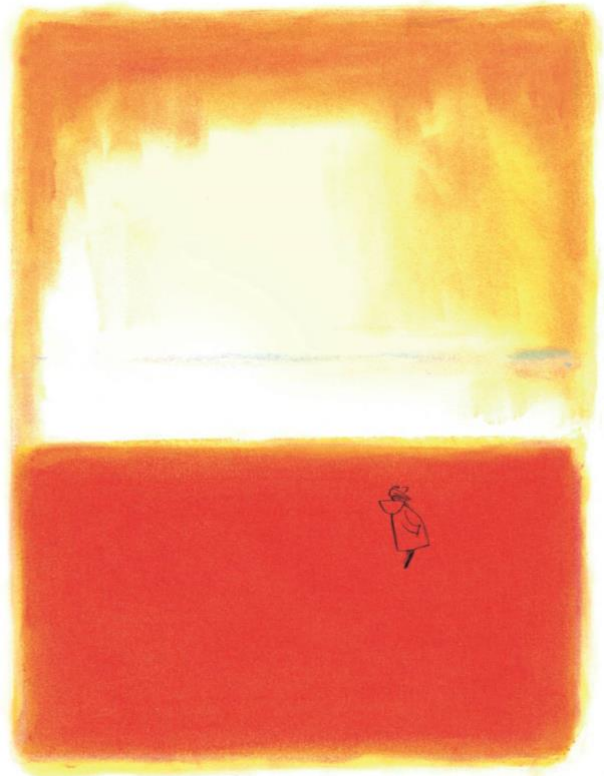
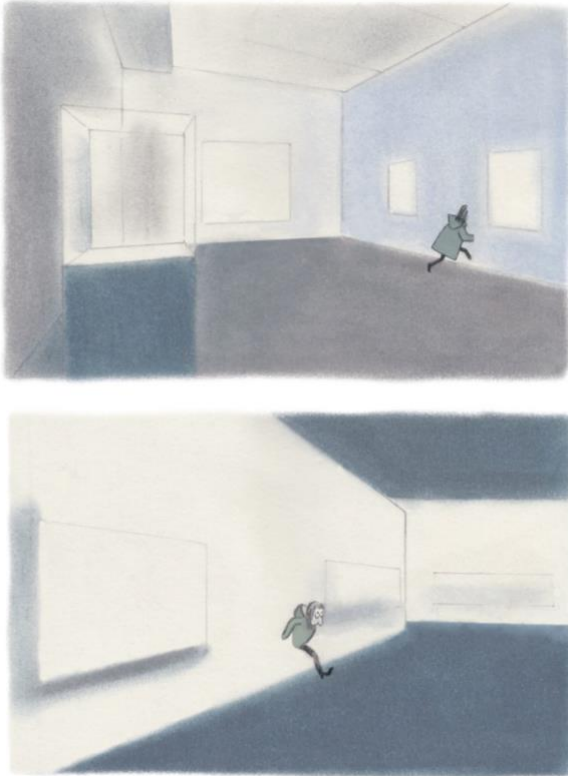
Néanmoins, la valeur du texte dans une œuvre telle que *Persepolis* ne reste pas dans l'oubli. Les dialogues et la voix de la narratrice foisonnent d'une grande ironie qui est mise en balance avec le drame de son récit de vie. L'intérêt de l'ouvrage de Satrapi réside aussi dans cet équilibre visuel et textuel, même si l'image des fois exprime beaucoup mieux le poids de l'histoire, puisqu'elle est au bout du compte la structure principale du discours narratif. Le texte, ainsi que l'image dans d'autres cas que l'on vient d'illustrer, assume le rôle principal dans le discours de l'auteur, reléguant l'image à l'arrière-plan. L'interprétation que l'on fait de cette case, même si ce que nos yeux perçoivent d'avantage c'est l'image, dépend dans le texte et façonne la scène :



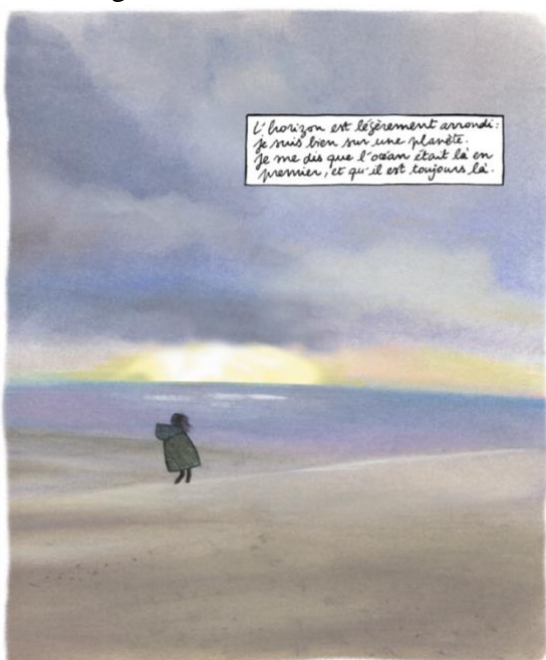
Enfin, il faut expliciter que même si l'analyse que l'on établit sur le poids de l'image et le texte dans la narration est certes isolée, il faut tenir compte toujours de l'ensemble de l'œuvre et du fait que le roman graphique est essentiellement formé par ces deux pôles, indissociables dans quelque cas l'un de l'autre. Sans image ou sans texte, on ne parlerait plus de roman graphique, mais d'autre genre beaucoup plus flou et difficile à définir. En somme, l'atout de tout roman graphique ou narration visuelle, bande dessinée ou film dessinée – peu importe comment la critique et les lecteurs l'appelle – réside dans la polyvalence et sa liberté – en dehors de cases, bulles, chemins de lecture, bandes, onomatopées, cartouches, vignettes et planches – créative et expressive, tant dans le domaine graphique-visuel, que textuel. Certains auteurs ont dépassé en plus les fermes et inébranlables limitations de forme du milieu en poursuivant une expression plus libre, comme la dessinatrice de l'hebdomadaire *Charlie Hebdo* Catherine Meurisse avec son œuvre *La Légèreté*¹², dans laquelle elle vise à s'exprimer, du point de vue de la structure

¹² Catherine Meurisse, *La Légèreté*, Dargaud, 2016

et la forme, sans les contraintes que la planche impose à l'auteur et en mêlant ces formes, se contrepoussant au style plus traditionnel de Satrapi. Dans son œuvre le texte parfois perd toute sa relevance et laisse sa place complètement à ce que l'on ne peut exprimer et transmettre qu'avec le visuel dans une planche entière :



D'autres planches ont l'ajout du textuelle, de la réflexion conciliée avec l'image, portant cette double valeur, cette double lecture, voire parfois nécessaire pour comprendre le message :



Somme toute, on superpose la pertinence de l'image sur le texte – soit dialogues, soit narration – vu que le poids de l'expression et l'élément distinctif du genre réside dans la force des images, en concordance avec les idées de l'industrie francophone, et s'opposant en même temps à l'idée américaine de l'image comme outil exclusivement structurel, c'est-à-dire, en tant qu'un pur et simple appui textuel ; suivre la thèse anglo-saxonne impliquerait pour nous de traiter le roman graphique tout simplement de roman, d'une narration classique. En outre, le débat éternel qui vise à établir les différences et les vraisemblances entre la bande dessinée et le roman graphique enrichit les genres plus qu'il ne les nuit, même si tous les regards à tenir compte confondent et rendent un peu flou leur définition, puisqu'en somme la liberté créative de tous les deux ne peut pas être cloîtrée sous une seule acception.

On considère donc l'image le noyau et le vrai atout avec lequel l'enseignant doit travailler en cours de langue étrangère, sans oublier néanmoins la relevance du texte et le fait qu'il reste une grande source pour l'enseignement de la langue, bien qu'il soit plus hermétique et ne laisse pas sa place très souvent à l'interprétation libre qu'on peut faire par contre avec l'image. D'ailleurs, le roman graphique de Marjane Satrapi est un outil vaste, tant dans le nombre de pages que dans ses thématiques, ce qui implique un univers de possibilités dans la lecture et dans l'enseignement de la langue française. En guise d'exemple, l'enseignant peut exploiter sans arrêt une planche contenant plusieurs thèmes, voire une seule case, ce qui témoigne de l'universalité et le regard polyédrique de l'œuvre auquel on a fait appel à maintes reprises :



Les possibilités de *Persepolis* dans le cours de FLE

*La lumière est dans le livre. Ouvrez le livre tout grand. Laissez-le rayonner, laissez-le faire. Qui que vous soyez qui voulez cultiver, vivifier, édifier, attendrir, apaiser, mettez des livres partout*¹³

Lorsqu'il s'agit d'introduire un roman graphique dans le cours de français langue étrangère il est important de souligner certains aspects, vu que l'emploi d'un ressource tel que ceci est certes une nouveauté tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Le premier doit assumer que l'utilisation de matériaux innovants n'est pas en contradiction avec l'apprentissage de la langue et les quatre détresses langagières – expression et compréhension, orale et écrite. La thématique de *Persepolis*, comme l'on a démontré, est vaste et polyédrique, et l'œuvre offre au lecteur une foule de regards qui lui permettent de travailler une planche, voire une seule case, depuis plusieurs angles. *Persepolis* est probablement le roman graphique par excellence, au moins dans la sphère francophone ; ceci témoigne certainement de son actualité et ses possibilités infinies. En plus, et en dehors du travail que l'enseignant peut faire avec l'œuvre, les lectures que l'on fait de *Persepolis* sont infinies aussi ; cela dépend du lecteur, du regard porté sur ce que l'auteure transmet, tant à travers l'image qu'à travers le texte.

Dans ce travail, on considère tant la promotion de la lecture à l'école que l'apprentissage de la langue selon une approche sur la communication orale comme les deux axes clés dans le développement d'un apprentissage pertinent de la langue française dans tous les niveaux de l'éducation scolaire, avec un accent particulier dans ce cas sur l'enseignement secondaire. De nos jours, la promotion de la lecture à l'école est connue de tous : les plans de lecture sont actuellement un sujet universel, présents dans tous les systèmes éducatifs et implantés dans presque tous les établissements scolaires. La promotion de la lecture à l'école, sans être obligatoire – comme dans le cas de l'Espagne, où les plans de promotion de la lecture ne sont pas une exigence érigée dans la loi, mais plutôt une recommandation – reste l'un de volets de l'enseignement scolaire, s'insérant dans multiples compétences clés du *Cadre Européen Commun de Référence pour les*

¹³ Victor Hugo, Discours d'ouverture du Congrès littéraire international de 1878

Langes (CECRL, 2018) : *les compétences en lecture et en écriture, les compétences multilingues, et surtout les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles*. Cette dernière compétence et la lecture partagent un même objectif, qui vise à instaurer : « une curiosité à l'égard du monde, une ouverture d'esprit permettant d'imaginer de nouvelles possibilités, et la volonté de participer à des expériences culturelles. » (CERCL, 2018 : 12). Ceci reste l'un des buts atteignables à travers la littérature ; c'est-à-dire, la formation de personnes actives et conscientes des possibilités de croissance personnelle et intellectuelle que l'on peut ôter grâce à la littérature et toute forme possible d'expression culturelle.

Il est évident donc que la promotion de la lecture reste un enjeu actuel, qui n'est pas ignoré de la part des institutions européennes et nationales, et qui connaît de nos jours plusieurs plans, programmes et projets visant à inculquer le goût pour la lecture dans le public le plus jeune, avec un double objectif, tant pédagogique que culturel.

Néanmoins, il est difficile d'ignorer le fait que ces plans semblent insuffisants dans l'inculcation de la culture lectrice et l'apprentissage à travers la littérature: on tend à inculquer la lecture en cours, à travailler un type de lecture individuelle consistant en un élève qui lit soit une phrase, soit un paragraphe de l'œuvre choisie, puis l'enseignant pose quelques questions, et ainsi de suite. Ce genre de lecture, normalement trimestrielle et adaptée, ni engage ni promeut la motivation de l'élève. L'un des objectifs que l'on devrait viser à achever est d'inculquer la lecture indépendante, personnelle et le goût pour la littérature, peu importe le genre. Il est très important, on croit fermement, de savoir communiquer aux élèves l'idée sans équivoque que le livre, en dehors d'un outil scolaire, est une source de divertissement intarissable, inépuisable, sans fin. Ici le travail de l'enseignant, en concordance avec sa volonté de transmettre son propre goût pour la lecture, reste l'un des piliers pour créer des dynamiques engageantes dans la promotion de la lecture. Dans la création d'un plan de lecture plusieurs facteurs doivent être considérés : l'âge des élèves, les ressources auxquels ont accès tant l'enseignant que le groupe, le soutien des organismes publiques, la motivation, l'idée préformée que les élèves portent sur la lecture, la collaboration avec les familles, la collaboration entre enseignants, le fait de disposer de bourses, le temps, etc. À cet égard, des projets tels que

le *Plan d'action sur la lecture à l'école*¹⁴ du ministère de l'Éducation et Enseignement Supérieur de Québec jette les bases d'un plan plus dynamique en créant une structure cyclique, dans laquelle on tient compte du rôle de tous les acteurs sociaux dans le système scolaire et s'appuyant sur quatre mesures essentielles : l'embauche et l'action de bibliothécaires scolaires, la mise à jour du personnel scolaire, l'accompagnement de la famille dans le développement de l'habitude de lecture chez les jeunes, et un facteur tout aussi important comme le renforcement d'une dynamique régionale commune qui standardise les plans et crée un système de partage d'idées entre les établissements scolaires. En outre, cette structure cyclique englobe tous les acteurs de la façon suivante



:

Par conséquent, le plan mis en place doit tenir compte et peut se bénéficier de ces trois groupes : communauté-famille, cycle-classe-élève, et bien sûr commission scolaire-école. Il très évident pour nous que l'importance et le poids de la communauté-famille suppose une grande aide à l'heure de réussir dans l'implantation des plans de promotion de la lecture. D'autre part, dans le noyau du projet québécois on souligne un objectif sur lequel on a mis l'accent antérieurement : « développer de jeunes lecteurs qui prennent plaisir à lire », mais aussi « qui ont régulièrement recours à la lecture de façon efficace » et finalement « qui prennent l'habitude de lire pour la vie ». On n'aborde pas, comme on peut le constater, des objectifs tels que le renforcement des détresses langagières, ou l'amélioration de la lecture à voix haute. Il ne s'agit donc pour l'enseignant de « faire » lire un groupe d'élèves, mais d'inculquer la lecture autonome et active, une habitude

¹⁴ <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lecture-a-lecole/>

indépendante, pas si étroitement surveillée mais libre, et en même temps qui permet à la classe de profiter mieux des heures de cours. La thèse est inspirée dans sa base en quelque sorte des idées du *Flipped classroom* ou *Classe inversée*, en peu de mots : la théorie chez soi et la pratique en cours ; et dans ce cas, la lecture chez soi et la pratique en cours. Avec *Persepolis* on est censé motiver une lecture qui pousse la curiosité des élèves, puisque l'œuvre offre une panoplie de regards possibles de grand intérêt.

Parmi les possibilités infinies auxquels on fait appel il est très important de souligner la préparation d'activités de lecture variées comme la création d'un club de lecture à l'aide de la bibliothèque du centre, ayant pour première lecture le premier chapitre de *Persepolis*, puis une table ronde pour échanger les impressions et opinions sur ce qu'on a lu, pour après continuer avec le deuxième chapitre, le visionnage d'extrait du film *Persepolis* pour établir des comparaisons, et instaurer le rôle de l'élève en tant que conducteur-directeur du club (proposer de nouvelles œuvres à lire, activités possibles, organiser les débats, etc.). Avec ce club de lecture comme foyer de l'expérience lectrice, l'enseignant peut proposer aux élèves la création de concours, transformant l'expérience lectrice dans une expérience créative – des concours d'écriture, déclamation, théâtre, voire audiovisuels –, et par conséquent, bouleverser ce que les apprenants perçoivent comme une expérience passive et individuelle – la lecture – en une expérience active et collective. Le but final est de créer une communauté autonome dans le centre, à l'image du système de club dans les *high schools* américains : « Such clubs are a means of closing up the educational gap resulting from the limitations of the high-school curriculum for providing pupils opportunities to initiate and conduct activities that have large social and educational values. »¹⁵ (Proffitt, 1934 : 1) C'est-à-dire, que le club, une figure beaucoup plus rependue dans le système éducatif américain que dans les différents systèmes éducatifs européens, s'éloigne de l'hermétisme et des contraintes du curriculum éducatif, permettant aux élèves l'accès à un type d'apprentissage beaucoup plus rapproché des activités sociales qu'ils pourraient entreprendre hors-établissement, mais qui en même temps ont un caractère pédagogique très profitable tant pour l'élève que pour l'enseignant. L'un des composants le plus attirants et motivants de ce genre de projets est

¹⁵ “Dichos clubes representan un medio para recortar el vacío educacional resultado de las limitaciones del curriculum de educación secundaria en lo que respecta a proveer a los alumnos de oportunidades para iniciar y dirigir actividades con grandes valores sociales y educacionales.”

donc cette autonomie qui implique l'autogestion, toujours bien évidemment sous la supervision d'un enseignant. L'autonomie en outre est étroitement reliée à la construction de la motivation ; la création d'espaces éducatifs alternatifs dans lesquels les adolescents puissent s'exprimer à leur guise, sans les contraintes et les limitations que la classe détermine, est un outil essentiel dans le développement de la motivation et contribue à l'apprentissage avec un composant social et de groupe vital pour l'élève : « C'est ainsi que l'appartenance à un groupe apparaît comme le moyen de s'écarter de ses proches, de se trouver une place, de trouver du soutien. » (Bacha, 2013 : 40). Si depuis l'établissement, l'enseignant est capable de collaborer dans l'éducation, non seulement curriculaire, mais affective et sociale de l'apprenant, les résultats de l'apprentissage seront beaucoup plus profitables.

Par conséquent, la lecture d'un ouvrage comme *Persepolis* n'a pas nécessairement besoin d'un plan de lecture traditionnelle – lecture en cours, à tour de rôle, collectif dans le sens le plus stricte du terme – mais plutôt invite à la création des dynamiques – le *Flipped classroom*, le club de lecture – à travers lesquelles les élèves portent le poids de l'activité lectrice de façon autonome, tandis que l'enseignant peut planifier des activités pertinentes et pratiques dans le cours de FLE. La structure en courtes chapitres de l'œuvre de Satrapi, chacun d'environ six ou sept pages, bénéficie énormément ce genre de dynamiques, puisque la lecture reste très accessible et ne consomme pas énormément de temps, et les apprenants peuvent se centrer beaucoup plus dans le travail à faire après-lecture. En somme, voici les lignes d'action principales à suivre :

- La littérature n'est pas exclusivement un outil à travers lequel on apprend la langue étrangère.
- Le goût pour la lecture prend sa source chez soi, avec l'entraînement de la lecture autonome.
- L'enseignant, s'inspirant du principe fondamental du *Flipped classroom*, vise à réaliser la pratique en cours, profitant mieux du temps dont, comme nous le savons bien, il ne dispose guère et inculquant la lecture autonome.
- Le club de lecture, bien qu'il soit un espace engageant et très intéressant dans la promotion du goût pour la littérature et la culture, est certes hypothétique et dépend de plusieurs facteurs comme le temps que les élèves possèdent hors cours,

la collaboration des familles et communautés ainsi que de l'établissement, l'implication de l'enseignant, les ressources disponibles dans le centre, etc.

- Il est crucial de mêler l'activité lectrice, passive, avec des expériences plus dynamiques comme l'écriture, le débat, les concours, la déclamation, les forums, la production de matériaux audiovisuels... pour finalement transformer le club de lecture en un club de culture.
- L'autogestion est un grand outil pédagogique qui fonde l'autonomie de l'adolescent.

Laissant de côté la lecture et sa promotion, tant à l'établissement qu'à la maison, certains aspects de l'apprentissage de la langue étrangère doivent être soulignés dû à leur importance à l'heure de jeter les bases pour planifier des activités pertinentes. Premièrement, les quatre détresses langagières doivent être toujours présents dans les programmes que l'enseignant vise à appliquer dans le cours de FLE ; l'apprentissage de la langue, à travers ces quatre pôles, est la base de toute production dans la langue étrangère : compréhension et expression, orale et écrite. Il est important de souligner qu'avec un ouvrage comme celui de Satrapi, il serait contreproductif de ne pas exploiter avec les élèves cette double lecture à laquelle on fait appel constamment, visuelle d'abord, puis textuelle. Ceci contribue énormément au développement d'une compréhension écrite plus approfondie, qui n'est pas limitée au balayage et à la lecture linéaire, mais qui invite plutôt à une lecture imaginative et libre, interprétative, et qui est reliée au renforcement de l'esprit critique et de l'expression orale de façon très étroite : expression des sentiments, idées, impressions, etc. Le langage et le message que l'on communique à travers les images – les dessins – dans *Persepolis* est fortement codifié ; c'est-à-dire, l'interprétation que l'on fait implique un effort de la part du lecteur, qui doit déchiffrer le grand nombre de sentiments et d'intentions que l'auteure communique sans avoir besoin du texte.

À cet égard, Plazas (2016) affirme que le lecteur doit assumer que le langage visuel d'une œuvre transmet, de la même façon que le langage écrit, des connaissances, et que l'image n'a pas seulement une intention esthétique, mais la ferme volonté de transmettre un message, parfois plus riche que celui du texte. L'image reste par conséquent un outil clé dans le développement de dynamiques pertinents dans le cours de

FLE, et doit être considérée non seulement un élément anecdotique avec lequel illustrer et compléter nos programmes, mais un des vrais piliers dans l'apprentissage de la langue.

L'utilisation du roman graphique dans la salle de cours doit porter en plus sur un aspect clé dans la formation et l'apprentissage de la langue étrangère, indissociable de celle-ci ; il s'agit du domaine socioculturel et historique. *Persepolis* nous invite à découvrir une culture et une histoire certes étrangères à la société européenne de nos jours. Cette énorme distance culturelle et de mœurs représente pour l'enseignant une grande opportunité de travailler l'interculturalité en cours. L'un des buts que le système éducatif doit poursuivre sans cesse est celui de former esprits ouverts et conscients de la réalité d'un univers de plus en plus mondialisé, où les cultures s'entremêlent plus que jamais, où la figure de citoyen du monde et de la société multiculturelle ne peut pas être plus ignorée. Éduquer n'est pas exclusivement former en connaissances formelles et curriculaires, il implique pour tous les acteurs du système éducatif – élèves, enseignants et familles – de transmettre des valeurs et construire des personnes qui savent se dérouler aisément dans la société qui nous entoure :

«Notre monde contemporain est à l'évidence caractérisé par la nature pluriforme des sociétés du point de vue du langage et de la culture, par l'évolution et la prolifération technologique à un rythme rapide et continu, la souveraineté des médias, de l'image et de l'écran, ainsi que par la coexistence de plusieurs modes sémiotiques dans les productions culturelles. Dans ce cadre, la notion de littératie revêt un sens nouveau puisque les compétences de l'homme lettré se transforment constamment. Ces constatations impliquent un nouveau rôle pour l'école. Il s'agit de conduire les élèves à construire des compétences leur permettant de recevoir et de décoder cette nouvelle réalité, ainsi que d'y participer efficacement» (Missiou, 2012, p. 79).

Persepolis est en soi un grand exemple, sinon le meilleur, de l'interculturel – présence et interaction équitable de plusieurs cultures, ainsi que la possibilité de produire des nouvelles expressions culturelles partagées – dans la littérature francophone moderne. En plus, le regard interculturel de Satrapi est revêtu d'une grande passion pour la relation entre l'Europe et l'Iran, la culture occidentale et orientale, le choc identitaire provoqué par l'exile – ce qui reste d'une grande valeur à l'heure de travailler l'empathie par exemple – et des thèmes tels que les préjugés et le racisme. L'universalité de son œuvre assure l'actualité des thèmes et des regards que Satrapi transmet sans mâcher les mots. En outre, le travail de l'interculturel, de l'histoire et de la culture, on doit noter, n'est pas en contradiction avec l'apprentissage de la langue, il est même plus productif et prône

une approche active, dans laquelle la langue est l'outil et le moyen pour travailler d'autres compétences et contenus :

« Una metodología enfocada en la acción que trata de enseñar a los alumnos no solo a comunicar, sino también a adquirir los aspectos socioculturales ligados al aprendizaje lingüístico. De ahí que podamos afirmar que el cómic presenta un recurso didáctico privilegiado en la medida en la que recrea situaciones de comunicación y permite introducir de manera simultánea estructuras lingüísticas, léxico y aspectos socioculturales.» (Soto, 2019 : 147)

Le roman graphique de Satrapi peut représenter donc l'opportunité d'introduire la nouveauté en cours, d'appliquer des matériaux riches en contenus linguistiques, culturels et historiques, avec un composant pédagogique d'une grande valeur, tenant compte de l'éducation hors-programme sur laquelle il est indispensable de mettre l'accent sans cesse. Certains courants de pensée vont même plus loin à l'heure d'affirmer que : « Toute action didactico-pédagogique s'inscrit dans la dimension interculturelle. Tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, basé sur l'imitation des données linguistiques est destiné à l'échec. » (Imane, 2014 : 4). Cette idée réaffirme le fait qu'une langue en soi, au bout du compte, est une partie majeure de la culture de cette langue étudiée, voire indissociable de celle-ci ; l'enseignant doit compter toujours avec le composant culturel dans l'enseignement de la langue étrangère.

De surcroît, il est aussi important de planifier avec soin l'introduction de nouveaux matériaux dans le cours de langue étrangère, de façon à ce que les élèves connaissent les matériaux à travailler dans un processus graduel, qui doit compter avec une bonne planification, une introduction qui permet aux apprenants de réaliser les tâches et les buts qu'on vise à accomplir, et une série d'activités qui soient en concordance avec les valeurs implicites du matériel. D'ailleurs, tout enseignant, peu importe la matière, devrait garder présent à l'esprit l'implantation de dynamiques visant à établir une atmosphère de collaboration entre les différents acteurs de l'établissement. C'est le cas des plans de lecture dites « inclusifs » ou « englobants » – celui du Québec –, où plusieurs parties coopèrent dans l'inculcation d'un goût pour la lecture avec des éléments clés comme l'autonomie et l'autogestion, créant une culture de groupe très bénéficiant pour l'adolescent.

Finalement, en dehors de toute cette panoplie d'éléments – promotion de la lecture, la collaboration étroite entre tous les acteurs dans l'éducation, et une approche

interculturelle – un autre facteur qui doit être pris en considération est l’implication de l’enseignant dans la construction d’un environnement interdisciplinaire et transversal. La collaboration entre les enseignants de différents départements dans l’établissement contribue énormément à la création de projets dans lesquels les apprenants mettent en jeu leurs connaissances et repensent la manière de travailler dans l’établissement comme un processus ininterrompue, pas comme un compartiment étanche et isolé pour chaque domaine, ainsi que les matières s’enrichissent les unes aux autres de façon réciproque. À cet égard, Caviedes (2020) souligne la relevance de ces deux éléments en ce qui concerne leur caractère intégrateur, le fait qu’ils visent à développer la compréhension de la nature globale et sociale de l’école, ainsi que la fusion des contenus qui se transforme en un tout qui réunit les objectifs des enseignants dans une même ligne d’action éducative. Par conséquent, la liaison entre différentes disciplines à l’établissement vise à créer non seulement un esprit de collaboration entre les acteurs de l’éducation, mais aller plus loin, dans l’inculcation de valeurs sociales et humaines à travers des objectifs communs. Dans ce cas particulier, le travail en cours avec *Persepolis* peut emprunter deux voies distinctes : premièrement, d’un point de vue curriculaire, la collaboration entre le département de français et, par exemple, celui d’art plastique dans la réalisation d’un projet commun. Deuxièmement, l’étude des valeurs et sentiments dans l’œuvre et leur application hors la salle de cours en collaboration avec les familles.

APPLICATION DIDACTIQUE

Le but de cette application didactique est de créer un parcours d'activités en phase avec les différentes lignes de recherche qui ont été établies tout au long du développement de cet étude. Cette application est consacrée à travailler la langue française depuis une approche pratique, tenant compte de grands atouts d'une œuvre si profonde et riche telle que *Persepolis*, mais sans oublier en tout moment le renforcement des détresses langagières. En outre, le regard interculturel offert par ce roman graphique est d'emblée un outil énormément avantageux dans la création des programmes significatifs, non seulement ayant des visées dans l'enseignement de la langue étrangère, mais des desseins dans la promotion de la culture et, pas moins important, un large éventail de valeurs implicites dans le message de l'œuvre. Le travail s'adresse à un groupe d'élèves de quatrième année de E.S.O. de vingt élèves, vu que leurs capacités et les compétences qui leur sont attribués sont dans un point optimal pour travailler les compétences langagières de façon implicite. En plus, lors de mon stage dans le « I.E.S. Parquesol » à Valladolid j'eus l'opportunité de travailler, entre d'autres groupes, avec une classe de ce niveau très aisément ; ce groupe de quatrième année était formé par des élèves très intéressés dans l'apprentissage de la langue française, la mise en œuvre d'activités variées et engageantes, la réalisation de dynamiques hors-cours, et une énorme volonté pour se communiquer en français en tout moment. Les activités que j'ai mis en place à l'aide de ma tutrice, ont eu sans exception une approche pratique, ayant la langue pour le contenu implicite des matériaux travaillés, pas comme le seul but explicite de l'apprentissage. On a déjà mis l'accent sur ce fait : la langue doit être le véhicule à travers lequel on s'engage dans des tâches qui nous mènent à développer l'esprit critique, à réfléchir constamment, à fonder l'imagination, à mieux comprendre et savoir se dérouler en tant qu'acteurs sociaux, à connaître d'autres cultures et profiter de ce qu'elles nous offrent.

Les activités ici développées répondent à différents intérêts de l'enseignant en question, visent à travailler différents domaines, cherchent à renforcer certains aspects langagiers concrets, et prennent pour cible la promotion de plusieurs éléments historiques, culturelles et morales de *Persepolis*. La structure de ce travail est formée par six séances – six heures de cours – et prennent la forme d'un mode d'emploi, un manuel, pour l'enseignant de français langue étrangère. L'une des visées de cette application didactique

est d'être réalisé, si possible, dans un futur proche, dans une situation réelle d'enseignement, adaptée bien sûr sous forme de séance pédagogique. Les activités dans la classe de langue étrangère doivent avoir toujours un composant groupal, de partage, dans lequel les apprenants collaborent et apprennent les uns des autres pour améliorer l'efficacité des contenus appliqués et renforcer l'esprit de groupe.

L'image est la base sur laquelle le discours de Satrapi repose, avec ces planches qui conforment le fil rouge et l'esprit de l'œuvre. Ce composant graphique suppose pour l'enseignant le grand atout duquel on pourra tirer profit, un atout à travers lequel envoûter l'apprenant, l'engager tant dans la lecture que dans un enseignement non seulement langagier mais culturel. L'interprétation que l'on peut faire des dessins de Satrapi est intarissable, différente selon le cas, puisque les enjeux présentés par l'auteure, même s'ils sont très personnels et intimes, possèdent un élément universel et englobant : ils sont des enjeux humains, capables de nous toucher tous.

SÉANCES

Séance 1

Le but principal de cette première séance est d'introduire brièvement le contexte de l'œuvre et de l'auteure, identifier les premières impressions des élèves et leurs idées par rapport aux thèmes comme l'Orient et l'Iran, la bande-dessinée et le roman graphique, et le cinéma, les sujets sur lesquels *Persepolis* s'interroge et certaines questions que l'ouvrage se pose, pour finalement compléter deux activités centrées sur la lecture interactive et la production écrite et, dans une deuxième phase, la production orale. À travers deux courtes vidéos, la première étant une présentation de l'auteure précédant une interview de la chaîne franco-allemande ARTE, et la deuxième la bande-annonce de l'adaptation au cinéma de *Persepolis*, réalisée par la propre Satrapi, on vise à établir un tout bref panorama de ce que l'on travaillera lors des séances suivantes.

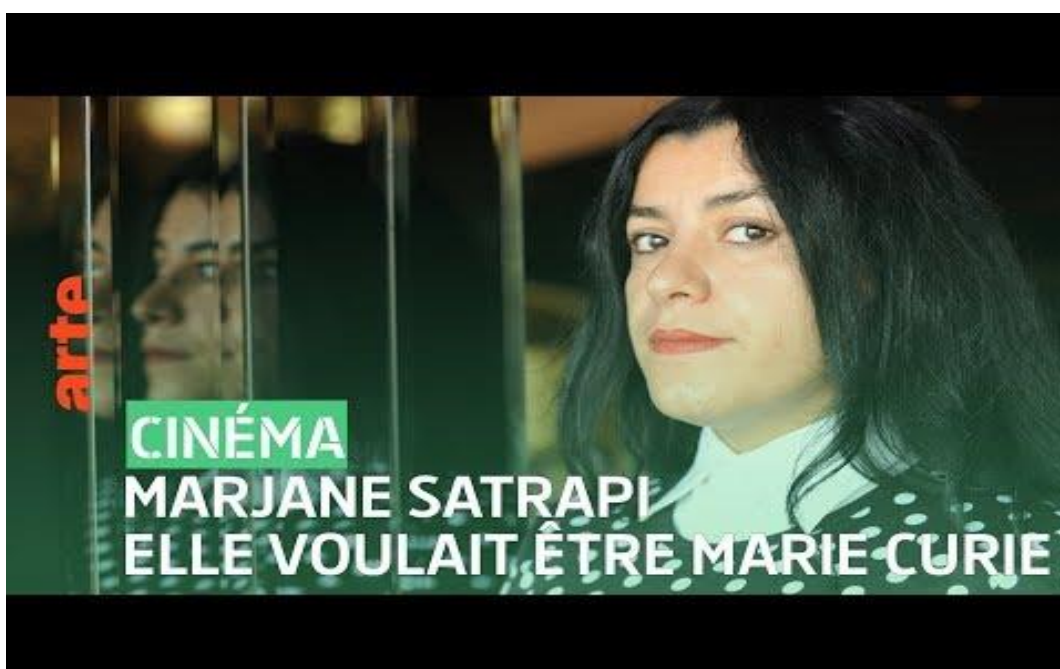
Activité 1.1

Présentation de l'auteure et son œuvre

Temporalisation : 5-6 minutes. Type d'activité : introduction.

Deux visionnages. Deux minutes pour la première vidéo (partie reportage), une minute pour la deuxième. Remettre au maximum une fois.

*Reportage ARTE



*Bande-annonce *Persepolis*



Activité 1.2

Questionnaire concernant le visionnage des documents audiovisuels

Temporalisation : 10 minutes. Type d'activité : réflexion

Certaines questions exigent un petit raisonnement. Le questionnaire n'est qu'une façon pour l'enseignant de connaître les impressions et les connaissances des élèves.

Répondez avec des phrases complètes :

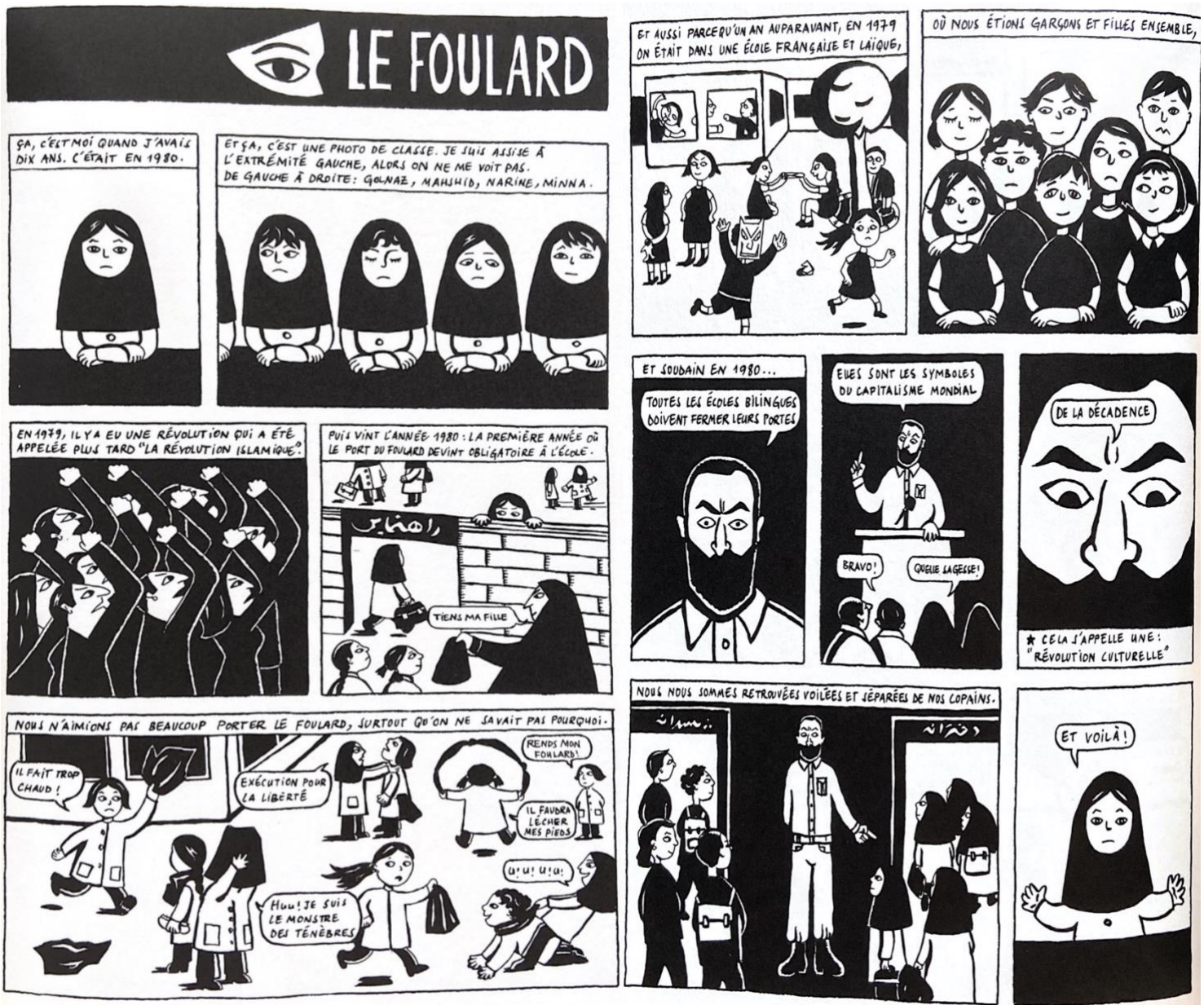
- Quel est le métier de Marjane Satrapi ?
.....
- Quel est son pays de naissance ? En quelle année est-elle née ?
.....
.....
- Quelle impression vous donne Marjane ? (Trois adjectifs)
.....
.....

- À l'âge de quinze ans elle s'installe en Autriche. Est-ce que le pays européen l'a plu ?
.....
.....
- Quels évènements historiques bouleversants a-t-elle vécu dans sa jeunesse ?
.....
.....
- De quoi croyez-vous que le film nous parle ? Les thèmes, sujets, idées, etc.
.....
.....
- Dans quel pays se situe l'histoire ?
.....
.....
- Quels objets, tenus, décors, etc. de la bande-annonce représentent pour vous des traits caractéristiques de l'époque et du pays ?
.....
.....
- Qui est la protagoniste ?
.....
.....
- Quels éléments de la bande-annonce ont attiré votre attention ?
.....
.....
- Quel genre accorderiez-vous au film ?
.....
.....
- La famille présentée dans la bande-annonce ressent certaines émotions et sentiments. Lesquels ?
.....
.....
- Qu'est-ce que la petite fille veut devenir ?
.....
.....

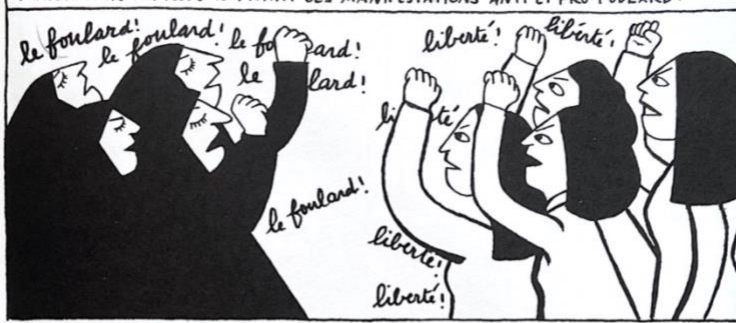
Activité 1.3
Lecture interactive

Temporalisation : 20-25 minutes. Type d'activité : renforcement

Un élève assume le rôle de narrateur et un autre interprète les dialogues de l'histoire pour ses copains (un chapitre). Le reste d'élèves n'ont pas le texte devant eux. Au terme de la lecture les élèves décrivent et résument ce morceau de l'histoire de *Persepolis* pour les élèves qui ont interprété l'histoire. Finalement, l'enseignant fournit chaque élève une copie du texte lu pour mieux comprendre le récit et vérifier leurs descriptions. La lecture à réaliser concerne le premier chapitre de *Persepolis* ; *Le Foulard* (pages 1-7).



PARTOUT DANS LES RUES IL Y AVAIT DES MANIFESTATIONS ANTI ET PRO-FOULARD.



MA MÈRE A ÉTÉ PRISE EN PHOTO PAR UN JOURNALISTE ALLEMAND LORS D'UNE DE CES MANIFESTATIONS.



J'ÉTAIS VRAIMENT TRÈS FIÈRE D'ELLE. LA PHOTO A ÉTÉ DIFFUSÉE DANS TOUTE L'EUROPE.



ET MÊME DANS UN MAGAZINE DE CHEZ NOUS. MA MÈRE AVAIT TRÈS PEUR.



ELLE S'EST TEINT LES CHEVEUX.



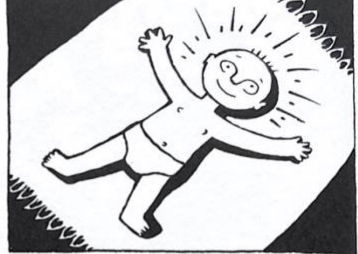
ET PORTA LONGTEMPS DES LUNETTES NOIRES.



JE NE SAVAIS PAS TROP QUOI PENSER DU FOULARD. MOI J'ÉTAIS TRÈS CROYANTE MAIS MOI ET MES PARENTS ENSEMBLE ÉTIIONS TRÈS MODERNES ET AVANT-GARDE.



J'ÉTAIS NÉE AVEC LA RELIGION.



DÉJÀ À L'ÂGE DE SIX ANS J'ÉTAIS SÛRE D'ÊTRE LA DERNIÈRE DES PROPHÈTES. C'ÉTAIT QUELQUES ANNÉES AVANT LA RÉVOLUTION.



AVANT MOI IL Y EN A EU QUELQUES-UNS.



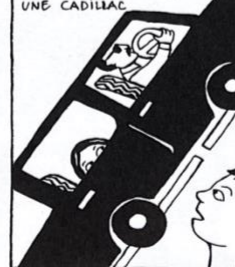
UNE FEMME?



JE VOULAIS ÊTRE PROPHÈTE ...



CAR MON PÈRE AVAIT UNE CADILLAC.



ET SURTOUT PARCE QUE MA GRAND-MÈRE AVAIT TOUJOURS MAL AUX GENOUX.



Activité 1.4
Réimaginer un récit

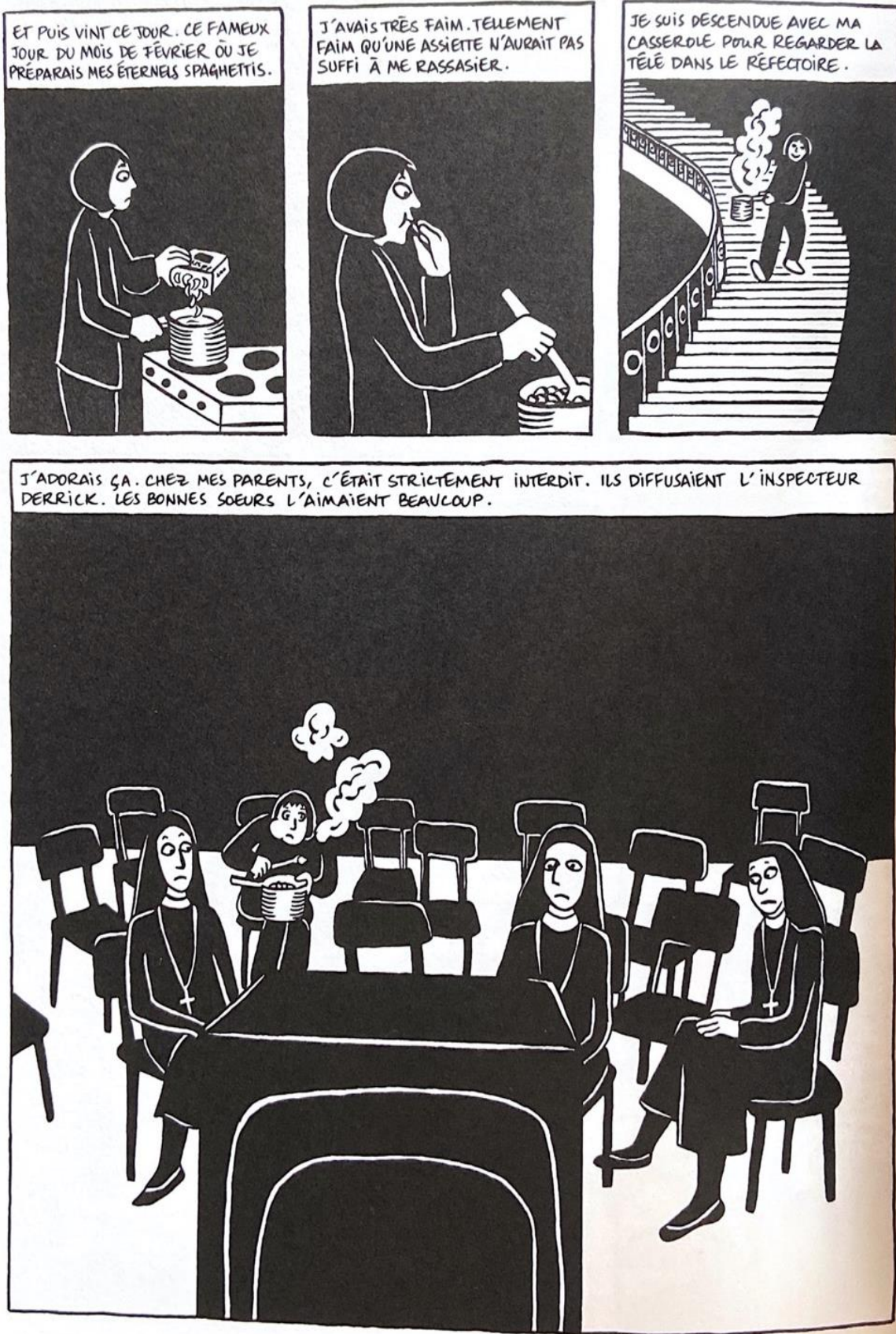
Temporalisation : 10 minutes. Type d'activité : renforcement

Dans le but de développer et travailler l'imagination des apprenants, l'enseignant choisit deux pages, dans ce cas concernant les préjugés. On efface le texte, tant de la narratrice que des bulles, et on donne les deux pages aux élèves. Ils doivent réécrire le récit seulement à l'aide de ce que les dessins transmettent. Puis on les montre les planches avec le texte complet et on réfléchit ensemble : quelles vraisemblances et quelles différences existent entre vos textes et le texte de l'auteure ?

*Texte effacé :



*Texte original :





Séance 2

Une des lignes de travail au grand atout est d'accompagner la protagoniste dans son histoire. Chaque série de planches sert comme exemple de la croissance personnelle et le développement et le passage du temps dans *Persepolis*, ce qui en même temps renforce le lien créé entre le lecteur et le personnage. Dans cette séance on s'occupe des sentiments exprimés à travers l'image, la réimagination de petites histoires – en concordance avec la séance antérieure – et l'expression, tant orale qu'écrite.

Activité 2.1

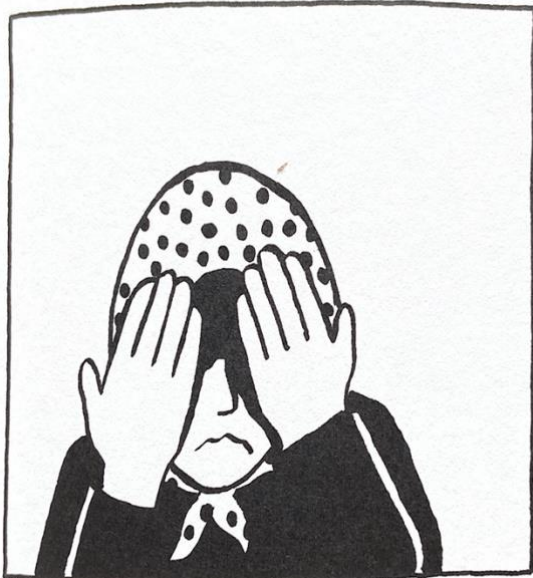
La description des sentiments

Temporalisation : 10-15 minutes. Type d'activité : introduction

L'enseignant adapte le célèbre « Pictionary » pour travailler l'expression et l'identification des sentiments. On imprime une série de cases qui seront mises dans une boîte. Un par un, à tour de rôle, les élèves prennent au hasard une des cases. L'élève en question jette un coup d'œil à la case, sans la montrer aux copains. Puis à l'aide exclusivement de gestes on décrit le sentiment. Les élèves doivent deviner de quel sentiment ou émotion il s'agit, de façon orale.

Cases à décrire :







Activité 2.2

Création d'histoires avec « Story Cubes »

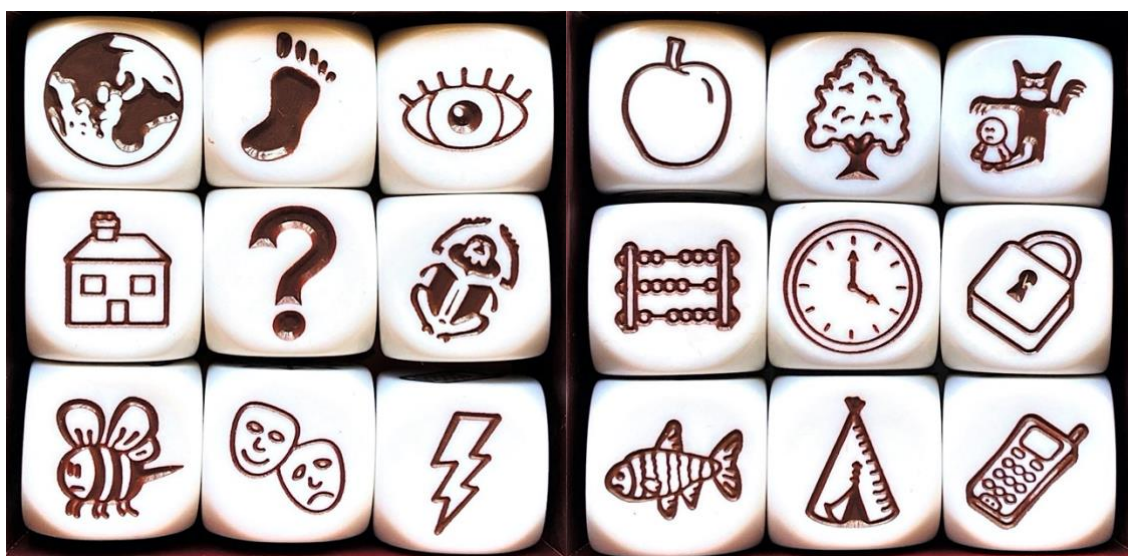
Temporalisation : 20 minutes. Type d'activité : renforcement

Les « Story Cubes » sont un matériel aux possibilités infinies dans la promotion de l'imagination et la pratique de l'expression, tant orale qu'écrite. Le plan en question serait suivre l'idée du hasard du Pictionary, mais avec les dés de Story Cubes, et proposer à chaque élève de réimaginer l'histoire d'une planche de *Persepolis* à l'aide de ces dés. L'apprenant jette les neuf dés, et obtient neuf faces, une pour chaque dé – par conséquent les possibilités comme l'on disait sont infinies – et doit insérer les éléments de tous les dés dans une planche choisie par l'enseignant sans altérer l'histoire, mais en l'enrichissant.

*Planche à réimaginer :



*Quelques possibles résultats après avoir lancé les dés :



Activité 2.3

Labyrinthe textuel

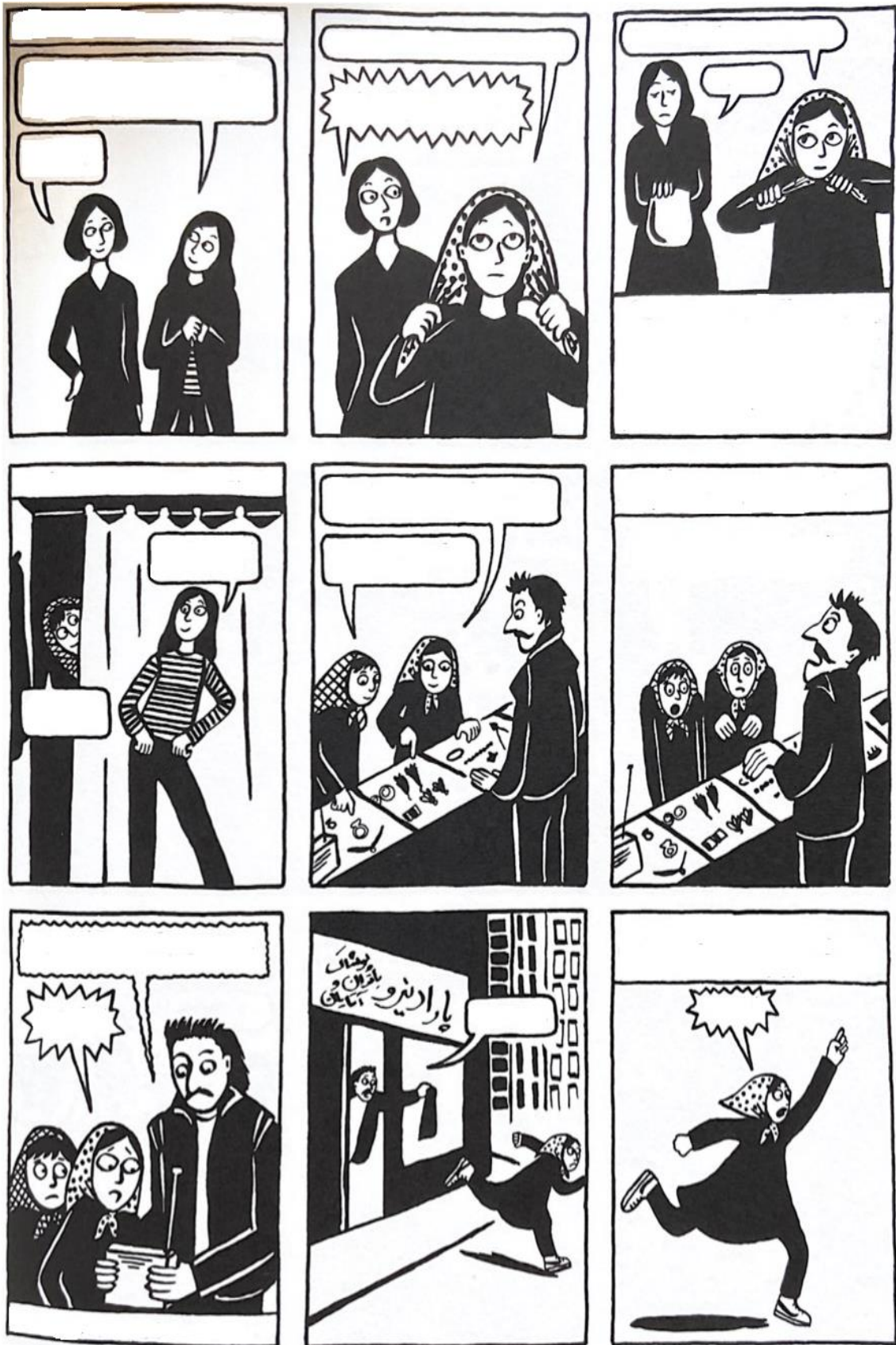
Temporalisation : 15-20 minutes. Type d'activité : renforcement

5 groupes de 4 élèves. Les phrases, le texte, des bulles et de la narratrice, d'une planche est effacé. On imprime chaque texte séparément dans un bout de papier. La même planche et les bouts de papier de manière désordonnée sont fournis à chaque groupe. Le groupe qui ordonne plus rapidement et de la façon la plus fidèle le texte est le vainqueur de l'épreuve.

Textes désordonnés:

- *Un missile vient d'exploser dans le quartier de Tavanir.*
- *Quoi ?*
- *Le jean !*
- *Je crois que si on m'avait chronométrée, j'aurais battu le record du monde de vitesse.*
- *Tavanir, c'était mon quartier.*
- *Taxi !*
- *Ben oui. C'est le prix.*
- *Mille toumans ?*
- *Notre argent avait perdu toute sa valeur. Par exemple 1\$ qui valait 7 toumans au temps du chah, avait atteint les 110 toumans quatre ans plus tard. Pour ma mère ce changement était si brutal qu'elle l'acceptait mal.*
- *Ah bon !*
- *Mille, mille deux cent toumans.*
- *Alors, c'est comment ?*
- *Boum !!!*
- *Moi, je veux cette bague-là !*
- *Et un jour comme les autres :*
- *Ça te va trop bien !*
- *Bon, je prends le Jean et puis, ces boucles d'oreilles.*
- *Je suis allée avec ma copine, Shadi.*
- *Nous étions dans l'euphorie du shopping, quand brusquement...*
- *Maman, tu me donnes de l'argent ? Je veux m'acheter un Jean et des espadrilles.*
- *Combien tu veux ?*

*Planche à compléter :



*Planche originale :



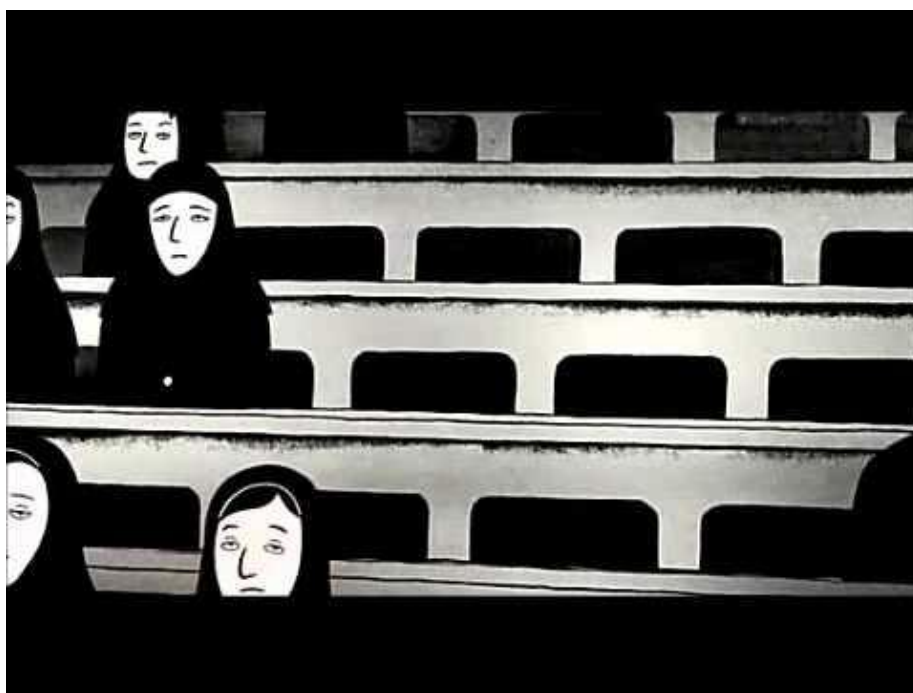
Séance 3

Pour approfondir la promotion de l'interculturel et l'expression orale on vise à travailler avec l'adaptation cinématographique de *Persepolis*, réalisée comme l'on a vu lors de la première séance par la même Marjane Satrapi. En outre, dans le but de dynamiser la classe et diversifier les activités, la réalisation d'un micro-théâtre est d'un grand atout pour les élèves et cherche à promouvoir la créativité et une expression plus libre.

Activité 3.1 *Ironie et préjugés*

Temporalisation : 10-15 minutes. Type d'activité : introduction et réflexion

Dans le but de travailler « hors planche », il est possible d'employer le grand nombre de ressources audiovisuels à disposition de l'enseignant à l'heure de partager le regard de Satrapi dans le cours de FLE. Dans ce cas il s'agit d'un extrait de presque 3 minutes de l'adaptation au cinéma de *Persepolis* qui nous dévoile, à l'aide de ce ton toujours ironique de Marjane, certaines contraintes et impositions que les étudiantes universitaires ont souffert lors des changements politiques et religieux de l'époque en Iran. Après le visionnage de l'extrait on veut mener les apprenants vers une série de réflexions sous forme de table ronde groupale sur ces contenus.



Activité 3.2

Micro-théâtre spontanée

Temporalisation : 25 minutes. Type d'activité : renforcement

Production spontanée. Après tout ce que les apprenants ont appris sur l'œuvre et ses valeurs, la culture qui l'entoure et l'esprit de Marjane, ils seront capables de produire un discours inspiré de l'œuvre de façon spontanée. L'enseignant crée cinq groupes de quatre élèves, choisit cinq planches, une par groupe, qui contiennent au moins 4 personnages, et accorde un personnage à chaque membre du groupe. Cinq minutes de préparation ; les élèves ne doivent pas apprendre par cœur le texte de la planche, mais comprendre son thème et réinventer un passage avec ses propres mots. Puis, à tour de rôle, chaque groupe interprète la planche choisie à l'oral.

*Planches à interpréter :







Activité 3.3

Le téléphone persan

Temporalisation : 10-15 minutes. Type d'activité : relaxation.

Modification du jeu « téléphone arabe ». L'enseignant forme deux lignes de dix élèves. Le dernier élève de chaque groupe reçoit une planche qu'il peut regarder pendant 15 secondes. Tout de suite il dessine dans un bout de papier un sort de « résumé » de toute la planche. Puis, il doit montrer au suivant son dessin et lui expliquer dans une phrase ce qui se passe dans la planche qu'il a regardé, et ainsi de suite jusqu'au dernier, l'élève à la fin de la chaîne. Ce dernier élève par conséquent, sûrement recevra des renseignements bien différents de celui qui a pu observer la planche originale. Le premier élève, le « dessinateur » montre finalement son dessin et la planche originale aux copains pour qu'ils repèrent les vraisemblances et les informations qui manquaient ou qu'ils jugeaient clé dans la transmission du message.

*Chaque groupe fait deux tours, un avec chaque planche.





Séance 4

Dans cette quatrième séance on vise à réintroduire certains éléments pour renforcer des aspects comme le travail de l'imagination, la production écrite et orale, et l'interculturel. Dans un premier temps, on introduit un deuxième type de Story Cubes, ceux de fantaisie, puis un labyrinthe textuel mais avec quelques changements par rapport au premier pour faire l'activité plus complète. Ensuite, pour tracer la voie vers l'activité finale dans la sixième séance, on apprendra à manipuler un générateur de bande-dessinées.

Activité 4.1

Réécriture avec Story Cubes Fantaisie

Temporalisation : 15 minutes. Type d'activité : introduction

Groupes de 4 élèves. À l'aide des dés Story Cubes Fantaisie la tâche est de réécrire le texte d'une planche de façon à ce que le fantastique se mêle avec l'expressivité unique des images conduisant à la création des histoires drôles, invraisemblables, voire incompréhensibles. La même planche pour tous les élèves suppose dans ce cas cinq regards différents, puisque chaque groupe lance les dés et obtient neuf résultats différents.

*Quelques résultats obtenus après avoir lancé les dés :



Planche à réécrire :



Activité 4.2
Les cases perdues

Temporalisation : 15-20 minutes. Type d'activité : renforcement

Ces deux planches présentent des situations absurdes, dans lesquelles Satrapi rend compte du fanatisme religieux et du système patriarcal noyé dans les règles injustement strictes de la loi islamique envers les femmes. Les cases des planches sont désordonnées et le texte effacé. Cinq groupes de quatre élèves sont formés.

*Cases désordonnées : (première planche)



*Texte à replacer : (première planche)

- *Je suis très en retard ! Je courais pour avoir mon bus.*
- *Moi ?*
- *???*
- *Hé le manteau bleu ! Arrête de courir !*
- *Eh bien vous n'avez qu'à pas regarder mon cul !*
- *Madame, pourquoi vous couriez ?*
- *La dame au manteau bleu !!! Cessez de courir !*
- *??*
- *?*
- *J'ai crié si fort qu'ils ne m'arrêtèrent même pas.*
- *Soudain j'entendis une voix dans un haut-parleur :*

- *Ces situations absurdes étaient assez fréquentes. Un jour par exemple, je devais aller voir mon dentiste, mais les cours finirent plus tard que prévu.*
- *Oui..., mais... quand vous courez, votre derrière fait des mouvements... comment dire... impudiques !*
- *La dame au manteau bleu ! Ne courez pas !!*

*Cases désordonnées : (deuxième planche)



*Texte à replacer : (deuxième planche)

- *Oui, mais tu n'as pas le droit de le regarder. C'est contre la morale.*
- *Je dessine*
- *Qu'est-ce que tu fais là si tard ?*
- *Après quelques semaines, notre professeur et nous-mêmes en déduisîmes qu'il était préférable de faire venir un modèle dont on pouvait au moins distinguer les membres. Notre directrice approuva.*
- *Eh bien, parce que je le dessine !*
- *Oui*
- *Que voulez-vous que je fasse ? Que je dessine ce monsieur en regardant la porte ???!!*
- *Pourquoi tu regardes cet homme ?*
- *Un soir, avant la fermeture de la fac, un des surveillants me rendit une petite visite.*

*Planches originales :



APRÈS QUELQUES SEMAINES, NOTRE PROFESSEUR ET NOUS-MÊMES EN DÉDUISÎMES QU'IL ÉTAIT PRÉFÉRABLE DE FAIRE VENIR UN MODÈLE DONT ON POUVAIT AU MOINS DISTINGUER LES MEMBRES. NOTRE DIRECTRICE APPROUVA.



UN SOIR, AVANT LA FERMETURE DE LA FAC, UN DES SURVEILLANTS ME RENDIT UNE PETITE VISITE.



QU'EST-CE QUE TU FAIS LÀ SI TARD?

JE DESSINE

POURQUOI TU REGARDES CET HOMME?



EH BIEN, PARCE QUE JE LE DESSINE!

OUI, MAIS TU N'AS PAS LE DROIT DE LE REGARDER. C'EST CONTRE LA MORALE.



QUE VOULEZ-VOUS QUE JE FASSE? QUE JE DESSINE CE MONSIEUR EN REGARDANT LA PORTE ???!!



OUI

Activité 4.3

Strip Generator : élaboration d'une histoire

Temporalisation : 15-20 minutes. Type d'activité : introduction

La fin de cette séance nous servira pour introduire aux élèves le programme en ligne « Strip Generator » afin qu'ils aient une prise de contact adéquate et graduelle avec l'activité finale. Ce programme en ligne est un générateur de planches, de bandes-dessinées, dans lequel l'utilisateur peut élaborer à zéro tous les éléments d'une BD – cases, vignettes, bulles, etc. – et écrire une histoire en toute liberté. Dans cette activité on formera les élèves dans la manipulation des fondements essentiels du logiciel, qui reste l'un des plus simples à l'heure de travailler avec le design, la mise en page, l'édition et la création d'histoires. Pour cette activité, ainsi que pour la séance suivante, l'enseignant et ses apprenants ont besoin du laboratoire informatique de l'établissement. Le logiciel est complètement gratuit.

*Page web du logiciel : <http://stripgenerator.com/>

*Exemple de la création d'une histoire brève avec Strip Generator :



Séance 5

Cette séance est consacrée à la préparation de l'activité finale qui sera présentée lors de la sixième séance. La dernière activité de la quatrième séance (4.3) a été déjà conçue pour préparer les élèves dans l'utilisation de Strip Generator. Ce logiciel sera employé dans la création de deux planches qui seront représentées par cinq groupes différents, de quatre élèves chacun. Cette cinquième séance aura lieu, de même que l'activité 4.3, dans le laboratoire informatique de l'établissement.

Activité 5.1

Création d'une histoire avec Strip Generator

Temporalisation : 50 minutes. **Type d'activité :** renforcement

Cinq groupes de quatre élèves. Le but de chaque groupe est de créer à l'aide du logiciel deux planches qui donnent une suite à un chapitre ou racontent une histoire alternative de *Persepolis*, complètement imaginée par chaque groupe. En guise d'exemple, une petite histoire inventée de *Persepolis* pourrait concerner une discussion entre Marjane et ses parents et sa grand-mère, ou un voyage de Marjane avec ses amis autrichiens, etc. C'est aux apprenants de créer à partir du zéro tous les éléments : les cases, les vignettes, les dessins et le texte, tant de la narratrice que des dialogues et possibles onomatopées. Puis, dans la dernière séance, chaque groupe devra représenter son histoire pour les autres groupes sous forme d'atelier. Par conséquent, les éléments à évaluer seront divisés en deux parties : les planches et la représentation de l'histoire. Le processus d'élaboration des planches sera supervisé par l'enseignant en tout moment.

*Phases de l'activité :

- 1° Mise en page, disposition des cases (minimum trois, maximum neuf par planche)
- 2° Dessiner les éléments de chaque case
- 3° Texte : dialogues, onomatopées
- 4° Bulles : forme, type
- 5° Correction d'erreurs.

Séance 6 – Séance finale

Cette séance est conçue comme suite de l'élaboration d'une histoire de deux planches avec le logiciel Strip Generator. Pour cette activité finale les élèves doivent démontrer que leurs connaissances sur l'œuvre de Marjane Satrapi et les valeurs et la culture que *Persepolis* inculque au lecteur sont présents tant dans leurs planches que dans la représentation qu'ils feront.

Activité 6.1

Atelier Persepolis

Temporalisation : 50 minutes. Type d'activité : finale.

Chaque groupe représente à tour de rôle l'histoire conçu à l'aide du logiciel en dix minutes au maximum, vu qu'on a cinq groupes de quatre élèves chacun. L'idée est d'exploiter et renforcer la pratique de l'expression orale et la gestualité, ainsi que démontrer que ces référents culturels et ces connaissances historiques de *Persepolis* sont insérées dans le discours et le travail produit par les apprenants. Le texte, c'est-à-dire, les planches représentées, doivent être complètement rédigées en français. Qu'est-ce qu'on évalue lors de cette activité ? :

- Fidélité de l'histoire en rapport avec les personnages, les mœurs, et le message de *Persepolis*
- Grammaire : temps verbaux, concordance, genre, etc.
- Originalité du récit
- Une correcte expression orale

D'autre part, les planches seront évaluées sous ces paramètres :

- Orthographe
- Cohésion et cohérence du récit
- Mise en page : disposition correcte des cases, bulles, onomatopées, etc.
- Expression écrite aisée

CONCLUSION

Ce mémoire de fin de master a eu pour but final le fait de démontrer que le travail en cours de FLE avec une ressource comme le roman graphique représente une panoplie d'opportunités tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. La langue étrangère n'est pas du tout forcée à assumer le rôle de matière complémentaire, mais plutôt celui de catalyseur d'une culture, d'une manière de penser, d'une façon de voir le monde, et bien évidemment d'élargir nos horizons dans la vie professionnelle et personnelle à égalité. Ce motto doit être inculqué d'abord de la part de l'enseignant, qui hors des compétences et détresses langagières, est censé être engagé en tout moment avec l'apprentissage de la langue comme un tout ; universel, pratique, précieux, de grande utilité, intéressant, motivant et chéri.

On a insisté fermement sur l'idée que le contenu graphique d'un roman graphique, le dessin, ne représente pas uniquement une intention stylistique dans laquelle le côté pictural reste un complément pour le corps textuel de l'œuvre ; le dessin peut en outre, comme on l'a démontré à travers toutes ces planches, tant exprimer un message complet qu'être une source d'apprentissage. Ces planches, si variées, si riches en contenus, doivent être traitées en égalité avec le texte. Il serait une grande erreur de les consacrer un rôle purement illustratif dans le développement de programmes, de dynamiques pertinentes.

En ce qui concerne l'étude réalisée sur le contexte historique – spatial et temporel – de *Persepolis*, les visées principales ont été d'apporter une meilleure compréhension générale de tous ces éléments qui peuvent nous sembler éloignés de notre histoire, de nos mœurs, de ce que l'on connaît et forme partie de notre culture. Il n'est pas facile d'approfondir et en même temps résumer un sujet si complexe et si « lointain » en peu de pages, mais le panorama ici décrit relie l'histoire de l'œuvre, à travers ses planches, et l'histoire bouleversante de tout un siècle. Puis, la question de la littérature persane dans le vingtième siècle et celle de l'exile répondent à un intérêt général – relier l'histoire de l'œuvre et de l'Iran avec sa culture et ses mœurs – mais aussi à un intérêt particulier pour dévoiler les origines littéraires et artistiques de l'auteure et certains préjugés et méconnaissances sur la littérature persane, ignorée et démunie de tout poids dans le panorama européen. Cette littérature, on peut affirmer sans peur de se tromper, est certes

tant européenne que persane, avec toutes ces auteures exilées, méprisées, oubliées, qui ont servi comme lien, comme pont entre l'Orient et l'Occident. Peut-être que Marjane Satrapi reste, parmi tout cet éventail de personnages, le visage le plus reconnaissable et le résultat d'années de lutte à l'étranger.

Sur la question « qu'est-ce qu'un roman graphique ? », les réponses n'arrivent pas à nous offrir un seul regard, ou une seule définition valable, mais une panoplie d'acceptions et points de vue qui se complètent les uns aux autres. Au bout du compte, la confusion régnante entre bande-dessinée et roman graphique est voire l'une des atouts du genre, affirmant la polyvalence et les possibilités infinies desquelles il se targue. Finalement, il est essentiel de remarquer la grande capacité du genre dans l'inculcation d'une culture lectrice autonome, dans le développement de dynamiques pertinentes dans le cours de langue étrangère, et la promotion de valeurs desquelles des œuvres comme celle de Marjane Satrapi se font écho.

Pour l'enseignant il ne reste donc qu'une chose à accepter : que le roman graphique est en somme une littérature à plein titre, vu sa répercussion dans le monde éditorial et sa place prédominante dans les étagères de toutes les librairies, même de ceux qui se sont mises à l'abri d'un marché de niche ou bien fortifiées derrière le bouclier d'une littérature dites plus traditionnelle, la parution de plus en plus d'ouvrages de toute nature, voire sa capacité pour englober certains genres et les réimaginer à l'aide de l'image – biographie, roman historique, théâtre –, cet outil si puissant dont on n'arrête pas d'insister sur sa versatilité et polyvalence pour raconter d'histoires.

RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bibliographie

Farrojjad, F. (2019). *Eterno anochecer* (1.a ed.). Gallo Nero.

Forsdick, C., Grove, L., McQuillan, L., & Le Duc, D. (2005). *Femmes en Images et Images en femmes: L'Héroïne de la femme Piège d'Envi Bilal* (1.re ed.). Rodopi.

Hâfez, H. (2015). *The nightingales are drunk* (1.a ed., Vol. 27). Penguin Random House.

Jeffroy-Unter, G. (2013). *Bulles de France* (1.re ed.). Presses universitaires de Grenoble.

Madjidi, M. (2017). *Marx et la poupée* (1.re ed.). Le nouvel Attila.

Meurisse, C. (2016). *La légèreté* (1.re ed.). Dargaud.

Missiou, M. (2012). *Un médium à la croisée des théories éducatives: bande dessinée et enjeux d'enseignement* (1.re ed.). UGA.

Satrapi, M. (2017). *Persepolis* (Révisée ed.). L'Association.

Satrapi, M. (2018). *Poulet aux prunes* (Révisée ed.). L'Association.

Sitographie

Bacha, J. (2013) *Réseaux sociaux et autonomisation des adolescents*. Université de Cergy Pontoise. France. NNT : 2013CERG0656.

https://pdfs.semanticscholar.org/f8ea/dbc9e26b0becd3a4204b260139c18f9a132a.pdf?_ga=2.245107077.1845981925.1598955580-965560233.1598955580

Bannier, A. (2014) *La bande dessinée en classe de fle. Pourquoi n'est-elle pas étudiée pour elle-même?* (Mémoire de fin de master) Université d'Angers, France.

<http://dune.univ-angers.fr/fichiers/20125143/20142MDLA2609/fichier/2609F.pdf>

Barragán, A. P., Plazas, N. I., & Ramírez, G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia*, 19, 85-103.

<https://core.ac.uk/download/pdf/228842683.pdf>

Caviedes, G. (2020). *La indagación interdisciplinaria y la transversalidad en el currículo desde una perspectiva del diseño basado en la investigación*. Researchgate.

https://www.researchgate.net/profile/gilbert_caviedes/publication/264875665_la_indagacion_interdisplinaria_y_la_transversalidad_en_el_curriculo_desde_una_perspectiva_del_diseno_basado_en_la_investigacion/links/575ac31708aed884620d9017/la-indagacion-interdisplinaria-y-la-transversalidad-en-el-curriculo-desde-una-perspectiva-del-diseno-basado-en-la-investigacion.pdf

Conseil de l'Union Européenne – *RECOMMANDATION DU CONSEIL C189/1 du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)* – Journal officiel de l'UE/2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Groensteen, T. (2012, septembre). *Roman graphique*. Neuviemart. <http://neuviemart.citebd.org/spip.php?article448>

Imane, R. (2014). *La pratique de l'approche culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à travers les textes du manuel scolaire de français chez les apprenants de 3ème année moyenne Le cas de manuel scolaire de français (2005)* (Mémoire). Université Mohammed Khider, Algérie. <https://core.ac.uk/reader/35403310>

Le Monde. (1979, 4 janvier). Visite dans un «centre de torture» de la SAVAK. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/archives/article/1979/01/04/visite-dans-un-centre-de-torture-de-la-savak_2787966_1819218.html

Méon, J. (2017, 26 janvier). *Aux origines du roman graphique*. Slate.fr. <http://www.slate.fr/story/135614/roman-graphique>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Éducation et Enseignement Supérieur Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lecture-a-lecole/>

Pasamonik, D. (2019, 22 juin). *Qu'est-ce que le « roman graphique » ?* ActuaBD. <https://www.actuabd.com/Qu-est-ce-que-le-roman-graphique-1-2>

- Proffitt, M. (1934). *High-School Clubs* (No 18). United States department of the International. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542321.pdf>
- Salamanca, D. (2013). *Tebeo, cómic y novela gráfica: la influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España* (Thèse). Universidad de Barcelona, España. [https://www.academia.edu/11052247/Tebeo_cómic_y_novela_gráfica_La_influencia_de_la_novela_gráfica_en_la_industria_del_cómic_en_España](https://www.academia.edu/11052247/Tebeo_c%C3%B3mic_y_novela_gr%C3%A1fica_La_influencia_de_la_novela_gr%C3%A1fica_en_la_industria_del_c%C3%B3mic_en_Espa%C3%B1a)
- Salami, S. (2015). La littérature des écrivains et poètes iraniens immigrés en France et en Allemagne Naissance d'une écriture du hors-lieu. *Hommes & Migrations*, 1312, 59-68. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3494>
- Sénat. (2014, avril). *RAPPORT D'INFORMATION FAIT au nom de la commission des finances (1) sur le déplacement effectué par une délégation de la commission en Iran du 22 au 29 avril 2014* (N.º 605). <https://www.senat.fr/rap/r13-605/r13-6051.pdf>
- Somer, F. (2019, 30 décembre). « *La chouette aveugle* », retour sur la vie de l'écrivain iranien Sadegh Hedayat (1903-1951). Les clés du Moyen-Orient. <https://www.lescledumoyenorient.com/La-chouette-aveugle-retour-sur-la-vie-de-l-ecrivain-iranien-Sadegh-Hedayat-1903.html>
- Soto, A. B. (2019). El uso del cómic en el aula de Francés como Lengua Extranjera (FLE). *Tendencias Pedagógicas*, 34, 139-152. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.011>

Ressources consultées

Renouil, E. (2012). *Définir le roman graphique. Du genre au format* (Mémoire).

Université

Paris-XIII,

France.

http://neuviemeart.citebd.org/IMG/pdf/Definir_le_roman_graphique.pdf

Consejería de Educación de Castilla y León. (s. d.). *Como elaborar un plan de lectura de centro*. EducaJCyl.es.

<http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/planlectura/5.html>

Le cadre européen des compétences clés. (2019, 27 novembre). Apprendre à apprendre : l'accès à l'autonomie. [https://competencescles.eu/article/le-cadre-europeen-des-](https://competencescles.eu/article/le-cadre-europeen-des-competences-cles)

[competences-cles](https://competencescles.eu/article/le-cadre-europeen-des-competences-cles)

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020, juin). *Mobilisation en faveur du livre et de la lecture*.

<https://www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture-7205>

Professeurs documentalistes du GTL Réseau sud Charente-Maritime. (s. d.). *Promotion de la lecture en collège et lycée*. AcadémiedePoitiers.fr. [http://ww2.ac-](http://ww2.ac-poitiers.fr/doc/spip.php?article899)

[poitiers.fr/doc/spip.php?article899](http://ww2.ac-poitiers.fr/doc/spip.php?article899)

Paltani-Sargologos, F. (2011). *Le roman graphique, une bande dessinée prescriptrice de légitimation culturelle*. (Mémoire de master 2 CEI). Université de Lyon, France.

<https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/56772-le-roman-graphique-une-bande-dessinee-prescriptrice-de-legitimation-culturelle.pdf>

Hautemanière, N. (2014, 24 décembre). *La poésie persane classique : formes, histoire et anthologie*. Les clés du Moyen-Orient.fr.

<https://www.lesclesdumoyenorient.com/La-poesie-persane-classique-formes-histoire-et-anthologie.html>

Schor, R. (2017, 1 mars). *Khaknégar Nahâl, L'exil comme épreuve littéraire. L'écrivain iranien face à ses homologues*. journals.openedition.org.

<https://journals.openedition.org/remi/8501>

