

« M'occuper de vous, et le plus sérieusement possible, est mon unique but. »

Auteurs : Valérie Duvivier, Laurent Bruyère et Célia Verschueren

À compter de son ouverture au monde occidental, le Japon a captivé au travers de son art et de sa culturelle singulière. Au fil des décennies, cette culture n'a cessé de s'exporter au point de devenir l'une des trois cultures les plus influentes au monde. L'image d'un Japon rivé à sa puissance économique a ainsi laissé place à l'image d'une nation populaire, imaginative et *kawaii*¹ grâce au phénomène de la « pop culture » regroupant notamment les mangas² et les animés³. Si le mot « manga » était initialement réservé à des connaisseurs, il fait désormais partie intégrante de la culture de la bande dessinée occidentale. Pour s'en convaincre, il suffit d'analyser la dynamique des ventes françaises : en 2019, les mangas constituaient le segment le plus important de ce style avec 39 % du marché et 14,4 % de volumes supplémentaires vendus par rapport à 2018⁴. Quant aux animés, après avoir longtemps été déconsidérés, ils sont actuellement reconnus comme des œuvres d'art à l'image du *Voyage de Chihiro* de Miyazaki qui a remporté l'Oscar du meilleur film étranger tout comme l'Ours d'or à Berlin en 2003. Dans chacun de ces formats, le contexte scolaire est fréquemment dépeint, davantage encore si la production est destinée aux adolescents. « My Hero Academia » et sa filière de super-héros de l'académie *Yuei* en est un exemple emblématique tout comme « Le collègue fou fou fou » qui relatait l'aventure d'un groupe de redoubleurs dans les années 80.

À partir de ces constats, et puisque cet ouvrage met en lumière les représentations de l'école, nous avons souhaité proposer une réflexion au départ d'un manga devenu animé : *Assassination Classroom* (Classe de l'assassinat). Bien que le titre puisse interpeller de par le rapprochement qu'il évoque entre l'institution scolaire et le crime, l'histoire véhicule un message fort sur le lien au professeur, le dépassement de soi et la joie d'apprendre. De manière sous-jacente, les notions d'opportunités scolaires et d'accompagnement pédagogique proximal au travers de l'impact du rôle de l'enseignant au moment de l'adolescence sont illustrées au grès de situations drôles et burlesques.

Afin d'appuyer nos propos, nous mettrons en perspective l'avis de Célia, 14 ans, et des auteurs des champs des sciences psychologiques et de l'éducation ayant traité les concepts mis en lumière par notre jeune auteure. D'autres notions auraient mérité d'être développées, mais notre volonté est de proposer une analyse de points forts d'un « manga-adolescent » aux yeux d'une adolescente dont la critique a été soumise pour accord à un groupe de 17 adolescents fans de bande dessinées. De manière liminaire, nous vous proposons de plonger dans l'univers des mangas et plus précisément d'« *Assassination Classroom* ».

1. L'univers des animés : pourquoi plaisent-ils aux adolescents ?

¹ Kawaiï (可愛い) est un adjectif japonais signifiant majoritairement « mignon ».

² Un manga (漫画) est une bande dessinée japonaise

³ Un animé (アニメ) se définit comme une série d'animation ou un film d'animation provenant du Japon

⁴ Chiffres issus du rapport annuel sur la marché de l'édition par Gfk (2019)

1.1. Regard historique

L'art manga prend racine dans la tradition des Emakimonos (littéralement : « rouleau peint ») qui apparaissent au Japon vers le 8^e siècle (Gravet, 2005 ; Canivet-Fovez, 2014). S'inspirant à la fois d'œuvres chinoises et d'estampes traditionnelles, leur caractère innovant réside dans l'association de textes calligraphiés et de peintures serties de noir. Les textes doivent être lus de droite à gauche (en référence au sens d'écriture du japonais) et sont destinés à l'usage personnel des élites lettrées. Le terme manga n'apparaît qu'au début du 19^e siècle grâce à Katsushika qui le popularise au travers d'une série de croquis sur la vie quotidienne⁵ (Canivet-Fovez, 2014). En 1902, Rakuten prend la relève et modernise le format : chaque page est alors composée de quatre cases mêlant dessins et textes dactylographiés. Des mensuels spécialisés font leur apparition une vingtaine d'année plus tard même s'il faut attendre l'après Seconde Guerre mondiale pour que le style s'émancipe considérablement (Canivet-Fovez, 2014).

En effet, suite à la reddition du Japon, les Américains occupent les terres de l'archipel jusqu'en 1952. Durant ces années d'occupation, dans un Japon d'après-guerre incertain, les valeurs traditionnelles sont ébranlées notamment au niveau des repères de l'éducation (Schmidt, 2004). Dans ce contexte bouleversé, *le manga devient rapidement un exutoire idéal pour une jeune génération en quête de nouveaux objets culturels. Malléables à l'envi, ces bandes dessinées le plus souvent scénarisées et réalisées en quelques heures exploitent les mythes populaires Godzilla⁶ en tête* » (Schmidt, 2004, p.14). À pareille époque, Osamu Tezuka fait naître un regain d'intérêt pour la production manga (Bouissou, 2010). Inspiré par les films de Chaplin et Disney, Tezuka métamorphose la ligne graphique et propose des dessins plus arrondis, avec plus de mouvements, des traits clairs mais aussi des visages aux yeux exagérément plus grands — qu'il emprunte au personnage de Bambi — ce qui lui permet d'accentuer les émotions (De leso, 2007). Son travail fait basculer l'œuvre des mangas au rang de phénomène culturel entraînant par suite la production de tirages hebdomadaires. Dès les années 70, le succès pousse les éditeurs à proposer des versions visuelles à la télévision : le manga devient alors un animé. La distribution d'animés japonais à la télévision va populariser cette culture dès juillet 1978 où la série *Godlorak* sera diffusée sur une chaîne publique française battant tous les records d'audience de l'époque (De leso, 2007).

1.2. Structure par genre et codes

Le style des mangas, comme des animés, se décline en plusieurs catégories d'âges et de genres. Selon De leso (2007) et Bouissou (2010), il existe les *Kodomo* pour les jeunes enfants, les *Shônen* pour les garçons de 7 ans à l'adolescence, les *Shôjo* pour les filles de 7 ans à l'adolescence, les *Seinen* pour les jeunes hommes adultes, les *Josei* pour les jeunes femmes adultes, les *Seijin* pour les hommes adultes et les *Redisu* pour les femmes adultes. Le *shônen* représente la plus grande part

⁵ La collection de croquis d'Hokusai s'intitule « Hokusai Manga » (北斎漫画).

⁶ Issu des croyances populaires, Godzilla est un monstre gigantesque qui met en ruine des villes entières. Pour Schmidt (1996), il est l'allégorie de la bombe atomique.

du marché grâce à des séries comme Naruto, Dragon Ball Z ou One Piece. Les œuvres *Shôjo* sont également reconnaissables car ce type d'ouvrage investigate des histoires d'amour, dosées de pudeur et d'utopie, dont les traits des héroïnes sont occidentalisés à l'image de Candy⁷. Ainsi, tout au long de son parcours de vie, chaque lecteur rencontre des intrigues narratives adaptées faisant sens avec son vécu (De leso, 2007 ; Bouissou, 2010 ; Détrez & Vanhée, 2012, Deyzieux, 2014). En ce sens, « *le manga touche toutes les classes sociales, toutes les générations, grâce au prix modeste des œuvres et grâce à la diversité des sujets traités* (De leso, 2007, p.42) proposant ergo un univers varié, en perpétuelle évolution et recomposition (Détrez & Vanhée, 2012).

1.3. Raisons d'un succès chez les adolescents

Selon Détrez & Vanhée (2012), les raisons du succès des mangas et des animés chez les adolescents peuvent tout d'abord s'expliquer par une relation d'*encastrement* entre cet art nippon et une « culture jeune ». Les auteurs mentionnent que le style et les intrigues se rapportent aux intérêts des adolescents tels la musique, la sociabilité et le numérique. Ils ajoutent que la lecture d'un manga, ou le visionnage d'un animé seraient un support d'appropriation savante ou concrète — dont l'apprentissage du dessin par exemple — éthique et identificatoire. En d'autres termes, l'adolescent serait amené à s'identifier aux héros (Spiess & Goldsztaub, 2012; Deyzieux, 2014; Gozolan, 2016), à faire travailler de manière imaginaire les schèmes de son expérience personnelle (Spiess & Goldsztaub, 2012; Détrez & Vanhée, 2012), à développer l'expression de ses émotions ou, plus généralement, à participer à la construction de Soi (Spiess & Goldsztaub, 2012; Détrez & Vanhée, 2012; Deyzieux, 2014; Gozolan, 2016). Dans cette logique, il est dès lors question de quête d'identité, d'individuation, de l'idéal du Moi et de l'alter ego qui sont en mutation (Braconnier & Marcelli, 1998) au moment de l'adolescence.

« Cet idéal du Moi est en effet une composante principale du processus d'adolescence ; il ne s'appuie plus uniquement sur l'idéalisation des parents et l'idéalisation de l'enfant par les parents, mais aussi sur l'idéalisation du monde extérieur et l'idéalisation du Soi adolescent. La relation entre le Moi, c'est-à-dire ce que l'on est (ou surtout ce que l'on croit être) et l'idéal du Moi (ce que l'on souhaite être) est marquée sous le sceau du projet, du devenir personnel (...). Ceci ne veut pas dire qu'il y a une contradiction entre ces deux projets et ces deux devenirs, mais qu'à l'adolescence, il y a, au moins, une nouvelle remise en question de ces aspects. (...) » (p.32)

C'est pourquoi, de nombreux chercheurs (per ex. Spiess & Goldsztaub, 2012 ; Bonnet et al. 2014 ; Attigui, 2017 ; Gozolan, 2018) évoquent la possibilité d'utiliser les mangas et les animés pour étayer le processus de symbolisation chez les adolescents y compris dans la relation au corps et à la sexualité.

⁷ Créé par Igarashi et Mizuki, Candy est l'héroïne d'un manga, devenu animé, *Candy Candy*. Elle reconnaissable par sa chevelure bouclée blonde et ses grands yeux bleus.

Par ailleurs, ce nouvel équilibre nécessite des expérimentations qui peuvent provoquer des doutes et des peurs. La force des mangas traitant de cette période est de pouvoir rendre compte de ces turbulences « dans un langage assez complexe pour en préserver toute l'authenticité, mais suffisamment simple pour être compris » (Deyzieux, 2014). Bouissou (2010) ajoute que « si les adolescents aiment le manga, c'est d'abord parce qu'ils s'y reconnaissent tels qu'ils sont, avec leurs interrogations, leurs craintes et leur part d'ombre, mais aussi leurs espoirs » (p. 183). De Leto (2007) évoque d'ailleurs l'authenticité des personnages de ce style, loin de certains supers héros des Comics⁸. De fait, chaque personnage, y compris le héros, doit faire face à des périodes difficiles. Ses points forts sont contrebalancés par des fragilités l'éloignant d'un modèle de perfection ou de facilité. Toujours selon l'auteur, cette sincérité aurait un double impact : d'une part, plaire aux adolescents et d'autre part, soutenir leur identification. « Ranma ½ » dont le récit évoque les différences et le changement de genres (Hill, 2012) en est bon un exemple. Dans cette série, *Ranma Saotome* jongle avec une double réalité comme nous le précise Hill (2012) :

« Ranma est un garçon, sauf quand il se transforme en fille, d'où l'appendice "demi" (...) dans le titre. Il est à moitié garçon et à moitié fille, mais pas en même temps. (...) Le catalyseur de sa transformation est l'eau (...) Dès qu'il est mouillé, il devient une fille et reste dans cette forme jusqu'à ce qu'on lui verse de l'eau chaude (...) sur la tête, auquel cas il reprend sa forme masculine. » (p.184)

Cette situation engendre chez Ranma des sentiments contradictoires dont le désespoir et le fait d'être pris au piège dans un corps dont il ne veut pas. Ainsi, à chaque transformation, Ranma se met en « recherche d'un retour à la "normalité" qui est à jamais comique (mais peut-être pour lui tragiquement) insaisissable » (Napier, 2001).

Au demeurant, Deyzieux (2014) ajoute une raison complémentaire à ce succès : le grand nombre de scénarios impliquant des adolescents et traitant du contexte scolaire au travers des notions d'émancipation face au poids de la pression sociale, de la cruauté des relations entre les adolescents et des systèmes d'intimidation. Ces situations bouleversantes ne laissent pas indifférent le lecteur-adolescent qui, au fil des tomes ou des épisodes, prend conscience de la souffrance du héros (Deyzieux, 2014). Toujours selon Deyzieux (2014), même s'il existe des intrigues amoureuses, les mangas-adolescents abordent avant tout la relation aux pairs à un moment où « l'adolescent est à la recherche des autres pour se construire, pour évoluer, pour se donner une identité propre (p.54).

Enfin, une dernière raison concerne le déséquilibre de la couverture des éditions en Europe : non seulement une mince partie de l'offre éditoriale japonaise est retenue par les éditeurs français, mais celle-ci se concentre davantage sur les volumes dédiés aux adolescents plutôt qu'aux adultes (De Leto, 2007 ; Détrez & Vanhée, 2012).

C'est pourquoi, au-delà du manga lui-même, les pratiques de lecture de jeunes en construction semblent enrichissantes à interroger (Détrez & Vanhée, 2012 ; Spiess & Goldshtaub, 2012). À cet égard, notre prochaine section s'intéressera à l'univers d'*Assassination Classroom* et aux réceptions d'une

⁸ ou bandes dessinées américaines

adolescente. Approcher le cœur des réceptions n'est pas simple en raison de la complexité et de la variété des émotions, des sensations et des réflexions qui s'élaborent (Détrez & Vanhée, 2012). Cependant, l'analyse des propos des lecteurs-adolescents permet d'appréhender les raisons générales du succès de ce type d'œuvre et permet également de rendre compte du fort impact des intrigues sur ce public. C'est en ce sens que notre démarche prend appui.

2. L'univers d'Assassination Classroom

2.1. Synopsis

Écrit et dessiné par Matsui, *Assassination Classroom* est un manga de type *Shônen* compilé en 21 tomes. Suite à son succès, l'auteur développe un animé de 2 saisons. L'histoire peut se résumer comme tel : perdu quelque part dans les montagnes, le collège de Kunugigaoka affiche une curieuse classe d'adolescents, la 3^e E. Les élèves, concentrés sur des disciplines traditionnelles, se familiarisent également avec les meilleures techniques d'assassinat. Leur cible est leur professeur, *Koro-Sensei*, dont l'apparence évoque un smiley sur un corps jaunâtre de poulpe qui peut se déplacer à mac-20 (soit la vitesse du son). Invincible, la créature a détruit une partie de la lune et menace de supprimer la terre sauf si le gouvernement japonais accepte son ultimatum : devenir le professeur particulier des élèves de la classe 3^e E, élèves qui ont une année pour réussir à l'assassiner faute de quoi la terre sera évacuée de la galaxie...

2.2. Au cœur des réceptions d'une ado passionnée

2.2.1. Contexte du projet d'écriture

Âgée de 14 ans, Célia fait partie de cette génération d'adolescents explorant toujours plus intensément l'univers des mangas et des animés. Pour les besoins de ce chapitre, elle s'est prêtée au jeu de la critique des deux saisons de l'animé d'*Assassination Classroom* avec pour consigne la rédaction d'un argumentaire structuré en trois paragraphes (P1, P2, P3) se clôturant par une conclusion générale (C). L'argumentaire a été soumis à 17 adolescents (sept filles et dix garçons, âgés de 12 à 15,5 ans et issus de la région francophone de la province du Hainaut) inscrits à un stage sur la bande dessinée et ayant vu l'intégralité des deux saisons. Il leur a été demandé de signaler leur niveau d'accord en perspective de chacune des phrases des paragraphes et de la conclusion de l'argumentaire puis au niveau de l'entièreté des propos (P1+P2+P3+C). À cette occasion, un questionnaire basé sur une échelle de Likert à 7 niveaux — dont le 7 signifiait « tout à fait d'accord » — a été créé selon les recommandations de Berthier (2011) et administré dans des conditions identiques. En moyenne, 88,7 % des adolescents interrogés ont signalé être en accord avec les propos de l'argumentaire de Célia dans leur globalité. Ce score nous invite à penser que la critique soit, dans une mesure exploratoire et spécifique à ce contexte bien évidemment, représentative de l'avis des adolescents de cet échantillon. Cette perspective est renforcée par l'homogénéité des scores par paragraphes et la faible variabilité des scores intergenres.

2.2.2. Argumentaire de Célia

J'ai vraiment beaucoup aimé « Assassination Classroom ».

Tout d'abord, j'ai été révoltée de voir que certains élèves étaient mis à part parce qu'ils n'avaient pas de bonnes notes. Je trouve ça injuste tout comme l'auteur qui dénonce ce système grâce à son manga. (P1)

Ensuite, j'ai trouvé que le lien entre Monsieur Koro-Sensei et les élèves évoluait au fur et à mesure des épisodes. Au début, les élèves ne lui font pas confiance pourtant, à la fin de l'année scolaire, ces mêmes élèves ne se remettent pas de sa mort. Ils en gardent des séquelles tout au long de leur vie, car le lien qui les unissait était très fort. (P2)

Enfin, personnellement, j'aimerais vraiment avoir Monsieur Koro-Sensei comme professeur. Il est attentionné, drôle et motivé. J'ai l'impression que s'il me donnait cours je comprendrais tout, car il prend le temps d'expliquer la matière à chacun des élèves et puis surtout il fait de leur faiblesse des forces. (P3)

Pour conclure, je dirais que c'est une œuvre qui peut paraître enfantine avec un gros poulpe jaune, mais elle plus que ça ! Les leçons que donnent Koro-Sensei sur la vie et comment rebondir après un échec me donne de la force et me donne envie de m'accrocher, car au secondaire, mes professeurs parlent toujours de l'échec comme une chose qui empêche d'avancer alors que pour Koro-Sensei ce n'est pas le cas. Pour toutes ces raisons, ce manga me donne envie de grandir et de réussir. (C)

2.3. Messages-clefs de Célia

De manière générale, la critique de Célia met en lumière la capacité de l'animé à s'adresser à l'inconscient du spectateur par l'efficacité des différentes intrigues, par l'humour et par la présence d'un personnage phare : *Koro-Sensei*. Ce type de personnage est fréquent dans les mangas et les animés ; il renvoie à la figure éducative du maître accompagnant le héros dans sa *quête de transformation* (Bouissou, 2010). Pour Deyzieux (2014), il incarne le garant de valeurs justes et défend les notions d'effort et de sacrifice au moment où le héros, comme tout adolescent, se construit par lui-même et pour lui-même avec de nouvelles références. Ce point renvoie aux travaux précédemment cités de Braconnier & Marcelli (1998), Détrez & Vanhée (2012) ; Deyzieux (2014), mais peut également tendre vers le concept de voyage initiatique (Vincent, 2009). De plus, le mot « transformation » utilisé par Bouissou (2010) rappelle l'essence même de l'adolescence à savoir les transformations d'ordre physique, physiologique, psychique et sociale.

Si nous nous référons à l'exemple de Dragon Ball, nous retrouvons non seulement le maître-mentor sous les traits de Torture Géniale, mais nous retrouvons toutes les étapes caractéristiques d'un voyage initiatique marqué par les transformations. Vincent (2009) décrit que

« Le récit est celui d'un jeune enfant, naïf et doté d'une force exceptionnelle, qui doit apprendre à la contrôler, à la canaliser dans le but de réussir la quête qu'il poursuit, celle de réunir les 7 boules de cristal. (...). Sangoku est donc ce jeune héros qui taille sa pierre brute, qui apprend à se relier à lui-même. Par la suite, lorsqu'il aura suffisamment pris connaissance de lui-même, il apprendra à se relier aux autres, puis au monde » (p.62)

Célia approche également le concept d'échec dans sa conclusion. Elle compare le message perçu à l'école et dans l'animé : d'un côté l'échec est une représentation négative liée à des résultats scolaires

défaillants ; de l'autre, il est un levier intégrateur permettant d'être plus fort et de s'améliorer d'un point de vue scolaire et dans la vie quotidienne. La littérature a depuis longtemps souligné la prégnance du lien entre l'estime de soi et les performances scolaires (par ex. Bloom, 1979 ; Crahn, 1983 ; Wiggins, Schatz et West, 1994). Par estime de soi, il est ici entendu l'évaluation globale de la valeur qu'une personne se porte à elle-même (Shavelson, Hubner et Stanton, 1976). Cette évaluation ne repose pas uniquement sur la réalité, mais elle s'appuie sur la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou limitations (André et Lelord, 1999).

Du reste, le corps du texte met en exergue trois concepts clefs : l'égalité des chances et des opportunités pédagogiques, l'attention équitablement portée à tous les élèves au service de la réussite et enfin la qualité du lien entre le professeur (ici drôle et motivé) et ses élèves. Nous développerons plus précisément ces trois éléments dans les deux prochains paragraphes.

3. Mise en compétition ou parrainage : quelle dynamique pour favoriser ou contrer l'égalité des chances et les opportunités pédagogiques ?

3.1. Dans *Assassination Classroom*

Dès les premiers épisodes de l'animé, nous apprenons qu'au prestigieux collège de Kunugigaoka, certains élèves ne méritent pas d'intégrer les classes ordinaires. Ces élèves sont appelés les Épaves. De par leurs mauvaises notes et/ou leurs mauvais comportements, ces jeunes sont réunis au sein d'une classe unique, les 3^{es} E, isolés volontairement de l'établissement mère. La structure du bâtiment est vétuste, mal entretenue et offre moins de confort que dans les classes du bâtiment principal. Le directeur, *Gakuho*, permet toutefois aux Épaves de réintégrer les classes ordinaires à l'unique condition d'une réussite exemplaire qui serait signifiée par un haut classement aux examens. Dans les faits, les spectateurs découvrent rapidement que ce directeur ne souhaite pas voir son ordre bouleversé : il tient à maintenir 5 % des élèves en bas de l'échelle sociale et 95 % des autres en compétition. Un élève décrit cette situation de manière brutale : « *En discriminant une minorité d'élèves, on pousse la majorité à rester sérieux, à travailler et à se sentir supérieure. C'est un système rationnel qui peut fonctionner, mais qui doit être insupportable pour les élèves mis à l'écart* » (Saison1, épisode 2). L'épisode 10, *Séquence examen*, nous apprend que *Gakuho* est effrayé par la progrès des élèves de la classe de 3^e E depuis l'arrivée de *Koro-Sensei*. Sans en parler à ce dernier, il organise des cours supplémentaires pour les meilleurs élèves puis sabote les questions d'examens en intégrant une nouvelle matière que seuls les élèves doués ou de l'ordre établi ont apprise. Au moment des examens, qu'elle n'est donc pas la déception des Épaves et de *Koro-Sensei* de constater que toute réintégration est illusoire.

3.2. Interprétation du phénomène au regard de Turner (1960)

Cet animé est marqué par la compétition, la rigueur, l'excellence qui, au Japon, sont associées à l'enseignement et font de son système éducatif l'un des plus élitistes (Oba, 2006). L'auteur d'*Assassination Classroom*, tend d'ailleurs à dénoncer ce système poussant à la sélection discriminatoire. Le mot « épave » lui-même renvoie des représentations puissantes et négatives tels un objet échoué, un débris ou encore une ruine.

Dans le contexte de Kunugigaoka, l'existence de processus facilitant l'accès aux positions d'élite et restreignant la mobilité ascendante des Épaves est nettement distinguable. L'épisode 10 nous pousse même à évoquer un processus de clôture sociale : le désir du directeur de conserver un groupe ayant statut élevé, l'engage dans des actions monopolisant les opportunités éducatives où lui seul définit les règles d'accès à celles-ci. Ainsi, il restreint la participation des élèves de la classe E, pourtant désireux de profiter de ces opportunités, par la manipulation et la tricherie. Dans un tel cadre compétitif, les actes du directeur engendrent inévitablement des inégalités de chances et de réussite particulièrement chez les plus vulnérables. L'organisation de Kunugigaoka engendre ainsi un système à deux vitesses et n'est pas sans rappeler les recherches sur le lien entre biais sociaux et modalités de sélection, de fabrication et d'évaluation du mérite par les institutions d'enseignement (Brown, Duru-Bellat, van Zanten, 2010). Parmi les apports remarquables de cette thématique, nous pouvons citer les travaux de la stratification et de l'éducation de Ralph Turner (1960).

Pour cet auteur, il existe des modalités établies soit sur la base de compétition soit sur base de parrainage (tableau 1). La question qui nous anime prend appui sur le système de Kunugigaoka et envisage sa position dans l'une ou l'autre modalité en référence à cet auteur (tableau 1).

	Compétition	Parrainage
Organisation sociale et types d'élite	<ul style="list-style-type: none"> – Absence de tradition aristocratique. – Diversité et rivalités des élites conduisant à ce qu'aucun groupe ne puisse en contrôler le recrutement et la formation 	<ul style="list-style-type: none"> – Maintenir une tradition aristocratique – Élite unifiée capable d'édicter des normes consensuelles de sélection et de socialisation.
Mode d'accès au statut d'élite, mécanisme principal et métaphore sous-jacente	<ul style="list-style-type: none"> – Le statut est conquis grâce à des efforts personnels – La compétition – La course sportive 	<ul style="list-style-type: none"> – Le statut est conféré en fonction des qualités que les élites en place souhaitent trouver chez les nouveaux membres. – La cooptation – Le club
Organisation des carrières scolaires	<ul style="list-style-type: none"> – Maintien du plus grand nombre possible en retardant le plus possible les jugements à caractères définitifs. – Focalisation sur les principes et les règles permettant une course équitable. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sélection précoce des élus dans des filières permettant l'accès aux positions d'élite. – Focalisation sur la préparation des recrues à leur position élitaine.
Priorités en matière d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> – L'éducation est moins valorisée par contenu que par la possibilité d'aller de l'avant. 	<ul style="list-style-type: none"> – L'éducation est valorisée parce qu'elle propage la culture de l'élite

	– Différents types de soutien sont proposés aux plus faibles.	– Les ressources éducatives sont concentrées sur « ceux qui peuvent le mieux en profiter »
Mécanisme d'adhésion des élites au système normatif en vigueur	Insécurité du statut élitaire, car chaque compétition, plutôt que d'assurer une position définitive, sert de qualification pour le niveau supérieur.	Endoctrinement précoce et fort dans une culture d'élite allant de pair avec un sentiment de responsabilité vis-à-vis des inférieurs.
Mode de contrôle de la loyauté des classes défavorisées	Combinaison d'une vision tournée vers l'avenir d'une norme universelle d'ambition et d'un sentiment général de sympathie pour l'Elite car chacun est encouragé à se voir dans la course pour une position d'élite.	Efforts consacrés à convaincre les masses de leur incompétence en restreignant l'accès aux compétences et aux manières de l'élite et à cultive la croyance en une compétence supérieure de l'élite.

Tableau 1 : Compétition versus parrainage selon Ralph Turner (1960), traduction par Jean-Claude Forquin (1997) reproduit par Van Zantem (2016, p.84)

Tout d'abord, dans ce collège, il n'est pas fait mention d'une tradition aristocratique, qui pourrait alléguer la dominance d'une modalité par parrainage. Le système est accessible à tous et offre une diversité qui justifie d'autant plus la rivalité entre des groupes d'étudiants, dont l'élite. L'accès aux opportunités pédagogiques est restreint de manière à ce que personne d'extérieur au directeur ne puisse contrôler le recrutement et la formation. Ainsi, l'organisation sociale et les types d'élite seraient davantage axés sur la compétition.

Ensuite, les modes d'accès au statut d'élite sont définis sur base des résultats aux examens. Ces résultats conduisent à la parution d'un classement de scores qui détermine une hiérarchie en trois strates. Cette hiérarchie est signifiée par l'affectation de l'élève dans une classe A, B, C, D ou E. Entre la première et la 80^e place, les élèves sont dans une zone où leur statut n'est pas remis en question. Ils font donc partie de la strate une, soit de l'élite et sont répartis entre les classes A, B ou C en fonction de leurs scores (la classe A étant celle des meilleurs élèves). Après la 80^e place, les élèves sont dans une strate intermédiaire qui se concrétise par une inscription en classe D. Un échec ou un mauvais comportement leur assure une place dans la classe E, troisième strate hiérarchique du système. Le statut d'élite est ainsi conquis à force d'efforts personnels davantage encore lorsqu'il s'agit d'élèves pouvant être plus sensibles à l'échec scolaire notamment par leurs conditions familiales ou leurs milieux socioéconomiques. Cet argument, associé à un milieu où la compétition est prégnante, renvoie à la catégorie de la compétition.

En conséquence, l'organisation des carrières scolaires est à la fois déterminée par les différentes strates et par le principe d'une course puisqu'à chaque examen, un nouveau classement apparaît et peut redéfinir la place de l'étudiant. Cette course semble équitable pour les élèves des strates une et deux,

mais paraît inique pour les élèves E au regard de l'épisode 10 évoqué précédemment. Ainsi, l'organisation des carrières scolaires se rapproche de la modalité de compétition bien que celle-ci soit biaisée en fonction de la classe fréquentée par l'élève.

Les valeurs d'enseignement sont prioritairement articulées à la maîtrise des acquis et à la propagation d'une élite des classes A à D. Les ressources éducatives sont concentrées aux étudiants n'étant pas de la classe E ce qui rend compte d'une modalité plus proche du parrainage que de la compétition pour les Épaves. En outre, les mécanismes d'adhésions des élites au système normatif oscillent entre les deux modalités. D'un côté, nous retrouvons une insécurité du statut à chaque session d'examen et plus spécifiquement pour les étudiants de la classe D ; de l'autre côté, il existe un endoctrinement précoce et fort des étudiants des strates 1 et 2 au fait d'être supérieurs aux groupes des épaves. Dans le troisième épisode de la saison une, deux étudiants se moquent du statut inférieur de *Karma* car il est en classe E. Mais cette logique de déconsidération dépasse les murs du collège : *Gakushu*, lui aussi élève de la classe E, évoque la sidération et l'abatement de sa famille lors de son arrivée en 3e E. Les images de son père le reniant nous indiquent la puissance de la pression familiale dès le plus jeune âge.

Enfin, en référence à Turner (1960), le mode de contrôle de la loyauté des classes défavorisées rencontre les deux catégories dans ce collège. Pour les étudiants des strates 1 et 2, la modalité de compétition correspond à leur vécu tandis que pour les étudiants de la strate 3, nous retrouvons davantage la modalité de parrainage. Cette nuance se ressent dès les premiers épisodes : *Karma* et *Tomohito* se répètent qu'ils n'arriveront jamais à apprendre ou obtenir de bons résultats de par leur nature inférieure aux autres étudiants. De manière déterministe, ces jeunes engagent une vision d'eux-mêmes négative, digne du non-intérêt du corps pédagogique, de leur famille et de la société de manière plus générale. Conscient de la situation, *Koro-Sensei* leur enseigne prioritairement à se respecter eux-mêmes. Un peu plus tard, il leur tient des propos multi-potentialistes, aux antipodes donc de propos élitistes ou compétitifs : « *Il n'existe pas une forme unique de talent, à vous de trouver le vôtre* ».

3.3. Trajectoires scolaires et hiérarchies : que retenir du système de Kunugigaoka ?

Les trajectoires scolaires des étudiants du collège de Kunugigaoka s'articulent étroitement aux strates desquelles ils font partie ainsi qu'aux logiques de compétition et de parrainage qui tendent à se nourrir l'une de l'autre. Le caractère cadencé de la compétition justifie, voir rend légitime, pour les familles et les professionnels de l'éducation, dont le directeur, l'implémentation régulière d'examens et donc de classements répétitifs. Les conséquences de tels processus ne sont pas négligeables dans la construction identitaire des individualités pour les étudiants du collège, toutes strates confondues. Comme le souligne Van Zantem, dans de tels systèmes,

« les jeunes qui en sortent gagnants croient profondément au mérite (Tenret, 2011) parce qu'ils sont très conscients d'avoir été soumis à une logique de tournoi de plus en plus violente au fur et à mesure de leur trajectoire scolaire exigeant de grands efforts de leur part, et justifiant selon eux qu'ils bénéficient (...) d'une forte reconnaissance sociale et de nombreux avantages à vie (2016, p.106).

De plus, les logiques de parrainages tendent à instaurer une comparaison discriminatoire envers les autres groupes d'étudiants. Les élèves de l'élite perdent peu à peu conscience des barrières scolaires,

culturelles et sociales auxquelles se heurtent leurs pairs issus d'autres milieux sociaux (Naudet, 2012). Au fil des années, le fossé entre les strates d'étudiants s'installe donc, même au-delà des murs du collège.

Loin d'un système équitable, les trajectoires scolaires des personnages sont ainsi empreintes de normes hiérarchiques où le niveau d'acquisition des connaissances et la maîtrise de celles-ci sont davantage valorisés au détriment d'opportunités éducatives équitables.

4. Le lien proximal entre professeur et élève et son impact au moment de l'adolescence

Pour Célia, les répercussions positives des actes de *Koro-Sensei* concernent d'une part un accès équitable à la réussite scolaire et d'autre part le bien-être psychologique des élèves. Cet idéal est atteint grâce à la qualité de la relation que *Koro-Sensei* tisse avec ces élèves, mais aussi grâce à ses supers pouvoirs. Dans la réalité, les enseignants n'ont pas 8 tentacules ni la possibilité de se déplacer à la vitesse mac-20. Certains doivent également créer une relation de confiance mutuellement réciproque sans mettre à mal leur gestion de classe. La prochaine section traitera de la relation proximale entre enseignants et élèves du secondaire, dans l'animé puis au sein de plusieurs travaux scientifiques.

4.1. Dans *Assassination Classroom*

Plus les jours passent, plus les élèves apprécient *Koro-Sensei*. L'idée de l'éliminer devient alors impossible, car le professeur porte une profonde attention et un respect inébranlable pour chacun de « ses » étudiants. Ainsi, au-delà d'être une cible à atteindre, *Koro-Sensei* se montre respectueux et dévoué à son rôle. Éternellement optimiste, il encourage quotidiennement ses « protégés » tant dans la sphère scolaire que dans les actes de la vie de tous les jours. On l'entend souvent prodiguer des conseils, expliciter et mettre en perspectives des matières scolaires — dont l'assassinat —, mais aussi encourager individuellement chaque progrès par de petits dessins personnalisés de poulpes sur les travaux ou par une blague joyeuse et irrévérencieuse à la fois. Par exemple, au début de la saison 1 de l'animé, *Tomohito* essaie de lancer une balle de baseball cloutée de poison sur *Koro-Sensei*. Malgré ses tentatives et bien que le jeune essaye d'imiter la technique de lancer d'un joueur célèbre, *Tomohito* échoue. *Koro-Sensei* lui fait alors comprendre qu'il ne doit pas se contenter d'imiter quelqu'un, mais qu'il doit découvrir son propre talent et se servir de ses forces pour développer une technique personnelle. L'enseignant va même jusqu'à assister à un match afin de conseiller *Tomohito* dans le développement pratique de son geste.

4.2. Interprétation du phénomène au regard de la littérature

Dans cet extrait, *Koro-Sensei* se montre attentif aux capacités de son élève et à l'évaluation de sa performance. Il montre également une forme d'expertise et de hautes qualités morales qui pourraient d'ailleurs le rapprocher de l'enseignant idéal de Quintilian (Winterbottom, 1984). Pour ce lettré de l'Antiquité, l'enseignant idéal engage une dynamique de proximité et de réciprocité où respect, confiance et estime de soi et de l'autre sont consubstantiels (Winterbottom, 1984). Cette omniprésence bienveillante pousse les élèves à évoluer vers des perspectives affirmées, assurées, authentiques et

positives afin de faire éclore leur potentiel véritable. Quintilian avance qu'un tel environnement permet de poser les bases sécuritaires pour les jeunes (Winterbottom, 1984). Or, nous l'avons souligné plus tôt, le sentiment de sécurité peut être rudement mis à mal dans le contexte de Kunugigaoka. Au demeurant, prendre en compte chaque élève individuellement et dans ses différences pour l'amener à la réussite reflète les valeurs d'équité à travers de la réussite pour tous. Pour MacNeily (2021), l'équité scolaire peut être définie comme l'accès aux mêmes ressources et aux mêmes chances pour tout le monde au sein d'un organisme. Cette notion n'implique pas les mêmes actions au même moment pour tous les apprenants, mais revêt un caractère structuré à l'égalité des chances des opportunités d'un point de vue éthique comme le soulignent Demeuse et Baye (2005) : « *un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, certaines inégalités considérées comme justes* » (p.167).

Lorsque la pratique équitable d'un professeur est associée au respect pour ses élèves (Murdoch, 1999), l'équité incarne un des aspects fondamentaux de la relation positive entre un enseignant et ses élèves (Fortin, Plante et Bradley, 2011). De nombreux auteurs ont par ailleurs signalé le traitement équitable de tous les élèves d'une même classe et/ou d'un même établissement comme un facteur d'importance (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Dans leur lignée, la revue de Fortin, Plante et Bradley (2011) nous rappelle l'existence d'un lien significatif entre la réussite et persévérance scolaire d'une part, et la qualité de la relation entre le professeur et son élève d'autre part. Ceci est d'autant plus marqué chez les élèves à risque de décrochage et/ou ayant des problèmes du comportement. Il existe d'autres facteurs impliqués, notamment des facteurs propres à l'apprenant et au contexte scolaire (Fortin, Plante et Bradley, 2011), cependant, il apparaît que les enseignants jouent un rôle essentiel sur l'image que l'élève aura de l'école, sur son rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être (Fredriksen et Rhodes, 2004 ; Brewster et Bowen, 2004). Ces facteurs sont mis en exergue dans *Assassination Classroom* au travers de l'histoire, de même que via une esthétique faisant appel à des couleurs de plus en plus lumineuses à chaque épisode. L'exemple le plus net se relève une fois encore dans la « séquence examen ». *Koro-Sensei*, se dédouble autant de fois que nécessaire pour apporter une aide individuelle à chaque élève dans la matière qui lui est la plus difficile, quitte à en devenir épuisé et donc vulnérable. Par suite à cette dynamique, plusieurs domaines évoluent positivement chez les élèves. Tout d'abord, nous notons une évolution notable de la sphère de l'engagement et de la réussite scolaire : les élèves participent en classe, ils montrent des attitudes positives lorsqu'ils viennent à l'école, ils sont motivés face aux apprentissages — y compris l'assassinat ! — ils tiennent compte des feed-back positifs de *Koro-Sensei*, leur peur de l'échec diminue et leurs résultats scolaires augmentent. Ensuite, au niveau de la sphère du bien-être psychologique et émotionnel, le spectateur remarque aisément un attachement sécurisant à *Koro-Sensei* ainsi qu'une augmentation de l'estime de soi, des attitudes moins dépressives qui se traduisent par des postures non verbales plus affirmées chez les Épaves. Enfin, la sphère des habilités sociales et du comportement est marquée par de plus nombreux actes collaboratifs et de qualité entre les élèves en faveur de liens d'amitié forts comme pour *Nagisa*, *Karma* et *Kagano*. La création d'un flan géant dans le but de tuer *Koro-Sensei* est un exemple fort au regard de l'organisation générale de ce collège : les élèves partagent un but commun, ils collaborent par des échanges constructifs et mettent leurs talents respectifs au service de la collectivité.

4.3. L'attachement de Koro-Sensei pour ses élèves : que retenir ?

Dans l'animé comme dans la littérature scientifique, l'attachement et le lien proximal à l'enseignant sont indiqués comme des facteurs de réussite chez l'élève et semblent clairement liés à son sentiment de bien-être. À l'heure d'un possible retour en classe post-confinement, cet animé rappelle l'impact transversal d'une relation positive entre professeur et élève de même que le rôle des enseignants auprès des élèves en difficultés. Au demeurant, l'analyse de ses processus sous-jacents tend à montrer l'importance de centrer les pratiques autour de la connaissance de ses élèves. Comme l'indiquent Fortin, Plante et Bradley (2011, p.20), « *si l'enseignant n'a pas d'emprise sur le passé relationnel de ses élèves, il peut néanmoins s'intéresser à leur histoire personnelle afin d'ajuster ses interactions* » et ainsi développer des attitudes bonifiant les interactions. Ces concepts font sens au regard d'une valeur essentielle : l'éducabilité. Par éducabilité, il est entendu le postulat d'enseignants convaincus que tous les élèves peuvent apprendre tous les savoirs, de manière différente assurément, mais satisfaisante. Un enseignant ayant foi en l'éducabilité, comme *Koro-Sensei*, désire avant tout amener tous ses élèves à une acquisition de qualité de tous les savoirs. Cette position, antagoniste au système scolaire de Kunugigaoka, met l'accent sur les capacités, la proximité et le respect mutuel.

5. Conclusions et discussion

Au collège de Kunugigaoka, les inégalités sont engendrées par l'importance excessive de la maîtrise de la matière. Cette dynamique amène une forme de « non-droit » à l'erreur qui justifie l'organisation d'un système hiérarchisé par strate. Les élèves les plus fragiles sont les premiers impactés par une sentence proche de l'irrévocabilité : devenir une Épave. Au-delà de ce manga, ces inégalités font intégralement partie du monde scolaire (Friant, 2013). De fait, nous ne sommes pas égaux en termes de matériels ni de symboliques (Friant, 2013) ce qui va d'ailleurs de pair avec l'idée d'une diversité en éducation (Prud'homme et al., 2011). La question qui peut se poser en soi est comment faire face à cette diversité dans notre système sans engendrer des inégalités ? Si le postulat des inégalités demande une justification, particulièrement dans le secteur de l'éducation (Hutmacher et al., 2001 ; Friant, 2013), cela suppose la prise en compte des principes et des critères témoignant du caractère juste ou injuste de la situation (Friant, 2013). Il faudrait alors inclure une dimension mesurable, mais il faudrait également inclure une part de normativité et d'éthique dans les réflexions jugeant de la justesse de l'attribution d'une opportunité éducative. C'est précisément pour cette raison que l'(in)égalité est associée à l'équité. Le premier concept fait référence au côté objectif ; le second renvoi à l'injustice des inégalités ainsi qu'aux principes et aux critères qui les déterminent. Ainsi, l'équité renvoie des valeurs de justice sociale et de reconnaissance des différences, mais elle renvoie également la notion angulaire d'opportunité éducative (Ross, 1983 cité par Demeuse & Baye, 2005). À la lumière des 2 saisons, il apparaît clairement que *Koro-Sensei* soit épris de ces valeurs quitte à en mourir. Pour le professeur, la plus belle façon d'indiquer à ses élèves qu'il a confiance en eux pour affronter le monde en toute autonomie est de se laisser tuer. Ces derniers ont accompli leur mission — mission ayant pourtant mis l'armée en échec — et

chacun d'eux sait désormais qu'il n'y a pas de vie majuscule ou minuscule, mais différentes forces intrinsèques à exploiter.

Karma : « *Un enseignant doit protéger ses élèves de sa vie ?* »

Koro-Sensei : « *Oui, sinon quel genre de professeur serait-il ?* ».

Enfin, notre analyse théorique a mis en lumière la nécessité de s'interroger sur les réceptions et les perceptions d'adolescents face aux scénarios de ce style nippon. Si de nombreux clichés ponctuent les représentations des mangas et des animés (Baugault, 2012 ; Détrez & Vanhée, 2012), il nous apparaît néanmoins qu'une attention plus sérieuse mérite d'être portée à ce style. En effet, au moment de l'adolescence, les jeunes construisent des références basées sur des modèles extérieurs au cercle familial. Parmi ces modèles, l'art et la culture joue un rôle remarquable tant au niveau de l'intégration psychique que sociale. Or, ce présent chapitre nous invite à envisager les mangas et les animés comme des vecteurs de la construction identitaire dans la lignée des travaux de Tisseron,

“Il est certain que ces BD permettent à ces adolescents de socialiser leurs expériences éprouvées à travers les commentaires sans fin qu'ils font sur elles entre camarades (...). Avec elles, ils font en quelque sorte 'd'une pierre deux coups', comme dit le dicton, puisqu'ils y gagnent à la fois des représentations imagées de leurs états intérieurs qui en sont dépourvus et une socialisation de leurs états” (cité par Détrez et Vanhée, 2012, p.267).

7. Bibliographie

Andre, C. & Lelford, F. (1999). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Edition Odile Jacob.

Attigui, P. (2017). L'adolescence : mangas/erogames. Imagerie pulsionnelle et corps spectaculaires. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 95, 13-32. <https://doi.org/10.3917/read.095.0013>

Bagault, C. (2012). Mangas, au-delà des clichés. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 26, 13-13. <https://doi.org/10.3917/gdsh.026.0013>

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0065>

Berthier, N. (2011). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés* (4. .d.). Paris : Armand Colin.

Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Fernand Nathan.

Bonnet, C., Petit, L. & Pasquier, A. (2014). Portrait de l'adolescent en *Héros à la cicatrice*. *Psychologie Clinique*, 38, 45-54. <https://doi.org/10.1051/psyc/201438045>

Bouissou, J-M. (2010). *Manga. Histoire et univers de la bande dessinée japonaise*, Paris, Éditions Philippe Picquier.

Braconnier, A., Marcelli, D. (1998)]. *L'adolescence aux mille visages*, Paris : Ed. Odile Jacob

Brewster, A. & Bowen, G. (2004). Le soutien aux enseignants et l'engagement scolaire des élèves latinos du collège et du lycée à risque d'échec scolaire. *Journal de travail social pour enfants et adolescents* 21, 47-67. <https://doi.org/10.1023/B:ACTS.0000012348.83939.6b>

Brown, P., Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2010). La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché, *Sociologie* [Online], N° 1, vol. 1. Consulté le 2 juin 2021 à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologie/261>

Canivet-Fovez, C. (2014). *Le manga : Une synthèse de référence qui éclaire en image l'origine, l'histoire et l'influence de la bande dessinée japonaise*. Editions Eyrolles. Paris.

Crahn, L. (1983). *Toward excellence: student and teacher behaviours as predictors of school success*. Washington, DC: National Institute of education.

De Leso, A. (2007). *La culture manga en Valais* (Mémoire). Université de Sion, Suisse. Consulté le 2 juin 2021 à l'adresse https://doc.rero.ch/record/8215/files/De_Ieso.pdf

Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul, *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, De Boeck Université, pp.150-170, collection Économie, Société, Région.

Détrez, C. & Vanhée, O. (2012). *Les mangados : lire des mangas à l'adolescence*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information.

Deyzieux, A. (2014). La quête d'identité au cœur des mangas pour adolescents, *Lire au collège*, n° 96. Consulté le 2 juin 2021 à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=99500>

Fortin, L., Plante, A. et Bradley M-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire*. Consulté le 2 juin 2021 à l'adresse https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/P_EPS/Relation-maitre-eleve.pdf

Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, 3, 45–54. Consulté le 2 juin 2021 à l'adresse <https://www.rhodeslab.org/wp-content/uploads/2004/04/fredrikson-rhodes-2004-role-of-teachers.pdf>

Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, Universidad Surcolombiana, 2013, 26 (1), 137-149. Consulté le 2 juin à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01389373/document>

Gravet, P. (2005). *Manga : soixante ans de bande dessinée japonaise*. Paris, Ed. du Rocher.

Gozlan, A. (2016). Le manga animé, objet culturel de relation en psychothérapie d'adolescent. *Psychothérapies*, 36, 61-66. <https://doi.org/10.3917/psys.161.0061>

Hill, M. (2012). Ranma ½ : Genre et changement de genre dans le manga. *La grille de la bande dessinée*. Consulté le 2 août 2021 à l'adresse file:///Users/Val/Desktop/the_comics_grid_year_onesinglepage.pdf

MacNeily A. (2021). Équité, diversité et inclusion. *Canadian Urological Association journal*, 15,2, E80. <https://doi.org/10.5489/cuaj.7181>

Murdock, T. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1, 62–75. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.62>

Napier, S. (2001) Akira et Ranma 1/2 : L'adolescent monstrueux. In *Anime d'Akira à la princesse Mononoke*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9780312299408_3

Oba, J. (2006). L'organisation du système éducatif japonais, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 145-154. DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1130>

Piérard, A., Houssonloge, D., Lontie, M. (2011). L'enseignement spécialisé : l'élève et son projet de vie. *Étude UFAPEC*, 2011, n° 32.11. Consulté le 2 juin 2021 à l'adresse <https://www.ufapec.be/nos-analyses/3211-ens-specialise-etude.html>

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39 [2], 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>

Schmidt, J. (2004). *Génération manga : le monde du manga et de l'animation japonaise*. Paris : Librio

Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methode. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3–17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>

Spiess, M., & Goldsztaub. L., (2012). Les mangas ou l'imaginaire amoureux des adolescentes. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60,2 : 126-130. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.07.007>

Turner, R. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system, *American Sociological Review*, 25, 6, 855–867. <https://doi.org/10.2307/2089982>

van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66, 81-114. <https://doi.org/10.3917/anso.161.0081>

Vincent, F. (2009). La structure initiatique du manga : Une esquisse anthropologique du héros. *Sociétés*, 106, 57-64. <https://doi.org/10.3917/soc.106.0057>

Wiggins, J., Schatz, E. & West, R. (1994). The relationship of self-esteem to grades achievement scores, and other factor critical to school success. *School counselor*, 41, 239–244. Consulté le 2 juin 2021 à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/23900414>

Winterbottom, M. (1984). *The Minor Declamations ascribed to Quintilian*, Berlin-New York: De Gruyter