



**HAL**  
open science

## Astérix ou une éducation humaniste par la parodie

Céline Sala, Éric Villagordo, Jacky Halimi

► **To cite this version:**

Céline Sala, Éric Villagordo, Jacky Halimi. Astérix ou une éducation humaniste par la parodie. Colloque international La bande dessinée historique, Centre de recherche poétiques et histoire littéraire, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Pau, 23-26 novembre 2011., 2015, Pau, France. pp.31-42. hal-03069673

**HAL Id: hal-03069673**

**<https://hal.science/hal-03069673>**

Submitted on 2 May 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# ASTÉRIX OU UNE ÉDUCATION HUMANISTE PAR LA PARODIE

CÉLINE SALA<sup>1</sup>, ÉRIC VILLAGORDO<sup>2</sup> ET JACKY HALIMI<sup>3</sup>

Que peut la BD historique en matière d'éducation? Consiste-t-elle à illustrer l'Histoire? S'agit-il de susciter le rêve, l'aventure, la passion des faits anciens? S'agit-il au contraire d'une simplification permettant un récit plus clair? S'agit-il enfin de dédramatiser l'Histoire par de l'humour? Dans l'objectif de former des jeunes élèves au rapport à leur passé, nous nous sommes intéressés à la possibilité d'utiliser une BD parodique. En dehors de la notoriété d'*Astérix* et donc du fait qu'il est connu des élèves, pourquoi cette œuvre plutôt qu'*Alix* ou *Murena* afin d'évoquer l'Antiquité? Pour enseigner comment cette histoire nous a été transmise, comment elle est l'objet d'une réinvention et d'une lutte permanente selon les enjeux politiques de chaque époque, bref pour enseigner ce qu'est écrire l'Histoire, en hériter et en avoir une approche critique, il faut plus qu'une Rome antique redessinée.

Il s'agit de considérer que l'humour parodique d'Uderzo et Goscinny interroge notre rapport aux héritages patriotiques de l'histoire française. Les questions complexes des disciplines telles que l'Histoire, la culture humaniste et l'histoire des arts, ne sont pas à simplifier à l'école. Simplifier le rapport à l'Histoire, en faire une question de repères temporels, nous semble un pari éducatif à la baisse. Comment enseigner sans se demander, avec les élèves : qui nous raconte l'Histoire? Comment savons-nous cela? Où se trouvent les preuves archéologiques? Comment distinguer ce qui est certain de ce qui relève de l'hypothèse? Peut-il y avoir un point de vue neutre en dehors de tout récit national? S'il faut structurer le rapport au passé, donner à voir et à penser des repères, des œuvres, des dates, des faits, il faut tout autant et dans un même mouvement structurer l'esprit critique des élèves. Il nous semble que ce rapport à l'Histoire (et à son imaginaire, sa transmission, ses enjeux

politiques) définit la culture humaniste. On pourra nous reprocher de faire faire de l'épistémologie historique aux élèves, de vouloir les mettre dans une démarche de recherche, alors qu'ils ne sont qu'au primaire. Nous pensons démontrer plus avant combien un médium clé comme une BD parodique, contient toutes ces questions *savantes* : grâce à un jeu avec les stéréotypes, avec les mythes nationaux, avec le chauvinisme, une distance critique se met en place. Or tout bon historien est un historien qui *doute*, tout bon humaniste est un penseur qui remet les hommes au cœur de sa compréhension : les hommes se trompent, se vantent, se déclarent les vainqueurs, cachent des choses, s'investissent, regrettent, sont nostalgiques. César promeut Alésia (dans ses *Commentaires*), Abraracourcix préfère se souvenir de Gergovie<sup>4</sup>. L'historien, comme l'auteur de BD, doit enquêter, cela doit être connu des élèves. Les notions de sources, de faits, de point de vue et de preuves sont parfaitement accessibles aux élèves les plus jeunes.

29

## 1. ÉDUCATION ET BANDE DESSINÉE

### 1.1 LE CONTEXTE FRANÇAIS

En tant que formateurs d'enseignants, nous nous interrogeons depuis quelques années sur la possibilité de lier par la *culture humaniste* plusieurs disciplines<sup>5</sup>. Ce questionnement s'est imposé en raison de nouvelles exigences institutionnelles : mise en place du socle commun<sup>6</sup> avec la « culture humaniste » et introduction de l'histoire des arts de l'école primaire au lycée<sup>7</sup>. Il est demandé de faire découvrir aux élèves différents domaines artistiques et de leur faire connaître les œuvres *caractéristiques* des périodes historiques. La BD en histoire est peu citée par les textes officiels comme un art majeur pouvant être didactisé<sup>8</sup> (sauf *Alix* et *Vasco*). La BD

à l'école semble dévolue aux listes des œuvres littéraires (depuis 2002)<sup>9</sup>, mais sa relation à l'Histoire reste problématique (sauf *Maus* qui connaît une grande fortune pédagogique). Elle n'est ni document historique, ni documentaire. Dans la caricature d'un roi, les rapports de force et les relations sociales sont intégralement contenus, la satire est éducative. Dans une BD, ou un roman, un film, parodiques ou pas, se trouve contenu un certain rapport à l'histoire.

Dans tous les cas, conserver à ces BD leur véritable statut (y compris parodique, contestataire, voire contre-culturel), c'est aussi leur donner la possibilité de rester « vivantes » aux yeux des élèves<sup>10</sup>. Lorsqu'*Astérix* est créé en 1959, il introduit chez les plus jeunes l'irrévérence, la critique des autorités (le chef du village, Abraracourcix, est un piètre chef, César une figure ridicule qui perd son sang-froid, Astérix un guerrier nain). Cette BD participe au mouvement collectif d'une large culture contestataire, qui a néanmoins comme objectif principal de provoquer le rire.

## 1.2 CULTURE HUMANISTE ET ASTÉRIX : LE PARI DE L'INTELLIGENCE

De notre point de vue, une culture humaniste constitue un pari éducatif visant à faire confiance aux possibilités de compréhension des élèves, même jeunes. Goscinny et Uderzo ont d'ailleurs fait confiance, eux aussi, à l'intelligence des jeunes lecteurs des années soixante. Pour inventer cette série, ils purent, pour la première fois, établir en toute liberté leur ligne créatrice (ils furent à *Pilote* leur propre rédacteur en chef), et croire en la subtilité de leur lectorat. *Astérix* est réemployé par l'école, devant son succès grandissant, au moins à partir de 1966<sup>11</sup>, mais sans doute pas en tant que parodie. La BD, en tant que médium artistique, continue son ascension vers une légitimation, selon Groensteen<sup>12</sup>. Pourquoi *Astérix* dans les classes ?

*Astérix* ne se veut pas une histoire illustrée de la conquête romaine. Ce n'est pas non plus une œuvre qui vise à faire l'apologie d'une nation ou d'un héros. Le genre parodique d'*Astérix* provoque une distance critique vis-à-vis de l'Histoire avec un grand H. Ce support peut-il constituer un outil pédagogique ? Spontanément, on pourrait penser que la parodie vient masquer la source historique, dénature en caricaturant la réalité, bref propose un itinéraire qui va perturber les élèves. Cette BD n'est pas même un support apologétique. La BD est déjà une représentation, donc une réinvention de l'Histoire; si on lui ajoute le registre parodique, il semblerait que l'on s'éloigne de tout élément qui puisse être enseigné ou servir d'exemple.

Notre conviction est que cette BD peut conduire les élèves plus loin, quant à leur relation à l'Histoire, qu'une BD plus classiquement pédagogique sur l'Histoire de France. Nous pensons que la confrontation à cette œuvre, par un dispositif pédagogique, permet une approche singulière et distanciée de l'Histoire. Est-ce que la distance critique des auteurs de BD parodiques, par rapport à la vulgate historique, aide, comme par ricochet, les élèves à acquérir une dimension critique ? Cette dimension critique des savoirs historiques, dimension imposant la comparaison et le questionnement, est constitutive pour nous de la culture humaniste. Elle n'est en rien superfétatoire. La remise en cause critique des sources, des récits, la remise en contexte des différentes versions historiques, loin de mener vers un relativisme absolu, voire un révisionnisme, apporte au contraire les outils permettant de séparer le probable de l'incertain, le certain de l'hypothétique.

## 2. BANDE DESSINÉE PARODIQUE ET HISTOIRE : UNE COMPLEXITÉ PRODUCTIVE

### 2.1 LE CONTEXTE IDÉOLOGIQUE ET ARTISTIQUE D'ASTÉRIX

La complexité que met en place *Astérix*, loin d'être un obstacle, interroge notre relation à l'Histoire, devenant dès lors un miroir réflexif pour le lecteur, tout comme elle le fut pour les auteurs. *Astérix* ne constitue pas une histoire illustrée des Gaulois, même s'il s'agit d'une œuvre très documentée<sup>13</sup>, c'est d'abord une BD qui s'interroge sur les mythes nationaux et sur le processus d'héroïsation. Dans le cadre d'un enseignement du socle commun, censé cimenter les diversités culturelles des Français, elle nous paraît donc pertinente. *Astérix* est une BD qui prend ses distances avec les discours scolaires et politiques des années trente (enfance des auteurs) jusqu'aux années quatre-vingts; elle est opposée à toutes les tendances chauvines, à la pompe républicaine, au patriotisme, y compris celui de 1959, sous le début de l'ère gaullienne (la France d'alors résiste encore et toujours aux envahisseurs, par le non-alignement, le fameux NI avec le bloc soviétique, NI avec l'OTAN). *Astérix* se moque de l'idée même de grand homme ou d'homme providentiel, socle de l'imaginaire gaulliste par excellence. *Astérix* est tout à la fois une œuvre universelle et parodique: elle se rit donc dans un même élan du chauvinisme franchouillard et de tous les nationalismes. Ce qui est particulièrement remarquable, c'est la capacité des auteurs à avoir résisté à la forte demande patriotique d'alors. Car le contexte de création est

bien celui d'une défense de la culture française contre l'américaine. Trouve-t-on dans cette BD l'apologie chauviniste des Gallo-Français, comme cela fut perçu, notamment aux États-Unis<sup>14</sup>? Les Gaulois sont-ils représentés comme le peuple le plus vertueux de l'Antiquité? Incarnent-ils l'apologie de la force (grâce au « dopage » de la potion magique) comme le laisse entendre une interprétation polémique portée par Serres<sup>15</sup>?

En 1959, il s'agit d'une demande explicite de l'un des financiers de la nouvelle revue *Pilote* contre les comics; le projet était de créer un journal « pour les petits Français ». Uderzo se souvient que la demande venait de François Clauteaux: « En effet il était très contrarié de voir ses deux enfants lire des bandes dessinées exclusivement américaines et voulait faire passer une culture française à ses enfants.<sup>16</sup> » Le dessinateur ajoute:

Le seul mot d'ordre qui nous avait été donné était: créez des BD issues de la culture française. La première idée de René fut d'adapter *Le Roman de Renart* en BD: voilà qui faisait intégralement partie de la culture française et nous semblait original. Sur le moment, son projet était de contrer Walt Disney, qui prétendait avoir inventé les humains à forme d'animaux<sup>17</sup>.

## 2.2 LA LECTURE PAR LE STÉRÉOTYPE ET LA PARODIE

*Astérix* est clairement une série centrée sur la question du chauvinisme et des mythes nationaux français: il s'agit de la question des stéréotypes ou de ce qu'Ory appelle « le rire ethnique<sup>18</sup> ». C'est ce que l'on appellerait en BD le fait de forcer le trait, ou de faire une œuvre de caricature, mais la caricature d'un stéréotype, ce qui implique un humour au second degré. Rouvière met bien en évidence que l'arrière-plan parodié par *Astérix* est celui des « stéréotypes sur les Français et des idées reçues sur les peuples étrangers<sup>19</sup> », et aussi du chauvinisme, l'ethnocentrisme étant le trait le plus universel qui soit. C'est une parodie des idées reçues, des évidences racistes. Tous les peuples, y compris les peuples dits traditionnels, se pensent comme des hommes, les voisins, lointains ou proches, l'étant déjà un peu moins, ils sont *autres*; dans l'Antiquité, on disait les barbares, les métèques, les étrangers. Il nous semble donc que cette question du *racisme ordinaire* dans l'humour ordinaire devrait être au cœur même d'un enseignement de la culture humaniste pluriculturelle, et pour tout dire, il nous semble que se présente ainsi une façon d'aborder ce qu'en France on nomme pudiquement la question de la diversité. Question ô combien épineuse pour les enseignants!

Il est à remarquer, par exemple, que lors des traductions et adaptations de *Tintin* pour les États-Unis, la représentation graphique des Noirs a posé question<sup>20</sup>. Qu'en est-il pour une série comme *Astérix* où les Noirs, esclaves ou pirates, sont représentés de manière extrêmement caricaturale? À ce moment précis de l'analyse, le pédagogue doit clairement faire identifier la caricature, afin de favoriser une lecture humaniste de cette œuvre et éviter le piège de la moquerie gratuite. En effet, la parodie des Noirs est poussée à outrance (grosses lèvres rouges, nez épatés, dents blanches, sourire idiot de publicité et consonne *r* « avalée » et remplacée par une apostrophe), le tout inspiré sans doute tout à la fois par les affiches de la revue nègre de 1925, *Le chanteur de jazz* de Crosland de 1927 et la publicité Banania des années trente. Uderzo va carrément chercher dans la caricature coloniale afin de forcer le trait parodique. Or tout l'enjeu réside bien là: est-ce que cela nous force à réagir? Ou bien est-ce que cela peut entraîner un contresens? *Astérix* est-elle une œuvre qui excède la simple caricature? Un propos idéologique peut-il s'y déceler?

Dans le débat Groensteen/Rouvière, pour savoir si *Astérix* est une BD parodique, Groensteen pense qu'une parodie « imite une œuvre sérieuse en lui infligeant des transformations burlesques ou satiriques<sup>21</sup> », et qu'*Astérix* ne s'inspire pas à proprement parler d'une œuvre, et que donc la relation critique à un objet parodié (selon la définition de la parodie par Sangsue<sup>22</sup>) n'est pas présente. Faute d'œuvre source en quelque sorte. Uderzo et Goscinny ont-ils une *intention artistique parodique*? Cela est déterminant pour le pédagogue, dont on sait qu'il ne devrait jamais se passer de l'analyse experte des œuvres qu'il choisit pour sa classe. Les formateurs d'enseignants devraient fournir une analyse de l'art en vue de la didactisation des œuvres; c'est essentiel, quoique minimisé en France<sup>23</sup>. Si nous poursuivons cette expertise d'*Astérix*, les albums sont réalisés à partir de scénarios originaux et non pas d'une œuvre parodiée. Pourtant nombre d'éléments d'intertextualité émaillent le récit et on trouvera pêle-mêle des parodies de peintures célèbres (« je suis médusé »), de films (*Spartacus*, *Cléopâtre*), d'opéras, de pièces de théâtre. On trouvera également une parodie d'institutions politique, familiale, militaire, syndicale. La parodie majeure est celle du genre cinématographique du péplum. Ici les héros musculeux sont minuscules ou obèses. Nous avons le débat initial entre Uderzo et Goscinny: le premier voulait faire un héros graphiquement concurrentiel des *comics* américains (de *Superman*, par exemple). Il voulait un héros proche de l'image d'Épinal de Vercingétorix, beau, musclé, grand. Goscinny voulait un antihéros, un petit teigneux devant trouver des astuces pour contourner la force brute (le petit qui résiste à

l'impérialisme romain)<sup>24</sup>. Pour « se venger », comme il le dit, Uderzo inventa Obélix, qui n'a rien d'un Superman, si ce n'est la force. Cette parodie des héros permet la distance critique au genre héroïque, l'identification des lecteurs n'est plus possible (qui se rêve affublé de la tenue d'Obélix? Qui se rêve aussi petit qu'Astérix?). Nous suivons en ce sens l'analyse de Rouvière: *Astérix* est à la fois une parodie des comportements sociaux et anthropologiques (ethnocentrisme, xénophobie, chauvinisme)<sup>25</sup> et à la fois une parodie de divers genres artistiques (péplum, BD d'aventure, dessin animé). Si *Tintin* est une BD humoristique, ses enquêtes sont sérieuses. *Astérix* n'a pas vraiment de suspens, ce sont les gags que nous attendons à chaque page. Ce dont s'amuse ces auteurs c'est de la « gallicité<sup>26</sup> » et des Gaulois, champions du monde du chauvinisme. Par ce biais, nous revenons aux relations entre la parodie et le stéréotype: chaque peuple se construit une vision des étrangers et des ennemis potentiels. *Astérix* touche un point fondamental de l'éducation à la culture humaniste: l'universalisme et les particularismes, les identités nationales concurrentielles, le racisme, les différences culturelles. Pour Rouvière encore, *Astérix* s'amuse avec

32

l'imagerie scolaire gauloise, les stéréotypes sur les Français et les idées reçues sur les peuples étrangers. Des origines mythologiques de la Nation, à l'ouverture sur les cultures du monde entier, *Astérix* fait ainsi profession d'humanisme et nous entraîne à sa suite, à la rencontre de l'autre<sup>27</sup>.

Cela implique une expérience singulière du lecteur-élève, qui passe de la moquerie *contre*, à la relativité de cette même moquerie, voire à l'apprentissage de l'autodérision.

Faut-il en passer par la caricature et le stéréotype? Le stéréotype, y compris colonial, est-il nécessaire à l'apprentissage humaniste des élèves? C'est la question que pose Dufays qui estime que, dans le processus de lecture, il faut passer par trois étapes dont la première est la construction du stéréotype<sup>28</sup>. Le stéréotype, c'est ce que César produit comme discours sur les Celtes (Gaulois), créant un ennemi barbare, violent, hirsute. Cette interprétation des mœurs des Gaulois, qui, dans la bouche du vainqueur, visait à les faire passer pour des barbares, est au fondement de notre identité nationale (le Français râleur, bagarreur), car elle fut relayée par l'école:

Cette culture correspond aux stéréotypes véhiculés par l'historiographie et les manuels scolaires de la III<sup>e</sup> République. Chacun de ces clichés est joyeusement repris et exploité, par opposition à la culture romaine faite d'ordre et de discipline<sup>29</sup>.

Enseignants comme élèves, nous héritons de ces stéréotypes. Comment ne pas reprendre les idées reçues de son époque? Observons ceux qui prennent du recul: les satiristes.

La seconde étape d'un parcours de lecture littéraire, toujours selon Dufays, consiste à suspendre le stéréotype, à le sortir de son contexte, à l'interroger. C'est ce que Goscinny et Uderzo font dès la première vignette d'*Astérix le Gaulois* en mettant en scène un César qui reçoit sur ses pieds les armes de Vercingétorix et qui crie « Ouap! », terme peu amène dans la bouche d'un vainqueur prestigieux. Le médium BD rejoint ici la critique des chefs politiques, la caricature sur les murs de Rome ayant déjà été une pratique courante dont César fut la cible<sup>30</sup>. Le stéréotype scolaire de la dramatique, mais digne, défaite gauloise d'Alésia, est renversé par la parodie: ce moment *cultuel* pour la nation française est détourné au profit d'un premier gag qui donne le ton. La parodie permet de se méfier du stéréotype: « le lecteur est appelé à se distancier par le rire des stéréotypes culturels attachés à chaque peuple<sup>31</sup>. » Rouvière envisage ici le lecteur isolé avec l'œuvre, nous imaginons un travail de groupe pour compléter cette lecture. L'école se doit de choisir minutieusement des œuvres qui vont faire traverser une expérience unique au jeune lectorat: il s'agit d'œuvres que nous qualifions d'œuvres à problème, ou d'œuvres à situation-problème<sup>32</sup>. *Astérix* et sa dimension parodique font pour nous partie de cette catégorie qui apporte une prise de distance, un second degré: si cette remise d'armes de Vercingétorix est si grand-guignolesque, pourquoi était-elle si solennelle dans les peintures du XIX<sup>e</sup> siècle? Le pédagogue doit aider, par cette œuvre, à cette prise de recul réflexif. Pour nous, une œuvre à problème, ici parodique, oblige le lecteur à se poser certaines questions: les Gaulois étaient-ils si désorganisés au combat que dans *Astérix*? Historiquement, il apparaît que non, ils étaient rompus aux techniques militaires romaines, notamment Vercingétorix.

La troisième étape de lecture de Dufays consiste à revisiter le stéréotype pour le lier à d'autres éléments culturels qui lui donnent sens. Ainsi, un élève pourra se dire, avec l'aide d'un pédagogue, que la situation d'un groupe d'hommes résistant à l'envahisseur évoque bien d'autres moments de l'Histoire de France (notamment la Seconde Guerre mondiale, à laquelle les albums *Le Combat des chefs* et *Le Bouclier Arverne* font explicitement allusion). Nous savons que, dans le scénario de la première planche d'*Astérix le Gaulois*, Goscinny écrit: « Des soldats romains, marchant en rang. On ne peut voir que leurs jambes, comme dans les documentaires montrant les Allemands entrant en France<sup>33</sup>. » Au-delà d'une caricature de l'Antiquité, cette BD

évoque, à sa manière, les tensions qui traversent l'Histoire de France (en l'occurrence l'esprit de résistance contre l'esprit de collaboration). Il reste à la charge de l'enseignant de susciter les liens et les rapprochements entre la BD et les sources sur lesquelles Goscinny et Uderzo s'appuient. Pour ce faire, il peut, par exemple, croiser des images des défilés de l'armée allemande avec cette première vignette d'*Astérix*. Le clin d'œil apparaît alors, l'intertextualité également. De même une analyse comparée, dès le plus jeune âge, entre les figures gauloises et les superhéros stéréotypés américains permettrait de réfléchir sur l'apparence, la beauté stéréotypée, les canons de la mode, de la propagande politique, le héros de fiction.

### 2.3 LA PARODIE CONTRE L'HISTOIRE DES VAINQUEURS

Plus encore, *Astérix* présente un caractère universel qui parle de l'oppression contre les peuples, de leur envahissement et de leur asservissement ; on se situe au cœur de toute l'histoire de l'humanité, faite de guerres et d'exils, ce qui convient parfaitement à un enseignement de la culture humaniste.

Cela renvoie à la question de la construction de l'Histoire en tant que science humaine. Peut-elle échapper au jeu des stéréotypes nationaux, communautaires voire ethniques ? C'est un écho au « qui écrit l'Histoire et dans quel but ? », et donc à l'écriture de l'Histoire par les vainqueurs, autre problématique de la confrontation entre la culture romaine et la culture celte (gauloise). Pourquoi ne dit-on pas nos ancêtres les Romains ?

Les BD historiques parodiques abordent de fait, par l'humour, de grandes questions liées à l'éducation scolaire de l'Histoire, comme nous venons de le voir, mais aussi à l'épistémologie de la discipline universitaire. Goscinny et Uderzo ont à la fois, d'emblée, un propos militant et distancié autour de la nation gallo-française (fils d'immigrés, français aux origines mixtes, ils ont été confrontés à la question de l'identité). Deux conceptions s'affrontent toujours au sein de l'Éducation Nationale française : l'une, plus progressiste, veut développer le sens critique dès le plus jeune âge ; l'autre, plus conservatrice, demande plutôt aux enseignants d'installer des stéréotypes culturels et nationaux (apprendre à lire, écrire, compter, etc.) puis de nuancer, plus tard, dans les études secondaires. Goscinny et Uderzo, à qui il était aussi demandé de défendre la culture française, opèrent un magnifique tour de force : celui de défendre les dominés, mais sans jamais oublier l'autodérision nécessaire à toute apologie.

Quelle est la part de vérité des stéréotypes ? Depuis l'Antiquité, une vulgate sur les Français

se poursuit : Uderzo et Goscinny grossissent les mythes, pour mieux les faire exploser. Lorsque la III<sup>e</sup> République se réapproprie le mythe gaulois, elle intègre aussi les stéréotypes romains, seuls témoins, avec les Grecs, à avoir écrit sur ces peuples sans écriture. Les découvertes archéologiques récentes tendent à remettre en cause nombre de clichés, notamment culinaires<sup>34</sup>, allant même jusqu'à reconsidérer l'existence d'un seul peuple gaulois aux caractéristiques communes. César a en partie inventé son ennemi. Le projet parodique rejoint l'enquête historique : les deux ont en commun de susciter le doute. Les auteurs d'*Astérix* font parcourir à leurs héros le monde antique, en récoltant et en augmentant toujours plus les clichés des peuples des uns sur les autres. D'où viennent ces clichés ?

Nous avons commencé à jeter sur le papier tout ce que nous savions alors sur les Gaulois et René a tout de suite eu l'idée de prendre le contre-pied de l'Histoire : tout le monde connaît la guerre des Gaules, mais à partir des *Commentaires* de Jules César ; or on sait que cette version de l'Histoire est la seule qui existe et qu'aucun Gaulois n'a raconté sa version des faits<sup>35</sup>.

Prendre le contre-pied de l'Histoire officielle, tout est dit, et donc il s'agit de jouer avec les stéréotypes que cette histoire nous impose. « René disait toujours : "Jules César ne s'est pas privé de tricher sur pas mal de choses dans *La Guerre des Gaules*. Pourquoi pas nous ?"<sup>36</sup> » Cette tricherie assumée par le genre parodique questionne le rapport à l'histoire, à toutes les histoires, à tous les récits héroïques et laudatifs. En effet, ce qu'Uderzo suggère, c'est que l'Histoire fut écrite par les vainqueurs ou les patriotes, et que l'Histoire comme discipline scolaire hérite de récits ancestraux plus ou moins vérifiés, car solidement ancrés dans une continuation des idéologies, des stéréotypes, qui constituent en définitive une culture nationale. La parodie fait douter des récits trop laudatifs, et, comme le dit Goscinny, « tous ces événements n'étant pas historiques, rien ne les empêche d'être comiques<sup>37</sup>. » La parodie se moque de l'Histoire scolaire parce qu'elle la met à distance, et qu'elle en montre les intérêts politiques.

Le lecteur est amené à s'interroger sur sa relation à l'Histoire telle qu'elle lui a été enseignée. À l'encontre d'un appauvrissement des ambitions des textes officiels, c'est précisément à se saisir, avec notre aide, de cette complexité que nous invitons les élèves. Complexité que, pour être honnête, on rencontre dans de rares manuels scolaires d'histoire (comme nous l'avons constaté à partir d'une étude du fond du Centre d'Études, de Documentation et de Recherches en Histoire de l'Éducation de la Faculté d'Éducation de Montpellier<sup>38</sup>). Comme nous avons pu l'établir par des expériences dans des classes, la

complexité historique peut être abordée par la mise en place de dispositifs simples.

### 3. ASTÉRIX DANS LA CLASSE: VERS L'ÉVEIL CULTUREL DU LECTEUR

Il appartient à l'enseignant d'envisager des approches, des activités, des dispositifs propres à doter progressivement les élèves de clés de compréhension. Dans cette perspective, deux principes majeurs doivent guider la réflexion: toute œuvre d'art est le fruit d'une fabrication nécessairement conditionnée par une intention artistique dans un contexte de production; une œuvre d'art est toujours à considérer en référence à d'autres représentations (publicités, affiches, autres œuvres).

#### 3.1 L'INTERTEXTUALITÉ EST LE PROPRE DE L'ART

L'ensemble des albums *d'Astérix* produit un univers signifiant, qui introduit une première intertextualité. Le lecteur compare d'un récit à l'autre. Certains albums sont plus centrés sur l'histoire de la Gaule et sa colonisation par les Romains. Ils sont donc un divertissement s'appuyant sur le fondement imaginaire de notre nation et sur le fait que la France est issue de la romanisation et d'une civilisation mixte dite gallo-romaine. La francitude, comme toute culture dirait Jean-Loup Amselle<sup>39</sup>, est impure.

Pour faire comprendre cette tension de départ, nous avons expérimenté une comparaison entre les trois vignettes de la série qui représentent la reddition d'Alésia: *Astérix le Gaulois* (p. 1, case 1), *Le Bouclier Arverne* (p. 1, case 1) et *Le Domaine des dieux* (p. 2, case 2). Les deux premières sont assez semblables, si ce n'est l'évolution graphique (et les élèves comprennent bien que ces dessins prennent parti pour les Gaulois, «Vercingétorix est le plus fort!» dit un enfant de 9ans<sup>40</sup>; un autre de 6-7ans: «Là on dirait qu'il se bat!»). La troisième image montre un César plus triomphant, les élèves de 9 à 10ans disent «Là, Vercingétorix a l'air plus battu, vaincu, et César, il a l'air de se venger», «Jules César a changé», «César est plus grand, plus fort». Ceux de 6-7ans perçoivent aussi le changement de point de vue: «oh! Il est tout pourri maintenant!» (Vercingétorix est en haillons); «C'est bizarre dans celle-là il a enlevé son casque et ses habits sont tout troués.», «C'est normal qu'il a les habits troués parce que s'il faut, il s'est battu et puis lui, il a perdu et les autres ils ont gagné. Et puis quand on se bat on a les habits déchirés.» À la question de savoir qui racontait ces trois vignettes, sans hésiter, les deux premières furent mises du côté des Gaulois, les narrateurs sont effectivement du côté des vaincus. La vignette

montrant un César triomphant dans *Le Domaine des dieux* a des bords courbes, elle n'est pas le réel, elle est le récit que fait César à des invités, il dit: «Je vais vous faire quelques petits commentaires...» (p. 2, case 1). Goscinny et Uderzo montrent le point de vue de César, devenu le point de départ de notre histoire scolaire sous la III<sup>e</sup> République. Un élève de neuf ans désigne César et nous dit que c'est lui qui raconte.

Cette analyse comparative de vignettes (deux séances longues très résumées ici), qui a vu le pédagogue désosser la BD pour la mettre en résonance, peut se poursuivre par la comparaison avec le tableau de Royer intitulé *Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César* datant de 1899 (musée Crozatier, Puy-en-Velay). Les élèves sont époustoufflés par le degré de vraisemblance, croyant voir *la vérité*, un débat s'en suit pour savoir si le peintre a pu assister à la scène. Une différence claire est établie entre photographie et peinture. L'idée d'une frise chronologique surgit afin de savoir qui des auteurs *d'Astérix* ou de Royer sont plus proches des faits. Ces dispositifs de lecture en groupe et de comparaison de vignettes (et l'on a comparé encore avec la reddition représentée dans *Alix l'Intrépide*, un film et différents textes antiques) favorisent la prise de recul et l'émergence d'un questionnement critique quant à la manière dont se fabrique et se raconte l'Histoire. Les constats effectués montrent que, dès le cycle II, des élèves habitués de la sorte à interroger des documents variés parviennent à identifier implicitement des enjeux fondamentaux de la discipline (statut du document, fiabilité des sources, notion de point de vue). Cela renvoie aux questions fondamentales que nous avons identifiées auparavant. Ici, quelle est la bonne version d'Alésia: celle de César, de Pollion ou de Plutarque, de Royer, de Carcopino (source historique de Goscinny) ou des manuels scolaires de 1960?

*Astérix* contient une complexité productive. Il peut être considéré comme un «texte résistant» au sens de Tauveron<sup>41</sup>, et se prêter dès lors à des lectures plurielles. Si l'on admet que s'appropriier une (sa) culture, c'est au fond apprendre à lire les divers systèmes symboliques destinés à nous aider à mieux saisir le sens du monde qui nous entoure, il faut alors soumettre les élèves à une lecture complexe qui, on l'aura compris, réside dans l'intertextualité (la relation entre des œuvres et des sources), ce propre de l'art et de la parodie. Il suffit de déployer ce réseau symbolique devant les élèves et de prendre le temps de l'interroger.

*Astérix*, à sa manière, nous invite à une lecture littéraire de la parodie qui suppose la participation active du lecteur. En effet, pour saisir la véritable nature de cet humour, les lecteurs de *Pilote* devaient nécessairement partager avec les auteurs un

imaginaire historique largement nourri par l'École. Ces éléments de culture partagés constituent un véritable *pacte de lecture* sans lequel les détournements auxquels se livrent joyeusement les auteurs ne pourraient pas fonctionner. *Astérix* ne clarifie pas les faits auxquels il se réfère mais les réfléchit de manière humoristique. Quitte à les bousculer pour mieux servir son propos, il les interroge et les remet en quelque sorte en perspective. Les auteurs, on l'a assez dit, misent clairement sur la culture et l'intelligence de leurs lecteurs.

La spécificité du médium de la BD devra toujours être au cœur de la démarche didactique: la vignette montrant la reddition d'Alésia par César est explicite grâce aux codes uniques de la BD. César est dessiné en contre-plongée, le soleil se couche derrière lui, faisant opportunément jaillir des rayons dans son dos, en technicolor. La propagande est lisible, surtout avec une comparaison avec d'autres images de la sorte (on pense au *Dictateur* de Chaplin). L'intertextualité empêche une lecture fermée sur elle-même. Derrière chaque choix des auteurs, une expression, une subtilité permettent de mieux comprendre leur parodie et leur mise à distance de l'Histoire.

### 3.2 L'ENQUÊTE CULTURELLE: FRISE HISTORIQUE ET ARBORESCENCE

Il s'agit d'amener les élèves à s'interroger sur le contexte dans lequel une œuvre a été produite en espérant en renforcer la compréhension. Le fait qu'une œuvre d'art soit « fabriquée » implique son inscription dans un contexte qui ne va pas de soi pour des élèves. Pour les aider à s'approprier progressivement cette « posture », nous leur proposons de découvrir en quelque sorte les *coulisses de la création*. Dans cette perspective, il importe, par la découverte d'œuvres organisées à cet effet en corpus, de « nourrir » leur regard afin qu'ils puissent, au fil des expériences, repérer des éléments propres à favoriser des croisements, des comparaisons, des filiations, d'éventuelles oppositions, étant bien entendu que s'intéresser à la culture, c'est d'abord s'intéresser aux continuités. En l'occurrence, l'on pourra envisager de leur faire visiter la *bibliothèque intérieure* des auteurs. Bibliothèque particulièrement bien fournie, même si les éléments de connaissance ainsi prélevés ont été traités sur le mode de la transgression ou du détournement. Les élèves pourront comprendre que Royer est une source d'Uderzo, et César et Carcopino deux des sources de Goscinny. Afin d'aider les élèves à réorganiser et à structurer les éléments épars identifiés lors de ces rencontres foisonnantes, le professeur peut

s'appuyer sur différents outils pour la classe, comme la frise problématisée et l'arborescence.

Dans la frise problématisée (fig. 1), il s'agit, pour l'essentiel, au-delà des aspects strictement chronologiques à éclaircir, de comparer la manière dont a été (re)raconté tel ou tel fait (ici Alésia). Manière comme une autre de mettre en évidence les relations que les sources entretiennent entre elles. C'est aussi une façon de les replacer avec les élèves: savoir par exemple que le peintre Royer n'a pas vécu au temps des Gaulois et qu'il participe à cette III<sup>e</sup> République qui réinvente la « gallicité »; et aussi que le cheval de Vercingétorix, visible dans les peintures de Royer et de Motte<sup>42</sup> ou dans le film de Dorfmann de 2001, est une invention de Plutarque 160 ans après les faits. Il est en effet impossible qu'un chef vaincu se présentât à cheval devant César, Plutarque inventa un motif afin d'élever le vaincu au rang de grand chef et par là-même rabaisser de César.

Destinée à accompagner le travail d'enquête mené par les élèves, l'arborescence (fig. 2) a pour vocation de mettre en évidence diverses ressources des auteurs (lorsque Goscinny, par exemple, réinterprète les Romains par la Wehrmacht).

L'imaginaire collectif est le vivier de la parodie, les représentations dominent les faits historiques. Si l'on veut bien admettre que l'Histoire est tout autant l'occasion de questionner l'expérience humaine qu'un ensemble de connaissances factuelles et si l'on considère que c'est d'abord sur un plan affectif que les jeunes enfants entrent en relation avec l'Histoire, une telle approche apparaît d'autant plus défendable. Pour un cours d'Histoire, il conviendra ensuite de conduire les élèves à démêler la réalité de la fantaisie, par une confrontation avec les ressources (historiques/archéologiques) disponibles.

### 3.3 COMMENT IMAGINER L'ANTIQUITÉ?

Uderzo et Goscinny se sont appuyés sur des représentations de l'Antiquité partagées entre eux et leurs premiers lecteurs. L'enquête culturelle est un dispositif pédagogique qui vise à mettre les élèves à la place des créateurs. D'un point de vue artistique et iconographique, comment imaginer l'Antiquité et un événement précis, tel Alésia? Comment fonctionne l'imaginaire visuel et narratif? À partir de quoi inventer les apparences (comme la tenue d'un légionnaire)? Uderzo faisait une enquête iconographique et culturelle. Les élèves peuvent retravailler ces représentations par l'enquête, sans que tout leur soit livré clé en main. On peut demander aux élèves d'adopter la posture d'inventeurs, de chercheurs, afin de les replacer dans la perspective inventive d'une pédagogie active.

## Frise problématisée. Archéologie de l'imaginaire de la reddition de Vercingétorix

Jules César,

*Commentaires sur la Guerre des Gaules*, 51 av. J.-C.

Asinius Pollion, *Histoire de la guerre civile*, 50 av. J.-C.

Plutarque, *Vie de César*, 110 apr. J.-C.



J. Dorfmann, *Vercingétorix*, 2001.

R. Goscinny et A. Uderzo,  
*Astérix le Gaulois*, 1959.



H. P. Motte, *Vercingétorix se rendant à César*, Musée Crozatier, Le Puy-en-Velay, 1886 (toile ; peinture à l'huile, 172 x 250. Numéro d'inventaire : D.887.1)



L. Royer, *Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César (ou Vercingétorix devant César)*, Musée Crozatier, Le Puy-en-Velay, 1899. (toile ; peinture à l'huile, 321 x 482. Numéro d'inventaire : 1903.59)

Images pédagogiques  
Rossignol, 1950.



Fig. 1: La frise problématisée: archéologie de l'imaginaire de la reddition de Vercingétorix

36

## Arborescence autour d'Astérix

Jules César  
*Commentaires sur la  
Guerre des Gaules*,  
51 av. J.-C.

Asinius Pollion,  
*Histoire de la guerre civile*,  
50 av. J.-C.

Plutarque,  
*Vie de César*  
110 apr. J.-C.

Image  
pédagogique :  
Rossignol,  
1950



Photographie :  
Occupation de la France  
1940-1944.



R. Goscinny  
et A. Uderzo,  
*Astérix le  
Gaulois*,  
1959

Peinture académique du XIX<sup>e</sup> s.



L. Royer,  
*Vercingétorix  
jette ses armes  
aux pieds de  
César (ou  
Vercingétorix  
devant César)*,  
Musée  
Crozatier, Le  
Puy-en-  
Velay, 1899.

Cinéma :  
*Vercingétorix*,  
J. Dorfmann, 2001.



H. P. Motte,  
*Vercingétorix se  
rendant à  
César*, Musée  
Crozatier, Le  
Puy-en-Velay,  
1886.

Fig. 2: L'arborescence autour d'Astérix

\*\*\*

La culture est une chasse au trésor. Les élèves, pour cheminer dans la culture humaniste, peuvent : comparer des œuvres d'époques différentes, interroger la BD dans sa dimension plastique et sémantique, rechercher les sources, procéder à une enquête culturelle pouvant donner lieu à la fabrication d'une arborescence et d'une frise problématisée. Il s'agirait de rendre les élèves enquêteurs du savoir. La BD est comme une boîte noire à ouvrir et à explorer, elle est un résultat, ce qui importe se situe dans le cheminement de ses auteurs : l'enquête est une enquête policière et culturelle. C'est aux enseignants à effectuer les recherches premières, à retrouver Plutarque (cité dans les bons manuels scolaires), Diodore de Sicile, Pollion, à chercher les peintres du XIX<sup>e</sup> siècle, les images de l'armée allemande, un extrait de film, de documentaire. Ces éléments livrés d'une manière ou d'une autre aux élèves, y compris grâce à leur propre recherche, permettent de reconstituer le puzzle de la fabrique de toute BD historique. Parodique ou non. Le travail des spécialistes d'éducation se situe là : préparer pour l'enseignant des *dispositifs informés* du « comment imaginer le passé ? », « comment fonctionne l'imaginaire pour un retour vers le passé ? ». Autour des œuvres, les pédagogues doivent élaborer des dispositifs informés, des frises, des arborescences, des dispositifs didactiques (jeu d'images à mettre en relation, ou jeu images/textes). Démonter la parodie de la vulgate historique sur les Gaulois, issue d'un César *truqueur*, demande quelque assistance.

Pouvons-nous parler d'une méthode en culture humaniste<sup>43</sup> ? Le choix des œuvres faisant problème nous semble une piste pour la réflexion vers un corpus : une image d'Épinal devient œuvre à problème confrontée à un relevé archéologique qui la contredit. Le dispositif pédagogique contradictoire peut générer la situation-problème. La dimension critique et comparative est centrale dans la culture humaniste. La lecture critique et distanciée d'une période historique est d'autant plus possible que l'œuvre qui la représente, en l'occurrence pour nous *Astérix*, se situe dans un genre qui marque la distance par rapport au récit littéral, total et monolithique. Goscinny et Uderzo veulent susciter l'hilarité et non l'adhésion à une quelconque propagande, idéologie ou message moral. Le lecteur est respecté en tant qu'auteur participatif de l'histoire distanciée, des gags, des clins d'œil et autres jeux de mots : il lui faut toute son attention pour comprendre « qu'il ne faut jamais parler sèchement à un Numide<sup>44</sup> », et que cette caricature de Noir esclave, dénonce les stéréotypes raciaux.

### Corpus de BD

- Astérix le Gaulois 1 – Astérix le Gaulois*, Dargaud, 1961.  
Scénario : René GOSCINNY. Dessin : Albert UDERZO.
- Astérix le Gaulois 6 – Astérix et Cléopâtre*, Dargaud, 1965.  
Scénario : René GOSCINNY. Dessin : Albert UDERZO.
- Astérix le Gaulois 9 – Le Combat des chefs*, Dargaud, 1966.  
Scénario : René GOSCINNY. Dessin : Albert UDERZO.
- Astérix le Gaulois 11 – Le Bouclier Arverne*, Dargaud, 1968.  
Scénario : René GOSCINNY. Dessin : Albert UDERZO.
- Astérix le Gaulois 17 – Le Domaine des dieux*, Hachette, 1971.  
Scénario : René GOSCINNY. Dessin : Albert UDERZO.

### Bibliographie

- COLLECTIF, *L'Histoire secrète d'Astérix*, Hors-série de la revue *Lire*, n° 1, 2004.
- AMSELLE Jean-Loup, « Le métissage, une notion piège » dans Journet Nicolas, *La culture. De l'universel au particulier*, Paris, Éditions Sciences Humaines, 2002, p. 329-333.
- DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994.
- GABILLET Jean-Paul, « Astérix en Amérique : la réception d'Astérix sur le marché nord-américain » dans Richet Bertrand, *Le Tour du monde d'Astérix*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2011, p. 59-70.
- GROENSTEEN Thierry, *Parodies. La Bande dessinée au second degré*, Paris, Skira/Flammarion/Le Musée de la bande dessinée, 2010.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Le Socle Commun de connaissances et de compétences*, Paris, décret du 11 juillet 2006.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes de l'école primaire*, Paris, Bulletin Officiel du 19 juin 2008a.
- Ministère de l'Éducation Nationale – Eduscol-Digesco, *Histoire des arts. École primaire. Ressources. Liste d'exemples d'œuvres*, Paris, Bulletin Officiel n° 32 du 28 août 2008, *Organisation de l'Enseignement de l'histoire des arts. École, collège, lycée*, 2008b.
- PARAYRE Marc, VILLAGORDO Éric, « La construction du je/lecteur scolaire est-elle liée aux œuvres à problème ? », dans Chabanne Jean-Charles, Parayre Marc, Villagordo Éric, *La Rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Paris, L'Harmattan, p. 295-315.
- POUX Mathieu, « L'archéologie du festin en Gaule préromaine : acquis, méthodologie et perspectives », dans Méniel Patrice, Lambot Bernard, *Repas des*

vivants et nourriture pour les morts en Gaule, *Bulletin de la Société Archéologique Champenoise* n° 1, 2002, p. 345-374.

ROUVIÈRE Nicolas, *Astérix ou les lumières de la civilisation*, Paris, PUF, 2006.

ROUVIÈRE Nicolas, *Astérix ou la parodie des identités*, Paris, Flammarion, 2008.

ROUVIÈRE Nicolas, « Enseignement (1) : enseignement et bande dessinée », *Neuvième art 2.0*, URL : <<http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523,2013>>.

ROUVIÈRE Nicolas (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, Ellug, 2012.

TAUVERON Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, 2005.

THIVOLET Marc, « Caricature », *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Voir plus précisément la partie « La caricature en Occident ». Disponible sur URL : <<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/caricature/>> (consulté le 9 février 2014).

VILLAGORDO Éric, « Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture », URL : <<http://trema.revues.org/187,2008>>.

VILLAGORDO Éric, « La contrainte du support en bande dessinée: une jubilation de l'imaginaire », Reggiani Christelle, Reig Christophe, Salceda Hermes, *Image/Texte: formes, trajectoires, frictions. Formules*, n° 15, Presses Universitaires du Nouveau Monde, 2011, p. 75-90.

## Notes

1 Docteur en histoire moderne, spécialiste d'histoire culturelle et sociale et de pédagogie en histoire, PRCE université Montpellier 2, site de Perpignan, faculté d'éducation, ESPÉ, LIRDEF.

2 Maître de conférences en arts plastiques, université Paul Valéry, Montpellier 3. Sociologue de l'art, spécialiste du processus de création, d'éducation artistique et du lien entre BD et politique. RIRRA21.

3 Ancien Inspecteur de l'Éducation Nationale dans les Pyrénées-Orientales.  
URL : <[http://crphll.univ-pau.fr/live/archives/Bande-dessinee\\_historique\\_2011/Programme-colloque/Villagordo\\_Eric-Sala\\_Celine-Halimi\\_Jackie](http://crphll.univ-pau.fr/live/archives/Bande-dessinee_historique_2011/Programme-colloque/Villagordo_Eric-Sala_Celine-Halimi_Jackie)>.

4 GOSCINNY, UDERZO, *Le Bouclier Arverne*, p. 12, cases 8-9.

5 Il convient de citer les professeurs qui ont participé à ce groupe de recherche action sur la culture humaniste à l'IUFM de Perpignan (université Montpellier2) de 2009 à 2012: M. Parayre, M. Canal, F. Rico, P. Dequin, D. Heches, N. Paris, P. Predal, L. Guiot.

6 Ministère de l'Éducation Nationale (2006).

7 Ministère de l'Éducation Nationale (2008a).

8 Ministère de l'Éducation Nationale (2008b).

9 ROUVIÈRE (2013).

10 Voir VILLAGORDO (2008).

11 On en a la preuve grâce à un entretien télévisé avec les auteurs d'*Astérix*. Entretien du 8 mai 1966, archive INA consultable sur URL <[www.ina.fr/notice/voir/107233225](http://www.ina.fr/notice/voir/107233225)> ; consulté le 11 novembre 2013.

12 GROENSTEEN (2010 : 10).

13 On peut se référer, quant aux sources de Goscinny, à cet extrait d'entretien télévisé: « Eh bien mes sources d'inspiration, de documentation plutôt, mes sources ce sont tous les livres que je peux trouver sur le sujet, sur le sujet de la Gaule, ça va des *Commentaires sur la guerre des Gaules* de Jules César jusqu'à ce que je peux trouver dans le petit Larousse, ou dans n'importe quel livre, des livres, pas n'importe lesquels d'ailleurs, j'ai des livres de Carcopino, etc. et je me documente le plus possible et à partir du moment où je me suis documenté, j'oublie tout pour écrire mon histoire; puisque mon but ce n'est pas d'instruire mais d'amuser. » Entretien du 8 mai 1966, archive INA consultable sur URL <[www.ina.fr/notice/voir/107233225](http://www.ina.fr/notice/voir/107233225)> ; Consulté le 11 novembre 2013. Ironie de l'Histoire, sans doute Goscinny ignorait le rôle de Jérôme Carcopino sous le régime de Vichy, notamment dans sa proposition d'un *numerus clausus* pour les étudiants juifs en 1941 et par l'application dans son Ministère de l'Éducation Nationale (dont il est le secrétaire d'État) de l'exclusion de tout fonctionnaire juif ou franc-maçon. Rappelons que Stanislas Goscinny, le père de René, était franc-maçon et juif d'origine polonaise.

14 GABILLET (2011).

15 À partir d'une chronique diffusée sur France Info en septembre 2011, Serres s'était emporté contre *Astérix*, en critiquant le fait que la force seule était employée par les héros (ce qui pour lui renvoie « à la barbarie, à la sauvagerie et au fascisme »), que la potion magique symbolisait la drogue et le dopage et enfin que le bâillonnement du barde Assurancetourix était une négation de la culture et de la poésie digne du « quand j'entends le mot culture je sors mon revolver ». Serres est revenu sur ces propos excessifs, en avouant avoir oublié la dimension humoristique de l'œuvre, disant avoir « fait une faute contre l'humour ». Pour un accès à la polémique, voir URL : <<http://www.franceinfo.fr/chroniques-le-rendez-vous-du-mediateur-2011-09-23-asterix-et-goebbels-michel-serres-plaide-une-faute-contre-l-humour-563912-81-4>>. Lorsqu'on sait que trois oncles de la famille maternelle juive de Goscinny sont morts dans les camps d'extermination, tout cela est effectivement déplacé. Surtout que Goscinny, homme largement plus cultivé que la moyenne de ses collègues à la même époque, s'est toujours défendu d'avoir voulu délivrer des messages idéologiques: « Un an avant sa mort, celui-ci affirme encore que, sérieux, il a "passé sa vie à ne pas l'être" pour l'excellente raison qu'il ne l'est pas et que cette absence d'esprit de sérieux se mesure à un édifice très simple: "Je ne cherche jamais à prouver quelque chose". » (Ory, 2007 : 168-169). Cela n'empêche en rien d'analyser son œuvre, il semble toutefois que Serres ait oublié l'aspect parodique d'*Astérix* ainsi que

le profond « humanisme libéral » (Rouvière, 2006 : 191) de Goscinny : « Car son comique n'est pas mis en œuvre à partir d'un point fixe où il se retranche. Il procède au contraire tout à la fois d'une extraordinaire distance sur soi et d'un mouvement vers l'autre. C'est ce qui fait sa grande humanité. » (Rouvière, 2006 : 196).

16 Lire (2004 : 112).

17 Lire (2004 : 114-115).

18 ORY (2007 : 168).

19 ROUVIÈRE (2008 : 19).

20 GABILLET (2011 : 62).

21 GROENSTEEN (2010 : 5).

22 GROENSTEEN (2010 : 7).

23 On peut cependant signaler le Groupe d'Étude Départemental d'Éducation Artistique et Culturelle du département des Pyrénées-Orientales orchestré remarquablement par Alix Bourrat (Inspection Académique). Il s'agit, sur le plan national, d'un groupe pilote.

24 Entretien télévisé d'Uderzo le 18 novembre 1987 : « on avait face à nous une armada de Supermen, j'en passe et des meilleures [...]. Les éditeurs qui n'avaient pas beaucoup d'idées nous demandaient cela, et c'est jamais très marrant de faire du sous Tintin ou du sous Superman; alors c'est parce qu'on est devenu nos propres rédacteurs en chef qu'on a fait autre chose; Goscinny voulait en faire un antihéros, c'est pour ça que le personnage est devenu si petit, j'y croyais pas moi au départ, on a eu une petite discussion, mais je lui ai dit: "mais enfin tout de même l'archétype du Gaulois, Vercingétorix, tout de même, l'image d'Épinal c'est quand même..." j'avais commencé à faire un personnage un peu plus grand, un peu plus gros; il m'a dit: "non c'est pas ça, il est trop beau, c'est Errol Flynn

que tu as fait là, il faut vraiment faire le petit bonhomme qui n'est pas beau mais qui est suffisamment malin pour s'en sortir. » URL : <[www.ina.fr/notice/voir/104287157](http://www.ina.fr/notice/voir/104287157)> (consulté le 13 novembre 2013).

25 ROUVIÈRE (2008 : 16).

26 ROUVIÈRE (2006 : 2).

27 ROUVIÈRE (2008 : 19-20).

28 DUFAYS (1994).

29 ROUVIÈRE (2006 : 5).

30 THIVOLET (2011).

31 ROUVIÈRE (2006 : 7).

32 PARAYRE ET VILLAGORDO (2012).

33 Lire (2004 : 25).

34 Le banquet à la gauloise se révèle, par exemple, raffiné et complexe donc éloigné de l'image véhiculée par les récits des voyageurs grecs et romains (Poux, 2002).

35 UDERZO, Lire (2004 : 115).

36 UDERZO, Lire (2004 : 115).

37 ORY (2007 : 150).

38 Cette étude doit paraître ultérieurement.

39 AMSELLE (2002 : 329-333).

40 École Jules Ferry, Perpignan, classes de Stéphanie Lambert et Pascale Dequin, septembre 2011.

41 TAUVERON (2005).

42 Ces deux peintures sont visibles au Musée Crozatier, situé au Puy-en-Velay.

43 ROUVIÈRE (2012).

44 GOSGINNY ET UDERZO, *Le Domaine des dieux*, p. 20, case 9.

