

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRE

LA BANDE DESSINÉE HISTORIQUE COMME OUTIL D'INTERPRÉTATION ET
D'ANALYSE DES RÉALITÉS SOCIALES EN CLASSE D'ADAPTATION
SCOLAIRE : LES RÉALITÉS AUTOCHTONES D'HIER À AUJOURD'HUI

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA
MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
VALÉRIE OTIS-NAULT

JANVIER 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

INTRODUCTION	1
1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	2
1.1 QUESTION DE RECHERCHE	4
2. CONTEXTE DE RECHERCHE	4
2.1 LE PFÉQ ET LE PROGRAMME D’HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA	4
2.1.2 LES SPÉCIFICITÉS DE LA COMPÉTENCE 2 : INTERPRÉTER LES RÉALITÉS SOCIALES À L’AIDE DE LA MÉTHODE HISTORIQUE.	6
2.2 LES CLASSES D’ADAPTATION SCOLAIRE AU QUÉBEC ET LES ÉLÈVES HDAA	7
2.2.1 LE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTHODE HISTORIQUE EN CLASSE D’ADAPTATION SCOLAIRE	8
3. CADRE DE RÉFÉRENCE	9
3.1 BREF HISTORIQUE DE LA BANDE DESSINÉE.....	10
3.1.1 BANDE DESSINÉE ET STRATÉGIES DE LECTURE MULTIMODALES	12
3.1.2 LES STRATÉGIES D’INFÉRENCES	14
3.2 LA BANDE DESSINÉE HISTORIQUE ET CRITIQUES HISTORIENNES.....	15
3.3 LES ATOUTS DE L’UTILISATION DE LA BANDE DESSINÉE EN CLASSE.....	17
3.3.1 LA BANDE DESSINÉE POUR AUGMENTER L’INTÉRÊT ET LA MOTIVATION DES ÉLÈVES POUR L’HISTOIRE.....	21
3.4 LES LIMITES DE L’UTILISATION DE LA BANDE DESSINÉE EN CLASSE	22
3.5 ANALYSE CRITIQUE	23
3.6 METTRE DE L’AVANT LES RÉALITÉS AUTOCHTONES ET MÉTISSES D’HIER À AUJOURD’HUI : LA BANDE DESSINÉE COMME OUTILS	25
4. MÉTHODOLOGIE	29
4.1. ÉCHANTILLON.....	30
4.2 COLLECTE DE DONNÉES	32
4.2.1 QUESTIONNAIRE INITIAL.....	32
4.2.2 PRÉ-TEST ET POST-TEST.....	33
4.2.3 JOURNAL DE RÉFLEXION ET JOURNAL D’ANALYSE	34
5. RÉSULTATS ET ANALYSE	34
5.1 RÉSULTATS ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE INITIAL	34
5.2 RÉSULTATS ET ANALYSE DES PRÉ-TESTS.....	39
5.3 RÉSULTATS ET ANALYSE DES POST-TESTS.....	41

5.4 ANALYSE DE L'UTILISATION DU JOURNAL DE RÉFLEXION ET DU JOURNAL D'ANALYSE ..	43
6. <u>DISCUSSION</u>	45
7. <u>CONCLUSION.....</u>	47
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	49

La bande dessinée historique comme outil d'interprétation et d'analyse des réalités sociales en classe d'adaptation scolaire: les réalités autochtones d'hier à aujourd'hui

Introduction

La communication évolue au rythme des sociétés. L'utilisation de plus en plus soutenue, dans les dernières décennies, de la technologie et de l'image a mené à des changements importants dans les modes de communication utilisés. En effet, la multimodalité comme mode de communication est en croissance (Boutin, J.-F., 2014). Avec l'utilisation du cellulaire, de la télévision, des ordinateurs, force est de constater que l'aspect visuel prend une place non négligeable dans l'univers des élèves (Guay, L. et Charrette, D., 2009). L'utilisation et le décodage de ce type d'échange demandent cependant des opérations intellectuelles complexes (Lupu, A., 2011), des compétences spécifiques et des stratégies de lecture particulières (Martel, V. & Boutin, J.-F., 2015). Une fois acquises, celles-ci rendent les élèves plus compétents dans la transmission et dans le décodage de ce type de communication, mais plus encore, elles les aident à mieux maîtriser les capacités d'analyse essentielles au développement de l'esprit critique (Lupu, A., 2018). La capacité d'analyse de ce type est essentielle afin de faire des élèves des citoyens critiques et conscients du monde qui les entoure, cette analyse parfois questionnante étant essentielle à l'autonomie intellectuelle citoyenne (*Ibid.*). Un des moyens pour aider les élèves à maîtriser ces compétences particulières est l'analyse critique de sources par la méthode historique (*Ibid.*) Cette méthode, qui doit être enseignée en classe d'histoire, est de la plus grande importance. Les enseignants d'univers social ont donc un rôle à jouer dans la transmission des connaissances et des compétences nécessaires à la lecture et à l'analyse de documents multimodaux (Martel, V. & Boutin, J.-F., 2015). Comment alors mettre cette lecture multimodale de l'avant en cours d'histoire tout en restant centré sur les compétences à développer dictées par le PFÉQ? Plus spécifiquement, comment le faire en

classe d'adaptation scolaire avec des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et peu d'intérêt pour l'Histoire? Plusieurs auteurs mettent de l'avant l'utilisation de la BD (bande dessinée) comme source iconographique en cours d'histoire, car elle faciliterait la mise en valeur d'une période historique et/ou d'objets historiques grâce à la représentation visuelle (Guay et Charrette, 2009). En ce sens, l'étude en classe de bandes dessinées permettrait de lier l'action didactique au mode de communication multimodal, de plus en plus présent et nécessaire (Boutin, J-F., 2014). Ainsi, le texte qui suit permet de réfléchir à la problématique suivante : l'utilisation de la bande dessinée en cours d'histoire permet-elle d'aider les élèves en adaptation scolaire à développer leurs compétences d'analyse critique et d'interprétation de sources multimodales ? Dans les paragraphes à venir, nous présentons la problématique ainsi que le contexte de recherche énoncé. Par la suite, une recension d'écrits pertinents en lien avec la problématique vient rendre compte des connaissances actuelles et justifier les choix relatifs à la recherche-action entreprise. En terminant, un aperçu de la mise en œuvre pédagogique d'une séquence didactique effectuée en classe d'adaptation scolaire au secondaire ainsi que les résultats de celle-ci sont présentés.

1. Présentation générale de la problématique de recherche

Tel qu'indiqué ci-dessus, l'analyse de sources par la méthode historique est une composante clef permettant aux élèves d'analyser de manière critique le monde qui les entoure. Cependant, il semble difficile de rendre l'étude des sources accessibles et intéressantes aux yeux des jeunes en milieu scolaire. Bien qu'essentiels, les textes servant de sources écrites utilisées en classe, souvent par le biais des manuels scolaires, sont difficiles à comprendre pour les élèves, la compréhension étant entravée par l'utilisation de phrases complexes et d'un lexique spécialisé. Diverses structures organisationnelles sont aussi utilisées dans ces textes et leur contenu est abstrait aux yeux des apprenants (Soulet, J., 2012). Les difficultés en littératie des élèves en adaptation scolaire rendent encore plus difficiles l'étude et l'analyse de ces sources (Gallant, J., 2020). En ce qui concerne les sources iconographiques, elles sont souvent perçues comme étant

inintéressantes par les élèves. Au regard de ces informations, les pédagogues doivent se questionner afin de trouver une manière plus efficace de faire l'étude de sources en classe. Plusieurs l'ont d'ailleurs fait et offrent une alternative intéressante à l'étude de sources « traditionnelles », soit l'étude de bandes dessinées. Ce médium, qui occupe une place importante dans l'univers collectif (Pennelle, C., 2020), est à la portée des élèves et les aide ainsi à mieux comprendre la période historique à l'étude (Chapelle, J., 2020). Cet univers collectif, fait de représentations et de référents communs, devrait être davantage utilisé dans les milieux scolaires (Soulet, J., 2012).

Par une mise en image et en récit de l'histoire, la bande dessinée offre une représentation plus concrète d'une période historique ou d'une réalité sociale (Pennelle, C., 2020). Elle permet de faire « vivre » l'histoire (Chapelle, J., 2020), aidée par son côté romancé. En effet, malgré la construction imaginaire de l'histoire, elle peut tout de même être considérée comme fiable par la présence de personnages ou encore d'événements qui sont attestés par des recherches historiennes (Pennelle, C., 2020). Par la combinaison d'images et de textes, les auteurs mettent en scène des époques, des moments historiques ou encore des réalités sociales, ce qui aide les élèves dans leur compréhension (*Ibid.*). L'intérêt de l'utilisation de ce médium est multiple. Pour commencer, il permet d'augmenter l'intérêt des élèves tout en utilisant un outil didactique différent (Soulet, J., 2012). Aussi, la grande quantité d'œuvres et de thèmes offre un grand choix aux enseignants voulant travailler avec ce médium (Pennelle, C., 2020). De plus, la coexistence de plusieurs modes permet le développement de compétences complexes en lecture, la pratique de la communication multimodale (Rouvière, N. & al. 2012), ainsi que l'acquisition d'une méthode de travail historique (Pennelle, C., 2020).

En tenant compte des faits et des avantages nommés précédemment, la bande dessinée semble le médium tout indiqué pour le développement des compétences d'analyse critique et d'interprétation de sources multimodales en histoire avec les élèves en classe d'adaptation scolaire. Le texte qui suit et le résumé de la recherche-action effectuée en classe, avec des élèves handicapés et/ou rencontrant des difficultés d'adaptation et d'apprentissages, mettent en lumière des éléments de la problématique servant de point de départ à cet essai.

1.1 Question de recherche

Il semble que les apprentissages que font les élèves dans les cours d'Histoire sont plus factuels que réflexifs et que peu d'entre eux sont en mesure de faire des liens entre les différentes sources exploitées en classe (Lupu, A., 2018). La bande dessinée pourrait-elle être une source plus stimulante et plus à la portée des jeunes en milieu scolaire ?

Son apparition dans les journaux et les revues en a fait un médium qui rejoint les gens de tous milieux sociaux (*Ibid.*). Comme la bande dessinée met aussi de l'avant des personnages attachants qui retiennent l'attention des lecteurs, qu'elle fait vivre l'histoire et qu'elle informe sur la perception d'une époque historique à un moment donné, il y a fort est à parier que oui (*Ibid.*). De plus, son utilisation semble toute indiquée avec la clientèle en adaptation scolaire, car elle rejoint les différentes pistes d'interventions décrites par le ministère de l'Éducation dans le cadre de référence sur les difficultés d'apprentissage à l'école. C'est donc l'étude des possibilités que permettent ces jonctions entre les visées du PFÉQ et ce qui est constaté en classe qui constitue notre question centrale de recherche.

2. Contexte de recherche

2.1 Le PFÉQ et le programme d'Histoire du Québec et du Canada

Au Québec, le ministère de l'Éducation dicte les différents apprentissages scolaires, les savoirs (déclaratifs et procéduraux) et les compétences (disciplinaires et transversales) que doivent développer les élèves via le *Programme de formation de l'école québécoise* (Lupu, A., 2018). Selon l'âge des élèves et leur année d'étude, les élèves ont des connaissances historiques à acquérir. Dans un parcours scolaire régulier, le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* est enseigné respectivement en secondaire 3 et en secondaire 4. Afin de faciliter l'apprentissage et la planification didactique, le programme officiel utilise la périodisation de l'histoire du Québec et du Canada. Par celle-ci, le ministère de l'Éducation découpe le temps afin d'en faciliter l'étude (PFÉQ, 2017). En plus de ce découpage de l'histoire, le programme met de l'avant des réalités sociales qui, elles, se rapportent aux

actions humaines dans un contexte social et historique donné. Chacune de ces réalités sociales, qui se lie à une période historique à l'étude, est présentée de manière chronologique et intègre tous les aspects d'une société. Chaque période et chaque réalité sociale met de l'avant un certain nombre de connaissances historiques. Selon le PFÉQ (2017), « Les connaissances historiques précisées dans le programme consistent en un bagage de connaissances essentielles, établies dans les limites des savoirs actuels sur les sujets abordés dans le programme, que les élèves sont appelés à se constituer par la caractérisation d'une période de l'histoire du Québec et du Canada et l'interprétation d'une réalité sociale (p. 17) ». Ces connaissances proviennent de l'étude de sources textuelles ou iconographiques pertinentes (Lupu, A., 2018). Le concept de réalité culturelle y est aussi explicité comme étant un ensemble de phénomènes sociaux qui sont propres à une nation, et dans le cas présent, à la nation québécoise (PFÉQ, 2017).

Par ce programme, les élèves « s'outillent pour la participation sociale et la délibération sur des enjeux actuels par le développement de la pensée historique, c'est-à-dire la mise à distance du passé et le recours à une méthode d'analyse critique, la méthode historique. C'est notamment par l'acquisition d'un solide bagage de connaissances et le développement d'habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire par l'exercice des compétences qu'ils affinent leur compréhension de la société actuelle (*Ibid.*, p. 6) ». Afin d'arriver aux objectifs visés par le programme, le ministère a divisé celui-ci en deux compétences complémentaires. La compétence 1, caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada permet d'établir des faits historiques, de considérer des éléments géographiques et d'établir une chronologie des événements historiques à l'étude. Pour sa part, la compétence 2, interpréter une réalité sociale, permet aux élèves de cerner l'objet d'interprétation de cette réalité sociale, de s'assurer de la validité de son interprétation et de son analyse. Par le développement de ces deux compétences, le programme vise à : « amener les élèves à acquérir des connaissances sur l'histoire du Québec et du Canada ; amener les élèves à développer les habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire ; amener les élèves à développer les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale (*Ibid.*, p. 1) ». Le développement de l'esprit critique et de la pensée citoyenne se fait en grande partie par l'apprentissage de la méthode historique (*Ibid.*). Par

le développement d'habiletés intellectuelles, celle-ci doit permettre aux élèves de prendre de la distance et d'analyser le passé de façon critique (*Ibid.*).

2.1.2 Les spécificités de la compétence 2 : Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.

Il semble approprié de revenir brièvement sur la compétence 2 nommée précédemment, soit interpréter une réalité sociale. L'interprétation qu'elle permet de ces réalités sociales doit donner une signification à l'histoire et expliquer la réalité sociale d'une époque (Lupu, A., 2018), celle-ci prenant en compte l'ensemble des aspects inhérents à la société et à la période historique à l'étude (PFÉQ, 2017).

Selon le PFÉQ, « L'étude du passé ne se fait pas à vide : l'analyse critique de sources est essentielle à la caractérisation et à l'interprétation » (p. 7). Ces sources peuvent être de divers types : document écrit, document iconographique, document audiovisuel ou artefact. Parmi celles-ci, les sources iconographiques occupent une place importante. Adrien Lupu résume bien l'objectif de la présentation de sources iconographiques en classe : « Le but des images présentées aux élèves est qu'ils soient en mesure d'y trouver des indices pertinents sur l'organisation d'une société à une époque donnée ou encore sur l'organisation de l'espace dans laquelle elle a évolué. L'image vient alors appuyer l'argumentaire des élèves » (Lupu, A., 2018, p. 14). Ceux-ci doivent, une fois l'objet de l'interprétation cerné, analyser la réalité sociale présentée afin d'en arriver à faire ressortir les changements puis les continuités ainsi que leurs causes et leurs conséquences. À l'aide du cadre de référence de l'image à l'étude, des différentes autres sources consultées et des autres interprétations développées, les apprenants doivent être en mesure d'expliquer comment étaient les choses à cette époque et surtout pourquoi il en était ainsi (PFÉQ, 2017).

Une question persiste cependant. La bande dessinée peut-elle être qualifiée de document source dans le contexte d'un cours d'histoire? Plusieurs croient que oui. Sur ce point, Catherine Pennelle (2020) écrit ce qui suit : « Tout comme un document source, la bande dessinée donne des faits et met en place des contextes temporels et spatiaux qui correspondent à des époques et donne des clés de lecture du monde et de son évolution. De

ce fait, si la bande dessinée est réalisée avec soin et avec des recherches préalables sur des sources, elle peut tout à fait témoigner des contextes sociaux, politiques, économiques et culturels de l'époque étudiée dans la bande dessinée. » (p.1). Pour sa part, Nicolas Rouvière (2013) nous dit que « La bande dessinée peut véritablement acquérir le statut de document historique, pour témoigner de l'imaginaire collectif de l'époque dans laquelle elle s'inscrit. (Rouvière, N., 2013, <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523>) » En effet, la bande dessinée serait un « document problème » de choix. Elle permettrait d'encourager l'utilisation d'un recul métacognitif, soit une réflexion sur le statut du document historique lui-même (*Ibid.*). En ce sens, elle permet de travailler la méthode historique en classe. Cette démarche en plusieurs étapes, qui consiste à poser une problématique, formuler des hypothèses, effectuer une recherche documentaire et analyser ces documents pour étayer les preuves, puis organiser une synthèse et la communiquer au public, est le but visé par l'étude des sources, qu'elles soient traditionnelles ou contemporaines, telle la bande dessinée (Guay et Charrette, 2009).

2.2 Les classes d'adaptation scolaire au Québec et les élèves HDAA

Malgré la présence d'élèves en difficultés dans les classes de tout temps, ce n'est qu'au début des années 2000 que le ministère de l'Éducation adopte une première politique de l'adaptation scolaire. Cette politique a pour but d'offrir une école adaptée à tous les élèves et d'offrir des services aux élèves à risque, aux élèves en situation de handicaps ou encore aux élèves rencontrant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (MÉQ, 1999). Les voies d'actions mises de l'avant pour aider les élèves en difficulté offrent une vision renouvelée des services à offrir en milieu scolaire (*Ibid.*). Les classes d'adaptation scolaire regroupent souvent des jeunes ayant plusieurs types de difficultés et de diagnostics qui sont complexes par leur nature neurologique (Gallant, J., 2020). Ceux-ci, qualifiés de EHDA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) par le système, doivent avoir un minimum de deux années de retard sur le cheminement scolaire régulier afin d'être en classe spécialisée. Il faut aussi que les acteurs du milieu scolaire aient mis en place des stratégies d'aide, sur une période significative, sans que ces stratégies n'aient suffies à rattraper le retard en regard au PFÉQ lié à l'âge du jeune (*Ibid.*). Les élèves n'accusant pas un tel retard étant intégré dans les classes régulières (MÉQ, 1999). Il va sans dire qu'il

importe d'adapter l'enseignement et les situations d'apprentissage afin que tous puissent y participer (Gallant, J., 2020). Des pistes d'intervention sont aussi utilisées : miser sur le développement de stratégies cognitives et métacognitives efficaces, utiliser la motivation comme levier à ces apprentissages et miser sur le développement de la littératie (la lecture en particulier), autant au primaire qu'au secondaire (MÉQ, 1999).

2.2.1 Le développement de la méthode historique en classe d'adaptation scolaire

Étant donné la nature des difficultés des élèves HDAA et la faible motivation scolaire de certains d'entre eux (Ruel, P.-H., 1984), le développement de la méthode historique est un défi de taille. Ce défi demande un travail d'enseignement et de réinvestissement de certaines habiletés en lecture et en écriture. En effet, plusieurs des étapes de la méthode historique exigent des compétences complexes en littératie (Gallant, J., 2020). La littératie fait référence à l'ensemble des compétences à développer en lecture et en écriture. Elle est essentielle dans la société actuelle, car elle est à la base de presque tous les savoirs et elle est sans cesse sollicitée (Dubé, F. & Ouellet, C., 2016). Rappelons que la méthode historique a comme base une problématique posée, la formulation d'hypothèse, l'étude et l'analyse de documents sources, ainsi que la mise en synthèse de celle-ci (Guay et Charrette, 2009). Toutes ces étapes demandent une capacité à lire, à écrire et à inférer qui est souvent déficiente chez les élèves en difficultés scolaires. De plus, les sources textuelles et iconographiques utilisées en histoire ont souvent un niveau de difficulté insurmontable pour les élèves rencontrant des difficultés en littératie (le lexique spécialisé, les phrases complexes et abstraites, etc.) (Soulet, J., 2012). Une étude exploratoire menée par Laurie Pageau en 2016 auprès de 160 élèves provenant de quatre commissions scolaires différentes fait ressortir le fait que les difficultés liées aux compétences en français sont des entraves à la réussite en histoire étant donné le grand nombre d'aptitudes en lecture et en écriture qui sont utilisées dans cette discipline (Pageau, L., 2018). Pour les élèves HDAA les lacunes en français amènent ainsi une difficulté supplémentaire. Il importe

donc, malgré le manque de formation des enseignants (autres que pour les enseignants de français), d'enseigner les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension des sources historiques (Chartrand, S. G., 2009).

Une autre entrave à l'acquisition et à l'utilisation de la méthode historique pour interpréter des réalités sociales est sans aucun doute l'intérêt. Selon Downey et Levstick (1991), les élèves considèrent l'Histoire comme étant la matière la moins intéressante. Toujours selon eux, les outils didactiques utilisés par les enseignants tuent l'intérêt des jeunes (*Ibid.*), qui ne veulent pas s'engager dans l'apprentissage de l'histoire (Guay et Charrette, 2009). Il importe donc de trouver une manière de stimuler cet intérêt tout en offrant des sources qu'ils sont en mesure de lire et d'analyser. Afin d'augmenter l'intérêt, il faut trouver un moyen de rendre l'histoire vivante, de faire comprendre aux élèves que « le passé a aussi eu un présent (Thiébaud, 2002) ». La bande dessinée, travaillée dans une séquence didactique souple permettant la différenciation pédagogique, peut être un outil qui permet une meilleure interprétation des réalités sociales à l'étude (Chapelle, J., 2019). En somme, nous cherchons à savoir si la bande dessinée permet aux élèves d'adaptation scolaire de développer les compétences nécessaires à l'analyse critique en histoire.

3. Cadre de référence

Comme mentionné précédemment, les élèves présents dans les classes d'adaptation scolaire au Québec rencontrent des difficultés à plusieurs niveaux, entre autres au niveau scolaire. Ces difficultés ont pour effet de compliquer l'acquisition de savoirs et de compétences essentielles à l'analyse de sources et à l'acquisition de la pensée critique. Ces élèves doivent fournir des efforts significatifs, plus importants que ceux normalement requis pour accomplir les tâches demandées (Gallant, J., 2020). Il peut en résulter un sentiment d'injustice, de frustration et d'incompréhension chez les jeunes. Ceux-ci risquent alors de percevoir l'expérience scolaire comme désagréable et négative (*Ibid.*).

Selon Edgar Dale (1946), l'humain retient environ 10% de ce qui est lu, environ 20% de ce qui est entendu et environ 30% de ce qui est vu. L'enseignant a donc intérêt, afin de maximiser ce qui est retenu par les élèves, à utiliser un médium stimulant plus d'un sens.

La BD étant l'un d'entre eux, « son intérêt didactique passe avant tout par la pratique enseignante » (Merieu, P.,1992). L'enseignant voulant utiliser la BD y trouvera plusieurs plus-values. Mélanie Tremblay (2013) nous en offre une synthèse sous forme de tableau et les retombées positives semblent non négligeables en contexte scolaire.

Les plus-values de la bande dessinée

PARAMÈTRES (plus-values)	EXPLICATION
Apprentissage significatif	La BD, en mettant en contexte une notion particulière, permet un apprentissage significatif.
Attention	La BD permet d'attirer l'attention de l'élève.
Complémentarité	La BD est complémentaire à d'autres activités d'apprentissage.
Compréhension	La BD facilite l'apprentissage d'une leçon en favorisant la compréhension.
Diversification	La BD permet la diversification des méthodes d'apprentissage.
Divertissement	La BD permet d'apporter une touche ludique et divertissante à une leçon ou à un élément d'apprentissage.
Intérêt	La BD suscite l'intérêt.

Sources : Tremblay, M. (2013), *La bande dessinée pédagogique*, Mémoire de Maîtrise, Université Laval, <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24018>, p.125

Pourquoi alors le 9^e art n'est-il pas davantage utilisé dans les salles de classe? Les enseignants sont peu familiers avec celui-ci et les codes de lectures nécessaires (Rouvière, N., 2013). Quand ceux-ci connaissent la BD et maîtrisent les codes de lectures appropriés, c'est la transposition didactique qui semble poser problème. Les enseignants ne voient pas comment faire de la BD un outil menant aux objectifs didactiques visés par les enseignants (*Ibid.*).

3.1 Bref historique de la bande dessinée

L'histoire de la bande dessinée permet une mise en contexte sociale et historique de cette forme de littérature. En ce sens, étudier son évolution à travers le temps permet de

comprendre pour quelle raison elle est encore peu utilisée en salle de classe. Plutôt récent comme médium, ce n'est qu'à la toute fin du XIXe siècle que celle-ci fait son apparition (Chapelle, J., 2020). Ayant comme public cible les enfants, ce sont dans les journaux satiriques et les journaux du dimanche que les premières planches font leur apparition (Pennelle. C., 2020). Cependant, l'accès aux images étant encore limité, la bande dessinée est perçue comme grotesque, pulsionnelle et violente. Le « pouvoir séducteur de l'image » fait peur (Rouvière, N., 2013). Les pédagogues la comparent aussi aux autres formes de littérature et la qualifient de pauvre, car elle a peu de texte (Pennelle. C., 2020). Dans les années 1920, la BD est « considérée comme une mauvaise lecture qui favorisait la passivité intellectuelle » (*Ibid.*, p. 6) et il en est ainsi pendant quelques décennies. Les perceptions évoluent doucement, au cours des années 1960, avec l'accès de plus en plus fréquent aux images, amené par l'avènement de la télévision et sa présence de plus en plus répandue dans les foyers. En effet, même si l'image est encore considérée plus pauvre que les mots, les enseignants commencent à y voir quelques usages possibles en classe (*Ibid.*). Parce qu'elle est de plus en plus répandue et que de nouveaux supports visuels se développent, les représentations sociales à l'égard de la BD changent et les pédagogues sont de plus en plus enclins à l'utiliser en classe (*Ibid.*).

Les années 1970 amènent leur lot de changements dans la perception qu'ont les gens de ce type de littérature. En effet, celle-ci ayant évolué, elle s'adresse à des lecteurs de tous âges et elle demande analyse et réflexion afin de bien comprendre son contenu (Chapelle, J., 2020). Il est de plus en plus évident que la complémentarité texte-image amène une meilleure représentation des événements. Les images permettant aux différents contextes (social, économique, culturel et politique) de prendre vie sous les yeux du lecteur (Pennelle, C., 2020). Une certaine acculturation à la BD provoque aussi une vision plus positive de celle-ci chez des enseignants qui ont grandi en la côtoyant (Rouvière, N., 2013).

« Dans le courant des années 1980, les études en sociologie de la lecture montrent que, face à l'évolution et aux mutations du public scolaire, il est nécessaire de repartir des pratiques réelles des élèves et de leurs intérêts, afin d'éviter les effets d'exclusion à l'égard de la culture écrite » (Rouvière, N., 2013, <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523>). Cependant, dans les années 1980 et 1990, la bande dessinée est utilisée comme un moyen d'intéresser les élèves aux autres types de littérature plutôt que comme une fin en soi, ce

qui se révèle être une impasse (*Ibid.*). Des efforts sont alors entrepris afin de sortir la BD des paralittératures et de mettre un terme à son image de lecture populaire et populiste. (Rouvière. N., 2012). Les romans illustrés pour tous les âges font leur apparition en librairie. Les images pour accompagner les mots ne sont plus vues comme une manière d'encourager la paresse intellectuelle, mais bien comme un style littéraire complet et enrichissant (Rouvière. N., 2013). D'ailleurs, depuis le début des années 2000, de plus en plus de recherches en didactique et de didacticiens s'y intéressent (*Ibid.*). Plusieurs enseignants travaillent avec ce média et les bibliothèques scolaires en font la promotion.

3.1.1 Bande dessinée et stratégies de lecture multimodales

Énoncer le fait que la bande dessinée met en valeur du texte et des images semble être une évidence. L'analyse historique nous montre que peu d'études ont été faites sur les compétences et les stratégies à utiliser pour lire et comprendre ce médium. Souvent qualifiée de pauvre intellectuellement, on a longtemps cru que la lecture de celle-ci était plus facile que les autres genres littéraires (Pennelle. C., 2020). Cependant, pour en être un lecteur efficace, il faut être en mesure de passer d'un mode à l'autre de manière fluide. Qu'est-ce qu'un « mode » ? C'est une ressource transmise afin de créer de la signification chez la personne qui reçoit l'information (David, K., 2018). La mixité est donc une lecture en plusieurs niveaux qui demande au lecteur de faire des relations entre plusieurs types de modes (*Ibid.*). Dans le cas qui nous occupe, le lecteur doit mettre en relation le texte et l'image qui lui sont présentés. Le message qui comporte plusieurs sens à travers plus d'un mode est ce qu'on nomme la multimodalité (*Ibid.*) et c'est ce qui peut rendre plus aisé la compréhension des sources pour les élèves en adaptation scolaire. En effet, plusieurs élèves présents dans les groupes d'adaptation scolaire au Québec ont des problématiques en lien avec le langage. Ces troubles, qu'ils nuisent à la réception, au décodage ou à l'expression de la langue, sont un enjeu pour plusieurs (MÉQ, 1999). Certains autres élèves manquent aussi cruellement de motivation et d'intérêt. Les livres, textes ou sources présentés en classe constituent un trop grand défi pour ces apprenants. Bref, la mixité des modes peut rendre plus facile et moins pénible la compréhension tout en ajoutant une motivation visuelle supplémentaire.

Qui dit une lecture différente, dit aussi développement préalable de compétences spécifiques. Ces compétences doivent être enseignées, modélisées et pratiquées en classe avant d'espérer que les élèves puissent convenablement analyser ce qui leur est présenté (David, K., 2018). Afin de s'assurer que les élèves sont en mesure de bien utiliser la BD en histoire, il faut s'assurer qu'ils sont en mesure de bien lire le code textuel ainsi que le code visuel et de faire les liens qui s'imposent pour que le tout soit cohérent (*Ibid.*). La lecture de l'image, composante négligée par certains, est très importante, car elle détermine le contexte en livrant une grande quantité d'informations, entre autres sur la période historique ou les sociétés à l'étude (Thiébaud, M. 1989). En une image, une foule d'informations deviennent disponibles pour les élèves. Celles-ci diminuent également le risque de confusions anachroniques (*Ibid.*). La confusion entre les époques est normale chez les jeunes, ceux-ci manquant de connaissances historiques et de comparatifs à ce niveau. Or, les images présentes dans les bandes dessinées permettent justement de donner un référent aux élèves, qui peuvent ainsi imaginer l'histoire avec moins d'anachronismes (*Ibid.*). Les images doivent certainement être analysées avec d'autres sources, mais elles peuvent, dans certains cas, donner une image assez juste d'une société d'époque (*Ibid.*). En ce qui concerne le mode textuel, c'est la narration qui en est le principal moteur (Boutin, J.-F., 2014).

Par les échanges dialogaux entre les personnages, les élèves sont capables d'imaginer que les personnages du passé ont aussi eu un présent (Thiébaud. M., 1989), un concept complexe à acquérir. De plus, cela amènerait les jeunes à se sentir impliqués émotionnellement et cognitivement dans la période historique à l'étude (*Ibid.*). Pour ce faire, ceux-ci doivent bien comprendre la théorie derrière l'écriture et la lecture de dialogue. Les enseignants doivent donc s'assurer de la compréhension de leurs élèves en lien avec ce concept. Pour en faire des lecteurs multimodaux compétents, l'enseignant doit donc leur enseigner et leur faire expliciter l'interprétation de l'image, la lecture du texte, mais surtout comment faire des liens entre ces deux modes (Rouvière. N. & all., 2012). À partir de ces « aller-retour » entre le texte et les images, les élèves seront en mesure de formuler des hypothèses et de faire des liens pour mieux comprendre le sens de leur lecture (Boutin, J.-F. 2014). Concrètement, un bon exemple pour travailler la multimodalité en classe serait de donner une planche sur laquelle seulement le texte est disponible et de

demander aux élèves de faire une hypothèse sur le thème ou l'histoire racontée par la BD. Le contraire est aussi possible, soit de présenter seulement les images et demander aux élèves d'écrire les dialogues des bulles afin de compléter la BD. Avec la présentation de la vraie planche, les élèves peuvent ensuite comparer et voir la complémentarité qu'il faut faire afin de bien en saisir le contenu.

3.1.2 Les stratégies d'inférences

Plusieurs caractéristiques de la bande dessinée nécessitent que les élèves utilisent les inférences pour arriver à comprendre l'histoire. Les élèves lieront deux éléments afin de créer une nouvelle information (Giasson, J., 2003). Tel que mentionné plus haut, par sa nature multimodale, les élèves doivent bien décoder les éléments de l'image ainsi que ceux du texte (David, K., 2018). Ce n'est pas tout, ceux-ci doivent aussi faire des inférences entre ces éléments afin de bien comprendre le sens de ce qui se passe dans une même case. Étudier une BD historique permet d'effectuer de ces inférences afin de comprendre les messages non-dits de l'auteur, des faits implicites et explicites que celui-ci souhaite mettre de l'avant (Rouvière. N. & al., 2012). Selon Nicolas Rouvière, « La BD, par sa nature séquentielle et ses ellipses, permet de travailler les inférences logiques ainsi que la stéréotypie. (Rouvière. N., 2013, <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523>). Ces stratégies doivent être développées en classe par plusieurs activités en lien avec les inférences et celles-ci doivent être explicitées par les enseignants (Rouvière. N. & al., 2012). Deux éléments dans la structure de la BD nécessitent une bonne capacité d'inférer, soit les ellipses et la stéréotypie (Rouvière. N., 2013). L'ellipse, ou la « lecture » de ce qui se passe entre deux cases est essentielle. En effet, il y a nécessairement des séquences dans lesquelles le lecteur doit imaginer lui-même ce qui mène à la case suivante. Cette visualisation mentale de ce qui se passe entre deux cases n'est possible que si l'élève est en mesure de faire des inférences (Guay et Charrette, 2009). Ces ellipses permettent de comprendre la progression de l'histoire. C'est ainsi qu'à partir de différentes cases, l'élève arrive à comprendre l'histoire que l'auteur a voulu transmettre (*Ibid.*). Bref, « Le lecteur compétent est celui qui bâtit mentalement les bonnes passerelles entre des images programmées pour se compléter : le vide qui sépare deux vignettes est celui d'une articulation idéale, et il incombe au lecteur de saisir la nature exacte de cette articulation,

opération intellectuelle qui fait appel à des qualités d'observation, mais surtout de logique » (Rouvière. N. & al., 2012, p. 89). En ce qui concerne la stéréotypie, c'est la tendance qu'à le lecteur à aller chercher les structures familières dans ses lectures. Lorsque celui-ci essaie de comprendre un texte, il va utiliser ce qu'il connaît déjà et ce qui lui est familier pour y arriver (*Ibid.*).

Les élèves doivent connaître ces particularités en lien avec la structure des bandes dessinées. Le développement de compétences et de stratégies pour mieux travailler ces particularités est donc souhaité. Ces stratégies doivent être enseignées en classe par plusieurs activités en lien avec les ellipses et les stéréotypies. Tel que mentionné, celles-ci doivent être modélisées et explicitées par les enseignants qui veulent augmenter la capacité d'inférer de leurs élèves (*Ibid.*). Donner une case aux élèves et leur demander d'inférer la case suivante ou la case précédente est un bon exemple de ce qui pourrait être fait par les pédagogues.

La forme que donne l'auteur à sa planche est aussi à analyser par les élèves. Ceux-ci pourront alors explicitement ou implicitement comprendre l'importance de certaines informations (*Ibid.*). La grosseur ou l'emplacement d'une case devient donc l'équivalent d'un caractère gras ou d'une majuscule dans d'autres types de littérature. Ils doivent être pris en compte par le lecteur, car il traduit une intention de communication de la part de l'auteur. Il importe donc de s'attarder à la forme de la planche que l'auteur nous propose (*Ibid.*).

3.2 La bande dessinée historique et critiques historiennes

L'évolution, dans les dernières décennies, des représentations liées à la bande dessinée a amené un changement de perceptions importantes par rapport à celle-ci. Elle prend maintenant une grande place dans la culture populaire et elle devrait donc intéresser les historiens (Tremblay, M. 2013). Plusieurs auteurs ont un intérêt pour l'histoire ou pour certains événements historiques (*Ibid.*). Ceci permet l'apparition dans les librairies et les bibliothèques de plus en plus de bandes dessinées historiques.

Plusieurs se questionnent cependant sur l'utilisation des BD afin d'étudier et de comprendre des sociétés du passé. Ces questionnements et certaines critiques méritent d'être mises de l'avant afin de les prendre en compte dans l'analyse et l'utilisation de ce

médium en classe. Pour commencer, la bande dessinée est une source partielle et subjective (Chapelle, J., 2019). En effet, la vision de l'auteur vient teinter l'histoire ainsi racontée. Les images traduisent la réalité passée, de la manière dont l'auteur la comprend. En ce sens, elles ne sont pas neutres (*Ibid.*). D'autres éléments importants comme la culture et l'époque rendent l'œuvre subjective. La vision du monde, ce qui est acceptable ou non et même la perception des événements historiques changent selon l'époque à laquelle l'auteur appartient. La culture et l'époque jouent également un rôle important dans les connaissances développées et transmises (Rouvière. N. & al., 2012). Une autre critique vient du fait que le récit comporte des « trous ». Le lecteur doit utiliser son imaginaire pour combler les ellipses, ce qui peut amener certaines difficultés. Cette part d'imagination fait douter certains historiens de la valeur de la BD comme source iconographique (Guay et Charrette, 2009). Aussi, comme les images prennent beaucoup d'espace dans les cases, ce qui est l'espace disponible pour le texte est moins important. C'est donc un vocabulaire réduit qui y est présent. Celui-ci ne peut donc pas être aussi riche (*Ibid.*). Il est important de mentionner que certains se questionnent également sur l'utilisation d'événements de fiction dans les BD historiques. Afin de romancer le récit, les auteurs peuvent ajouter certains éléments qui ne sont pas vérifiables à partir de la méthode historique. Réussir à faire en sorte que certains en viennent à aimer l'histoire avec des œuvres contenant certains éléments de fiction est du moins un début. Une fois que ceux-ci auront développé un certain goût pour l'histoire, il n'en tient qu'à l'enseignant de favoriser la mise en place de la méthode historique et d'analyser avec eux les BD qui ont été à l'étude. (Rouvière. N., 2013)

Malgré ces critiques, certains auteurs croient, nous l'avons vu quelques peu, que la bande dessinée est une bonne source iconographique à utiliser en classe. Pour certains, les auteurs de bandes dessinées historiques sont conscients que celles-ci permettent la vulgarisation de faits historiques. De ce fait, ils s'assurent d'avoir effectué les recherches nécessaires afin d'avoir une certaine conformité historique (Chapelle, J., 2019). Même si la représentation n'est pas parfaite, le public cible n'en est pas un d'expert. Les informations qui y sont transmises sont donc suffisantes (*Ibid.*). Continuons avec l'importance de l'utilisation de sources variées en histoire. Les historiens doivent être compétents dans l'analyse de plusieurs types de sources, par exemple les documents

littéraires, les représentations iconographiques, les visites de sites, monuments et musées, etc. (Thiébaud, M., 1989), car « l'objectif final de l'investigation historique est de faire effleurer les types de connaissances et de représentations (Soulet, J., 2012, p. 24) ». La bande dessinée est ainsi un médium supplémentaire à prendre en compte. Comme pour le cinéma, ou la photo, ce médium ne doit pas être vu « comme un reflet parfait de la réalité, mais comme une mise en scène de la réalité par un auteur étant partie prenante de la société. (*Ibid.*, p. 36). » Ceux qui les utilisent doivent faire ressortir les croyances, la vision des auteurs et des générations dans l'analyse rigoureuse de la BD (Tremblay, M., 2013). En terminant, le public cible de ce type de littérature est historiquement populaire. Les personnages y sont donc souvent près des lecteurs et ceux-ci peuvent facilement s'y reconnaître (Thiébaud, M., 1989). Bref, la bande dessinée n'est pas à négliger, car elle « permet de voir comment certains événements, certaines évolutions historiques sont perçues dans la société et par l'auteur à un moment donné (*Ibid.*, p. 4) ».

3.3 Les atouts de l'utilisation de la bande dessinée en classe

Malgré certaines critiques, l'utilisation de la bande dessinée en classe a indéniablement des atouts qui sont énoncés et analysés dans les paragraphes suivants. Nous nous demandons ce que les images qui y sont présentes peuvent amener comme connaissances historiques et comment elle permet d'aider les élèves dans leur compréhension des périodes historiques à l'étude (Thiébaud, M., 1989).

Toutes les bandes dessinées, quoique divertissantes, ne sont pas pédagogiques. Pour démêler quelles BD sont à utiliser en classe et lesquelles ne représentent pas de plus-values, Mélanie Tremblay propose un tableau résumé. Selon elle, une bande dessinée, pour être pédagogique, doit jouer au moins un rôle dans le tableau suivant (Tremblay, M. 2013).

PARAMÈTRES (rôles pédagogiques)	EXPLICATION
Rôle analytique	La BD permet à l'élève favorise l'analyse d'un élément d'apprentissage.
Rôle comparatif	La BD permet une comparaison évidente avec un élément d'apprentissage, la comparaison pouvant être directe, analogique ou métaphorique.
Rôle exemplificateur	La BD donne un exemple concret d'une notion d'apprentissage.
Rôle explicatif	La BD donne au moins une explication claire sur une notion d'apprentissage.
Rôle interrogatoire	La BD amène l'élève à se questionner par rapport à un élément d'apprentissage.
Rôle de mise en contexte	La BD permet de mettre en contexte de façon évidente une notion d'apprentissage
Rôle de résolution de problème	La BD permet d'aider l'élève à résoudre un problème.
Rôle sensibilisateur	La BD permet de sensibiliser l'élève à une notion d'apprentissage.

Tremblay. M. (2013), *La bande dessinée pédagogique*, Mémoire de Maîtrise, Université Laval, <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24018>, p.121

Tel que synthétisé dans le tableau précédent, huit rôles peuvent être joués par ce type d'œuvre. Aucun rôle ne semble plus important que les autres. Seulement, certains conviennent mieux selon les situations et les matières enseignées (*Ibid.*). C'est à l'enseignant d'analyser le contenu présenté afin de s'assurer que l'œuvre qu'il présente correspond bien au but visé (*Ibid.*). Le rôle de résolution de problème sera évidemment plus facilement utilisable dans les cours de mathématiques. Alors qu'on peut facilement imaginer, en histoire par exemple, l'utilisation d'une BD pour son rôle exemplificateur. Celle-ci peut permettre de montrer visuellement une illustration quant à l'utilisation du canot comme moyen de transport chez les populations autochtones vers 1600.

Représentation de planche de la bande dessinée *Iroquois* de Patrick Prugne, jouant un rôle exemplificateur quant à l'utilisation du canot comme moyen de transport chez les Iroquois vers 1600.

réussites dans les disciplines scolaires à l'étude. Être en mesure de décoder un texte en utilisant toutes les ressources disponibles (mots et images) peut aider dans la réussite en français et en anglais par exemple. De plus, ces compétences et stratégies pourront aider les élèves dans l'application de la méthode historique, car celle-ci nécessite d'être en mesure de bien étudier et de comprendre les sources proposées (Gallant. J., 2020).

Ensuite, par les images, les élèves se trouvent transportés à une autre époque et celle-ci ne semble plus si abstraite ou lointaine. Elle diminue les risques d'anachronismes, car les images servent de base afin d'arriver à imaginer une époque qui n'est pas la leur (Thiébaud, M., 1989). Le récit narratif imagé permet de découvrir différents personnages historiques ainsi que l'époque à laquelle ils ont vécu, ce qui accentue l'appréhension d'un moment de l'histoire (Chapelle, J., 2019). Par ce médium, ils peuvent soit acquérir de nouvelles connaissances quant à une période historique, valider leurs connaissances, les analyser, les comparer ou encore, et c'est ce que nous souhaitons, développer leur esprit critique face à celles-ci. Le but étant de « placer les élèves en situation de questionnement face aux œuvres, pour développer de véritables objectifs d'apprentissages, à la fois langagiers, culturels, philosophiques et éthiques (Rouvière, N. & al., 2012, p.18) ». Tous ces éléments augmentent aussi le sentiment de compétence des élèves qui se sentent soudainement capables d'avoir accès à certaines sources moins difficiles à comprendre pour eux, ce qui semble particulièrement important pour les élèves ayant des troubles du langage ou d'importantes difficultés d'apprentissage (Martel, V. & Boutin, J.-F., 2015).

Bref, en plus de l'apprentissage du vocabulaire lié à la bande dessinée, des compétences multimodales, des inférences que ce médium permet de développer, puis de l'apprentissage ou de la consolidation de connaissances historiques, un autre apport important reste à développer, soit l'augmentation de l'intérêt et de la motivation des élèves pour l'histoire (*Ibid.*). Les caractéristiques inhérentes aux bandes dessinées permettent de supporter les interventions afin d'améliorer les compétences en littératie, surtout avec des élèves en difficultés en lecture et en écriture (Hébert. M. & Fontaine. L., 2010)

3.3.1 La bande dessinée pour augmenter l'intérêt et la motivation des élèves pour l'histoire

Bien que la bande dessinée soit un outil de choix offrant plusieurs atouts, la plus-value majeure de celle-ci est sans contredit l'intérêt qu'elle suscite chez les jeunes. C'est d'ailleurs un des deux objectifs principaux quant à l'utilisation de la BD en classe. Le premier étant de se servir de l'aspect visuel de celle-ci pour amener les élèves à apprendre de manière efficace et surtout avec intérêt (Tremblay, M., 2013). Le deuxième consiste à « Favoriser le développement de la pensée critique par la démarche historique (Guay et Charrette, 2009, p. 3) ». L'attention est ici portée sur l'augmentation de l'intérêt comme moteur d'apprentissage en histoire. Elle motive l'intérêt, car elle permet de vivre l'histoire au moyen des illustrations proposées (*Ibid.*, 2009). Au niveau du texte, il est court et sert surtout à la narration. Ces deux éléments permettent de contextualiser des éléments difficilement imaginables pour certains. Pouvant ainsi vivre l'histoire, les élèves développent un goût d'apprendre précédemment absent (Rouvière. N., 2013). Aussi, le texte présent dans les sources textuelles à l'étude est souvent long et truffé de mots difficiles à comprendre pour les élèves ayant de graves difficultés en lecture. Ceci les rebute souvent lorsqu'il est temps d'analyser des sources textuelles. Ils peuvent en être découragés avant même de commencer ou encore préférer ne pas faire d'efforts par peur d'un autre échec. Comme le texte est court et souvent écrit dans un registre de langue familier, les élèves s'en trouvent encouragés, car ils savent qu'ils sont capables de comprendre la lecture proposée. Fort est à parier que le fait de vivre des réussites augmentera leur estime de soi, leur sentiment de compétence et ultimement, leur motivation scolaire.

Les difficultés et le manque d'intérêt pour la lecture sont plus fréquents chez les garçons que chez les filles (Tremblay, M., 2013). Par ailleurs, c'est la BD que les garçons préfèrent lire (Leblanc, P., 2005). Pourquoi ne pas miser sur un intérêt déjà présent chez certains afin de stimuler les garçons à lire, d'améliorer leur compétence en lecture et de les intéresser à l'histoire (*Ibid.*) ?

Selon Philippe Meirieu, « La tâche d'un enseignant est de s'évertuer à inventer des procédés pédagogiques toujours plus efficaces, créer des dispositifs didactiques les plus sophistiqués qui soient (Meirieu, P., 1993, p.73) ». Utiliser des éléments considérés comme ludiques pour les élèves est fort probablement bénéfique, car ceux-ci s'amuse alors en

apprenant (Makhloufi, N., 2011). Ces situations d'apprentissages sont peut-être la clef pour intéresser ceux qui répondent peu aux méthodes d'enseignement traditionnellement utilisées dans les écoles (Tremblay, M., 2013). Les enseignants ne voulant pas aller trop loin avec celles-ci pourraient choisir de ne les utiliser que comme déclencheur pour susciter la curiosité chez leurs élèves (Guay et Charrette, 2009). En ce sens, cette forme de média est un exemple d'utilisation d'un procédé didactique novateur pour mener les élèves à l'apprentissage de la méthode historique.

3.4 Les limites de l'utilisation de la bande dessinée en classe

Bien que l'utilisation de bande dessinée en histoire comporte plusieurs avantages, il ne faut pas se leurrer, elle comporte également certaines limites. Celles-ci doivent être connues par les enseignants avant de se lancer dans l'exploration de cet outil au service de l'apprentissage des élèves. Commençons avec une incursion dans la réalité scolaire, soit le manque de ressources financières et matérielles. Les enseignants n'ont malheureusement que peu de moyens financiers pour acheter du matériel et la bande dessinée est un médium qui est plutôt dispendieux. Le prix est en moyenne au-dessus du prix des romans généralement utilisé en classe (Boutin, J.-F., 2014) et plus élevé que les documents sources généralement fournis par les maisons d'édition (à l'achat de matériel didactique et de cahiers d'exercices). Les bibliothèques scolaires peuvent être une alternative à considérer, mais les BD y sont souvent sous-représentées et ayant peu d'exemplaires disponibles (*Ibid.*). Cependant, l'utilisation d'outils numériques (Chapelle, J., 2019), d'exemplaires numériques ou de BD en ligne à projeter (Boutin, J.-F., 2014) peuvent être des façons intéressantes de contourner ces contraintes.

Continuons avec l'investissement de temps et d'énergie nécessaires à l'exploitation de cet outil en classe. Afin d'être efficaces dans leurs enseignements, les pédagogues doivent s'assurer de bien maîtriser la structure et le vocabulaire spécifiques inhérents à la bande dessinée (Guay et Charrette, 2009). Cette étape est essentielle afin de pouvoir bien guider les élèves dans ce monde littéraire à part (*Ibid.*). Or, le temps est rarement facile à trouver pour ceux qui travaillent dans les écoles. Étant donné le manque de ressources humaines et financières, peu de libérations sont accordées aux enseignants afin de travailler sur de

nouveaux procédés pédagogiques. Pour ce faire, il faut donc que les enseignants décident de prioriser ces apprentissages en acceptant que le temps à y consacrer ne puisse pas être utilisé pour avancer d'autres tâches.

Il faut également s'assurer, surtout en classe adaptée, dont il est ici très prioritairement question, que les élèves sont capables de comprendre le phénomène de l'ellipse et qu'ils sont en mesure de faire les inférences nécessaires à la compréhension de ce type d'œuvre. Ils doivent aussi pouvoir se questionner sur la stéréotypie qui y est flagrante, car elle est souvent inhérente à une telle synthétisation de l'histoire (Pennelle. C., 2020). L'originalité des polices d'écriture peut aussi être un obstacle à la compréhension des élèves, qui, trop souvent, n'arrivent pas à décoder les mots malgré le peu de texte (*Ibid.*). Il incombe donc à l'enseignant de bien choisir les œuvres présentées et de porter une attention particulière aux polices d'écritures utilisées par les auteurs.

Les compétences en lecture et en écriture sont la principale cause des problèmes d'apprentissages (Tremblay, M., 2013) et ceux-ci sont évidemment bien présents dans les classes d'adaptation scolaire. Un autre danger serait qu'en associant histoire et littérature, certains élèves se braquent davantage contre cette matière déjà mal aimée. Les difficultés étant vues comme trop élevées par ceux-ci et donc insurmontables.

Dernière limite, mais non la moindre, l'utilisation d'œuvres contenant des éléments de fictions n'est pas sans danger. Ceci peut amener une confusion chez les élèves qui n'arrivent plus à démêler la vérité de la fiction (Martel, V. & Boutin, J.-F., 2015). Il faut alors s'assurer de travailler en classe le développement du regard critique. Les connaissances historiques ne sont pas tout, la méthode historique est aussi essentielle pour bien analyser certains éléments d'une BD comme document source. La confrontation avec d'autres sources documentaires est un moyen permettant aux jeunes apprenants d'en faire une lecture plus critique (Charette et Guay, 2010).

3.5 Analyse critique

Afin de développer la méthode historique par l'étude des sources en classe d'histoire, il faut être en mesure d'amener les élèves à se questionner, à analyser et à contester les sources. La BD, en plus d'augmenter l'intérêt, est intéressante, car, comparée

à d'autres sources, elle permet une compréhension critique des faits (*Ibid.*). Malgré certains aspects relevant de la fiction (Chapelle, J., 2019), l'historien sait qu'il doit interroger les documents du passé disponibles, car les sources utilisées en histoire sont partiales et partielles (Guay et Charrette, 2009). Elles n'en perdent pas toute valeur. Les modes sémiotiques présents dans ces œuvres, soit le mode visuel et textuel (Martel, V. & Boutin, J.-F., 2015) sont aussi utilisés lors de l'étude des sources historiques (sources iconographiques et écrites). De plus, décoder les communications aujourd'hui demande d'être capable de décoder en mode multimodal (Soulet, J., 2012). Afin de décoder, de comprendre et d'intégrer la majorité des communications contemporaines, les jeunes doivent pouvoir utiliser plusieurs modes à la fois, ce qui rend les compétences en lecture multimodale essentielles (Boutin 2012). Les apports du 9^e art en classe d'histoire ne sont plus à discuter, mais pour bien maximiser leur utilisation, il faut le voir comme une littératie critique qui, elle, est reliée à la pensée historique (Martel, V. & Boutin, J.-F., 2015). Il faut que le récepteur adopte une perspective critique par rapport à l'information qui est transmise (*Ibid.*).

Pour développer l'esprit critique des élèves quant aux éléments historiques présents dans les BD, il faut amener les apprenants à retracer les principaux référents historiques qui y sont présentés (dans le texte et dans les images) (Guay et Charrette, 2009). Il faut ensuite se questionner sur la pertinence de ceux-ci en lien avec l'histoire (*Ibid.*). Dans un dernier temps, il est pertinent d'apprécier les représentations historiques présentes et mettre de l'avant les éléments de fiction (*Ibid.*).

Pour Catherine Pennelle, c'est le questionnement de la vérité historique qui peut être effectué à partir d'un processus de recherche documentaire autour de la BD qui rend celle-ci intéressante. Les élèves peuvent alors ériger un cadre historique plus réaliste dans lequel les faits et les personnages sont replacés dans un contexte juste. (Pennelle. C., 2020). Les adolescents voient donc ainsi que les éléments qui y sont présents sont subjectifs, partiels et partiaux. L'enseignement de la comparaison avec d'autres sources permet une remise en contexte nécessaire (*Ibid.*). « Il apparaît alors que la bande dessinée constitue un formidable « document problème » pour impulser chez les élèves un recul métacognitif, une réflexion au second degré sur le statut de document historique » (Rouvière. N., 2013, <http://neuviemart.citebd.org/spip.php?article523>). L'effort de distanciation que demande

la comparaison (Bordage, F., 2008) avec d'autres sources (Thiébaut, 2002) oblige le lecteur à prendre une posture critique (Lévesque, 2011) quant aux œuvres à l'étude. Cette posture, si importante en histoire, permettra éventuellement aux élèves de mieux comprendre et d'appliquer la méthode historique.

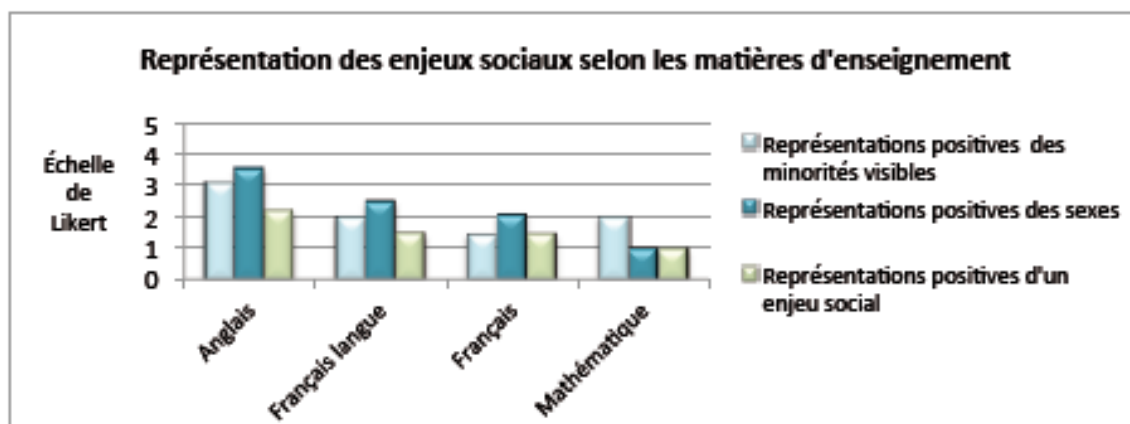
3.6 Mettre de l'avant les réalités autochtones et métisses d'hier à aujourd'hui : la bande dessinée comme outils

Les critiques quant au traitement réservé aux Premières Nations dans les cours d'histoire sont nombreuses et elles ne sont pas d'hier. Déjà en 1979, Sylvie Vincent et Bernard Arcand dans leur ouvrage *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, nommaient que les cours d'histoire véhiculaient un grand nombre de stéréotypes, présentant tous les Autochtones comme étant soit accueillants, soit naïf, soit cruels, mais toujours comme étant culturellement arriérés. Plus important encore, ils concluent en nommant que les manuels scolaires de l'époque traitent du sujet comme si les Autochtones n'avaient pas d'histoire, qu'ils ne sont présentés que comme de simples figurants dans l'histoire de l'expansion européenne (Vincent, S., & Arcand, B., 1979). Le Conseil de l'Éducation des Premières Nations est du même avis, s'indignant de la place qui leur est réservée dans les cours d'histoire du Québec au secondaire (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2016). Selon eux, « On ne leur accorde qu'une place restreinte au sein du programme ; les groupes linguistiques sont généralement brièvement présentés de manière folklorique et même stéréotypée. On aborde ensuite la période du contact, et brièvement le rôle des Premières Nations est discuté. Ils disparaissent ensuite généralement pour plusieurs centaines d'années, voire pour toujours. Dans la dernière version (programme HQC, MEES, 2017), ils refont surface dans les années 1970, avec la signature de la Convention de la Baie-James. On explique alors qu'ils vivent dans des conditions misérables ; ensuite, il est également fait mention de la crise d'Oka de 1990, que l'on dénonce grandement (Bories-Sawala, H. E., 2020, p. 140) ». Depuis les années 2000, un effort est fait afin de prendre en considération la perspective des premiers peuples dans l'enseignement de l'histoire. Même

s'il reste des lacunes (par exemple quant à la représentation des autochtones, à l'impact décisif du choc microbien sur la colonisation et à la spécificité canadienne en matière de pensionnats, etc.), des efforts sont faits afin de mieux représenter leur histoire (*Ibid.*). L'absence d'importants aspects de l'histoire autochtone dans les manuels scolaires (Arsenault., G., 2011 & Bories-Sawala, H. E., 2020), ainsi que la vision eurocentriste largement diffusée dans les cours d'histoire a eu un impact sur la mémoire collective. Elles ont longtemps servi les visées colonisatrices du gouvernement canadien tout en étant un facteur d'effacement des premiers peuples dans l'histoire collective (Arsenault, G., 2011). Le système scolaire québécois, par son programme d'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles, a un grand impact sur la pensée identitaire des jeunes et en est un indicateur (*Ibid.*). Il met ainsi les bases du rapport entre « le « nous » québécois et les différents peuples autochtones (*Ibid.*, p. 10) ». Il importe donc que l'enseignement de l'histoire essaie de contrer ce que certains auteurs nomment et mettent de l'avant, le dérapage idéologique du récit de la mémoire collective (*Ibid.* & Bories-Sawala, H. E., 2020). Parmi tous les moyens disponibles, c'est sur le développement de l'esprit critique chez nos élèves que nous avons le plus grand impact (Lupu, A., 2018).

La représentation que nous offrons aux élèves des différents peuples et des enjeux sociaux n'est donc pas à prendre à la légère par les enseignants, car elle a un impact. Mélanie Tremblay (2013) nous offre un tableau qui met en évidence la représentation de différents enjeux sociaux dans les bandes dessinées présentes dans les manuels scolaires au Québec. Selon elle, les manuels en anglais sont de bons exemples dans ce domaine, puisque ceux-ci ont le souci de représenter positivement et équitablement les enjeux sociaux, les deux sexes ainsi que les minorités visibles (*Ibid.*).

Enjeux sociaux selon les matières d'enseignement



Tremblay, M. (2013), *La bande dessinée pédagogique*. Mémoire de Maîtrise, Université Laval, <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24018>, p.128

Bien qu'elle ne donne pas de statistiques sur les bandes dessinées présentes dans les manuels d'histoire, il semble plus probable que les enseignants choisissent d'explorer ce média de manière indépendante, soit sans se limiter à la BD présente dans les manuels des différentes maisons d'édition. L'enseignant aura donc à prioriser, selon nous, la représentation positive des différentes minorités, dont les peuples autochtones. Il faut s'assurer que les œuvres présentées sortent de la vision eurocentriste et qu'elles prennent en considération la perspective autochtone dans l'histoire du Québec et du Canada.

Pour ce faire, les enseignants ont accès, depuis quelques années, à une bibliographie grandissante concernant les réalités et l'identité autochtone. Comme le sujet est d'actualité, une grande quantité d'ouvrages ont vu le jour dans les dernières décennies. Des albums jeunesse aux romans, en passant par les documentaires, plusieurs choix s'offrent à ceux qui veulent le faire. Seulement du côté de la littérature jeunesse, la base de données Lurindex a répertorié 106 titres sortis entre 2006 et 2016 (DeRoy-Ringuette, R. & Courchesne, D., 2017). Les bandes dessinées, les romans illustrés ainsi que les mémoires graphiques concernant ce sujet sont aussi disponibles dans les librairies et les bibliothèques. Celles-ci couvrent plusieurs périodes historiques et événements marquants de l'histoire autochtone abordés différemment. Un bon exemple serait les bandes dessinées 1642 *Osheaga* et 1642 *Ville-Marie*. Ces deux bandes dessinées racontent sensiblement les mêmes événements à

la même époque, mais du point de vue algonquien d'une part et des colons français de l'autre.



Tzara, M., & J.-P., Lapierre, F. & EID. (2017). *1642 Ville-Marie*. Les Éditions Glénat, Québec, 56 p.

Tzara, M., & Lapierre, F. (2017). *1642 Osheaga*. Les Éditions Glénat, Québec, 52 p.

Certaines autres séries illustrent un point de vue exclusivement autochtone ou métis. Par exemple, la série ECHO met de l'avant plusieurs événements clés de l'histoire métis au Canada, mais racontés à travers les yeux de ceux-ci. Certains éléments de fiction sont présents, mais une partie documentaire à la fin des albums permet une meilleure compréhension des faits historiques et fournit de sources afin de s'informer davantage.



Vermette, K. (2021). *Elle s'appelle Echo (1) : La guerre du Pemmican*, Les Éditions Glénat, Québec, 45 p.

Vermette, K. (2021). *Elle s'appelle Echo (2) : La résistance de la Rivière Rouge*, Les Éditions Glénat, Québec, 47 p.

Vermette, K. (2022). *Elle s'appelle Echo (3) : La résistance du Nord-Ouest*, Les Éditions Glénat, Québec, 47 p.

Vermette, K. (2022). *Elle s'appelle Echo (4) : L'ère des réserves routières*, Les Éditions Glénat, Québec, 47 p.

D'autres auteurs optent pour une approche différente. C'est en racontant l'histoire de personnages importants de l'histoire des Premières Nations qu'ils abordent les faits historiques. C'est le cas des bandes dessinées de la série *Nation Big Spirit* des Éditions Hannenorak. Cette maison d'édition autochtone entièrement dédiée à la littérature des Premières Nations propose une série de BD portant sur certains grands autochtones.



Robertson, D. A. (2020), *Le chef : Mistahimaskwa*, Éditions HANNENORAK, 32 p.

Robertson, D. A. (2019), *L'héritage de Nancy April : Shawnadithit*, Éditions HANNENORAK, 32 p.

Robertson, D. A. (2020), *L'ambassadrice de la paix : Thanadelthur*, Éditions HANNENORAK, 32 p.

Plusieurs œuvres disponibles sont aussi le fruit du travail d'auteurs ou d'artistes appartenant à différentes communautés autochtones. Cela permet donc également de mettre leur travail de l'avant et de s'assurer que ceux-ci ne restent pas spectateurs de leurs histoires, mais qu'ils la racontent. Bref, plusieurs choix s'offrent aux enseignants qui veulent utiliser la bande dessinée comme outils pour aider au développement de l'esprit critique et des compétences nécessaires à l'application de la méthode historique.

4. Méthodologie

Diverses approches méthodologiques peuvent être utilisées lors d'une recherche en éducation. Parmi celles-ci, les approches quantitatives, mettant l'accent sur les processus en lien avec l'action éducative et sur les intentions des différents acteurs (Loiselle, J. &

Harvey S., 2001) semble toutes indiquées afin d'expérimenter l'utilisation de bandes dessinées dans les cours d'histoire en classe d'adaptation scolaire. L'intérêt de ce type d'approche est la nature des données, qui permet de relater des représentations, des opinions et d'autres données d'expériences vécues sur le terrain (*Ibid.*). En ce sens, une approche quantitative par la réalisation d'une recherche-action semble être indiquée pour l'expérimentation à réaliser. La recherche-action, pour sa part, peut se définir comme une association entre une recherche, dont l'aspect fondamental est social, et une stratégie d'intervention. Le tout étant associé dans un contexte mouvant et réel (Dolbec, A. & Clément, J. 2004). Celle-ci vise aussi à développer la compréhension par l'expérimentation dans le milieu, le but ultime étant la transformation des pratiques (Guay, M.-H., & Gagnon, B., 2021). Ce type de recherche peut générer un savoir expérientiel précieux qui peut mener à des changements dans le milieu scolaire (Dolbec, A. & Clément, J. 2004). Afin de permettre la réussite de leurs élèves, les enseignants devraient toujours avoir comme objectif l'amélioration des pratiques enseignantes. La recherche-action permet de générer de nouveaux savoirs procéduraux afin de développer de nouvelles façons de faire basées sur l'expérience (Guay, M.-H., & Gagnon, B., 2021). De plus, elle doit être motivée par des besoins réels observés. Elle répond à des observations et à des besoins identifiés directement dans les milieux. Il est essentiel qu'elle prenne racine dans les différents milieux afin qu'elle réponde à un ou plusieurs besoins qui y sont présents (Dolbec et Clément, 2004). Pour terminer, ce qui la rend si intéressante en contexte éducatif, c'est qu'il est possible d'y être acteur et chercheur (*Ibid.*). Les enseignants peuvent donc jouer le rôle de pédagogue et de chercheurs et sont ainsi doublement impliqués dans le processus de changement en éducation (*Ibid.*).

4.1. Échantillon

Cette recherche-action est réalisée avec 11 élèves entre 12 et 16 ans qui ont expérimenté plusieurs difficultés lors de leur parcours scolaire. Parmi ceux-ci il y a deux filles et 9 garçons. Ces jeunes ont également tous cumulés un retard d'au moins deux années scolaires dans leurs apprentissages, ce pourquoi ils n'évoluent plus dans le parcours régulier. Parmi ceux-ci, cinq élèves suivant le programme en sont à leur première année au secondaire,

trois en sont à leur deuxième année du secondaire et trois sont en formation préparatoire au travail (FPT1), ces programmes étant déterminé par l'âge des élèves. Pour l'année 2023-2024, ils ont été classés dans une classe communication nouvellement ouverte dans leur polyvalente. Malgré plusieurs problématiques connexes chez certains d'entre eux, il a été estimé par l'équipe enseignante et la direction que la cause principale de leur difficulté est en lien avec le langage, d'ailleurs dix d'entre eux ont un diagnostic de trouble développemental du langage anciennement appelé Dysphasie. Ce trouble peut affecter plusieurs aspects du langage (compréhension, expression, accès lexical etc.). Cela peut bien sûr avoir des impacts sur la confiance en soi des jeunes, sur leur parcours scolaire ainsi que sur leur développement social. (Arsenault, A., 2019). Au niveau scolaire, ceux-ci ont des acquis qui se situent entre la 1^e et la 6^e année primaire en français et entre la 3^e et la 6^e année primaire dans les autres disciplines. Plus spécifiquement, quatre élèves sont considérés des lecteurs et scripteurs débutants. Cela signifie qu'ils n'ont pas un niveau de lecture généralement acquis à la fin du premier cycle primaire. Les difficultés des autres se situent d'avantages dans la compréhension de ce qui est lu et dans l'accès lexical. En classe, ils ont tous accès à certains outils technologiques, soit *Lexibar*, *Antidote* et *Word Q*. Ils peuvent utiliser le prédicteur de mot ainsi que la synthèse vocale en tout temps. Leurs compétences quant à l'utilisation de ceux-ci sont très variables. En effet, certains utilisent ces outils depuis plusieurs années alors que pour d'autres, c'est une première. Les activités proposées seront donc faites avec l'aide des outils évoqués. Plusieurs moments ont été investis en classe avec différents intervenants pour s'assurer que chacun des élèves utilise les outils à sa disposition de manière optimale. Cependant, comme nous sommes en début d'utilisation pour certains, une aide est fournie lors des activités proposées.

4.2 Mise en œuvre pédagogique

Comme mentionné précédemment, comprendre une réalité sociale est souvent difficile pour les élèves présents dans les écoles secondaires. Les élèves doivent pouvoir se faire des images mentales de ce à quoi ressemblait la vie dans les sociétés à l'étude. Il importe donc d'aider les élèves à être en mesure de se représenter et de comprendre celles-ci. Ces réalités sociales doivent évidemment être étudiées à l'aide de la méthode historique

et de l'étude de sources. Le but de cette recherche-action étant de vérifier si l'utilisation de la bande dessinée peut aider les élèves en adaptation scolaire à interpréter les réalités sociales à l'étude, une séquence d'apprentissage utilisant la BD est utilisée. Dans un premier temps, l'enseignant présente les réalités autochtones algonquiennes et iroquoiennes autour de 1500, en utilisant des documents sources plus traditionnellement à l'étude. Une attention particulière est portée à l'étude et à l'analyse de ceux-ci par l'utilisation du document *Genialy Boîte à outils : analyser des documents* (Récit, univers social, <https://www.recitus.qc.ca/ressources/secondaire/publication/boite-a-outils>), disponible sur le site *Récit Univers social*. Celui-ci met l'accent sur l'interprétation des différentes sources en univers social. Un prétest est ensuite proposé aux élèves afin de voir s'ils sont en mesure de bien comprendre les réalités autochtones vers 1500 et de se faire une représentation de ces sociétés. Dans un deuxième temps, des ateliers d'analyse de la BD sont offerts aux élèves avec des modélisations et des mises en pratique. Pour terminer, les élèves doivent démontrer leur compréhension des réalités à l'étude par l'analyse de planches ou de cases de bande dessinée choisies et proposées par l'enseignant (post-test). Par la comparaison des résultats des élèves au prétest et au post-test, il nous est ensuite possible de vérifier si la bande dessinée comme document source permet d'aider les élèves à mieux comprendre certains aspects d'une société à l'époque évoquée et de savoir si la présentation de ce type de source aide les élèves.

4.2 Collecte de données

4.2.1 Questionnaire initial

Afin d'avoir une meilleure idée du profil de lecteur des élèves et de colliger certaines informations, les élèves ont rempli un questionnaire pré expérimentation. Afin de leur permettre de bien comprendre les questions, celui-ci a été fait sous forme de *Google Form* et déposé directement sur le *Google Classroom* utilisé par ceux-ci. Ils ont ainsi eu la possibilité d'utiliser leur synthèse vocale pour bien lire les questions et y répondre. De plus, le prédicteur de mot peut les aider à écrire correctement leurs réponses. Afin de rendre le tout plus accessible, un choix de réponse est également proposé pour plusieurs questions et une réponse courte est attendue pour les autres questions du questionnaire. Celui-ci

comporte un total de huit questions, deux questions d'identification ainsi que six questions en lien avec la présente expérimentation. Au regard des difficultés de certains, le questionnaire initial a été lu en grand groupe et expliqué préalablement. Les questions permettent d'avoir une idée plus juste de la perception des élèves quant à leur profil de lecteur, à leur impression sur la discipline historique et aux défis reliés à l'étude de sources historiques.

4.2.2 Pré-test et post-test

Afin d'avoir un portrait juste de l'apport ou non que peut avoir la BD en lien avec la compétence 2, soit interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique, il importe de pouvoir comparer. Dans le prétest, les élèves doivent se servir de sources traditionnellement utilisées en histoire afin de mieux démontrer leur compréhension des réalités autochtones. Il leur est demandé d'utiliser les sources suivantes; quatre sources écrites et six sources iconographiques classiques. Ils doivent s'en servir pour répondre à cette question : Dans le schéma suivant, vous devez nommer et expliquer une différence (ce qui est différent) et une similitude (ce qui se ressemble) entre les peuples iroquoiens et algonquiens présents sur le territoire à l'arrivée des Européens. Nomme les aspects de la société dont il est question dans ta réponse. Le but est de vérifier si les difficultés en lecture ainsi que le manque d'intérêt quant aux sources iconographiques traditionnelles ont une incidence sur leur compréhension de la réalité sociale à l'étude. Pour donner suite aux ateliers d'analyse de la BD en histoire, un post-test est aussi effectué. Pour ce qui est du post-test, les exigences du prétest sont maintenues, seulement les documents à l'étude sont des parties de planches ou des cases de bandes dessinées dans lesquelles le texte et l'image sont utilisés. La comparaison entre le prétest et le post-test permet de voir si l'analyse d'une planche ou d'une case de BD comme documents sources aide les élèves à établir les faits des réalités sociales, d'expliquer celles-ci et d'en relativiser leur interprétation (PFÉQ, 2017, chapitre 7 : domaine de l'univers social, p. 347).

4.2.3 Journal de réflexion et journal d'analyse

Durant l'expérimentation, un journal de réflexion (journal de bord) est tenu de manière assidue par l'enseignant et celui-ci constitue un outil important de collecte de données dans la mesure où les réflexions de l'enseignant-chercheur y sont consignées (Loiselle, J. & Harvey S., 2001). La nature des interventions pédagogiques, les décisions prises et les avancées réalisées ou non y prennent une importance capitale, car elle laisse des traces du vécu de l'enseignant-chercheur et des élèves (*Ibid.*). Celui-ci est rédigé après chaque période afin de ne pas oublier d'éléments importants. Ceci permet de conserver des traces du vécu et des réflexions durant les séances et de les analyser. Ce journal est un outil permettant « la réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action (Guillemette, F., Leblanc C. & K. Renaud, K., 2015, p. 1) ». Il a donc pour but une analyse et une recension, ce qui le rend pratique et concret dans une visée d'amélioration des pratiques. (*Ibid.*).

5. Résultats et analyse

5.1 Résultats et analyse du questionnaire initial

Dans un premier temps, le questionnaire initial nous permet d'avoir une idée de la motivation à lire des élèves du groupe sondé. La figure 1 ci-dessous permet de voir qu'environ 64% des élèves de la classe n'aiment pas la lecture, soit 7 élèves sur les 11 sondés. Les mêmes élèves n'aimant pas la lecture répondent non lorsqu'on leur demande s'ils sont de bons lecteurs (figure 2). Seul un élève se considère comme un bon lecteur malgré qu'il n'aime pas lire. Lors de la passation du questionnaire initial, il a été expliqué aux élèves qu'un bon lecteur est un lecteur capable de donner un sens aux mots qui sont lus, de les comprendre et de se les représenter. Pour ce faire, un bon lecteur doit être en mesure de décoder les syllabes et les mots afin que les lettres décodées deviennent porteuses de sens. Est-ce le fait de ne pas aimer la lecture (enjeu motivationnel) qui les amène à se considérer comme de mauvais lecteurs, ou bien est-ce leurs difficultés en lecture

qui les démotivent lorsqu'ils doivent lire ? Malheureusement, le questionnaire initial ne permet pas de répondre à cette question, mais il serait intéressant de s'y pencher à un autre moment.

Figure 1
Diagramme circulaire représentant le pourcentage d'élève aimant lire versus ceux n'aimant pas la lecture.

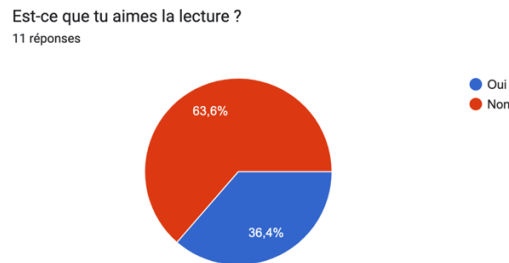
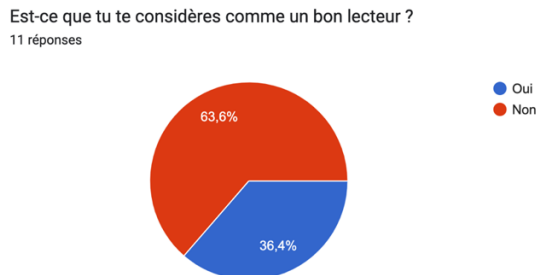


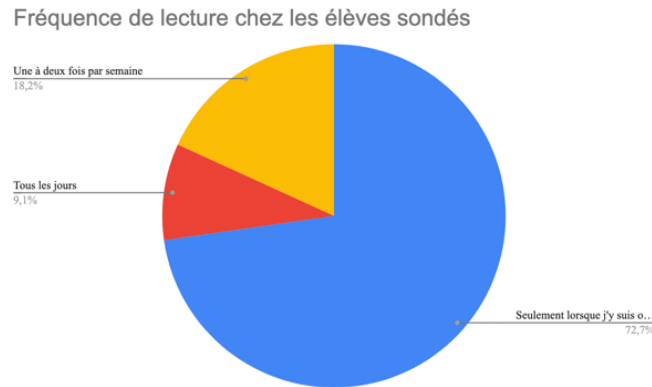
Figure 2
Diagramme circulaire représentant le pourcentage d'élève se considérant comme un bon lecteur



Il est également intéressant de voir (figure 3) que 72,7% d'entre eux nomment lire seulement lorsqu'ils y sont obligés. La motivation pourrait également être en cause ici. Étant donné qu'ils n'aiment pas lire, ceux-ci le font le moins souvent possible. Un seul élève évoque lire tous les jours, alors que les trois restants disent lire une ou deux fois par semaine seulement. Ici, est-ce que le manque de pratique continue de creuser un fossé entre les élèves sondés et les lecteurs efficaces ? En classe, une réaction négative est souvent présente lorsque l'enseignante demande aux élèves de lire. Ceux-ci peinent à la tâche. Certains peuvent décoder les mots, mais sans en comprendre le sens, alors que d'autres

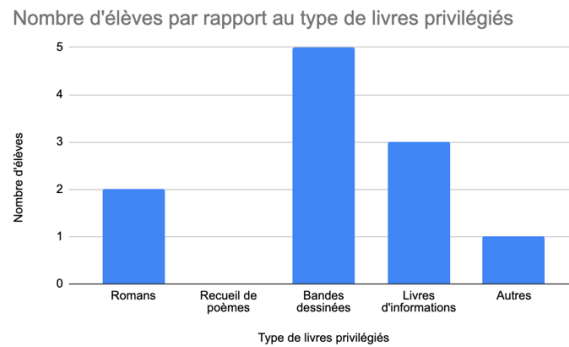
n'arrivent pas à décoder les mots, mais une fois lus, ceux-ci en comprennent la signification. Malgré l'utilisation de la synthèse vocale, certains n'arrivent pas à décoder le sens des mots.

Figure 3
Diagramme circulaire démontrant la fréquence de lecture des élèves sondés



Le diagramme à bande suivant (figure 4) permet de voir ce que les élèves ont répondu à la question suivante : quel type de livre aimes-tu le plus lire ? Il s'en dégage qu'aucun élève ne préfère les recueils de poésie et qu'un élève a choisi la mention autre sans donner plus de spécification. Ensuite, deux élèves ont dit préférer les romans alors que trois d'entre eux préfèrent les livres d'informations. En terminant, les bandes dessinées sont les plus appréciées avec 5 élèves qui les préfèrent. Cela semble démontrer l'accessibilité et l'intérêt de ce médium pour les élèves en grande difficulté scolaire. De plus, tous les élèves ayant répondu préférer les bandes dessinées sont des garçons. Un lien peut peut-être être fait ici avec le fait que c'est ce type de littérature qui plaît le plus aux garçons (Leblanc, P., 2005).

Figure 4



À savoir s'ils aiment l'histoire comme matière scolaire, seulement trois d'entre eux ont répondu par la positive. Les huit autres ayant répondu par la négative, ces données semblent démontrer que la majorité des élèves de ce groupe n'ont pas une opinion favorable quant à cette matière scolaire importante et obligatoire. Allons maintenant voir pourquoi ils aiment ou n'aiment pas celle-ci. Les deux tableaux ci-dessous (figures 5 et 6) recensent les réponses obtenues à ces questions.

Figure 5

Commentaires sur ce que certains élèves aiment des cours d'histoire

Si tu aimes l'histoire, qu'est-ce que tu aimes de cette matière?
Commentaire
J'aime en apprendre plus sur les personnages de l'ancien temps.
J'aime savoir des choses sur le passé.
J'aime apprendre.

Figure 6
Commentaires sur ce que certains élèves n'aiment pas des cours d'histoire

Si tu n'aimes pas l'histoire, pourquoi est-ce que tu n'aimes pas ça ?
Commentaires
Parce que je n'aime pas la lecture et que je dois lire.
Parce que c'est ennuyant.
Parce que ça m'endort.
Parce que je ne suis pas bon.
Parce que c'est « plate ».
Parce que je trouve les cours longs.
Parce que je n'aime pas la lecture.
Parce que je n'aime pas étudier de vieux documents.

Une dernière question tentait de cerner quels éléments ceux-ci trouvent les plus difficiles quant à l'étude de l'histoire en classe et plus spécifiquement quant à l'analyse des sources historiques présentées. Pour cette question, l'explication donnée a été essentielle et il a été nécessaire de donner des exemples afin de démontrer aux élèves qu'ils avaient déjà fait des analyses de sources historiques en classe, certains d'entre eux ne faisant pas de lien entre ce qui a été fait en classe et les termes « analyse de documents historiques » (difficultés d'accès aux champs lexicaux). Voici donc un résumé de ce qu'ils ont écrit.

Figure 7
Résumé des difficultés rencontrées par les élèves lors de l'analyse de documents historique

Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile quand tu analyse des sources historiques en classe ?
Faire des liens entre les documents et les connaissances.
Écrire le résumé.
Faires des liens entre les images et la matière.
Écrire la réponse à la question qui vient avec la source historique.
Trouver les bons mots pour écrire la réponse.
Lire les documents.
Comprendre ce qui est écrit dans les documents.
Pour moi c'est vraiment difficile de lire.
Répondre aux questions.
Trouver ce qu'il y a sur les images.
Lire ou comprendre les photos et bien écrire la réponse à la question.

Encore une fois, certains nomment ouvertement que les difficultés avec la lecture et l'écriture ont un impact sur les difficultés qu'ils perçoivent en histoire. En ce sens, ces données rejoignent celles recensées par Laurie Pageau (2016) au fait que les difficultés en français nuisent à la réussite et au sentiment de compétence des élèves en histoire. Toujours selon Pageau (2016), rappelons que les sources utilisées en histoire demandent un très bon niveau de compétence en français, malheureusement absent chez la majorité des élèves en adaptation scolaire et plus spécifiquement chez les élèves ayant un trouble du langage.

5.2 Résultats et analyse des pré-tests

À la suite de la présentation de la matière concernant les premiers peuples présents en Amérique du Nord vers 1608 par l'enseignante, à plusieurs activités d'apprentissages seuls et en équipe, ainsi qu'une évaluation des connaissances, les élèves ont dû se retrousser les manches pour le pré-test servant à évaluer la compétence 2 du programme d'histoire, soit l'interprétation d'une réalité sociale (PFÉQ, 2017). Comme mentionné précédemment, ceux-ci devaient répondre à la question suivante : Dans le schéma suivant, vous devez nommer et expliquer une différence (ce qui est différent) et une similitude (ce qui se ressemble) entre les peuples iroquoiens et algonquiens présents sur le territoire à l'arrivée des Européens ? Nomme les aspects de la société dont il est question dans ta réponse. Afin de les aider à faire leur analyse, un schéma a été fourni dans le cahier de l'élève et c'est celui-ci qui a été corrigé. Les sources choisies étaient en lien avec la matière vue précédemment, soit en lien avec les aspects suivants : territorial, social, économique, culturel ou politique. Voici les résultats des 11 élèves évalués.

Figure 8

Résultats au pré-test

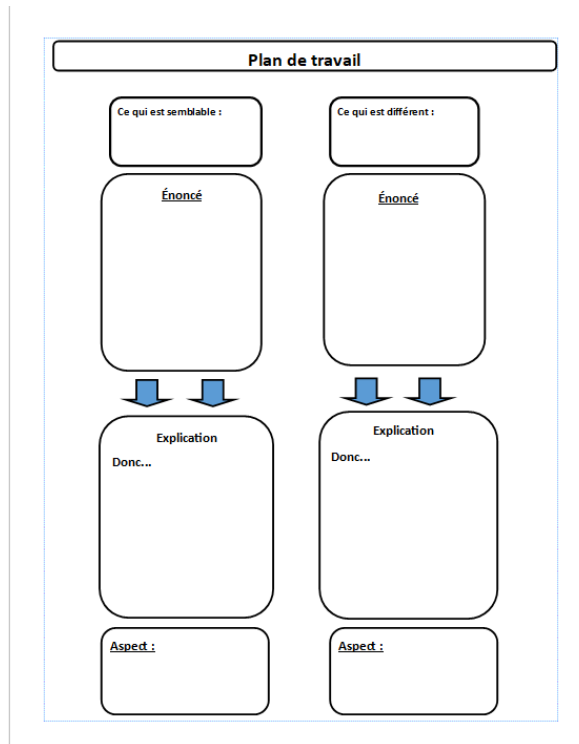
<u>Élève</u>	<u>Résultat</u>
Élève 1	6/10
Élève 2	8/10
Élève 3	8/10

Élève 4	6/10
Élève 5	7/10
Élève 6	5/10
Élève 7	6/10
Élève 8	8/10
Élève 9	8/10
Élève 10	5/10
Élève 11	4/10

On remarque que quatre élèves ont un résultat de 8 sur 10. Ces élèves ont de très bons résultats malgré l'utilisation de sources historiques traditionnelles et ils ont démontré être capables de faire de bons liens entre les connaissances vues en classe. Ils sont aussi en mesure de comparer et d'expliquer les réalités sociales de deux nations autochtones vers 1608. Toutefois, pour quatre autres élèves qui ont un résultat de 6 ou de 7 sur 10, il est plus difficile de comparer les réalités sociales des peuples à l'étude. La majorité d'entre eux sont en mesure de nommer l'aspect à l'étude et de donner quelques éléments théoriques, mais ne sont pas en mesure d'expliquer et de faire des liens entre les différents éléments présents dans les sources à l'étude. Aussi, malgré les modélisations faites en classe, certains n'ont pas expliqué, mais seulement nommé les éléments de comparaison. Il est également à noter que le schéma remis pour faciliter la compréhension de ce qui est à faire s'est révélé être un élément de stress pour les élèves qui avaient de la difficulté à bien saisir quel élément de réponse mettre à quel endroit.

Figure 9

Schéma de réponse fourni aux élèves



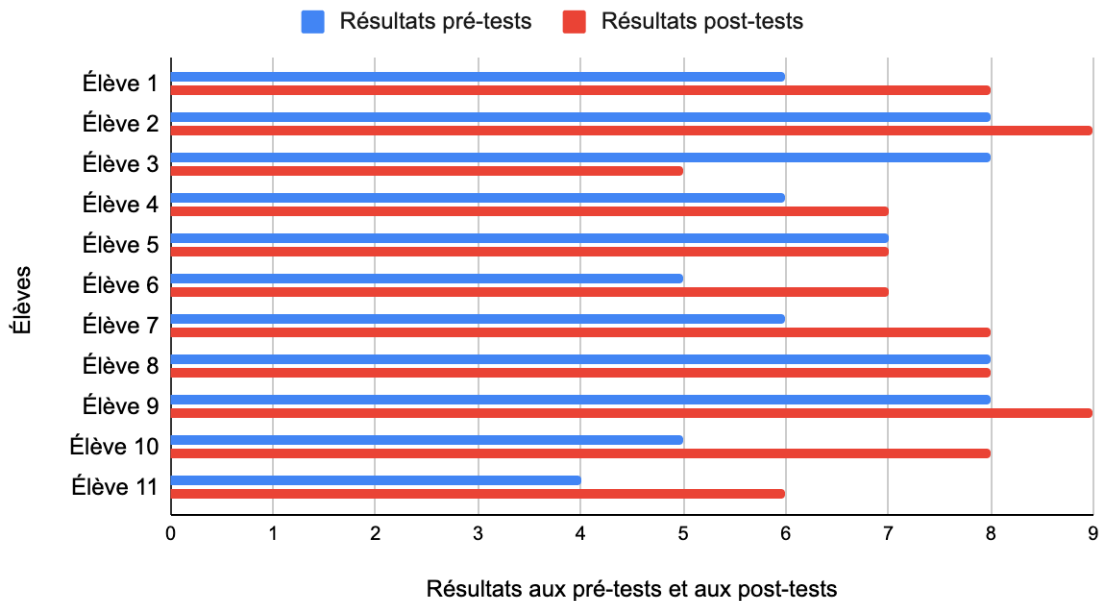
Pour terminer, trois élèves n’ont pas eu la note de passage avec des résultats de 4 ou 5 sur 10. Aucun élève n’a choisi des éléments présents dans les deux sources textuelles. Les onze élèves ont en effet choisi d’analyser les sources iconographiques pour répondre à la question posée.

5.3 Résultats et analyse des post-tests

Comme il est possible de le remarquer dans le graphique ci-dessous (figure 10), l’utilisation de la Bande dessinée comme source a eu des impacts différents d’un élève à l’autre.

Figure 10

Comparaison des résultats aux pré-tests et aux post-tests sur 10



Commençons par nommer que huit élèves sur onze ont eu un meilleur résultat au post-test qu’au prétest, ce qui est très encourageant. Pour trois d’entre eux, la passation de ce post-test leur a permis de réussir à obtenir la note de passage pour l’évaluation de la compétence 2. Il faut cependant se questionner quant à la raison de cette hausse de résultat. En effet, le type de source peut bien évidemment être en cause ici, autant par la motivation et l’intérêt envers le médium que par la plus grande facilité des élèves à « vivre l’histoire » de cette époque et de ces peuples. Cependant, la hausse des résultats pourrait avoir d’autres causes possibles. Par exemple, le fait que le post-test soit très semblable au prétest aurait pu augmenter la confiance des élèves en leur capacité de réussite. La meilleure compréhension du schéma à remplir pourrait aussi être en cause ici. Une autre hypothèse serait que quelques cours ont séparé les deux passations. Durant ces cours, les apprenants ont eu la chance de continuer à travailler la matière à l’étude et à consolider leurs compétences. Aussi, les résultats montrent que deux élèves ont eu le même résultat au prétest qu’au post-test avec des résultats de 7 (élève 5) et de 8 (élève 8) sur 10. Pour ces deux élèves, le type de source ne semble pas avoir été déterminant dans l’analyse qu’ils ont été en mesure de faire. Ils ont été capables de dégager des éléments de matière vus en classe à travers les sources à l’étude, peu importe qu’elles soient conventionnelles ou que

ce soient des cases de bande dessinée, et de s'en servir pour comparer les différents aspects des sociétés algonquiennes et iroquoiennes vers 1608. Le résultat le plus surprenant est celui de l'élève 3, pour qui le résultat a drastiquement chuté, passant de 8 sur 10 au prétest à 5 sur 10 au post-test. Pour cet élève, il semble que les cases de BD à l'étude aient été un obstacle à la réussite. Est-ce une difficulté avec les ellipses, ou simplement la lecture multimodale qu'il n'a pas réussie à bien maîtriser malgré les modélisations et les pratiques ? Bref, pour cet élève, l'utilisation de la BD n'a définitivement pas été un facteur facilitateur pour la comparaison des deux sociétés à l'étude.

5.4 Analyse de l'utilisation du journal de réflexion et du journal d'analyse

Lors de l'expérimentation en classe, les journaux utilisés ont été d'une grande utilité afin de consigner les différentes pratiques enseignantes et de réfléchir sur celles-ci. Il a ainsi été possible de conserver des traces du vécu des élèves et de l'enseignant lors de la mise en œuvre pédagogique (Guillemette & al., 2015). Ces traces ont permis de mettre en lumière plusieurs questionnements et enjeux et de réfléchir sur les actions accomplies (*Ibid.*). Premièrement, une entrave majeure à la lecture de bandes dessinées comme documents sources, pour les élèves ayant des mesures d'aide en lecture, est la piètre performance de la synthèse vocale lorsqu'il faut lire un texte qui est non linéaire. En effet, autant le logiciel *Word Q* que *Lexibar* ont de la difficulté à lire les bulles présentes dans les bandes dessinées. Ceci nuit à la compréhension des élèves, mais surtout nuit à l'autonomisation de ceux-ci. En effet, il a fallu lire des passages avec plusieurs d'entre eux mettant de l'avant un enjeu éthique, tous n'ayant pas exactement les mêmes « outils » de compréhension des sources. La lecture faite par un humain est nécessairement plus expressive que celle faite par la synthèse vocale. Même sans le vouloir, l'accent est mis sur certains mots, ce qui peut donner des indices sur les éléments importants présents. La synthèse vocale, quoiqu'un outil fréquemment utilisé, n'est pas particulièrement aimé des élèves. Ceux-ci ont nommé ne pas apprécier la monotonie de la lecture. Selon eux, cette monotonie les endort et ils perdent le fil de l'histoire, car leur attention se fixe ailleurs. Malgré le fait qu'ils l'utilisent souvent lorsqu'ils doivent lire, certains préfèrent s'en passer, au risque de ne pas bien comprendre ce qui est lu.

Pour notre expérimentation, il a été noté que certains élèves choisissaient d'utiliser seulement le mode visuel pour analyser les sources proposées. Cependant, le contraire est observé avec des élèves (2) qui utilisaient seulement ce qui était écrit dans les bulles et peu ou pas les images. Bref, malgré les heures passées en classe pour enseigner la lecture multimodale, les élèves favorisent souvent un mode ou l'autre, mais peu utilisent les deux modes de communication en simultanée pour analyser les planches ou les cases proposées. Les journaux utilisés ont aussi permis de soulever le fait déjà mis de l'avant par Guay et Charrette (2009) sur l'énergie et le temps nécessaire afin d'enseigner les rudiments de la lecture multimodale en classe. Beaucoup de temps a été investi dans les cours d'univers social et de français afin d'enseigner le vocabulaire inhérent aux bandes dessinées et la lecture à deux modes. La réflexion et l'analyse a mis en avant le fait qu'il est aidant qu'un enseignement simultané dans ces deux disciplines est souhaitable. En effet, il y a trop peu de cours d'univers social sur un cycle de neuf jours pour faire ces apprentissages seulement dans ceux-ci. Les élèves qui partent de plus loin en lien avec la littératie ou rencontrant des difficultés d'apprentissage doivent avoir le temps d'intégrer les éléments enseignés et surtout de pratiquer. La modélisation et les pratiques prennent donc une grande importance et du temps est nécessaire. Malgré les cours pris dans deux disciplines, l'analyse fait ressortir une impression de manque de temps pour réussir à amener les élèves à une lecture multimodale efficace.

La police d'écriture créative a aussi influencé le choix des sources. Les élèves lecteurs ne seraient pas en mesure de bien lire à cause de celle-ci. Cela n'a pas eu d'influence sur les élèves, mais a néanmoins nécessité une réflexion supplémentaire pour la création du dossier documentaire. Par exemple, aucun des élèves de l'échantillon n'est en mesure de lire lorsque les lettres sont attachées. De plus, toutes les polices d'écritures spéciales ou décoratives ont été évitées.

6. Discussion

Les résultats qualitatifs de la recherche-action présentée précédemment sont très intéressants dans la mesure où ils mettent de l'avant l'impact que peut avoir le genre de sources choisies en histoire sur les résultats et surtout sur la motivation des élèves en adaptation scolaire. En effet, le questionnaire initial met en évidence le fait que les élèves sondés ne lisent que très peu. Cela peut contribuer à creuser davantage l'écart entre eux et les élèves du parcours régulier quant aux compétences nécessaires pour réussir en histoire. Comme l'échantillon est composé d'élèves ayant de grandes difficultés en lecture et que, selon Moniot (1993), l'apprentissage de l'histoire passe par la lecture, l'adaptation pédagogique de ce qui est proposé aux élèves en termes de sources semble une évidence afin de les aider à mieux réussir. Il n'est donc pas étonnant que les élèves aient majoritairement choisi d'analyser les sources iconographiques plutôt que les sources écrites dans le prétest. Dans le post-test, certains ont analysé les dialogues proposés dans les cases de bandes dessinées choisies, mais la majorité a également basé son analyse sur les images. Les résultats d'une étude de Martel et Cartier (2015a) font ressortir le fait que les élèves, lorsqu'ils sont amenés à faire l'analyse d'un document multimodal, n'analysent pas l'image et le texte comme un tout pour en trouver la signification. La présente recherche-action a également démontré que malgré le temps investi pour l'enseignement et la pratique de la lecture multimodale, les élèves semblent peu enclins à faire des inférences visuelles et textuelles simultanées, ils continuent de traiter un mode à la fois et parfois même un seul mode sur les deux présentés. Ce passage entre deux modes, soit les images et les mots peut amener des difficultés pour certains lecteurs, car ils doivent avancer dans l'histoire avec les mots tout en s'arrêtant pour analyser l'image. Cette cohabitation a pu être un frein à l'application des méthodes d'analyse multimodale enseignées en classe. (David, K.,2018). Toujours selon Karine David (2018), il semble que les élèves lisent en diagonale, ce qui pourrait les mener à fournir des réponses incomplètes. Était-ce le cas ici ? Probablement puisque les élèves ne pouvaient pas se fier à leurs outils technologiques dus à leurs limites. Même si les élèves semblent s'être beaucoup fiés aux images, celles qui sont présentes dans les cases de bandes dessinées offertes semblent avoir aidé à une construction mentale du passé. Les jeunes n'avaient aucun mal à s'imaginer les conditions

de vie, le territoire et les objets utilisés par les premiers peuples, vers 1608. Ils sont en mesure de le démontrer par l'utilisation d'exemples concrets dans la majorité des cas. Cela renforce les dires de Bordage (2008) et Martel et Cartier (2015a) selon lesquels les BD permettent une reconstitution du passé et donc une meilleure compréhension de celui-ci. Les documents sources empruntés aux œuvres du neuvième art choisies ont aidé à : « faire naître des représentations concrètes » (Chapelle, J., 2019) de la période et des sociétés à l'étude.

Malgré les difficultés nommées plus haut, les jeunes de l'échantillon (majoritairement composé de garçons) ont mentionné que ce qu'ils préfèrent lire sont les bandes dessinées, ce qui rejoint les dires de Leblanc (2005) selon lesquels la bande dessinée serait la lecture la plus aimée chez les garçons. Encourager sa lecture pourrait donc mener à l'amélioration des compétences générales en lecture, ce qui d'autant plus souhaité pour les élèves en adaptation scolaire. De plus, comme du temps a aussi été investi pour aider les élèves à mieux comprendre les bandes dessinées (vocabulaire, narration, etc.), comme le proposent Guay et Charrette (2009), les élèves ont acquis de nouvelles connaissances en lien avec un genre littéraire qu'ils aiment. Par les décors présents, les événements historiques et les personnages sont mis en contexte. Les élèves peuvent ainsi imaginer l'histoire, ce qu'ils semblent avoir été en mesure de faire dans le cas présenté ici (Tremblay, M., 2013).

Les élèves ont également démontré un intérêt pour les apprentissages en lien avec le neuvième art et il a été possible d'observer une augmentation de leur motivation. Ceux-ci se sont sentis capables de réaliser la tâche donnée. Même si des lacunes dans la lecture sont observées, les résultats ont augmenté et la majorité des élèves ont été en mesure de réussir la tâche demandée. Le fait de comprendre les mots lus, de comprendre les interactions entre les personnages et d'être en mesure de déchiffrer plus facilement les images ont eu un impact positif sur l'effort mis à la tâche. Est-ce que leur goût d'apprendre l'histoire a été augmenté ? Comme Nicolas Rouvière (2013) le soulève, c'est le cas pour bien des jeunes pour qui l'étude des sources semble moins hors de portée et surtout plus amusante. Une enquête menée en 2012 par Statistique Canada révèle que 622 300 personnes de plus de 15 ans ont indiqué avoir des troubles d'apprentissages et que parmi celles-ci, 41,4% nomment

avoir arrêté leurs études en raison de ceux-ci (Statistique Canada, 2014). Cette statistique plus qu'inquiétante amène à croire que la motivation et le sentiment de compétence ne sont pas à négliger, car les difficultés qu'ont les élèves dans le parcours d'adaptation scolaire sont importantes et peuvent nuire à leur sentiment de compétence (Gallant. J., 2020). Des jeunes motivés et ne doutant pas de leurs capacités à réussir resteront possiblement plus longtemps en classe. En ce sens, travailler avec la bande dessinée est une piste à ne pas négliger.

Il importe également d'écrire sur les limites de cette recherche-action. Premièrement, celle-ci s'est montrée difficile à réaliser dans la mesure où certains élèves de l'échantillon ne sont ni lecteurs ni scripteurs. Afin que cela n'ait pas d'impact sur la méthodologie, il aurait fallu avoir un outil technologique qui fonctionne bien avec la lecture des bandes dessinées. Deuxièmement, comme le prétest et le post-test ont été faits avec le même sujet, il est difficile de savoir si l'augmentation des résultats est en lien avec le type de source utilisée, ou avec le temps passé à voir la matière. Pour être plus effectif, il aurait fallu que les deux CD2 comparées n'aient pas le même sujet. Troisièmement, plusieurs observations ont été faites à l'aide du journal réflexif de l'enseignante. Il aurait été intéressant d'avoir un retour des élèves sur leur expérience. Un questionnaire final aurait pu clarifier certains questionnements et en valider d'autres.

7. Conclusion

Pour conclure, la présente recherche-action faite en classe d'adaptation scolaire a permis d'effleurer les plus-values de l'utilisation de la bande dessinée pour aider les élèves avec la compétence deux du programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017). Celle-ci semble démontrer l'intérêt et la motivation des élèves, surtout des garçons, pour ce type de source. Les planches et cases sélectionnées, ont permis aux jeunes de voir en images les réalités des premiers peuples d'Amérique lors de l'arrivée des colonisateurs européens. Il faut aussi mentionner que grâce à celles-ci, ils ont pu apprendre les bases théoriques inhérentes au neuvième art, se pratiquer à faire des inférences, mais surtout pratiquer leur lecture multimodale. Des lacunes dans la pratique de cette forme de lecture

subsistent, et ce, nonobstant le temps alloué et les nombreuses pratiques. Malgré tout, celle-ci étant essentielle au bon fonctionnement dans la société actuelle, la mettre de l'avant et la pratiquer semble plus qu'important et c'est ce que cette activité en classe a permis de faire. Effectivement, la pratique des habiletés fonctionnelles et l'acquisition de compétences concrètes étant importantes dans le parcours d'adaptation scolaire, l'implication en temps et en énergie demandée à l'enseignante pour cette activité semble bien investie. Par la pratique, la modélisation et une augmentation de l'intérêt, les élèves ont été en mesure d'augmenter leur résultat, mais plus important encore, leur capacité à réfléchir et à analyser des sources historiques diverses. Des compétences à développer pour l'acquisition de la méthode historique. Pouvoir imaginer le monde et la société dans lesquels évoluaient les peuples autochtones d'une manière connue et simplifiée semble avoir été un grand atout pour les élèves de l'échantillon. En dépit des défis qui ont fait leur apparition durant le processus d'expérimentation et des limites nommées ci-haut, l'utilisation de bandes dessinées comme sources a amélioré la compréhension des réalités des premiers peuples et a augmenté l'intérêt des jeunes pour ceux-ci. Malgré les efforts modestes faits pour sortir d'une vision eurocentriste dans le programme de formation, les activités amenant les élèves à imaginer le vécu de l'autre semblent être un petit pas de plus dans la réconciliation entre autochtones et allochtone. Ainsi, le développement de l'empathie envers l'autre passe souvent par sa connaissance et sa reconnaissance.

Bibliographie

- Arsenault, A., et autres., (2019), *Au-delà des mots*, 2^e éd. Éditions du CHUS Sainte-Justine, 280 p.
- Arsenault, G. (2011), *La mise à l'agenda du « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, 1960-2010*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Baron-Carvais, A. (1991), *La bande dessinée*. troisième édition, Éditions Presses universitaires de France, collection que sais-je?
- 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 inédit. Université Laval, Québec.
- Braut, M.-C. (2019), Review of [Prud'homme, Julien, *Instruire, corriger, guérir ? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017* (Québec, Presses de l'Université du Québec, 2018), 200 p.] *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 73(1-2), 218–221. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1068808ar>
- Bories-Sawala, H. E. (2020), « Plus ça change... Continuités et discontinuités dans la représentation de l'histoire autochtone dans les manuels scolaires québécois, des années 1980 à nos jours », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 74(1-2), 129–154. <https://doi.org/10.7202/1075498ar>
- Boutin, J.-F. (2014), « Atouts et limites du texte illustré : développer l'interprétation avec les élèves à partir de la bande dessinée », *Québec français*, (172), 72–74.
- Chapelle, J. (2019) *La bande dessinée historique au cycle 3 : étude de cas sur l'Antiquité*, Education, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02498572>
- Dale Edgar, *Audio visual Methods in Teaching*, New York, Dryden Press, 1946, 719 p.
- David, K. (2018), *Identification et description de compétences en littératie multimodale d'élèves de secondaire en contexte de lecture de bandes dessinées historiques*, *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7, <https://doi.org/10.7202/1048362ar>
- Denis, C., Lison, C. et Lépine, M. (2013), « Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 134-164.
- DeRoy-Ringuette, R. & Courchesne, D. (2017), *La présence autochtone dans la littérature jeunesse*. Lurelu, 39(3), 11–14.
- Dolbec, A. & Clément, J. (2004), « La recherche-action ». Dans Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Eds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (pp. 181-208). Sherbrooke : CRP.
- Dubé, F. & Ouellet, C. (2016), Apprenants en difficulté en littératie : enseignement et apprentissage: Présentation du dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, 5-10. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0005>
- Édition Hannenora, <https://editions.hannenorak.com/>, [Consulté le 19-07-2023].
- Gallant, J. (2020), *Pratiques d'adaptation de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada en classe de troisième secondaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.

- Giasson, J. (2003), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Guay, L. & Charrette, D. (2009), La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire. *Traces*, 47(2), 1-7.
- Guay, M.H., & Gagnon, B. (2021), « La recherche-action », Dans Bourgeois, I. (Dir.). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (7e éd.) (p. 415-440). Québec : P.U.Q.
- Guillemette, F., Leblanc, C., & Renaud, K. (2015), *Journal réflexif : document de présentation*, Département des sciences de l'éducation, UQTR,
- Hébert, M. & Fontaine, L. (2010), *Littératie et inclusion, Outils et pratiques pédagogiques*, Presse de l'université du Québec, CHAPITRE 4 Boutin, J.-F.
- Leblanc, P. (2005), *Différences entre les garçons et les filles dans les préférences en lecture au primaire*, mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.
- Lévesque, S. (2011), « La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire », *Canadien Issues-Thèmes canadiens*, 41-46.
- Loiselle, J. & Harvey S. (2001), « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques », Dans M. Anadón & M. L'Hostie (Éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97), Québec : Presses de l'Université Laval.
- Vincent, S., et Arcand, B. (1979), *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, La Salle, Hurtubise HMH, 395 p.
- Lupu, A. (2018), *Production de matériel d'apprentissage pour développer l'analyse critique et l'interprétation des sources iconographiques chez les élèves de 3^e secondaire*, Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/13605> (essai).
- Makhloufi, N. (2011), *Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1^{ère}*, A.S. Synergies Algérie, 12, 89-100, [Consulté en ligne le 2023-06-23].
- 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 bande dessinée. Dans J. Gallego (dir.), *La bande dessinée historique/Premier cycle : l'Antiquité* (p. 113-120). Pau, France : Université de Pau et des pays de l'Adour.
- Martel, V. & 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. <https://doi.org/10.7202/1047801ar>
- Meirieu, P. (1993), *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école?* ESF éditeur, Paris, 73 p.
- Moniot, H. (1993), *Didactique de l'histoire*. Paris, France : Nathan pédagogie.
- Pageau, L. (2018), « Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français », *Formation et profession*, 26 (2), 35, <http://doi.org/10.18162/fp.2018.465>
- Pennelle, C., (2020), *Utiliser la bande dessinée comme document historique au collège*, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03160411/document>. (Essai)

Rouvière, N. et al. (2012), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, éditions ELLUG, Université de Grenoble, 434 p.

Rouvière, N. (2013), « enseignement (1) : enseigner avec la bande dessinée », *Neuvièmcart2.0, revue en ligne de la Cité internationale de la bande dessinée et de l'image*, disponible sur <http://neuviemcart.citebd.org/spip.php?article523>

Ruel, P.-H. (1984), « La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation », *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 247–260. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/900450ar>

Soulet, J. (2012), Chapitre 7 - Les sources iconographiques et audiovisuelles. Dans : J. Soulet, *L'histoire immédiate: Historiographie, sources et méthodes* (pp. 167-210). Paris: Armand Colin. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/arco.soule.2012.01.0167>

Thiébaud, M. (1989), Histoire et bande dessinée. Dans Mélanges Pierre Lévêque. Tome 3 : *Anthropologie et société*. Besançon : Université de Franche-Comté, 1989. pp. 447-464. (Annales littéraires de l'Université de Besançon, 404); https://www.persee.fr/doc/ista_0000-0000_1989_ant_404_1_1237

Tremblay, M. (2013), *La bande dessinée pédagogique*, Mémoire de Maîtrise, Université Laval, <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24018>, 146 p.

Récit Univers social, *Boîte à outils : analyser des documents*, <https://www.recitus.qc.ca/ressources/secondaire/publication/boite-a-outils> [consulté le 24 août 2023].

Sources gouvernementales

Conseil en Éducation des Premières Nations (2016), *Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada de 3e secondaire : analyses et recommandations*, 25 p.

Gouvernement du Québec. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERSFWAN607-147393820616%7B.U0&p_lang=1&p_id_raprt=3606

MEES (2017), Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise, Histoire du Québec et du Canada*, Québec, 34 p.

MEES (2017), Gouvernement du Québec, *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, 79 p.

MÉQ (1999), Gouvernement du Québec, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 56 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015), Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec, *Bulletin statistique de l'éducation* No 43, Québec : Gouvernement du Québec et Statistique Canada. (2014, 3 décembre). L'Enquête canadienne sur l'incapacité, 2012. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-654-x/89-654-x2014003-fra.pdf>

Bandes dessinées

Robertson, D. A. (2020), *Le chef : Mistahimaskwa*, Éditions HANNENORAK, 32 p.

Robertson, D. A. (2019), *L'héritage de Nancy April : Shawnadithit*, Éditions HANNENORAK, 32 p.

Robertson, D. A. (2020), *L'ambassadrise de la paix : Thanadelthur*, Éditions HANNENORAK, 32 p.

Prugne, P. (2016), *Iroquois*, Éditions Daniel Maghen, 104 p.

Tzara, M., & J.-P., Lapierre, F. & EID. (2017), *1642 Ville-Marie*, Les Éditions Glénat, Québec, 56 p.

Tzara, M., & Lapierre, F. (2017), *1642 Osheaga*, Les Éditions Glénat, Québec, 52p.

Vermette, K. (2021), *Elle s'appelle Echo (1) : La guerre du Pemmican*, Les Éditions Glénat, Québec, 45 p.

Vermette, K. (2021), *Elle s'appelle Echo (2) : La résistance de la Rivière Rouge*, Les Éditions Glénat, Québec, 47 p.

Vermette, K. (2022), *Elle s'appelle Echo (3) : La résistance du Nord-Ouest*, Les Éditions Glénat, Québec, 47 p.

Vermette, K. (2022), *Elle s'appelle Echo (4) : L'ère des réserves routières*, Les Éditions Glénat, Québec, 47 p.