

Bouchra BAGHDADI*, baghdadi.bouchra@univ-oran2.dz

Université d'Oran 2 Mohammed Ben Ahmed/ Algérie, Laboratoires : LADICIL, Cerep

Pascal LABORDERIE, pascal.laborderie@univ-reims.fr

Université de Reims Champagne Ardenne /France, Laboratoire : Cerep

Dounia MIMOUNI-MESLEM, mimouni.leila@univ-oran2.dz

Université d'Oran 2 Mohammed Ben Ahmed/ Algérie, Laboratoire: LLCHA

Repenser l'enseignement de la littérature française et francophone à l'Ecole normale supérieure de Laghouat à la lumière de la littératie médiatique multimodale

Article reçu le : 13.01.2026 / Accepté le : 05.07.2026 / Publié le : 18.08.2026

Résumé :

Cet article s'appuie sur la littératie médiatique multimodale (Lacelle, Lebrun & Boutin, 2012), le modèle de la lecture littéraire (Dufays, 2002) et la narratologie transmédiatique (Baroni, 2017) pour interroger les apports de l'approche multimodale dans l'enseignement de l'analyse littéraire. Une recherche-action a été menée auprès de deux groupes de 23 étudiants à travers deux expérimentations : la mise en relation d'un extrait de *Les Sirènes de Bagdad* de Yasmina Khadra (2006) et de son adaptation en bande dessinée par Winoc (2023), ainsi qu'une lecture croisée entre un extrait de *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline (1932) et la séquence de l'essai nucléaire Trinity dans *Oppenheimer* (Nolan, 2023). Les résultats montrent que l'utilisation de supports multimodaux contribue à établir une médiation entre littérature classique et culture contemporaine, en renouvelant l'expérience d'apprentissage des étudiants et en favorisant leur engagement dans l'analyse littéraire.

Mots-clés : littérature, multimodalité, littératie médiatique multimodale, transmédiaticité, lecture littéraire, didactique.

A Multimodal Media Literacy Approach to Teaching French and Francophone Literature at the École Normale Supérieure of Laghouat

Abstract:

This article draws on multimodal media literacy (Lacelle, Lebrun & Boutin, 2012), the literary reading model (Dufays, 2002), and transmedial narratology (Baroni, 2017) to examine the contribution of a multimodal approach to the teaching of literary analysis. An action research project was conducted with two groups of 23 students through two teaching experiments: the first combined an excerpt from *The Sirens of Baghdad* by Yasmina Khadra (2006) with its graphic novel adaptation illustrated by Winoc (2023); the second proposed a comparative reading of an excerpt from *Journey to the End of the Night* by Louis-Ferdinand Céline (1932) and the Trinity nuclear test sequence in *Oppenheimer* (Nolan, 2023). The findings show that the use of multimodal materials helps establish a bridge between classical literature and contemporary culture, enriching students' learning experience and fostering their engagement in literary analysis.

Keywords: literature, multimodality, multimodal media literacy, transmediality, literary reading, literature didactics.

Pour citer cet article :

BAGHDADI Bouchra., LABORDERIE Pascal et MIMOUNI-MESLEM Dounia (2026). Repenser l'enseignement de la littérature française et francophone à l'Ecole normale supérieure de Laghouat à la lumière de la littératie médiatique multimodale. *Action Didactique*, [En ligne], 9 (1), 45-64. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

BELKESSA Lahlou et AIT MOULA Zakia (dir.). (2026). L'enseignement des langues en mutation: études sur les représentations et les pratiques. *Action Didactique*, 9 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>.

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

La multiplication des supports, la circulation rapide des images et des sons, ainsi que la diversification des modes de communication redéfinissent les manières de lire, d'écrire et d'apprendre. Cette reconfiguration du paysage médiatique n'est pas sans incidence sur la place du texte littéraire dans la société et, plus particulièrement, dans l'enseignement.

En Algérie, l'enseignement de la littérature fait l'objet de nombreuses interrogations, notamment en ce qui concerne l'appropriation des œuvres par les étudiants. Plusieurs travaux soulignent les difficultés rencontrées dans la lecture et l'interprétation des textes littéraires, souvent perçus comme complexes, éloignés des pratiques culturelles des étudiants ou encore réduits à des exercices d'analyse formelle et à l'acquisition de connaissances historiques (Miliani, 2013 ; Benderdouche, 2019 ; Bouthiba, 2023). Cette situation invite ainsi à repenser les cadres traditionnels de la lecture académique et universitaire, afin de réfléchir aux conditions susceptibles de favoriser une rencontre plus signifiante avec les œuvres.

Dans cette perspective, la notion de littératie médiatique multimodale (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012) constitue un cadre théorique pertinent pour appréhender les transformations des pratiques de lecture et de communication. Elle envisage la lecture non plus comme un simple déchiffrement linguistique, mais comme un processus interprétatif complexe reposant sur la mobilisation conjointe de plusieurs modes sémiotiques.

Or, si cette approche semble en phase avec les pratiques culturelles des jeunes lecteurs, elle se heurte à la tradition scolaire et universitaire en Algérie, où domine encore largement un rapport savant et distancié à la littérature. Dès lors, une question centrale s'impose : comment articuler lecture littéraire et culture médiatique sans renoncer à l'exigence interprétative propre à la littérature ?

Pour répondre à cette interrogation, cet article propose de croiser trois perspectives complémentaires : celle de la littératie médiatique multimodale, qui repense les compétences du lecteur contemporain ; celle de la lecture littéraire telle que définie par Jean-Louis Dufays (2002) comme un va-et-vient entre participation et distanciation ; et enfin, celle de la narratologie transmédiatique de Raphaël Baroni (2017) qui étend l'analyse du récit au-delà du texte écrit pour inclure les formes narratives visuelles et sonores.

Dans cette optique, deux expérimentations didactiques menées auprès de deux groupes de 23 étudiants, l'un en quatrième année et l'autre en cinquième année de l'École normale supérieure de Laghouat viennent

illustrer la mise en œuvre concrète de ce cadre théorique :

La première porte sur la transposition du roman *Les Sirènes de Bagdad* de Yasmina Khadra (2006) en bande dessinée (Winoc, 2023). L'objectif est de montrer comment les ressources du médium graphique (cadrage, images, couleurs, graphisme) reconfigurent la narration et influencent la lecture littéraire.

La deuxième expérimentation propose une lecture comparative de *Voyage au bout de la nuit* de Céline (1932) et du film *Oppenheimer* de Nolan (2023).

Puisqu'il n'existe aucun lien d'adaptation entre les deux œuvres, ce dispositif se distingue par son originalité : le rapprochement s'appuie donc sur l'analyse des choix stylistiques et esthétiques de l'écrivain et du cinéaste, notamment dans leur manière de représenter la guerre et les dilemmes moraux des personnages principaux en créant des décalages, des instabilités, des dissonances dans le traitement linguistique chez Céline ou audiovisuel chez Nolan. Il s'agit ainsi d'une activité multimodale ayant pour principal but de faire ressortir les caractéristiques de l'écriture littéraire de Céline en comparant non pas seulement les points communs thématiques des œuvres littéraire et cinématographique, mais aussi leurs modes d'expressions et leur démarche esthétique.

Ces dispositifs visent à explorer comment la multimodalité peut devenir un outil permettant de former les étudiants à l'analyse du texte littéraire tout en faisant le lien entre littérature classique et culture contemporaine.

1. La lecture littéraire à l'université algérienne : entre exigences académiques et pratiques étudiantes

Dans le contexte universitaire algérien, la littérature classique conserve une place centrale dans la formation en lettres et en langues. Cependant, si la littérature classique continue de constituer un pilier fondamental dans la formation universitaire, elle se heurte à un ensemble de difficultés structurelles et culturelles. De nombreuses études montrent que les étudiants universitaires, bien qu'exposés à un corpus littéraire riche, développent une relation distante, parfois réticente, à la lecture. Hadj Miliani (2013) souligne, dans une enquête menée auprès de 719 étudiants en langue française dans huit universités (Djelfa, Mostaganem, Msila, Relizane, Saïda, Sidi Bel Abbès, Tiaret, Tizi Ouzou), que la lecture personnelle est peu fréquente en dehors des cadres académiques, et que les bibliothèques universitaires sont souvent perçues davantage comme des lieux de socialisation que de consultation effective des ouvrages.

Cette désaffection s'explique en partie par les difficultés que rencontrent les étudiants dans l'apprentissage du français. Nour-El-Houda Benderdouch (2019) met en évidence un décalage préoccupant entre les exigences de l'enseignement littéraire et le niveau réel des étudiants. Ces derniers manquent souvent d'entraînement à la lecture autonome et de familiarité avec les textes complexes, ce qui rend leur analyse et la compréhension de leurs subtilités narratives difficiles. Ce clivage entre savoirs théoriques et compétences pratiques fragilise la formation du sujet lecteur-scripteur et souligne l'urgence d'une pédagogie où lecture et écriture se nourrissent mutuellement.

À cela s'ajoutent des représentations parfois négatives ou réductrices de la littérature chez les étudiants eux-mêmes. Fatima Zahra Bouthiba (2023), à travers une enquête menée auprès de trois groupes d'étudiants de première année de licence à l'Université Hassiba Ben Bouali de Chlef, montre que beaucoup d'entre eux perçoivent la littérature comme une discipline élitiste, abstraite, voire inutile dans un monde désormais centré sur les compétences techniques. Ce ressenti constitue un frein à l'engagement personnel et souligne la nécessité de repenser les approches didactiques afin qu'elles tiennent compte des attentes et des représentations des étudiants.

Le défi pour l'enseignant est alors double : d'une part, maintenir l'exigence intellectuelle et la richesse du corpus littéraire classique ; d'autre part, adapter ses pratiques pédagogiques aux réalités culturelles des étudiants d'aujourd'hui. Cela implique non seulement une transformation des méthodes d'enseignement, mais aussi un renouvellement du regard porté sur l'objet littéraire lui-même, appréhendé non plus comme une entité figée, mais comme un matériau vivant.

Cette réflexion sur le renouvellement de l'enseignement de la littérature invite également à porter attention aux étudiants eux-mêmes, à leurs pratiques culturelles et aux modes de lecture qu'ils développent en dehors du cadre universitaire. Interroger leur rapport aux œuvres suppose ainsi d'examiner les compétences de lecture qu'ils mobilisent, dans un contexte marqué par de profondes mutations des modes d'attention, de lecture et de communication.

2. Littératie, multimodalité et transformation des pratiques de lecture

La notion de littératie a connu, depuis la fin du XX^e siècle, une évolution considérable, passant d'une conception restreinte de la lecture et de l'écriture de textes écrits à une approche plus large, intégrant les multiples modes de la communication contemporaine. Cette transformation s'explique en grande partie par l'essor du numérique, la multiplication des écrans et la circulation

massive des images, des sons et des textes.

Les lecteurs d'aujourd'hui évoluent dans un environnement de *multitextes* (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), où plusieurs modes sémiotiques (linguistique, visuel, sonore) coexistent et interagissent souvent sur le même support. Ces mutations traduisent un changement profond dans les habitudes de lecture et les modes d'accès à la culture ; elles redéfinissent, en retour, le rapport au texte et les conditions mêmes de sa réception. Dans ce contexte, la lecture n'est plus un parcours linéaire : elle devient fragmentée, rapide et participative.

Inspirée de la sémiotique sociale de Kress et Van Leeuwen (2006), la multimodalité considère la lecture comme une activité d'interprétation multisensorielle, où le sens émerge de la combinaison dynamique de ces différents modes. En conséquence, cette approche engage une redéfinition du profil du lecteur à former :

Aujourd'hui, le lecteur / scripteur averti et efficace, sinon compétent, doit désormais déployer avec rigueur et efficacité les clés de compréhension de nombreuses ressources sémiotiques tout en s'exprimant sur des supports toujours plus originaux, interactifs, diversifiés et, conséquemment, complexes (Stafford, 2011, cité par Lacelle, Boutin, 2015, parag. 04)

Une telle conception met en lumière l'importance du regard critique du lecteur, désormais envisagé comme un interprète actif, capable de percevoir et d'analyser les effets produits par l'agencement des différents modes sémiotiques. Elle inscrit la lecture dans une perspective sémiotique élargie, où la production du sens résulte de l'interaction entre plusieurs systèmes de signes.

Toutefois, si la littératie multimodale permet de mieux comprendre les compétences requises pour évoluer dans cet environnement sémiotique complexe, elle soulève également des questions spécifiques lorsqu'elle est appliquée à la lecture des œuvres littéraires. En effet, la littérature ne peut être réduite à un simple objet de communication parmi d'autres : elle engage des modalités particulières de réception, d'interprétation et d'expérience esthétique. Il convient donc d'examiner comment la lecture littéraire se redéfinit dans ce contexte marqué par la multimodalité.

Dans ce nouveau paysage sémiotique, la lecture littéraire conserve une valeur formatrice. Jean-Louis Dufays (2002), dans la continuité des travaux de Picard (1986), la décrit comme un mouvement dialectique entre deux pôles : la participation et la distanciation.

Ainsi, c'est dans cet équilibre que se construit une véritable compétence littéraire, celle qui permet de ressentir une œuvre tout en la pensant, et d'en saisir la beauté tout en gardant la distance nécessaire à l'analyse et à l'interprétation. L'enjeu pour l'enseignement n'est donc pas d'imposer une manière de lire, mais de guider le lecteur dans cette double expérience, où la compréhension et l'interprétation passent autant par le ressenti que par l'analyse.

La question devient alors celle des moyens permettant de maintenir cette double posture de participation et de distanciation face aux œuvres patrimoniales. Parmi les pistes actuellement explorées en didactique figure le recours à d'autres formes narratives issues de médias variés. Cette orientation repose sur l'idée que les récits partagent certaines structures fondamentales indépendamment du support qui les véhicule. Les travaux consacrés à la narrativité transmédiatique offrent à cet égard un cadre théorique particulièrement fécond.

3. Narration et transmédiaticité

Dans son article « Pour une narratologie transmédiatique » (2017), Raphaël Baroni propose de repenser la narratologie afin de l'ouvrir à l'ensemble des médias narratifs contemporains. Il rappelle d'abord que la narratologie, née des travaux du formalisme russe et du structuralisme, visait initialement à décrire les structures du récit indépendamment du support. Pourtant, sous l'influence de Gérard Genette, elle s'est progressivement recentrée sur l'écriture littéraire, en considérant le récit avant tout comme un discours verbal produit par un narrateur. L'auteur souligne que cette orientation a limité la portée de la discipline, en la confinant à une approche verbo-centrique, peu apte à rendre compte des formes narratives propres au cinéma, à la bande dessinée ou aux médias numériques.

En affirmant qu'aucun récit ne peut montrer ou imiter l'histoire qu'il raconte, et que la narration est nécessairement un fait de langage, Genette exclut de fait un vaste territoire qui s'offrait à la narratologie modale dont il a posé les fondements, c'est-à-dire aux approches qui ne se contentent pas de décrire la structure de l'histoire, mais qui visent également à expliquer comment les événements ont été racontés (Baroni, 2017, p.159).

Le projet de Baroni vise dès lors à dépasser le logocentrisme de la narratologie traditionnelle pour reconnaître la capacité de tous les médias à produire du récit. Cette orientation rejoint les réflexions d'André Gaudreault (1999), François Jost (1989), Jan-Noël Thon (2017), Thierry Groensteen (2012), ou encore Werner Wolf (2011), qui, dans le sillage des théories de la transmédiaticité et de l'intermédiaticité, défendent une approche élargie du récit comme structure cognitive et esthétique indépendante du support. La

narration ainsi pensée ne se définit donc plus par le médium qui la porte, mais par les opérations de mise en intrigue qu'elle mobilise : création de suspense, gestion du temps, focalisation, construction des personnages et configuration de l'expérience du lecteur ou du spectateur.

Raphaël Baroni propose d'envisager la narrativité selon deux niveaux complémentaires. Le premier, le niveau transmédial, s'intéresse aux invariants du récit : les structures fondamentales qui traversent tous les médias, telles que la tension narrative, la temporalité, la focalisation ou la construction des personnages. Ces éléments constituent la base commune à toute expérience de récit, qu'il soit littéraire, cinématographique ou vidéoludique.

Le second niveau, dit médial, porte sur la manière dont chaque support actualise ces structures selon ses ressources expressives propres. Ainsi, le roman exploite le langage verbal et la voix narrative, le cinéma mobilise l'image, le son et le montage, tandis que la bande dessinée joue sur la composition visuelle et la séquentialité. Dans le cas de l'adaptation, ces variations ne relèvent pas d'une simple transposition, mais d'une véritable recreation sémiotique : chaque médium reformule le récit, propose une expérience perceptive singulière et engage un rapport spécifique au sens.

Dans le champ de la didactique, l'approche transmédiale proposée par Raphaël Baroni offre un cadre pertinent pour renouveler l'enseignement de la littérature. En considérant la narrativité comme un principe commun à tous les récits quel que soit le média, elle permet de relier les œuvres littéraires aux formes culturelles contemporaines (cinéma, bande dessinée, séries télévisées) que les étudiants fréquentent dans leur quotidien.

Cette idée trouve une illustration éclairante chez Gérard Langlade (cité par Louichon, 2015), qui étudie quatre adaptations cinématographiques de *La Princesse de Clèves* (Madame de La Fayette, 1678). Chacune d'elles propose une lecture singulière du refus final de l'héroïne, moment emblématique du roman de Madame de La Fayette. En confrontant ces relectures filmiques, Langlade montre que toute adaptation est une interprétation active du texte patrimonial, capable d'en révéler les zones d'indétermination et la pluralité des sens possibles :

[j'attends de la créativité de ces lectures qu'elle brise l'effet inhibant de l'immobilité muséale dans laquelle l'œuvre est souvent maintenue, qu'elle stimule l'initiative interprétative des élèves et qu'elle donne accès à l'étrange fécondité d'un texte du XVII^e siècle qui interpelle sans cesse l'imaginaire, la sensibilité et le jugement de ses lecteurs.] (Langlade, cité par Louichon, 2015, p. 5)

En définitive, une telle approche vise à encourager une lecture renouvelée, fondée sur le dialogue entre les différents modes sémiotiques, ainsi que sur l'implication active du lecteur-spectateur-scripteur.

4. Multimodalité et enseignement de la littérature : une recherche-action menée à l'ENS

Les expérimentations que nous avons menées et qui sont présentées ici prolongent la réflexion sur l'approche multimodale dans l'enseignement de la littérature. Elles cherchent à montrer comment la rencontre entre différents langages sémiotiques peut renouveler le rapport des étudiants au texte littéraire et encourager une lecture plus critique. Les deux démarches : l'une fondée sur la transposition du récit littéraire dans un autre médium, l'autre sur la mise en parallèle entre littérature et cinéma, s'inscrivent dans cette même perspective.

Elles portent respectivement sur :

- *Les Sirènes de Bagdad* de Yasmina Khadra (2006) et son adaptation en bande dessinée illustrée par Winoc (2023) ;
- Un passage de *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline (1932) mis en dialogue avec la scène de l'essai nucléaire Trinity du film *Oppenheimer* de Christopher Nolan (2023).

Ces deux expérimentations s'appuient sur le double niveau de narrativité défini par Raphaël Baroni (2017) : au niveau transmédiat, les étudiants identifient les invariants du récit (tension, temporalité, focalisation, construction des personnages) ; au niveau médiat, ils observent comment chaque support les actualise selon ses propres ressources expressives. Ensemble, ces dispositifs visent à développer une compétence de lecture élargie, capable d'articuler analyse littéraire et sensibilité esthétique, et de replacer le texte dans un dialogue vivant avec les formes narratives de la culture contemporaine.

4.1.a. *Les Sirènes de Bagdad* : du roman à la bande dessinée

La première expérimentation visait à amener les étudiants à observer comment les structures narratives d'un texte littéraire se reconfigurent lorsqu'elles passent du langage verbal à la bande dessinée.

Réalisée avec un groupe de 23 étudiants de quatrième année de l'École normale supérieure de Laghouat, cette activité s'appuyait sur un extrait du roman *Les Sirènes de Bagdad* de Yasmina Khadra (2006) et sur sa récente

adaptation graphique illustrée par Winoc (2023). L'objectif était de comprendre comment les ressources propres au médium graphique (cadrage, rythme, couleurs, silences) reconfigurent la narration et influencent la réception du récit.

Dans un premier temps, les étudiants ont lu un passage du roman décrivant une scène de massacre pendant un mariage, où une frappe américaine interrompt la cérémonie dans un petit village du sud de l'Irak, faisant basculer un moment de joie en carnage. Ce moment de lecture a permis d'observer comment la voix narrative construit une tension entre le vécu intime du narrateur et la violence du contexte collectif.

Dans un second temps, ils ont découvert la même scène transposée dans la bande dessinée. La confrontation des deux supports a suscité une réflexion sur le passage du verbal au visuel : comment l'image traduit-elle ce que le texte suggère ? Que gagne ou que perd la narration en changeant de médium ? À l'issue de cette comparaison, plusieurs étudiants ont souligné que le médium visuel rendait plus tangible la violence de la scène et la détresse du narrateur, en leur permettant de ressentir « ce que les mots seuls laissaient imaginer ». D'autres ont noté que la lecture du roman, entreprise après la découverte des planches, leur semblait plus fluide et plus incarnée, car ils visualisaient désormais les personnages et les espaces évoqués :

Dans le texte, le narrateur raconte cet événement comme un souvenir. [...] Mais dans la bande dessinée, on découvre ce qui arrive en même temps que lui, dès qu'il est dans la voiture. On ressent son choc en même temps. (Fatima)

Dans le texte, je comprends ce qu'il pense, car il parle de ses sentiments. Dans la BD, je vois ce qu'il vit, et je comprends son état d'âme [...]. Je trouve que les deux supports sont riches. (Farah)

Le visage du narrateur quand il est dans la voiture est trop touchant. On voit dans ses yeux qu'il est perdu, il ne comprend pas ce qu'il voit, il est trop traumatisé[...] Son regard est plus fort que la parole. (Romeissa)

Ces premières observations mettent en évidence un effet immédiat du support visuel sur l'engagement affectif. Toutefois, au-delà de la compréhension de l'intrigue, les productions étudiantes mettent en évidence des processus interprétatifs plus élaborés, qui s'apparentent à une forme émergente de littératie médiatique multimodale. Celle-ci apparaît de manière particulièrement nette dans le traitement du référent spirituel, dont les modalités d'expression diffèrent sensiblement entre le texte et son adaptation graphique.

A.1. Perception de la dimension spirituelle dans le roman

La perception de la dimension spirituelle s'est révélée durant l'analyse du passage étudié qui se clôt sur la métaphore suivante : « Pour le reste, il y avait un arbitre dans le ciel ; à lui appartenait d'apporter au monde les retouches qu'il jugeait nécessaires, comme il était libre de ne pas lever le petit doigt. » (Y. Khadra, 2006, p. 107). Cette formulation, qui renvoie de manière implicite à une instance divine, a suscité des interprétations spontanées chez les étudiants, bien que cette dimension n'ait pas été abordée dans la consigne. Ils ont ainsi été amenés à interroger la manière dont la référence religieuse est reprise, atténuée ou reformulée dans la bande dessinée.

Dans le texte, même si l'auteur ne mentionne pas Dieu de manière explicite, l'expression « arbitre » a été interprétée par quatre étudiants comme une représentation de Dieu, révélant une mobilisation d'inférences culturelles et religieuses. Une étudiante écrit par exemple : « À la fin du texte, j'ai compris que l'arbitre dans le ciel représentait Dieu [...] cette guerre a détruit sa foi » (Romeissa). Une autre précise que le narrateur « pense que Dieu regarde sans intervenir » (Lina), tandis qu'une troisième souligne une « perte de confiance [...] en Dieu » (Rahil).

Ces réponses témoignent d'une première forme de compétence interprétative, ancrée dans un horizon socioculturel partagé.

A.2. Reconfiguration du référent spirituel dans la bande dessinée

La confrontation avec la bande dessinée marque un déplacement vers une lecture plus réflexive. Trois étudiantes relèvent explicitement l'absence apparente de la dimension spirituelle dans l'adaptation graphique et tentent d'en proposer des interprétations :

Dans la BD, j'ai remarqué qu'il manque une idée importante, celle de Dieu. Dans le texte, c'est une idée forte qui montre ce que ressent le personnage, mais dans la BD, on ne la retrouve pas, comme si elle avait été supprimée. (Romeissa)

Dans le dernier paragraphe le personnage principal parle de son point de vue sur Dieu, dans la BD, on a supprimé cette idée, peut-être que c'est parce qu'elle est destinée à des adolescents. (Farah)

Dans la bande dessinée, on ne retrouve pas la question de Dieu. Peut-être qu'ils ont enlevé ça pour ne pas aborder la religion et que tout le monde puisse lire sans problème. (Nour El Houda)

Ces réponses témoignent d'un changement de posture interprétative. Les étudiantes ne se limitent plus à comprendre le contenu du récit, mais interrogent les choix d'adaptation, en mobilisant des hypothèses relatives au

public visé, aux intentions des auteurs et aux contraintes du médium.

Par ailleurs, une étudiante propose une interprétation qui dépasse l'idée d'une simple suppression du référent religieux en établissant une correspondance entre le texte et l'image :

Dans l'image numéro neuf, on voit toute la scène d'en haut, comme si quelqu'un regardait tout ce qui se passe sans intervenir. Cela m'a fait penser à l'arbitre dans le ciel dans le texte. C'est comme si ce regard d'en haut représentait Dieu qui observe mais ne fait rien pour aider. (Lina)

Dans cette réponse, l'étudiante interprète la vue panoramique en plongée comme l'équivalent visuel d'un regard surplombant, qu'elle associe à « l'arbitre dans le ciel » mentionné dans le texte. Le cadrage est ainsi compris, par l'étudiante, non comme un simple procédé technique, mais comme un signe porteur de signification, susceptible de traduire une présence extérieure et passive face à la violence.

Dans le texte de Yasmina Khadra, la dimension spirituelle s'exprime à travers une métaphore implicite structurée par un lexique moral (« arbitre »), spatial (« dans le ciel ») et agentif (« apporter des retouches », « lever le petit doigt »), traduisant une forme de désillusion face à l'absence de justice. Dans l'adaptation graphique de Winoc, cette référence n'est pas reprise explicitement, mais elle subsiste, du point de vue de l'étudiante, sous une forme symbolique, notamment à travers ce cadrage en plongée qui suggère un point de vue surplombant.



- Vue panoramique du lieu du massacre dans l'adaptation graphique de *Les Sirènes de Bagdad* (Winoc, 2023, p. 25) -

Ainsi le passage du verbal au visuel peut-il engager une reconfiguration du sens que les étudiants apprennent progressivement à identifier, à interroger et, dans certains cas, à articuler. L'analyse du référent spirituel révèle donc des niveaux différenciés d'appropriation, allant d'une lecture interprétative ancrée dans le culturel à une lecture multimodale.

De ce fait, la bande dessinée peut constituer une porte d'entrée dans l'univers du récit. Elle ne se substitue pas au roman, mais en facilite l'appropriation et prépare une lecture plus approfondie, en particulier dans le cadre de l'enseignement de la littérature maghrébine d'expression française (module au sein duquel cette expérimentation a été conduite) où les textes abordent des problématiques complexes telles que l'identité, l'exil, la guerre ou la mémoire. Par la force expressive de l'image, elle rend perceptibles les réalités que le texte suggère, tout en favorisant une projection interprétative plus immédiate, susceptible de soutenir l'engagement du lecteur et d'accompagner la construction du sens.

4.2.b. *Voyage au bout de la nuit* et *Oppenheimer*

Cette expérimentation vise à amener les étudiants à comprendre que le sens d'une œuvre ne réside pas uniquement dans ce qu'elle raconte, mais aussi dans la manière dont elle le raconte. La séquence Trinity d'*Oppenheimer* joue ici un rôle de médiation : les émotions et les effets perceptifs qu'elle suscite constituent un point d'appui pour amener les étudiants à rechercher, dans le texte de Céline, les procédés d'écriture qui produisent des effets comparables. L'activité vise ainsi à déplacer leur attention du contenu vers la forme et à développer leur capacité à analyser la manière dont différents moyens d'expression artistique construisent une représentation sensible de la guerre.

Menée avec un groupe de 23 étudiants de cinquième année à l'École normale supérieure de Laghouat, cette activité consistait à mettre en parallèle un extrait de *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline (1932) inscrit au programme du module de littérature française du XX^e siècle et destiné à initier les étudiants au style de l'auteur et la séquence de l'essai nucléaire Trinity dans *Oppenheimer* de Christopher Nolan (2023).

Choix des supports

Bien qu'aucun lien d'adaptation n'unisse *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline (1932) et *Oppenheimer* de Christopher Nolan (2023), leur rapprochement repose sur une même démarche artistique consistant à représenter la guerre non comme un simple événement historique, mais comme une expérience de rupture, qui bouleverse la perception du réel. Dans les deux œuvres, cette expérience est appréhendée à travers le regard d'un personnage confronté à un contexte historique qui le dépasse. D'un côté, Bardamu, simple soldat plongé dans l'absurdité de la Première Guerre mondiale ; de l'autre, Oppenheimer, physicien devenu acteur de la mise au point de l'arme nucléaire et confronté aux conséquences morales de sa découverte. Malgré des trajectoires profondément différentes, tous deux font

l'expérience d'un monde où les repères vacillent, donnant à voir une vision profondément critique de la guerre et de ses effets sur l'individu.

L'intérêt de cette mise en regard réside toutefois moins dans ces convergences thématiques et narratives que dans les choix esthétiques par lesquels chaque créateur donne forme à cette expérience. Chez Nolan, la représentation du chaos repose sur une mise en scène qui associe montage fragmenté, ruptures de temporalité, alternance entre silence et saturation sonore, décalages entre l'image, le son d'ambiance et la voix-off du personnage principal. En effet, l'un des moments clés de cette séquence d'environ trois minutes survient lorsque l'explosion se produit. Nolan choisit de dissocier l'image du son : l'éclair apparaît avant que la déflagration ne soit entendue. Ce décalage, loin d'être anodin, suspend la perception du spectateur et prolonge l'instant de sidération. L'explosion est d'abord contemplée dans un silence presque irréel, avant que la voix-off d'Oppenheimer, murmurant « je suis devenu la mort, le destructeur du monde », ne vienne mettre fin au silence oppressant, qui est brutalement brisé par le son assourdissant de la déflagration. Ce choix de mise en scène transforme l'essai *Trinity* en un moment de bascule, où la fascination pour la puissance de la bombe laisse progressivement place à la conscience de ses conséquences irréversibles.

Ces procédés immergent le spectateur dans une expérience sensorielle de désorientation, qui évoque les tensions intérieures du personnage et le conduit à s'interroger, à l'instar du personnage, sur la valeur morale de ce qu'il vit. En ce sens, le traitement filmique ne fait pas seulement partager les pensées du personnage (focalisation interne) mais aussi ses sensations visuelles (ocularisation interne) et sonores (auricularisation interne), selon les modes narratologiques explicités par François Jost et André Gaudrault dans *Le Récit cinématographique* (1990). Surtout, cette esthétique de la déstabilisation (Leblanc, 1992) conduit à un « déphasage » propre au mode narrativo-discursif des récits parabolisants (Odin, 1983 et 2000).

Chez Céline, cette déstabilisation est produite par les choix d'écriture, qui traduisent la perception, par Bardamu, d'un monde désorganisé et donnent à lire une guerre vécue comme une expérience de chaos et de désillusion. Le style célinien, caractérisé par des phrases brèves, un rythme heurté et une ponctuation expressive, mime cette urgence et ce désordre, tout en renforçant l'immersion du lecteur dans l'angoisse du narrateur. Les images grotesques et hyperboliques, ainsi que les accumulations et listes, contribuent à une vision cauchemardesque de la guerre, où les soldats sont dépeints comme des figures animales et désorientées. L'ensemble du passage traduit ainsi une perception profondément subjective et désenchantée de la

guerre, qui devient une « imbécillité infernale », révélant à la fois l'horreur du conflit et la crise de sens qui en découle.

Le rapprochement entre les deux œuvres ne repose donc pas sur une simple équivalence thématique, mais sur leur convergence aussi bien dans leur approche esthétique que dans les effets sur le spectateur/lecteur qu'elles cherchent à produire. Au demeurant, ce décentrement constitue aussi le principe de notre propre démarche pédagogique : en prenant appui sur une œuvre cinématographique contemporaine, susceptible de susciter une implication émotionnelle et cognitive des étudiants, il s'agit de conduire progressivement ceux-ci vers l'analyse des procédés d'écriture céliniens et de leur suggérer que, dans les deux œuvres, la forme ne se contente pas de représenter la guerre, mais participe pleinement à la production des affects et du sens.

Il est également important de signaler ici que le but n'est pas de former les étudiants à l'analyse cinématographique mais à les aider à mieux analyser les textes littéraires. Le média est utilisé comme un moyen pédagogique permettant d'accompagner les étudiants dans l'appropriation des œuvres littéraires en favorisant une lecture plus attentive de leurs dimensions formelle, esthétique et interprétative.

L'expérimentation s'est déroulée en quatre étapes progressives.

1. **Éveil de l'intérêt** : présentation des deux œuvres et de leur contexte afin de susciter la curiosité des étudiants, sans orienter leur interprétation.
2. **Lecture du texte littéraire** : lecture d'un extrait de *Voyage au bout de la nuit*, accompagnée de consignes d'observation invitant les étudiants à relever certains éléments liés à la construction du récit, au traitement de la guerre et aux procédés d'écriture utilisés par Céline.
3. **Visionnage de la séquence filmique** : visionnage de la scène Trinity d'*Oppenheimer*, d'abord centré sur les émotions et les effets ressentis, puis sur l'identification des procédés cinématographiques qui les produisent.
4. **Mise en relation des deux supports** : rédaction d'un commentaire écrit dans lequel les étudiants sont invités à confronter les procédés mobilisés par chaque œuvre et à analyser la manière dont le langage littéraire et le langage cinématographique construisent une expérience sensible de la guerre.¹

¹Un prolongement possible de cette expérimentation consisterait à faire produire aux étudiants un objet multimodal (capsule vidéo, bande dessinée, récit numérique, etc.), afin de les amener à réinvestir les procédés littéraires et cinématographiques étudiés dans une démarche de création et d'interprétation.

B. Analyse des résultats

L'analyse des résultats de cette expérimentation s'appuie sur une approche qualitative des productions des étudiants et sur les formes d'interprétation qu'ils ont construites à partir de la mise en relation entre les deux supports. Il ne s'agit pas d'évaluer des performances individuelles, mais de dégager des tendances générales dans les modes d'appropriation des œuvres et dans la manière dont les étudiants articulent perception, émotion et analyse des procédés formels.

Les résultats peuvent être structurés selon trois niveaux :

B.1. Une lecture d'abord thématique

Dans un premier temps, les étudiants ont établi des rapprochements entre les deux œuvres à partir de leurs contenus, en particulier autour de la guerre, du chaos et du désenchantement. Les personnages de Bardamu et d'Oppenheimer sont interprétés comme des figures confrontées à une expérience de rupture morale.

Enfin, Oppenheimer et Céline parlent de la guerre d'une manière très différente (cinéma et littérature), mais avec le même désespoir. Oppenheimer regrette ce qu'il a fait, et Bardamu est perdu dans une guerre qu'il ne comprend pas. (Zahra)

[Il]Bardamu voit la guerre comme une folie qui ne s'arrête jamais. Les soldats et le colonel, sont en fait des fous qui prolongent la guerre sans réfléchir, juste parce qu'ils veulent devenir des héros. (Avec des êtres semblables, cette imbécillité infernale pouvait continuer indéfiniment... Pourquoi s'arrêteraient-ils ?) (Lamya)

Dans les deux œuvres, on voit deux personnages qui sont perdus, et qui remettent en question le monde et l'humanité. (Wided)

Ces exemples de réponses témoignent d'une capacité à construire des analogies interprétatives pertinentes. Toutefois, cette lecture reste centrée sur les thématiques et ne mobilise pas encore une analyse des spécificités des modes sémiotiques.

B.2. Une identification progressive des procédés propres à chaque médium

Les étudiants ont progressivement manifesté une attention aux procédés formels propres aux deux supports, tout en amorçant, dans certains cas, une mise en relation entre ces procédés.

Du côté du film, ils relèvent des éléments tels que le silence précédant l'explosion, la lumière intense ou encore le rythme du montage, qu'ils associent à la volonté de créer une tension dramatique. Du côté du texte, ils

identifient des caractéristiques du style célinien, notamment la fragmentation du discours, l'oralité et l'expression d'une subjectivité désabusée.

Bardamu parle avec des phrases simples et un langage non soutenu, comme s'il disait ce qu'il pense directement. Je trouve que le récit n'est pas cohérent, il saute d'une idée à l'autre, un peu malorganisé dans ces pensées. Ou un peu traumatisé par la guerre, il ne sait pas comment la décrire de manière cohérente. Il y a beaucoup de points d'exclamation et de suspension, c'est un peu étrange, comme si le personnage était tout le temps surpris ou paniqué. Oppenheimer est silencieux mais il est le personnage principal aussi. (Chaimaa)

Ce qui m'a marqué chez Céline, c'est son écriture très différente de tout ce que j'ai lu. Il n'utilise pas un langage littéraire ou soutenu, au contraire, on trouve des mots familiers et vulgaires (pire qu'un chien, il n'imaginait pas son trépas !) (Samira)

Le film Oppenheimer de Christopher Nolan et le roman Voyage au bout de la nuit de Louis Ferdinand Céline transforment la réalité en fiction en utilisant des techniques narratives distinctes (lumière, son, bruit, les acteurs, la voix d'Oppenheimer vers la fin... pour le film), (la description, la narration de Bardamu, la liste de verbes dans le dernier paragraphe,...pour le roman), mais tous deux intensifient le drame. (Cérine)

Céline ne cherche pas à montrer la guerre de manière héroïque (dans le film, il y a un peu ce côté héroïque ou faux héroïque), au contraire, Céline décrit la guerre comme absurde et violente. Nous lisons les pensées du personnage, on voit la guerre à travers ses yeux. Des yeux réels, sincères et touchants, on a pitié pour lui, mais un peu moins pour Oppenheimer(...) Concernant les effets esthétiques, le silence dans le film est important parce qu'il crée une tension. Dans le texte de Céline, il n'y a pas de silence, mais les phrases sont coupées et désordonnées, ce qui donne aussi une impression de peur et de stress. (Samah)

Ces observations traduisent une première prise de conscience du rôle des formes dans la construction du sens. Elles s'accompagnent, dans certains cas, de tentatives de mise en relation, par exemple, un procédé cinématographique (le silence) et un procédé littéraire (la fragmentation du discours), sont reliés à un effet commun (la peur). Ce type de rapprochement ne relève plus uniquement d'une lecture thématique ou descriptive, mais d'une tentative d'articulation entre deux systèmes sémiotiques.

Cependant, ces mises en relation restent ponctuelles et ne constituent pas une compétence stabilisée à l'échelle du groupe. Elles reposent sur des analogies encore partielles, souvent centrées sur les effets (peur, tension, intensité) plutôt que sur une analyse explicite des mécanismes de production de sens et d'affects. Cette limite peut être mise en relation avec la nature du dispositif. En l'absence de lien direct entre les œuvres, les étudiants ne disposent pas de correspondances préconstruites : le transfert

intersémiotique doit être élaboré par eux, ce qui le rend plus exigeant.

B.3. Une compétence multimodale en cours de structuration

L'ensemble des résultats met en évidence une progression en trois niveaux, que l'on peut considérer comme des paliers dans le développement d'une compétence en littératie médiatique multimodale : un niveau thématique, centré sur les contenus ; un niveau formel, marqué par l'identification des procédés propres à chaque médium ; et un niveau de mise en relation du narratif, du discursif et de la spécificité du traitement langagier (Bakhtine, 1984), encore émergent, caractérisé par des tentatives de correspondance entre les modes sémiotiques.

Les deux premiers niveaux apparaissent largement présents dans les productions, tandis que le troisième demeure plus limité. Ces résultats suggèrent que la mise en relation des différents modes sémiotiques ne s'opère pas spontanément et que la compétence en littératie médiatique multimodale suppose un enseignement explicite, fondé sur l'analyse des spécificités sémiotiques de chaque médium, afin de permettre aux étudiants de passer d'une perception intuitive à une compréhension structurée des mécanismes de construction du sens et de dialogue intersémiotique.

Conclusion

Notre recherche-action menée à l'ENS de Laghouat confirme que la multimodalité ne remet pas en cause la lecture littéraire, mais lui offre au contraire l'occasion de se renouveler et de s'enrichir.

La première expérimentation, consacrée à la transposition des *Sirènes de Bagdad* de Yasmina Khadra en bande dessinée, a permis d'observer comment le passage du texte à l'image transforme la réception du récit et favorise une lecture plus sensible et plus incarnée. Elle a montré l'intérêt du médium graphique comme outil d'initiation à la lecture littéraire.

La seconde expérimentation, plus originale sur les plans didactique et pédagogique, proposait une lecture comparée entre *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline (1932) et le film *Oppenheimer* de Christopher Nolan (2023). En l'absence de tout lien d'adaptation, l'objectif était de rendre plus sensible et compréhensible aux étudiants comment certains choix esthétiques, littéraires chez Céline, visuels et sonores chez Nolan, transformaient une expérience humaine en une forme d'art.

En termes de résultats, ces expérimentations, si elles méritent néanmoins d'être menées à plus grande échelle, ont confirmé la pertinence d'un apprentissage de l'analyse littéraire fondée sur la multimodalité et la

transmédialité, qui valorise la circulation des savoirs entre les arts, les médias et les formes culturelles contemporaines. En mobilisant des supports proches de l'univers des étudiants, l'enseignant favorise leur participation, stimule leur imagination interprétative et crée les conditions d'un apprentissage actif. Cette approche contribue à redéfinir la posture du lecteur universitaire : il n'est pas simple récepteur, mais sujet interprétant, capable d'analyser, de comparer et de produire du sens à travers plusieurs modes d'expression.

En définitive, la lecture littéraire à l'ère multimodale ne renonce pas à l'exigence de l'analyse textuelle ; elle l'élargit. En intégrant l'image, le son et la narration visuelle, elle ouvre la voie à une formation littéraire plus complète, ancrée dans la culture médiatique du XXI^e siècle, et capable de réconcilier émotion, pensée et création.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Baroni, R. (2017). Pour une narratologie transmédiée. *Poétique*, 182(2), pp.155-175. <https://doi.org/10.3917/poeti.182.0155>.
- Benderdouch, N. (2019). L'écriture littéraire à l'université algérienne : Comment dépasser le clivage entre la théorie et la pratique ?. *The Cradle of Languages Journal*, 1 (2), 121-131.
- Bouthiba, F. (2023). Pour une didactique de littérature à l'université : entre pratiques de lecture et représentations des étudiants. *ALTRALANG Journal*, 5 (2).
- Dufays, J.-L. (2012). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma* [En ligne], 19. DOI : 10.4000/trema.1579.
- Gaudreault, A. (1999). *Du littéraire au filmique*. Système du récit. Armand Colin.
- Groensteen, T. (2012). Définitions. Dans Ory, P., Martin, L., Mercier J.-P., Venayre, S. [dir.], *L'art de la bande dessinée* (p. 17-77). Citadelles et Mazenod.
- Hamez, M.-P. (2022). Introduction : Littérature et multimodalité : quels enjeux ? quelles pratiques ? *Les Langues Modernes*, 4, 7-13.
- Jost, F. (1989). *L'Œil-caméra. Entre film et roman*. PUL.
- Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2015), « Des voies multimodales d'enseignement/apprentissage de la littérature : vers une didactique de la « multilecture » et de la « multiécriture » littéraire ». *Revue de*

recherches en littératie médiatique multimodale, 1.
<https://doi.org/10.7202/1047787ar>.

Leblanc, G., Franju, G., (1992). *Une esthétique de la déstabilisation*. EEPV.

Lebrun, M., Lacelle, N. , Boutin, J.-F. (2012), *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec.

Miliani, H. (2013). Une enquête au pays. Pratiques de lecture chez les étudiants de langue française en Algérie. Etude d'un sondage.

Odin, R. (1983). « Mise en phase, déphasage et performativité », *Communications*, 38, 37-46.

Odin, R. (2000). *De la fiction*. De Boeck.

Reinerth, Maïke, S. et Thon, J.-L. (dir.), (2017). *Subjectivity across Media: Interdisciplinary and Transmedial Perspectives*. Routledge.

AUTEURS

Bouchra BAGHDADI est doctorante en didactique à l'Université d'Oran 2 Mohammed Ben Ahmed en codirection avec l'université de Reims Champagne-Ardenne. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement de la littérature française et francophone dans le contexte universitaire, l'objectif étant de découvrir et d'explorer des stratégies et des méthodes innovantes qui favorisent une meilleure transmission de la littérature aux étudiants universitaires. Elle a publié « L'introduction de la peinture comme outil pédagogique pour l'enseignement du romantisme » (avec P. Mimouni-Meslem et P. Laborderie, AT-TALIMIA, vol. 13, n° 03, 2023, p. 72073).

Pascal LABORDERIE est docteur en études cinématographiques et audiovisuelles (université Sorbonne nouvelle - Paris 3) habilité à diriger des recherches en sciences de l'information et de la communication (université de Lorraine). Professeur des universités en sciences de l'information et de la communication à l'université de Reims Champagne-Ardenne, il dirige l'équipe de recherche Savoirs, apprentissages, formation, éducation, médiation et médiatisation (SAFE2M) au sein du Centre d'études et de recherche sur les emplois et les professionnalisations (CÉREP). Dans le domaine de la médiation culturelle, il a publié *Le cinéma éducateur laïque* (L'Harmattan, 2015), *Éducation populaire, laïcité et cinéma* (L'Harmattan, 2021), *La Ligue de l'enseignement et le cinéma* (avec L. Souillés Debat, AFRHC, 2016), *Les ciné-clubs à l'affiche* (avec Dominique Auzel, Bizalion, 2018), *Images et réceptions croisées être l'Algérie et la France* (avec Hanane El Bachir, ESBC, 2020) et *Images de migrants* (avec Dounia Mimouni, L'Harmattan, 2023).

Dounia MIMOUNI-MESLEM est Docteure en didactique des textes littéraires et professeure à l'Université d'Oran 2. Elle est chercheuse au sein du laboratoire Langues, Littérature et Civilisation/Histoire en Afrique (LLCHA). Dans le domaine de l'analyse de la bande dessinée et/ou sa réception, elle a publié « L'apport de la littérature et de la paralittérature dans l'enseignement du français » (Résolang, n°1, 2008) ; « Le corps féminin dans la bande dessinée et la caricature algériennes : entre tabou et modernité. Le cas des œuvres de Slim, R. Kaci et la jeune génération de bédéistes » (Revue des Sciences Sociales, n°5, 2014) ; « L'image des personnes âgées dans le manga algérien. Étude de cas » (Insaniyat, Varia, n° 79, 2018) et « Étude comparative de la réception d'une bande dessinée chez des étudiant-e-s d'Algérie et de France. Entre lectorat modèle et lectorat réel » (ESBC, 2020) et « La satire sociétale dans les bandes dessinées de SLIM à travers le personnage du chat et sa réception chez des lectorats algériens et français » (avec P. Laborderie, LiCARC, n°8, 2020).