



HAL
open science

La bande dessinée comme vecteur de coopération disciplinaire et éducationnelle

Virginie Martel, Jean-François Boutin

► To cite this version:

Virginie Martel, Jean-François Boutin. La bande dessinée comme vecteur de coopération disciplinaire et éducationnelle. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des pratiques professionnelles, Jun 2015, Paris, France. halshs-01172145

HAL Id: halshs-01172145

<https://shs.hal.science/halshs-01172145>

Submitted on 18 Aug 2015

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.

La bande dessinée comme vecteur de coopération disciplinaire et éducationnelle

Virginie Martel et Jean-Francois Boutin

Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis

Site internet de recherche : www.jelimier.com

Résumé

La mobilisation, à l'école, de la bande dessinée (BD) historique comme matrice de savoirs permet d'incarner concrètement la rencontre de plusieurs champs disciplinaires en éducation: didactique de la lecture (littératie traditionnelle, contemporaine et critique du texte et de l'image), didactique de l'histoire (apprentissage en lisant et acquisition de savoirs), didactique des arts (lecture et appréciation critique de l'image) et communication multimodale. Penser l'interactivité et le couplage de ces champs exige, dans cette perspective, la coopération et la collaboration d'acteurs divers (chercheurs en fonction de leurs champs d'expertise, directions scolaires, enseignants et élèves). Afin d'illustrer l'apport de cette coopération disciplinaire et pédagogique, cette communication présentera une étude québécoise visant l'élaboration et l'expérimentation (en cours) de dispositifs pédagogiques mobilisant l'utilisation de la BD comme vecteur interdisciplinaire.

Graphic Novels as a Vector of Interdisciplinary Cooperation

Abstract

The mobilization of historical graphic novels as a learning matrix facilitates, in the classroom, the encounter of many disciplinary fields: social studies teaching & learning (T&L), reading T&L, arts T&L and multimodal communication. The resulting interactivity implies interactions and collaboration between different actors involved in this specific dynamic: researchers, directions, teachers and students. In order to demonstrate how this pedagogical collaboration can generate a lasting impact, from a T&L point of view, this presentation will focus on a Quebec-based study that put to the front historical graphic novels as a vector of interdisciplinary cooperation.

Mots clés

Bande dessinée, interdisciplinarité, coopération pédagogique, littératie contemporaine, enseignement et apprentissage

Keywords

Graphic novel, interdisciplinary cooperation, pedagogical cooperation, contemporary literacy, teaching & learning

1. INTRODUCTION

Le Groupe interuniversitaire de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM)ⁱ, auquel nous appartenons, mène depuis quelques années déjà des recherches sur les nouvelles littératies. Ces multilittératies mobilisent de plus en plus, et surtout de manière concomitante, plusieurs modes sémiotiques (entre autres, les modes textuel et visuel) dont le traitement nécessite des compétences «délaisées» par l'école. Pour éviter de

former d'éventuels analphabètes de demain, il est urgent que l'école contemporaine réévalue, c'est du moins le cas au Québec, ses horizons en matière de littératie afin que tous les intervenants scolaires collaborent à la nécessaire actualisation de l'enseignement / apprentissage de la «lecture» – et de son corollaire l'«écriture».

Afin de contribuer à cette démarche de reconfiguration, nous menons, depuis quelques années déjà, des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en contexte disciplinaire, dont celui spécifique de l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Essentiellement, nos récentes recherches s'appuient sur l'idée que l'écrit (et particulièrement la lecture) est une compétence transversale à toutes les disciplines scolaires. Nous proposons de réfléchir à cette compétence sous l'angle des travaux récents portant sur *l'apprentissage par la lecture / APL* (Cartier, 2007). Considérant l'enjeu des littératies émergentes, nous croyons par contre nécessaire d'étendre le sens traditionnellement conféré à la lecture de textes (et à l'APL), à celui né des récents travaux portant sur la littératie multimodale médiatique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Plus particulièrement, nous souhaitons dépasser l'étude du texte scolaire traditionnel (dans lequel l'écrit domine), afin d'ouvrir les pratiques éducatives à la réception et à la compréhension du multitexte (Boutin, 2012b, Serafini, 2014).

1.1. La bande dessinée : un multitexte complexe comme support d'apprentissage

La bande dessinée (BD) propose un exemple des plus complets de ce qu'est un multitexte (ou texte multimodal), puisqu'elle s'articule toujours à partir de deux modes sémiotiques (Kress, 2010) spécifiques: le texte et l'image (Boutin, 2012a, 2012b). Conséquemment, la BD propose une trame complémentaire dans laquelle le discours et sa gestuelle mais aussi l'action et sa description écrite, sont donnés à voir simultanément (Amiel, 1993).

En tant que multitexte (Boutin, 2012b), la BD de type historique, dont le corpus se révèle des plus denses (Martel et Boutin, 2015a, 2015b), est particulièrement intéressante, car elle se présente comme un réel véhicule de savoirs disciplinaires (Christensen, 2006; Mak, 2006; Martineau, 2010). « Par rapport à une illustration unique, la bande dessinée présente l'intérêt de livrer tout un scénario, de raconter une histoire à travers une suite d'images » (Thiébaud, 2002, p. 55).

Malheureusement, encore trop peu de recherches portent sur l'expérimentation réelle – et coopérative – en classe de ce médium d'apprentissage unique et multimodal. Jusqu'à présent, seuls des modèles théoriques du recours à la BD pour, notamment, l'enseignement de l'histoire sont disponibles (Bordage, 2008; Guay et Charrette, 2009). Bien que fort intéressants en regard du développement de l'esprit critique (et donc de la littératie dite critique), tous ces modèles s'appuient sur le postulat suivant : les élèves savent d'emblée lire une BD et, conséquemment, il n'est pas nécessaire de les former en lecture multimodale (complémentarité du texte et de l'image).

Une récente étude que nous avons menée auprès d'élèves québécois du primaire indique que ce postulat est erroné. Loin de maîtriser les compétences nécessaires, les élèves peinent à lire une BD dans une perspective d'apprentissage disciplinaire (Martel et Boutin, 2015b). Notamment, ils s'appuient très peu sur la portée informative du mode visuel, c'est-à-dire des illustrations.

Pour remédier à ces difficultés et surtout mobiliser les nombreux apports liés au recours à la BD en classe, nous nous proposons de réfléchir à la mobilisation, à l'école, de la BD historique comme matrice interdisciplinaire de savoirs. Nous avons décidé, en conséquence, de nous appuyer, dans le cadre de la présente analyse, sur plusieurs courants de réflexion et champs d'expertise afin d'élaborer, puis d'expérimenter, un dispositif d'accompagnement et de soutien à la lecture de BD, le plus complet et interdisciplinaire possible. Ainsi, le recours à la BD devient un vecteur de coopération (inter)disciplinaire et éducationnelle.

Dans ce qui suit, les principaux concepts sur lesquels nous prenons appui sont présentés. De même, un dispositif interdisciplinaire, né de la prise en compte combinée de ces courants, est décrit. C'est ce dispositif coopératif permettant d'exploiter en classe la BD historique qui est actuellement au cœur de la présente recherche développement – analyse de besoins, conception, banc d'essais, diffusion (Harvey et Loiselle, 2009) –réalisée en collaboration avec des enseignants du primaire et du secondaire du Québec, et de leurs élèves.

2. PRÉMISSSES THÉORIQUES

2.1. Les apprentissages langagiers à l'école : de la littératie traditionnelle à la littératie multimodale et médiatique

2.1.1. La littératie traditionnelle

Selon une conception traditionnelle de la littératie, et conséquemment de la lecture, les élèves, pour donner sens aux divers messages qui leur sont donnés à lire, doivent recourir aux processus et stratégies qu'ils apprennent en classe de français. Ces processus et/ou stratégies assurent le décodage, la compréhension et l'interprétation du texte. Cette approche traditionnelle de la littératie ne s'étend pas (ou si peu) au-delà du sens transmis par l'écrit (Lebrun *et al.*, 2012 ; Boutin, 2015).

2.1.2. La littératie contemporaine

Une conception aussi restrictive de la littératie ne colle plus à la réalité communicationnelle d'aujourd'hui, comme le démontrent clairement Kalantzis et Cope (2012). À la suite de constats à la fois empiriques et épistémologiques, Lacelle, Lebrun et Boutin (2015) proposent une définition qui nous semble beaucoup plus fine, précise et en phase avec l'époque du concept de littératie :

La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et intégration) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message (para. 3).

Lire aujourd'hui, c'est donc comprendre des messages constitués de plusieurs modes (celui de l'écrit, certes, mais aussi ceux de l'image, du son, etc.) présentés sur support papier ou numérique (Lebrun *et al.*, 2012). Pour parvenir à décoder et interpréter

correctement les messages contemporains, les élèves doivent apprendre à lire les images qui accompagnent aujourd'hui nombre de supports d'apprentissage (dont la BD). Dès lors, ce ne sont plus seulement les processus et stratégies conventionnels de lecture qui leur sont nécessaires, mais bel et bien des compétences plus complexes d'apprentissage leur permettant d'accéder à tous les modes et à leur indissociable combinatoire sémantique, la multimodalité.

Pour Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel (2015), ces compétences sont de plusieurs ordres : 1) les compétences cognitives et affectives générales permettant, entre autres, de décoder, de comprendre et d'intégrer un message multimodal; 2) les compétences pragmatiques générales permettant de reconnaître et d'analyser les contextes de réception et de production d'un message multimodal; 3) les compétences sémiotiques générales; 4) les compétences modales spécifiques permettant le traitement isolé d'un mode (textuel, visuel, sonore ou cinétique); 5) les compétences multimodales permettant le traitement complémentaire d'au moins deux de ces modes.

En fonction de la grille des compétences en littératie médiatique multimodale élaborée par ces auteurs (Lebrun *et al.*, 2015), nous avons identifié les compétences pouvant être spécifiquement mobilisées à l'occasion de la lecture à l'école de BD. Ces dernières sont présentées dans le tableau I.

Tableau I. *Compétences multimodales et médiatiques et BD* (d'après, Lebrun *et al.*, 2015).

Compétences mobilisées	Stratégies associées
Compétences cognitives et affectives	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser des savoirs, des représentations et des expériences antérieures • Distinguer la fiction de la réalité • Interpréter le sens • Organiser l'information afin d'en assurer la rétention
Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier le contexte social (forme ou informel) de réception et de production de la BD • Analyser la portée idéologique du message proposé par la BD • Se situer par rapport au contexte et à l'idéologie au plan personnel
Compétence sémiotique générale	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer et manipuler des éléments de contenu (personnages, espaces/lieux, temps, faits, époques, thèmes, etc.) par la reconnaissance et l'analyse des codes narratifs
Compétence modale spécifique	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les codes du mode textuel dans une BD (récitatif, dialogue et onomatopée) • Repérer les codes du mode visuel dans une BD (planche, bande, case, bulle, plan, illustration) • Identifier la combinaison des codes de chacun des modes afin d'en tirer une signification
Compétence multimodale	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et manipuler les éléments de contenu à partir de la lecture combinée des modes textuel, visuel, voire cinétique (représentation du mouvement)

2.2.L'apprentissage de l'histoire par la BD : pour une prise en compte de l'APL et de la littératie critique

Comme nous venons de le voir, en tant que multitexte ou texte multimodal (Boutin, 2012b), la BD offre un terreau fertile pour le développement de la littératie traditionnelle, mais aussi contemporaine, donc multimodale et médiatique.

Son utilisation spécifique en classe d'histoire permet, par ailleurs, de contextualiser cette littératie dans la perspective de l'apprentissage en lisant (APL), mais aussi de ce que l'on appelle aujourd'hui la littératie critique.

2.2.1. Apprendre en lisant une BD

Dans la perspective de l'apprentissage en lisant (APL), il est essentiel que les élèves recourent aux processus et stratégies permettant d'acquérir de manière intentionnelle des connaissances par la lecture (Cartier, 2007). Dans un contexte d'APL, les élèves doivent en effet aller au-delà de la compréhension en lecture (bien qu'elle demeure essentielle) pour s'engager sur la voie de l'intégration par laquelle des savoirs nouveaux peuvent réellement être construits. Pour ce faire, Cartier (2007) identifie un certain nombre de stratégies cognitives et d'autorégulation : les stratégies de sélection (ex. : souligner l'information importante); les stratégies de répétition (ex. : revoir dans sa tête); les stratégies d'élaboration (ex. : résumer); les stratégies d'organisation (ex. : schématiser); les stratégies d'autorégulation visant la planification, le contrôle, l'ajustement et l'évaluation.

Dans son modèle de l'apprentissage en lisant, Cartier (2007) centre, d'abord et avant tout, l'APL sur la lecture de textes informatifs dans lesquels l'apport informationnel du texte est dominant (Cartier, Martel, Arsenault et Mourad, 2015). Bien que ces derniers soient essentiels à l'apprentissage, il est par contre possible d'acquérir des connaissances par la lecture de textes narratifs dont l'objectif premier n'est pas d'informer (Martel, 2014). Ainsi, les œuvres de fiction, dont la BD qui offre l'avantage de proposer un contenu sémantique multimodal, peuvent être utilisés en contexte d'APL.

Bien entendu, dès lors que l'on entreprend d'exploiter en classe des œuvres de fictionniant le texte et l'image (dont la BD), il importe d'accompagner et de soutenir les élèves dans le traitement complémentaire du texte ET de l'image, aucun des modes ne pouvant être laissé pour compteⁱⁱ. Considérant la réalité actuelle en matière de littératie contemporaine, les compétences multimodales (voir tableau I) doivent donc être travaillées auprès des élèves afin que ceux-ci apprennent à les mobiliser en contexte d'APL.

2.2.2. Apprendre en histoire en lisant une BD historique

Le recours à la BD dans un contexte d'APL en classe d'histoire, en plus d'obliger à une prise en compte de la littératie dite multimodale, ouvre à la littératie critique. Toute BD historique cherche en effet à reconstituer (ou représenter) une époque donnée par une certaine fiction; elle entretient donc avec le réel (d'aujourd'hui comme d'hier) un rapport nécessairement partiel (Ory, 1993). Cette caractéristique, loin d'être une limite à son

exploitation en classe, constitue un atout, puisqu'elle offre un terreau fertile pour le développement de la littératie critique (Bordage, 2008; Martineau, 2010).

Le concept de littératie critique trouve son origine dans la foulée des travaux de recherche effectués, à partir des années 1990, par les spécialistes anglo-saxons de l'éducation aux médias. Essentiellement, la littératie critique se définit par la nécessité d'adopter, lors du traitement de tout message, une perspective foncièrement critique à l'égard de l'information que l'on reçoit (Buckingham, 2003; Hagood, 2002). Dans leur grille de compétences de la littératie médiatique multimodale, Lebrun *et al.* (2015) reconnaissent l'importance de cette posture critique et identifient certaines compétences (compétences pragmatiques) qui y sont associées.

Dans le contexte plus spécifique de la classe d'histoire, cette forme de littératie réfère à un mode de lecture et de compréhension/reconstitution du passé intimement lié à ce qu'on appelle la pensée historique. Cette pensée historique se traduit par une attitude (curiosité, questionnements multiples et ouverture d'esprit), une méthode (la méthode historienne ayant en son centre la critique des sources) et un langage donné (Lévesque, 2011).

Selon Guay et Charrette (2009), la lecture d'une BD en histoire, pour assurer son traitement critique, devrait s'organiser en quatre temps. Ces différents temps sont présentés dans le tableau II. Tout enseignant qui travaille la BD en classe d'histoire devrait les prendre en compte.

Tableau II. **La lecture critique d'une BD historique** (selon Guay et Charrette, 2009)

Temps de travail	Description de chacun des temps de travail
Temps 1	Retracer les principaux référents nécessaires à sa construction
Temps 2	Juger de la pertinence des propos dans une perspective historique
Temps 3	Apprécier la qualité de la représentation de l'objet historique
Temps 4	Mettre en évidence les éléments tirés de la fiction

2.3. Pour que l'image trouve sa place à l'école : allier la classe d'arts aux classes de français et d'histoire

Bien que la classe de français et la classe d'histoire aient un fort rôle à jouer dans l'enseignement et l'apprentissage des stratégies de lecture et des compétences nécessaires à la mobilisation critique de la BD historique à l'école, nos études antérieures nous ont illustré que leur action est parfois insuffisante. Bien entendu, l'implication concertée des enseignants de français et d'histoire permet aux élèves de cheminer de manière sensible dans leur maîtrise de la lecture de BD dans une perspective d'apprentissage en lisant. Toutefois, ces derniers, malgré cette action concertée tournée vers la lecture complémentaire et critique du texte et de l'image, peinent encore à investir la portée sémantique de l'image, de sa construction et surtout de son interprétation.

Afin d'offrir aux élèves un lieu de réflexion plus naturellement soucieux de l'image (et du langage auquel elle réfère), il paraît pertinent d'impliquer les enseignants de la classe d'arts. Dans ces classes, il est demandé aux élèves québécois (MELS, 2001) d'apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques. Pour ce faire, les élèves doivent apprendre à être attentifs à leurs réactions émotives et esthétiques, et porter un jugement critique et esthétique à partir de ces réactions, certes, mais aussi de critères déterminés. Parallèlement à cela, les élèves doivent apprendre à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel.

Les illustrations d'une BD sont des images médiatiques, puisqu'elles sont liées à la fonction communicative de l'image. Apprécier de telles images, avec l'aide des enseignants en arts, permet aux élèves de consolider leur compréhension (et leur attention) quant à la portée symbolique et/ou informative d'une image. Cette appréciation et l'analyse qu'elle sous-tend sont susceptibles de modifier le contact habituel des élèves avec la BD (souvent lu pour le simple divertissement).

3. UNE RECHERCHE DÉVELOPPEMENT EN COURS

Comme l'illustrent les réflexions théoriques présentées, lire une BD historique convoque le recours à des stratégies et à des compétences qui touchent tout autant au savoir-lire « traditionnel », au savoir-lire multimodal et médiatique, au contexte de l'apprentissage par la lecture (APL), à la littératie critique et même à l'appréciation de l'image médiatique dans la perspective des arts visuels. La mobilisation concrète de toutes ces dimensions par la lecture de BD en classe doit donc s'appuyer sur une posture pédagogique interdisciplinaire. Une telle orientation, bien qu'elle puisse être portée par une seule personne désireuse dans sa classe de recourir à la BD, a plus de chance de trouver un écho réel dans la pratique des enseignants si elle s'appuie sur une action concertée, cooptée et centrée sur la mobilisation d'expertises diverses et complémentaires.

Actuellement, dans les classes québécoises, les contenus de chaque discipline (ici le français, l'histoire et les arts) sont trop souvent traités séparément, malgré des éléments de convergence à travers notamment les langages employés dans les différents programmes (Lacelle *et al.*, 2015). Même dans les classes de l'école primaire, les enseignants, pourtant seuls responsables auprès de leurs élèves d'un grand nombre de disciplines, peinent à investir une pratique d'enseignement tournée vers l'interdisciplinarité (Sachot et Lenoir, 2004).

C'est pour remédier notamment à cet écueil et travailler dans une perspective de coopération disciplinaire et éducative que nous élaborons actuellement, en concertation avec plusieurs intervenants du milieu éducatif (trois directions d'école, deux conseillers pédagogiques et 12 enseignants du secondaire), un dispositif pédagogique interdisciplinaire axé sur la mobilisation à l'école de la BD.

Afin de proposer un dispositif permettant à la fois de répondre aux besoins du milieu et aux enjeux éducatifs actuels, nous avons mis en place une démarche de réflexion et de travail qui s'appuie sur les différentes étapes nécessaires à la réalisation d'une recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009). Dans le tableau III, ces étapes sont présentées ainsi que le calendrier de travail qui y est associé.

Tableau III. **Étapes de la recherche développement entreprise et échéancier de travail**

Étapes de la recherche développement	Échéancier de recherche
<p>Étape 1: analyse de besoins des différents acteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Élèves</u> : état des forces et faiblesses en regard de la lecture (processus et stratégies de lecture, d'APL, de lecture multimodale et de lecture critique). • <u>Enseignants</u> : identification des pratiques pédagogiques actuelles et des pratiques de collaboration, identification des expertises de chacun, identification et analyse des besoins. • <u>Directions scolaires et conseillers pédagogiques</u> : identification des attentes et du soutien pouvant être offert. 	<p>An 1 Juin/décembre 2014</p>
<p>Étape 2: conception du dispositif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concertation des chercheurs, des enseignants et des conseillers pédagogiques impliqués. • Réflexion collaborative et concertée. • Conception de différentes versions du dispositif, dont une version pour l'école primaire et version pour l'école secondaire. 	<p>An 1 Janvier/juin 2015</p>
<p>Étape 3: banc d'essais des différentes versions du dispositif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérimentation en classes primaires et en classes secondaires. • Analyse, retour et bonification au besoin. 	<p>An 2 Septembre 2015/juin 2016ⁱⁱⁱ</p>
<p>Étape 4: diffusion / implantation dans le milieu</p>	<p>An 3 Septembre 2016/ juin 2017</p>

Fort du travail réalisé depuis juin 2014 avec les intervenants du milieu, et nous appuyant sur notre cadre de réflexion, nous sommes à même de présenter les grandes lignes d'un dispositif (version 1) visant plus spécifiquement les élèves du secondaire (élèves de 13-14 ans)^{iv}. Ce dispositif pédagogique interdisciplinaire est né des réflexions concertées de tous les acteurs impliqués dans la recherche et d'une volonté partagée de voir l'école se mobiliser autour d'un projet de coopération disciplinaire et éducative^v. Conséquemment, ce dernier convoque spécifiquement la mobilisation d'enseignants en provenance de plusieurs champs disciplinaires invités à travailler en équipe autour d'un médium d'apprentissage : la BD.

Le dispositif, dans l'état actuel des choses, est présenté dans le tableau IV. Principalement, il s'organise autour des stratégies et des compétences qui devraient être travaillées à l'école pour permettre aux élèves de véritablement utiliser la BD historique dans une perspective d'apprentissage. Il offre aussi des pistes quant aux responsabilités de chacun des acteurs impliqués et aux pratiques professionnelles que ces derniers devraient privilégier^{vi}. Bien entendu, il est envisagé de reprendre les différents objectifs visés à plusieurs moments de l'année en fonction de thématiques d'études spécifiques (ex. : l'Antiquité et le Moyen-âge).

Au cours de l'année scolaire 2015-2016, ce dispositif sera expérimenté en vue d'être bonifié, puis diffusé.

Tableau IV. **Dispositif pédagogique et interdisciplinaire élaboré** (version février 2015)

Objectifs d'apprentissage (stratégies et compétences visées)	Responsabilités et pratiques professionnelles privilégiées
<p>Se familiariser au médium BD</p> <ul style="list-style-type: none"> Apprentissage des codes et du langage de la BD. 	<p>Quatre enseignants de français / Classes de français</p> <ul style="list-style-type: none"> Présentation des codes et du langage de la BD par le biais d'un exposé formel prenant appui sur une présentation sur un tableau interactif ou équivalent. Exercices de transfert.
<p>Se familiariser au médium BD historique</p> <ul style="list-style-type: none"> Prise de contact avec la densité du corpus de BD historiques. Apprentissage des différents types de BD historiques. Introduction à la littérature critique. 	<p>Six enseignants d'histoire/ Classes d'histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> Présentation du corpus de BD historiques (en appui sur un corpus préalablement sélectionné et représentatif de la variété existante). Proposition d'une activité déductive : classement de BD historiques en fonction des types perçus (humoristiques, aventures, documentaires, etc.) / Retour. Rappel de la méthode historique et animation d'une discussion quant à son utilité pour le traitement d'une BD historique. Modélisation du survol critique d'une couverture de BD/ introduction à la littérature critique.
<p>Apprendre à lire le code textuel et visuel d'une BD à l'aide de la littérature traditionnelle et multimodale</p> <ul style="list-style-type: none"> Maîtrise et utilisation en contextes variés des compétences/stratégies liées à la littérature traditionnelle. Maîtrise et utilisation en contextes variés des stratégies/compétences liées à la littérature multimodale (voir tableau II). 	<p>Quatre enseignants de français / Classes de français</p> <ul style="list-style-type: none"> Modélisation en classe de français des différentes stratégies (dont la lecture complémentaire texte/image) utiles à la lecture d'une BD. Activités de pratique guidée puis autonome. <p>Deux enseignants en arts / Classes d'arts</p> <ul style="list-style-type: none"> Modélisation par les enseignants de la démarche d'appréciation et d'analyse critique des illustrations de la BD comme images médiatiques.
<p>Apprendre à lire dans une perspective d'APL</p> <ul style="list-style-type: none"> Maîtrise et utilisation en classes des compétences/stratégies liées à l'APL (voir tableau II). Maîtrise et utilisation en contextes variés des stratégies/compétences liées aux différentes étapes de la lecture critique d'une BD historique (voir tableau III). 	<p>Quatre enseignants de français/ Classes de français</p> <ul style="list-style-type: none"> Modélisation des différentes stratégies utiles à l'APL à partir d'un texte informatif habituel. Modélisation des différentes stratégies utiles à l'APL à partir d'une BD. Activités de pratique guidée puis autonome. <p>Six enseignants d'histoire/ Classes d'histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> Retour sur les apprentissages réalisés en français (apprendre à décoder et à interpréter une BD / apprendre à lire dans une perspective d'APL) et transfert en classe d'histoire. Modélisation par les enseignants de la posture critique liée à la littérature critique; présentation par modélisation des différentes étapes permettant de travailler le texte et l'image d'une BD dans une perspective d'APL. Activités de pratique guidée et autonome. <p>Deux enseignants en arts / Classes d'arts</p>

-
- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Transfert de la posture critique dans la perspective de l'appréciation et de l'analyse de l'image médiatique. |
|--|---|
-

4. EN CONCLUSION : DÉFIS ET APPORTS DE LA COOPÉRATION

Penser l'interactivité et le couplage de plusieurs champs disciplinaires au sein d'un vaste domaine comme celui de l'enseignement/apprentissage, pour exploiter en classe la BD historique, exige un travail théorique et pratique de coopération.

Chercheurs d'horizons divers et praticiens d'expérience doivent établir des liens de collaboration parfois déstabilisants, notamment parce qu'il faut apprendre à prendre en compte les préoccupations des autres et les contingences liées au partage d'un objectif de formation qui dépasse sa propre classe, sa propre discipline, voire ses propres intérêts. Une telle collaboration exige de tous les acteurs une ouverture d'esprit, un souci constant de perfectionnement, de la disponibilité et une mobilité, tant intellectuelle que matérielle (à propos notamment de la gestion du temps de classe et de la planification pédagogique).

Au-delà de cette réalité et des obstacles qu'elle peut créer, nous estimons fermement que ce travail de collaboration (théorique et pratique) est fondamental, voire obligatoire. Si l'on souhaite véritablement former des élèves capables, demain, de s'insérer dans un monde aux moyens de communications et d'apprentissage multiples et multimodaux, il nous faut travailler de concert. C'est ce travail de collaboration et de coopération qui est le plus à même de lever les barrières des disciplines, voire les barrières des pratiques pédagogiques. C'est de ce travail que peuvent naître les réflexions les plus riches.

RÉFÉRENCES

Amiel, V. (1993). Récit, raccords : bande dessinée et cinéma. Dans Mitterrand, O. (sous la dir.), *L'histoire par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie* (p.71-83). Paris, France : Éditions Syros.

Boutin, J.F. (2012a). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle (et à venir). *Québec Français*, 166, 46-48.

Boutin, J.F. (2012b). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale : une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. Dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (33-55). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Boutin, J.-F. (2015). La bande dessinée et l'école: actualisation, compétences multimodales et écueils. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, printemps 2015 (accepté; sous presse).

Bordage, F. (2008). *Contribuer au développement de la pensée critique des élèves en histoire du collégial : la bande dessinée à caractère historique*(mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.

Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, Angleterre : PolityPress.

Cartier, S. (2007). *Apprendre à lire au primaire et au secondaire*. Anjou, Montréal : Éditions CEC.

Cartier, S., Martel, V., Arsenault, J. et Mourad, E. (2015). Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 2 (sous presse).

Christensen, L. (2006). Graphip global conflict: Graphic novels in the high school social studies classroom. *Social Studies*, 97(6), 227-230.

Guay, L. et Charrette, D. (2009). La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire. *Traces*, 47(2), 1-7.

Hagood, M. (2002). Critical literacy for whom? *Reading Research and Instruction*, 41, 247-264.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

Kalantzis, M. et Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge, Angleterre: Cambridge UniversityPress.

Kress, G. (2010). *Multimodality*. Londres, Angleterre: Routledge.

Lacelle, N., Lebrun, M. et Boutin, J.-F. (2015). *Accueil – Présentation du groupe de recherche*. Récupéré [le 2 juin 2015] du site du Groupe de recherche en Littératie Médiatique Multimodale : <http://www.litmedmod.ca/>

Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans Lafontaine, L. et Pharand, J. (dir), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec (sous presse).

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). De la (r)évolution médiatique en communication à la littératie : la multimodalité. Dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (1-16). Montréal, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). *Grille des compétences multimodales*. Récupéré (le 2 juin 2015) du site du Groupe de recherche en Littératie Médiatique Multimodale:

http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_competchances_LMM.pdf

Lévesque, S. (2011). La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire. *Canadien Issues-Thèmes canadiens*, 41-46.

Mak, J. (2006). *Histoire et bande dessinée*. Grenoble, France : CRDP de l'Académie de Grenoble.

Martel, V. (2014). *Lire et interpréter des documents écrits en histoire*. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, D. et S. Demers (dir.). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (163-180). Montréal, Québec : Éditions Multimondes.

Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015a). *La classe d'histoire de l'Antiquité : réflexion didactique préliminaire sur les apports et limites du recours à la BD*. Dans Gallego, J. (dir.), *La bande dessinée historique/ Premier cycle : l'Antiquité*, (113-120). Pau, France : Cahiers d'histoire, d'archéologie et de littérature antiques de l'UPPA.

Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015b). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire : étude de cas exploratoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1(janvier). Récupéré de <http://www.litmedmod.ca/integrer-la-lecture-multimodale-et-critique-en-classe-dhistoire-etude-de-cas-exploratoire>.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité didactique*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ory, P. (1993). Historique ou historienne. Dans Mitterand, O. (sous la dir.), *L'histoire* (p. 93-96). Paris, France: Syros.

Sachot, M. et Lenoir, Y. (dir.) 2004. *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?* Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Serafini, F. (2014). *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*. New-York, NY: TeachersCollegePress.

Thiébaut, M. (2002). *Pour une éducation à l'image au collège*. Paris, France : Hachette Éducation.

¹Voir le site de ce groupe : www.litmedmod.ca.

ⁱⁱCette précision s'applique aussi pour la lecture de documents à visée informative (dont les manuels scolaires) qui proposent eux aussi du texte et plusieurs images de nature informative (photographies, illustrations, graphiques, etc.).

ⁱⁱⁱ Au besoin, ce banc d'essai, selon les nécessités de bonification du dispositif, pourrait s'échelonner sur deux années scolaires.

^{iv}Au cours de l'année scolaire 2015-2016, un travail de réflexion collaborative sera mis en place avec des enseignants du primaire désireux d'investir la BD comme médium d'apprentissage.

^vA leur demande, les noms des acteurs impliqués (directions d'école, conseillers pédagogiques et enseignants) ne sont pas diffusés.

^{vi}Les acteurs principaux de ce projet sont les enseignants. Ce sont eux, en effet, qui auront la responsabilité de faire vivre aux élèves le dispositif envisagé. Les deux chercheurs, les deux conseillers pédagogiques et les membres des directions scolaires agissent comme soutien : soutien réflexif et méthodologique pour les premiers, soutien pédagogique pour les seconds et soutien logistique (achat de matériel, aménagement d'horaires, etc.) pour les troisièmes.