
Un détour par la bande dessinée

Retour sur des expériences d'apprentissage de la sociologie en licence

A detour through the comic strip. Lessons from teaching sociology experiences among undergraduates students

Étienne Guillaud et Juliette Mengneau



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/socio-logos/4220>

DOI : 10.4000/socio-logos.4220

ISSN : 1950-6724

Éditeur

Association française de sociologie

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Étienne Guillaud et Juliette Mengneau, « Un détour par la bande dessinée », *Socio-logos* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 29 mai 2019, consulté le 02 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/4220> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/socio-logos.4220>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.



Socio-logos est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Un détour par la bande dessinée

Retour sur des expériences d'apprentissage de la sociologie en licence

A detour through the comic strip. Lessons from teaching sociology experiences among undergraduates students

Étienne Guillaud et Juliette Mengneau

Introduction

- 1 Les réflexions autour de l'usage pédagogique de la bande dessinée (BD) existent depuis la fin des années 1970 et celle-ci paraît être désormais un support relativement bien accepté au sein des salles de cours (Rouvière, 2012). Mais la reconnaissance de la BD comme support pédagogique semble encore cantonnée à l'enseignement primaire et secondaire, et reste très marginale au sein de l'enseignement supérieur. Subsistent encore de forts *a priori* autour de la BD à l'université : associée à des lectures « faciles », voire, pour les plus élitistes, « vulgaires », elle apparaît éloignée de la légitimité des « savoirs purs » directement issus de la recherche (David, 2015). Elle trouve donc encore difficilement sa place dans une institution où les lectures académiques (textes classiques, littérature scientifique récente) restent les plus consacrées et par conséquent les plus courantes. Ces représentations partent pourtant de présupposés erronés. D'une part, il existe une offre fournie de BD qui traitent de problématiques sociales, politiques ou scientifiques susceptibles d'être utilisable dans un cadre pédagogique [voir encadré]. D'autre part, à rebours des représentations qualifiant la BD de « facile » ou de « vulgaire », il semble que sa lecture requiert des dispositions sociales et culturelles dont l'accès n'est pas aisé. La distribution sociale de la lecture de la BD est plutôt l'apanage des individus fortement diplômés et appartenant aux classes supérieures et moyennes-supérieures (Guilbert, 2010).
- 2 Malgré le constat d'une distribution sélective de sa lecture, nous voudrions montrer dans cet article que l'usage pédagogique de celle-ci peut tout de même constituer un levier vers la connaissance sociologique pour l'ensemble des étudiant.e.s¹. Précisons d'emblée que c'est autant l'usage pédagogique de la BD que le support lui-même qui

seront discutés dans cet article. La BD n'est pas, en elle-même, un remède miraculeux contre les difficultés des étudiant.e.s dont il s'agirait de faire l'apologie. Par exemple, l'expérience d'une évaluation laissant les étudiant.e.s face à une BD a reproduit le même type de disparité en termes de réussite à l'examen que dans le cadre d'un devoir reposant sur une dissertation. C'est bien dans certains usages du support BD qu'il y a pour nous matière à offrir une réflexion sur la pédagogie à l'université. Les expériences décrites au fil de l'article ont été menées entre 2012 et 2017 auprès d'un public d'étudiant.e.s en licence de sociologie à l'Université de Nantes scolairement et socialement hétérogène.

- 3 Pour expliquer les contextes dans lesquels se sont inscrites nos pratiques pédagogiques, l'article reviendra d'abord sur nos propriétés d'enseignant.e.s et celles des étudiant.e.s auxquelles nous avons été confronté.e.s. Nous reviendrons plus précisément ensuite sur ces pratiques en explicitant deux exemples. Le premier est directement tiré d'une expérience d'enseignement d'un cours en travaux dirigés (TD). Le second est une expérience pédagogique plus singulière du point de vue de l'enseignement : il s'agit d'ateliers menés « hors-cours » autour d'un seul ouvrage de BD et avec des étudiant.e.s volontaires. Ces exemples nous permettront de montrer que l'usage de la BD permet de rendre les étudiant.e.s acteurs et actrices de leurs savoirs et constitue alors une démarche pédagogique facilitant l'accès à la discipline sociologique et à ses savoirs.

1. Contextes et usages des bandes dessinées dans l'enseignement de la sociologie à l'université

1.1 Des jeunes enseignant.e.s face à des primo-entrant.e.s

- 4 L'usage de la BD au sein des cours dispensés s'explique en partie par la configuration sociale et pédagogique dans laquelle nous nous inscrivons. Le recours à des supports non-académiques comme la BD se comprend d'autant mieux si l'on met au jour à la fois les propriétés sociales, scolaires et statutaires des étudiant.e.s concerné.e.s, mais aussi des deux enseignant.e.s que nous sommes et enfin le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent ces pratiques.
- 5 Bien que les questions pédagogiques soient de façon récente plus souvent l'objet de débats et de publications, les critères d'excellence des carrières des enseignant.e.s-chercheur.e.s au sein de l'institution universitaire sont toujours davantage liés à leur parcours de recherche qu'à leur engagement pédagogique. Or, ce primat de la recherche participe à une forme d'invisibilisation institutionnelle du travail d'enseignement (Bourgin, 2011). Qui plus est, l'investissement pédagogique s'amenuise d'autant plus lorsqu'il s'agit des enseignements de première année, des travaux dirigés et plus encore lorsqu'ils sont non disciplinaires (Soulié, 1996 ; David, 2017). Ces enseignements sont ainsi souvent confiés aux enseignant.e.s aux statuts les plus précaires et aux places subalternes dans les hiérarchies académiques. Moniteurs, monitrices ou ATER, nous apparaissons ainsi enclin.e.s à dispenser ces enseignements qui ne sont pas ou peu investis par les professeur.e.s statutaires, voire présentés comme des cours « repoussoirs ».
- 6 Or, à ce niveau, nous enseignons la sociologie à des groupes d'étudiant.e.s aux profils sociaux et scolaires hétérogènes². Le rapport à la lecture et à la culture écrite des étudiant.e.s de L1 ne s'est pas construit de la même façon selon leur socialisation

scolaire antérieure. Les étudiant.e.s issu.e.s des filières technologiques et plus encore professionnelles du secondaire connaissent davantage de difficultés que celles et ceux issu.e.s des filières générales du baccalauréat, notamment dans les travaux rendus, le rapport à la parole en classe, l'assiduité, etc. Plus largement, la capacité à s'engager dans une carrière étudiante réussie demande des ressources qui restent inégalement partagées (Soulié, 2002). Or, le rapport à la culture écrite, plus spécifiquement universitaire, et la mise en place d'une forme d'ascétisme scolaire sont des enjeux essentiels de la réussite académique (Beaud, Truong, 2015). Bien que l'idée « d'échec » en L1 soit à relativiser (Bodin, Orange 2015), il apparaît néanmoins que le taux d'échec des bachelier.ère.s professionnelles et technologiques est bien plus important que celui des bachelier.ère.s des filières générales³.

- 7 Cette hétérogénéité pose la question de l'ajustement des enseignements. La pédagogie finalement déployée, et son degré d'ajustement, dépendraient, selon Charles Soulié, d'une « transaction » entre enseignant.e.s et enseigné.e.s « évoluant notamment en fonction du type de public, et du type d'enseignant » (Soulié, 2002). Lors de nos premières expériences d'enseignement, nous n'avons reçu aucune formation (ni en amont, ni une fois enseignant.e). Tout juste doctorant.e, nous nous sentions peu empli.e du savoir que nous devons dispenser à nos étudiant.e.s. La proximité entretenue avec ces dernier.e.s, tant par l'âge que par le fait d'avoir été formé.e.s au sein de la même université et d'avoir vécu des expériences sociales relativement proches des leurs⁴, pouvaient toutefois nous aider à gérer la relation de cours, à défaut de nous sentir professionnellement légitime.
- 8 Nous sommes parvenu.e.s assez vite à apprécier le travail d'enseignement, au point de nous y impliquer fortement. Nos origines sociales, plus précisément par la proximité entretenue avec les métiers de l'enseignement et de la formation, ainsi que les ressources politiques acquises au fil de nos trajectoires militantes respectives, y ont sans doute contribué. Nous étions sans doute déjà prédisposé.e.s non seulement à la défense du service public, mais aussi à prendre à cœur notre rôle d'enseignant.e. Nous mettons ainsi un point d'honneur à assurer l'égalité entre tou.te.s les étudiant.e.s. La constitution de cet « ethos de service public » détermine notre volonté d'adopter, sur le principe, cette posture d'ajustement ; le fait d'être adeptes, voire converti.e.s, aux techniques d'éducation populaire⁵ nous aidant, dans les faits, à la tenir.
- 9 Cette configuration ainsi définie, et bien que notre posture pédagogique se soit construite et affinée avec le temps, il s'avère que, dès nos premières années d'enseignement, nous avons cherché des supports d'enseignement avec lesquels nous sommes à l'aise pour construire et dispenser un cours et à partir desquels nous avons espoir de faire cheminer la plus grande partie de nos étudiant.e.s. C'est donc dans cette démarche d'adaptation aux publics auxquels nous enseignons que s'inscrit l'usage de la bande dessinée. Par là, il s'agit pour nous de construire des enseignements qui permettent l'accès à la discipline, à ses savoirs et savoir-faire, au plus grand nombre d'étudiant.e.s. La bande dessinée est ainsi utilisée dans nos enseignements thématiques⁶ comme un tremplin vers des savoirs plus académiques et notamment des textes disciplinaires qui constituent la plupart du temps le cœur de l'enseignement de sociologie en licence qu'ils soient empiriques ou plus théoriques. Pour autant, tremplin ou détour ne signifient en aucun cas pour nous un rabais des exigences ou un nivellement par le bas comme certains ou certaines collègues ont parfois pu nous le reprocher⁷.

1.2 Deux types de BD pour deux usages pédagogiques

- 10 Le principe même de la narration en BD est la juxtaposition d'images articulées à du texte en séquences (McCloud, 2013). Elle donne alors à voir des situations, représentées visuellement et potentiellement enrichies de dialogues ou de précisions écrites, observables à répétition. C'est de cette spécificité qu'elle tire son intérêt pédagogique. La BD est toutefois un univers de production hétérogène, au sein duquel tout ne recèle pas d'intérêt pour l'enseignement. Pour notre part, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons pu différencier deux types de BD correspondant chacun à des modes d'apprentissages et des objectifs pédagogiques distincts.
- 11 Les BD que nous utilisons d'abord comme des manuels de sociologie. Elles peuvent utiliser le récit, mais elles sont construites autour de savoirs théoriques et/ou de concepts qui sont explicités. Un exemple type est *Riche. Pourquoi pas toi ?* de Marion Montaigne, Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot (2013), une BD directement inspirée des travaux de ces deux sociologues. La BD met en scène un couple issu des classes populaires qui gagne au loto et intègre ainsi les sphères de la grande bourgeoisie. Leur histoire sert de prétexte pour aborder les rapports de classe et plus spécifiquement définir les classes bourgeoises les plus dotées en capitaux. La BD est organisée — et même chapitrée — autour des mécanismes de la sociologie bourdieusienne (capitaux, habitus, hexis corporel, etc.). Les planches disséminées au fil de notre recueil dans le cadre du cours de « Stratification et mobilité sociale », ont constitué en quelque sorte un fil rouge tout au long du semestre, pour aborder ou revenir sur des notions de cours. L'humour présent dans les planches contribue à la fois à la construction d'un cadre de travail plus serein pour amorcer des discussions en classe mais aussi de moyens mnémotechniques efficaces pour les étudiant.e.s. Par les exemples réguliers provenant de la BD, celle-ci est devenue pour les étudiant.e.s une forme de repère facilement mobilisable (dans le cours comme sur les copies).
- 12 Des BD « reportages » ou « documentaires » ont également été mobilisées : celles-ci reposent la plupart du temps sur des enquêtes menées par leurs auteurs et autrices au moyen d'entretiens, d'archives ou d'observations. Elles visent à restituer un point de vue sur un phénomène social, une rencontre ou une histoire. La proximité avec le registre de l'enquête sociologique rend à la fois intéressant et pratique l'usage de ce type de BD dans les cours de sociologie. Les exemples types de BD « reportage » que nous avons régulièrement utilisées sont ceux d'Étienne Davodeau.



EXTRAIT DE *LES MAUVAISES GENS* (P. 44)

Etienne Davodeau © Éditions DELCOURT, 2005

- 13 Dans ce second type de BD, les notions du cours ne sont pas directement abordées. Les passages de BD sont utilisés ici de manière articulée aux réflexions menées en cours, à la manière de matériaux ethnographiques à analyser, ce qui favorise un regard d'observateur ou d'observatrice et exige une capacité de description de la part des étudiant.e.s. Dans la mesure où les enquêtes restituées dans ces BD ne sont pas menées par des sociologues, leur analyse permet, au-delà du contenu de l'enquête, de mener aussi une réflexion sur les méthodes d'investigation, « les registres discursifs utilisés et les représentations de l'auteur » (Mak, 2001), afin de mieux cerner les spécificités de la sociologie en tant que discipline.

Encadré : Des suggestions de BD pour des cours en sciences sociales

Nous proposons ici une liste non exhaustive des ouvrages de bandes dessinées mobilisées et mobilisables dans les cours de sociologie, accompagnée des thématiques principales, bien entendu transversales, qu'elles permettent d'aborder :

. Socialisation(s) : Manu Larcenet, *Le combat ordinaire*, Dargaud, 2003 ; Hervé Tanquerelle, *La communauté*, Futuropolis, 2010 ; Marjane Satrapi, *Broderies*, L'association, 2003 ;

. Histoire sociale : *Le capital*, Soleil manga, 2008 ; Emmanuel Guibert, *La guerre d'Alan*, Futuropolis, 2012 ; Brigit Weyhe, *Kermesse au paradis*, Cambourakis, 2013 ; Guy Delisle, *Chroniques de Jérusalem*, Delcourt, 2011 ; Marjane Satrapi, *Persepolis*, L'Association, 2002 ;

. Conditions de travail et d'emploi : Étienne Davodeau, *Les ignorants*, Futuropolis, 2011 ;

. Action collective : Laurent Galadon et Damien Vidal, *Lip. Des héros ordinaires*, Dargaud, 2014 ; Étienne Davodeau, *Rural*, Delcourt, 2001 ; Benjamin Adam et al., *Hôpital public. Entretiens avec le personnel hospitalier*, Vide cocagne, 2016 ;

Fabien Grolleau et al., *Les désobéisseurs. Entretiens avec des agents du service public, Vide cocagne, 2014* ;

- 14 Les usages que nous faisons de la bande dessinée sont donc divers ; parfois, des extraits ont pu être utilisés comme des illustrations imagées d'une notion sociologique, mais, plus souvent, les étudiant.e.s ont été amené.e.s à travailler par groupe sur des extraits de bande dessinée pendant les séances de cours. Passer par la bande dessinée pour en venir à ce que les étudiant.e.s construisent elles et eux-mêmes, soutenu.e.s par des échanges avec nous, du savoir disciplinaire, a été un parti-pris de départ. Il convient toutefois de préciser que ce « détour » par des supports « profanes » comme la BD peut comporter un certain nombre de limites. Il faut donc constamment interroger la réception que les étudiant.e.s font de ces supports. D'abord, et comme nous l'évoquions en introduction, ce n'est pas pour tou.te.s les étudiant.e.s un support connu, encore moins commun. Ensuite, certain.e.s étudiant.e.s vont considérer la bande dessinée dans les cours comme un support illégitime. A l'arrivée à l'université, elles et ils s'attendent à être confronté.e.s à des savoirs théoriques plus « nobles ». L'usage de la bande dessinée peut ainsi reconduire, à certains égards, les écueils des pédagogies du détour mises en place dans le secondaire, qui peuvent consister notamment à ne pas percevoir de quelle manière l'utilisation d'outils détournés, ou supposément plus proche de l'expérience des élèves, peut finalement renforcer les inégalités scolaires en déplaçant, voire en renforçant, l'implicite des attentes enseignantes (Bonnéry et Renard, 2013 ; Henri-Panabière et al., 2013). Le recours à la BD ne contribue donc pas de manière mécanique à la réussite universitaire de tou.te.s les étudiant.e.s. Il est donc nécessaire d'opérer un travail de vigilance et de réflexivité sur les pratiques mises en œuvre et les supports choisis afin de ne pas trop se leurrer sur l'efficacité de la démarche ; la nôtre est ainsi passée par des tâtonnements, des réajustements constants, mais aussi par des échecs relatifs que la suite de l'article, qui met plutôt en avant des réussites, ne doit pas faire oublier⁸.

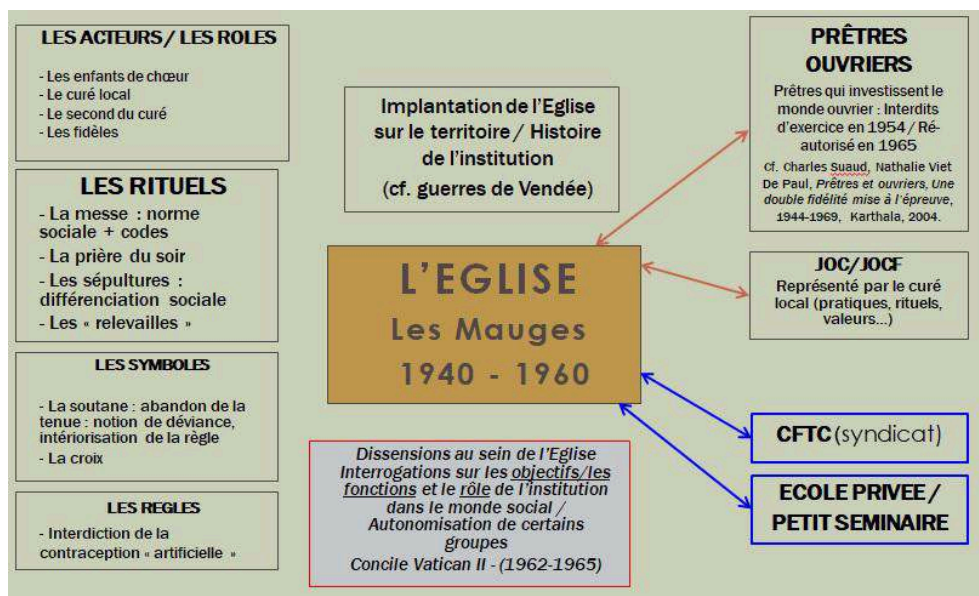
2. Des usages concrets de la bande dessinée en cours

2.1 *Les mauvaises gens en sociologie des institutions*

- 15 Revenons sur un exemple concret d'usage de la bande dessinée en cours de TD de « Sociologie des institutions » dispensé au premier semestre de L1, c'est-à-dire principalement à des étudiant.e.s primo-entrant.e.s. Plutôt que d'initier ce TD par des textes théoriques sur la manière dont peuvent être envisagées les institutions dans les différentes traditions sociologiques ou portant sur des institutions spécifiques, il a démarré avec une série d'extraits de la BD *Les mauvaises gens* d'Étienne Davodeau. Dans cette BD, l'auteur y raconte le parcours de ses deux parents dans les Mauges rurales (Maine-et-Loire) durant les années 1970. On y rencontre une série d'institutions que sont l'Église, le travail – en l'occurrence l'usine –, l'école (privée), la famille, les syndicats ou bien encore les associations de jeunesse catholique. Sous la forme d'ateliers de groupe sur un créneau de deux heures, et à partir de courtes planches de la BD, les étudiant.e.s doivent chercher à identifier ces différentes institutions, mais également les rapports qu'elles entretiennent entre elles et avec les individus. Une partie non négligeable des étudiant.e.s manifeste d'abord une forme de scepticisme à l'idée de travailler à partir de ce support. Puis, en s'y plongeant, émerge finalement peu

à peu de leur part une profusion d'idées. Ils.elles débattent beaucoup entre eux.elles sur la pertinence de qualifier ou non telle organisation ou tel événement d'institution. Bien qu'il leur manque à plusieurs reprises des éléments de contexte historique ou politique qu'une partie d'entre eux.elles ne connaissent pas, elles et ils cherchent à mettre en lien les différentes institutions. Les seules quelques planches de BD qu'elles et ils ont sous les yeux, accompagnées des questions auxquelles elles et ils doivent répondre et qui servent finalement de guide de lecture, les conduisent à approfondir leur réflexion et à essayer d'objectiver sociologiquement ce qu'elles et ils *observent* dans la BD.

- 16 Finalement, cet exercice aboutit à un travail de traduction des enjeux sociologiques que recouvre le contenu de cette BD. À partir de leurs réflexions, la séance suivante est ainsi consacrée à reconstituer collectivement une représentation schématique de l'espace institutionnel maugeois dans les années 1970 et de la manière dont il façonne la vie des individus.



SCHEMA PRODUIT COLLECTIVEMENT EN COURS DE SOCIOLOGIE DES INSTITUTIONS SUITE À L'ATELIER BD (OCTOBRE 2015)

- 17 À partir de ce premier travail d'identification de ce que sont des institutions en sociologie, les étudiant.e.s aborderont ensuite les séances de TD articulées autour de textes académiques et de supports variés, dont la BD⁹.

2.2 Un dispositif pédagogique comme tremplin vers le savoir sociologique

- 18 Ce sont d'abord des raisons pratiques qui ont rendu, à nos yeux, l'usage de la BD judicieux dans le cadre de nos cours. Les temps de cours étant limités, la rapidité des lectures de planches de BD, relativement à des lectures de textes (fictifs comme scientifiques) ou à des films, est un avantage non-négligeable dans la construction d'une séquence de cours. Il est assez simple dans le cadre d'un cours traitant d'une ou plusieurs notions de consacrer du temps à un atelier autour de planches de BD pour en discuter.

- 19 Dans le cadre du cours de « Stratification et mobilité sociale », un temps de discussions en groupe était consacré à un extrait de *La communauté* d'Hervé Tanquerelle et Yann Benoît (2010). L'extrait pouvait être mis en lien avec un texte d'Erving Goffman étudié en amont pour discuter de la notion de « mise en scène de soi ». Dans les extraits, les protagonistes apprennent peu à peu à maîtriser des « rites » pour pouvoir « garder la face » face à leurs voisins.e.s. L'extrait permettait en plus d'enrichir la réflexion en montrant comment ces contextes de « mises en scène » dépendent de la conjonction de diverses appartenances sociales (urbain/rural, classes sociales, genre) des acteurs et actrices jouant dans l'interaction.



EXTRAIT DE LA COMMUNAUTÉ (P. 73-74)

Tanquerelle et Yann Benoît © Futuropolis (2010)

- 20 Sans même avoir besoin de ce type d'atelier, la lecture d'extraits de bande dessinée peut à elle seule susciter la discussion, le commentaire, le débat. Par exemple, dès le premier semestre, commencer un cours de sociologie des institutions de L1 sur des planches des *mauvaise gens* de Davodeau (2004), qui font intervenir un nombre important d'institutions, peut constituer une entame pertinente pour aborder les définitions de la notion d'institution en sociologie. De la même façon, il s'avère pertinent de commencer un cours sur les inégalités de richesse par un extrait de *Riche. Pourquoi pas toi ?* :



EXTRAIT DE RICHE. POURQUOI PAS TOI ? (P. 19)

Marion Montaigne, Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot © Casterman (2013)

- 21 Les planches de cette BD permettent rapidement d'en venir à des discussions qui visent à rompre avec le sens commun. La case ci-dessus permet aux étudiant.e.s de comprendre que la notion de richesse est une notion relative. Cela permet, au fil des discussions suscitées par les étudiant.e.s, d'aborder d'autres notions (les inégalités, les classes sociales, les capitaux économiques, etc.).
- 22 L'usage de la BD a donc surtout pour but de donner accès à une réflexion sociologique, y compris conceptuelle, sur la base d'une dynamique collective et à partir d'un matériau commun, comme en témoigne aussi l'exemple de *Les mauvaise gens* (Davodeau, 2004). En fait, la pertinence de l'usage de la BD vient en grande partie de la mise en récit de son message. Avec les personnages et leurs mises en situation, les notions et les concepts sont abordés et même incarnés. Cette forme de récit permet de sortir des logiques explicatives trop abstraites et donne du relief aux idées qui traversent les cours. Abordés par ce biais, les concepts ne sont plus seulement des abstractions qui se résument à une définition dans un cours, mais plutôt une grille d'intelligibilité (qui permet en plus de (ré)interpréter le récit). Par exemple, les notions de capital social ou de capital symbolique peuvent être mobilisées pour comprendre ce qui se déroule dans *Les mauvaise gens* (Davodeau, 2004). L'écueil que l'on retrouve le plus souvent en tant qu'enseignant.e lorsque nous présentons des concepts, c'est l'interprétation réifiante ou binaire qu'en font les étudiant.e.s. Par exemple, les notions de ce qui est « déterminant » ou de « domination » peuvent faire facilement l'objet d'une interprétation caricaturale qui confine au misérabilisme (les dominé.e.s étant caractérisé.e.s uniquement par le prisme du manque et des contraintes) (Grignon et Passeron, 1989). Replacer les concepts dans des situations concrètes et incarnées permet souvent aux étudiant.e.s de les transposer et, par cette opération, de les comprendre de manière plus fine. Par exemple, dans *Les mauvaise gens*, elles et ils observent des dominé.e.s disposant de marges de manœuvre par rapport à l'ordre

établi. Mais ces marges s'obtiennent ici dans des circonstances spécifiques et n'inversent pas totalement la nature des rapports sociaux de domination. En ce sens, et malgré les *a priori* liés à l'image et au médium de la BD, les opérations intellectuelles permises par l'usage d'un récit en BD sont à la fois complexes, abouties et peuvent permettre un usage raisonné des concepts. Il favorise la possibilité, pour reprendre une formule de Jacques Revel et de Jean-Claude Passeron, de « faire cas », c'est-à-dire « de prendre en compte une situation, en reconstruire les circonstances – les contextes – et les réinsérer ainsi dans une histoire, celle qui est appelée à rendre raison de l'agencement particulier qui d'une singularité fait cas » (Revel et Passeron, 2005, p. 22). En incarnant ainsi les concepts et les savoirs sociologiques, le récit nous semble alors favoriser leur transmission et assimilation pour tou.te.s les étudiant.e.s, et notamment pour les étudiant.e.s les plus en difficulté au sein de l'université.

3. Une expérience « hors-cours » : les ateliers « Sociorama »

- 23 Durant ces années d'enseignements, les usages de la BD répondaient à un besoin et des envies qui ne faisaient véritablement l'objet d'un travail de réflexivité que lors de la venue d'invité.e.s. En 2013, nous avons invité dans le cadre d'une conférence publique que nous animions, Étienne Davodeau, à venir échanger avec l'ensemble des étudiant.e.s de sociologie à partir de ses ouvrages sur les liens entre bande dessinée et sociologie. En 2014, nous avons réitéré l'expérience et fait venir Marion Montaigne, Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot à propos de *Riche. Pourquoi pas toi ?* (Dargaud, 2013).
- 24 En 2017, la sortie de la collection *Sociorama* (Casterman) nous a paru être l'occasion de tester une expérience pédagogique différente autour d'un usage plus réflexif et approfondie d'une BD. Les albums de la collection – peu onéreux, imprimés en noir et blanc et dans un format relativement court – restituent en BD le contenu d'enquêtes ethnographiques¹⁰. Le parti-pris graphique de ces albums est de ne pas faire du dessin « réaliste » ou extrêmement soigné. Le but est de raconter l'enquête ethnographique par le biais d'un personnage en décrivant des situations concernant l'objet d'enquête. Contrairement aux BD d'Étienne Davodeau, le récit ne met en scène ni l'enquêteur ou l'enquêtrice ni sa place dans la construction de l'objet¹¹.
- 25 Le contexte de sortie des albums *Sociorama* étant concomitant de la fin de nos contrats d'enseignement, il nous fallait alors penser une démarche en dehors du cadre classique des cours. Dans le même temps, une association d'étudiant.e.s de sociologie s'est constituée, avec plusieurs étudiant.e.s que nous avons eu.e.s en cours et qui cherchaient à mettre en place des espaces de discussion autour de la sociologie. Nous décidons alors collectivement de monter une série d'ateliers de réflexion autour d'un album de *Sociorama*, avec comme perspective finale de créer un événement public pour en discuter plus largement. La participation à ces ateliers repose sur le volontariat.



EXTRAIT DE LA BANLIEUE DU 20H (P. 36)

Helkarava © Casterman (2016)

- 26 Après débat, nous optons pour l'album « La banlieue du 20 h », réalisé par Helkarava et tiré de l'enquête éponyme de Jérôme Berthaut (Berthaut, 2013). L'album met en scène Jimmy, un jeune journaliste qui fait ses premiers pas dans une rédaction de journal télévisé. Il y découvre peu à peu comment la pression hiérarchique et la pression temporelle (il faut que le JT soit prêt à temps) déterminent le choix des sujets (en l'occurrence ici, sur les quartiers populaires), les manières de les aborder et de les mettre en scène ; et comment cela se fait au détriment d'un travail d'enquête « poussé », voire d'une certaine éthique du travail journalistique.

3.1 Des ateliers à l'événement : la construction d'une réflexion collective

- 27 Le programme de travail s'est composé de quatre ateliers entre janvier et mars attirant entre dix et quinze étudiant.e.s volontaires sur les temps banalisés du jeudi après-midi – temps où les étudiant.e.s n'ont pas cours. Dans leur contenu, les échanges se veulent les plus « horizontaux » possibles, en s'inspirant directement des outils d'éducation populaire¹². Le premier atelier consiste en un exercice dit « boule de neige » ; après qu'ils.elles ont lu la BD, chacun.e des étudiant.e.s doit noter quatre idées sur ce qu'elle ou il retire de la BD. Puis, par deux, elles et ils discutent de leurs idées respectives afin de se mettre d'accord sur quatre idées communes. Les binômes répètent la même démarche à quatre puis, dans une mise en commun, avec les autres étudiant.e.s. En faisant cet exercice, les étudiant.e.s sont obligé.e.s de clarifier leurs idées, d'en discuter, de les confronter avec d'autres et finalement, par là, de formaliser ce qui constitue pour

elles et eux le contenu de l'ouvrage. De cette première discussion sur la BD, trois blocs de questions émergent autour de la sociologie des médias (qui fait l'information ? Quel type d'informations est produit ? Pour qui (ou contre qui) produit-on l'information ?) et vont alors constituer notre grille de lecture et de réflexion autour de la BD pour la suite des ateliers.

- 28 Dans les discussions de ce premier atelier, nous avons constaté que nos rapports aux médias étaient différents, qu'ils étaient le produit d'histoires singulières. Au cours du deuxième atelier nous avons donc essayé d'expliquer et de comprendre nos rapports différenciés aux médias à partir d'échanges réflexifs sur nos parcours de « consommation » de ceux-ci. Puis lors du troisième atelier, nous avons regardé et tâché d'analyser en sociologues un journal télévisé. L'objectif était ici de voir comment les mécanismes soulignés dans la BD se traduisent dans le « produit fini ». Le quatrième atelier opérait un « retour sur la BD » avec l'idée de formaliser une analyse plus approfondie et de construire le questionnement présenté lors de la conférence publique¹³.
- 29 Pour celle-ci, les étudiant.e.s ont préparé une présentation orale des réflexions suivies au cours de ces ateliers. Elles et ils ont présenté une analyse fine et nuancée des mécanismes sociologiques observables dans la BD. Les similitudes entretenues entre la conclusion de l'ouvrage de Jérôme Berthaut (2013), qui n'a pas été lu puisque le parti-pris était de produire l'analyse uniquement à partir de la BD, et le texte de la présentation orale des étudiant.e.s peut en témoigner [voir encadré].

Encadré : les ressemblances entre l'analyse originale et celle des étudiant.e.s par la BD

Le texte des étudiant.e.s lors de la conférence publique : « La logique de l'urgence dont nous venons de traiter et les contraintes du temps qu'elle produit se traduisent par une sélection orientée des images qui constitueront le reportage. Les exigences de l'institution médiatique contraignent parfois les journalistes à couvrir des sujets qu'ils n'ont pas choisis. Le sujet doit être traité selon un angle particulier qui convainc la hiérarchie institutionnelle (conseil de rédaction, rédacteur en chef, présentateur) ».

Le texte tiré de l'ouvrage *La banlieue du 20 h* : « (...) Forcés de produire un travail intellectuel en des temps très réduits, les reporters que nous avons accompagnés posent très souvent un regard oblique sur les lieux, les situations et les personnes rencontrées qui revient à ne tenir compte que des éléments concordants avec la commande passée en rédaction. (...) » (Berthaut, 2013, p. 394).

- 30 La présentation publique des étudiant.e.s a donc été rigoureuse, avec, de notre point de vue, des analyses de bonne qualité. Si cette conférence a en partie porté sur la manière dont les étudiant.e.s ont lu, en apprenti.e.s sociologues, le contenu de la BD, elle a aussi été l'occasion d'une discussion approfondie sur les « coulisses » de la construction de la BD, la question de la vulgarisation de la sociologie ou encore celle de la place des sociologues dans un univers éditorial marchand différent de celui des sciences sociales.

3.2 Une expérience riche, mais « réservée » à un public averti

- 31 Cette expérience autour d'un album de la collection *Sociorama* s'est révélée vraiment intéressante d'un point de vue pédagogique, en termes d'apprentissages et de rapports aux savoirs des étudiant.e.s. L'expérience a notamment souligné toute la pertinence de travailler de manière collective sur le long terme autour d'un seul ouvrage. Au-delà de la maîtrise des enjeux présentés dans l'ouvrage de Jérôme Berthaut, les ateliers furent l'occasion pour les étudiant.e.s de discuter en profondeur de sociologie ainsi que de la manière dont ses concepts peuvent nourrir un regard critique sur les productions médiatiques et sur les rapports entretenus avec elles. Ces ateliers ont aussi été pour les étudiant.e.s une opportunité rare de préparer un événement et de s'entraîner à la construction d'une prise de parole collective en public.
- 32 Toutefois, il convient de préciser que ce dispositif a été construit et reçu d'une façon qui n'a pas permis de répondre à nos ambitions pédagogiques initiales, celles de faire accéder aux savoirs sociologiques l'ensemble des étudiant.e.s, et plus spécifiquement les plus éloigné.e.s des exigences universitaires. Notre expérimentation, hors des temps de cours, a touché des étudiant.e.s déjà investi.e.s dans leurs études, et qui formaient par ailleurs un groupe relativement soudé avec lequel nous entretenions en amont des relations de proximité. Cette expérimentation réclamait par ailleurs des dispositions à donner de soi et de son temps, et à réinvestir des savoirs déjà constitués (par l'environnement familial, au sein de l'université, ou bien même au cours d'expériences militantes). Plutôt que d'offrir un cadre socialisant à l'université et aux enjeux de connaissances sociologiques, les ateliers mis en place ont plutôt – et ce n'est déjà pas si mal – constitué l'occasion d'une socialisation de renforcement, consolidant un ensemble de savoirs et de savoir-faire déjà acquis¹⁴ (Darmon, 2006). Le fait que ces ateliers se déroulent en dehors des temps de cours induit l'absence d'un rythme et de contraintes partagées par l'ensemble des étudiant.e.s. Assurer leur coordination et leur constante implication a aussi parfois rendu difficile cette entreprise déjà chronophage.
- 33 Malgré ses limites, nous restons très satisfait.e de l'expérience « Sociorama » et pensons qu'elle mérite d'être repensée et investie dans le cadre de cours de sociologie. Nous pourrions imaginer par exemple qu'elle puisse être importée dans le cadre d'un cours de sociologie des médias ou du travail. Il serait par exemple possible d'entamer le cours par une analyse en petits groupes de divers extraits de *La banlieue du 20 h* selon une grille fixée par l'enseignant.e. Cette mise en commun des analyses pourrait servir d'appui à des échanges sur la construction du discours médiatique et sur les processus sociaux qu'ils impliquent (« urgence médiatique », « pressions hiérarchiques », falsification des images, etc.). Il faudrait ensuite relier les analyses à une discussion autour du rapport aux médias des étudiant.e.s qui pourrait faire l'objet des cours suivants, afin d'incarner davantage le propos dans leur propre réalité quotidienne. Enfin, il pourrait être plus simple d'aborder les concepts utiles pour la sociologie des médias – nous pourrions penser à ceux de champ, de domination, de carrière des problèmes publics – et de faire étudier des textes académiques qui les explicitent. Les étudiant.e.s auraient alors déjà des catégories, des exemples, des bases communes sur lesquelles se reposer pour mieux assimiler le propos sociologique.

4. Rendre les étudiant.e.s act.eurs.rices de leurs savoirs

- 34 Rendre les étudiant.e.s acteurs et actrices de la construction de leurs savoirs, c'est au fond l'idée défendue par notre démarche pédagogique. Les étudiant.e.s peuvent par elles et eux-mêmes produire de l'analyse. Cet objectif engage à sortir du rôle — confortable — où l'enseignant.e détient le savoir et le distribue. Dans la perspective que nous adoptons, l'enseignant.e est plutôt celui ou celle qui cadre et anime des échanges qui vont produire le savoir (qu'il ou elle peut bien sûr parfois nourrir), quitte parfois à se faire surprendre. Il s'agit en fait de ne pas fétichiser le savoir académique et de questionner sa place en cours afin qu'il soit accessible à l'ensemble des étudiant.e.s. Cette posture n'est certes pas toujours facile à tenir, et nous ne la tenons d'ailleurs pas systématiquement tout au long d'un semestre. Il ne s'agit pas, là encore, de fétichiser cette position. Le « détour » que propose la BD n'est pas automatiquement gage d'un « retour », c'est-à-dire d'une véritable compréhension des enjeux d'apprentissages (Henri-Panabière et *al.*, 2016). Dans le contexte actuel d'enseignement à l'université, la mise en place d'un suivi rapproché avec les étudiant.e.s, le fait de prendre du temps pour animer des échanges afin qu'elles et ils soient les producteurs et productrices de leurs savoirs peut s'avérer compliqué.
- 35 Le manque de moyens et de formations, la surcharge de travail ou encore la précarisation d'une large partie des collectifs enseignant.e.s sont autant de facteurs qui peuvent entraver le travail pédagogique. Toutefois, il nous paraît dangereux de céder à un fatalisme universitaire qui conduirait à perdre de vue ce qui devrait être au cœur de la mission de service public de l'université : assurer l'égalité et la réussite de tou.te.s les étudiant.e.s. Nos expériences de cours et d'ateliers soulignent la nécessité de les impliquer au mieux dans la construction même du cours pour parvenir à cet objectif. La logique des cours magistraux qui préside le plus souvent à la construction des cours à l'université, et ce même lorsqu'ils sont en travaux dirigés, semble alors incompatible avec une telle démarche. Être présent.e pour accompagner les étudiant.e.s, favoriser le travail en « petits groupes » et rompre avec des pédagogies trop « verticales » sont des enjeux cruciaux qui ne doivent pas rester à l'état de bonnes intentions.
- 36 Nos expériences pédagogiques autour de la BD soulignent aussi les apports de la diversification de supports de cours, susceptibles de faire cheminer les étudiant.e.s vers des connaissances sociologiques. Les productions académiques peuvent aussi être rendues plus accessibles et plus attrayantes pour les étudiant.e.s si nous prenons la peine de réfléchir à la complémentarité des supports de cours et que nous accordons du temps à la discussion de leur contenu dans nos cours. Dans cette perspective, les situations observables à répétition par l'articulation texte-image, ainsi qu'une offre fournie et diversifiée, font de la BD un support pédagogique privilégié pour l'enseignement des sciences sociales.
- 37 La posture pédagogique que nous avons adoptée permet, nous l'espérons, d'opérer en pratique une rupture face aux discours sur la prétendue « crise de l'université » (Bodin et Orange, 2013). Nous partageons les prises de position de Nicolas Jounin pour défendre l'université comme une institution où il serait possible pour les étudiant.e.s d'être « producteurs de connaissances plutôt que consommateurs passifs » et où le savoir « apparaît comme une œuvre inachevée où chacun est susceptible de participer » (Jounin, 2014, p. 228-229). Pour défendre cette posture, Nicolas Jounin s'appuie sur ses

propres expériences dans le cadre de cours méthodologiques. Toutefois, la défense d'un tel rapport au savoir et à la pédagogie ne se limite pas exclusivement à l'enseignement du terrain. Rendre les étudiant.e.s acteurs et actrices de leurs savoirs est une démarche qui a sa place dans l'ensemble des cours en sociologie, même les plus théoriques. L'usage de support comme la BD peut participer à ce cheminement, qui engage à tâtonner, à expérimenter et à se trouver en butte à certaines contraintes (le manque de temps, la taille des groupes...), mais dont l'enseignant.e comme les étudiant.e.s peuvent tirer de grandes satisfactions.

- 38 La défense d'une telle posture engage à rompre avec l'isolement des enseignant.e.s dans la préparation des cours et à favoriser les échanges pour l'accompagnement des étudiant.e.s, et plus encore de celles et ceux les plus en difficulté. L'usage de la BD dans nos cours a pu susciter de nombreuses discussions entre nous, tant sur nos pratiques enseignantes que sur la réception qu'en font les étudiant.e.s. Elles nous ont permis d'étoffer et d'affiner au fil des années le contenu pédagogique produit dans nos cours. Nous en tirons une leçon, simple, mais cruciale sur le plan de la pédagogie : il est plus facile d'oser faire autrement quand on le fait collectivement.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD Stéphane et Fabien TRUONG (2015), « Introduction : tous dans le "supérieur" ?... », *Regards croisés sur l'économie*, La découverte, n° 16, p. 10-26.
- BERTHAUT Jérôme (2013), *La banlieue du 20^e s. Ethnographie d'un lieu commun journalistique*, Marseille, Agone.
- BODIN Romuald et Sophie ORANGE (2013), *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombès-en-Bauges, Éditions du Croquant.
- BONNÉRY Stéphane et Fanny RENARD (2013), « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. sociologie d'un détour », *Lien social et Politiques*, n° 70, p. 135-150.
- BOURGIN Joëlle (2011), « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? », *Sociologie du travail*, n° 53, p. 93-108.
- DARMON Muriel (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DAVID Mary (2015), « Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence », *Revue française de pédagogie*, n° 193, p. 25-39.
- DAVID Mary (2017), « La division du travail enseignant et ses effets sur les savoirs enseignés », *Recherches en Éducation*, n° 30, p. 50-62.
- GRIGNON Claude et Jean-Claude PASSERON (1989), *Le savant et le populaire. Populisme et misérabilisme en sociologie*, Paris, Seuil.
- GUILBERT Xavier (2010), « Quelques idées reçues sur la bande dessinée », *Le Monde Diplomatique*, janvier 2010, p. 27.

HENRI-PANABIÈRE Gaële, Fanny RENARD et Daniel THIN (2016), « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 71-82.

JOUNIN Nicolas (2014), *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.

MC CLOUD Scott (2013), *L'art invisible*, Paris, Delcourt, [1993].

MAK JOËL dit Mack (2012), « Histoire culturelle et bande dessinée : pistes méthodologiques et propositions pédagogiques pour questionner la BD en tant que document historique », dans ROUVIÈRE Nicolas (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, Ellug, p. 257-280.

REVEL Jacques et Jean-Claude PASSERON (2005), « Penser par cas. Raisonner à partir des singularités », dans REVEL Jacques et Jean-Claude PASSERON (dir.), *Penser par cas*, Paris, Presses de l'EHESS, p. 5-25.

ROUVIÈRE Nicolas (2012), « Introduction », dans Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, Ellug, p. 7-18.

SOULIÉ Charles (1996), « Précarité dans l'enseignement supérieur. Allocataires et moniteurs en sciences humaines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 115, p. 58-64.

SOULIÉ Charles (2002), « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie ». *Sociétés contemporaines*, n° 48, p. 11-39.

TISSERON Serge (1977), « La bande dessinée peut-elle être pédagogique ? », *Communication et langages*, n° 35, p. 11-21.

NOTES

1. Nous avons choisi l'écriture épïcène dans cet article. De manière générale, il nous semble important de ne pas donner de primat au masculin dans le cadre d'un texte scientifique. Elle permet ici plus précisément de ne pas oublier que les publics étudiants en sociologie auxquels nous sommes confronté.e sont composés majoritairement d'étudiantes.

2. À la rentrée 2016, parmi les nouvelles et nouveaux entrant.e.s à l'université, 80,7 % étaient titulaires d'un baccalauréat général tandis que 14,3 % avaient un baccalauréat technologique et 5 % un baccalauréat professionnel. Les bachelier.ère.s professionnel.le.s représentent plus d'un.e nouvel.le entrant.e sur dix en arts, lettres, langues, SHS et près d'un.e sur cinq en AES. Cf. *Repères et références statistiques 2017*, p. 160. A Nantes, à l'UFR de sociologie, les groupes d'élèves auxquels nous enseignons comportent entre 40 et 50 étudiant.e.s inscrit.e.s et en moyenne, 35 étudiant.e.s sont assidu.e.s de manière hebdomadaire. En 2015-2016, ces étudiant.e.s de première année inscrit.e.s en sociologie proviennent pour 63 % d'entre elles et eux d'un bac général, 24 % détiennent un baccalauréat technologique et 8 % seulement un baccalauréat professionnel. Les enfants d'ouvrier.ère.s et d'employé.e.s sont majoritairement représenté.e.s (41,1 %) parmi les étudiant.e.s devant les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (20 %) ou encore de professions intermédiaires (15,9 %). Plus de 58 % d'entre elles et eux sont boursi.er.ère.s. Enfin, sur l'ensemble de la promotion cette année-là, l'inscription en sociologie n'est un premier choix que pour 48 % d'entre elles et eux.

3. Parmi les nouvelles et nouveaux inscrit.e.s à l'université à la rentrée 2006, seul.e.s 6,2 % des bachelier.ère.s technologiques et 2,2 % des bachelier.ère.s professionnel.les obtiennent une licence en trois ans, et 11,7 % et 4,1 % l'obtiennent en trois ou quatre ans (Orange et Bodin, 2013, p. 152).

4. 1/ 29 ans, père enseignant en formation continue, mère conseillère en insertion professionnelle, enfance dans une zone rurale de l'Ouest de la France, bac L puis cursus en sociologie à Nantes jusqu'au doctorat, chargée de TD dans le cadre d'un contrat doctoral, IGE puis ATER ; 2/ 27 ans, parents professeurs des écoles, enfance dans une zone rurale (balnéaire) de l'Ouest de la France, bac ES puis cursus en sociologie à Nantes jusqu'au doctorat, chargé de TD (/moniteur) dans le cadre d'un contrat doctoral.
5. Nous avons pu notamment être sensibilisé, par le biais d'ateliers ou de formations, à des outils proposés par les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA) ainsi qu'aux réflexions qui furent produites, notamment, au sein de la SCOP Le Pavé.
6. Parmi les cours de TD que nous avons dispensés l'un et l'autre, certains ont été l'occasion d'avoir recours à la BD : en L1, *Sociologie des institutions, Stratification et mobilité sociale, Sociologie de l'éducation*, et en L3, *Un auteur-Une œuvre*.
7. Comme en témoigne par exemple cet extrait d'un mail reçu de l'une de nos collègues, professeure de sociologie, en réponse à une invitation à une conférence que nous donnions pour le Service Universitaire de Pédagogie sur l'usage de la bande dessinée dans l'enseignement : « Les grands textes pour les grandes écoles, les « petites images » pour les « petits étudiants » de l'enseignement public du plus grand nombre... un clivage très égalitaire effectivement ! ».
8. Ces temps de cours où l'incursion de la BD n'a pas donné lieu au résultat escompté ont souvent résulté d'un travail insuffisant de notre part en amont sur la mise en lien de l'extrait de la BD avec le contenu du cours en question.
9. Si notre posture pédagogique s'est particulièrement construite autour de l'utilisation de la bande dessinée, l'usage que nous en faisons s'inscrit dans un corpus plus large et diversifié de supports non-académiques moins couramment utilisés dans l'enseignement universitaire. La bande dessinée trouve en effet sa place dans nos enseignements aux côtés notamment d'autres supports profanes comme des romans, des films (pas seulement documentaires) ou même des textes de rappeurs. C'est dans la construction de nos cours de travaux dirigés (TD) que s'est progressivement imposé, pour les raisons que nous évoquions précédemment, l'usage de ce type de supports. Parfois, les séquences de cours ont été pensées à partir d'un ou plusieurs textes académiques, d'autres uniquement à partir de supports « profanes » et enfin certains ont été construits autour de la mise en lien de supports variés. Pour n'en donner que quelques illustrations, dans un cours de L1 intitulé « Stratification et mobilité sociale » et préparé communément trois années consécutives, nous avons pu intégrer dans le syllabus de ce cours des films comme « Le goût des autres » (d'Agnès Jaoui, 2000), relativement peu original certes dans l'enseignement de la sociologie en L1, ou bien encore « Match point » (de Woody Allen, 2005). De la même façon, pour alimenter la réflexion sur les institutions totalitaires, le film « Vol au-dessus d'un nid de coucou » (de Milos Forman, 1975) a pu être diffusé dans le cadre d'un cours de sociologie des institutions et mis en discussion avec des extraits d'*Asiles* d'Erving Goffman (1961) et des planches de la bande dessinée *HP. Asiles d'aliénés* de Lisa Mandel (2009). Si la BD n'est pas l'unique support « profane » que nous avons pu utiliser, il reste toutefois celui qui nous a offert le plus de possibilités pédagogiques et qui a été l'objet des réflexions les plus abouties.
10. Huit albums et deux hors-séries sont parus dans la collection au moment où nous écrivons ces lignes. L'ensemble des ouvrages a été l'objet d'une note critique sur le site Lectures : <http://journals.openedition.org/lectures/>
11. Cela interroge d'ailleurs la manière dont la sociologie est traitée au sein de ces BD. Voir la critique de Denis Colombi sur son blog : <http://uneheuredepeine.blogspot.fr/2016/08/la-sociologie-comme-elle-se-lit.html>
12. Il est possible de trouver une liste, non-exhaustive, de ces outils sur le site de la Scop Le Pavé : <http://www.scoplepave.org/outils-et-methodes>.

13. Ont participé à cette conférence l'auteur de la bande dessinée *La banlieue du 20 h*, Helkarava, ainsi que Mathias Thura et Julien Gros, sociologues et membres du comité scientifique de la collection *Sociorama* chez Casterman.

14. On peut mentionner parmi eux.elles la capacité à construire un raisonnement argumenté, à « rompre avec les prénotions », à analyser une production culturelle ou bien encore à participer activement à un débat.

RÉSUMÉS

L'article se propose de revenir sur une diversité d'expériences pédagogiques menées avec la bande dessinée auprès d'étudiant.e.s qui, le plus souvent, faisaient la découverte de la sociologie dans le cadre leurs premières années à l'université. Ces expériences ont pu avoir lieu dans le cadre de travaux dirigés : la BD pouvait y être utilisée comme un manuel ou comme un support de discussion pour comprendre les notions et concepts de la sociologie. Son usage a pu aussi être réalisé au sein d'ateliers menés conjointement avec une association étudiante en dehors du cadre des cours. Le retour réflexif produit est l'occasion de souligner l'intérêt pédagogique de l'usage d'un tel support pour l'enseignement des sciences sociales, mais aussi de traiter des spécificités des étudiant.e.s primo-entrant.e.s à l'université, de la nécessité de rendre les étudiant.e.s actifs et actives dans la production de leurs savoirs et *in fine* d'interroger nos postures d'enseignant.e.s.

The article aims to review a variety of pedagogical experiences with comics among students who, most often, discovered sociology in their early years at university. These experiments could take place within the framework of tutorials: the comic book could be used as a manual or as a discussion tool to understand the concepts and notions of sociology. It has also been used in workshops conducted jointly with a student association outside the classroom. The reflexive feedback produced is an opportunity to highlight the pedagogical value of using such a support for social science teaching, but also to address the specificities of new university students, the need to make students active in the production of their knowledge and ultimately to question our teaching postures.

INDEX

Keywords : pedagogy, comics, bachelor, reflexivity

Mots-clés : pédagogie, bande dessinée, licence, réflexivité

AUTEURS

ÉTIENNE GUILLAUD

Docteur en sociologie, Université de Nantes (CENS-Centre nantais de sociologie).

Mail : etienne.guillaud[at]univ-nantes.fr

JULIETTE MENGNEAU

Docteure en sociologie, Université de Nantes (CENS-Centre nantais de sociologie).

Mail : [juliette.mengneau\[at\]univ-nantes.fr](mailto:juliette.mengneau[at]univ-nantes.fr)