

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
KAROLYNE BOUCHER

DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE
DU MULTITEXTE BÉDÉISQUE: DES CONNAISSANCES ET DES
COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES À LA BANDE DESSINÉE

OCTOBRE 2021

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.

Ce n'est pas une image juste, c'est juste une image.

Jean-Luc Godard

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord sincèrement ma directrice de recherche, Priscilla Boyer, pour sa patience et son soutien. Pendant près de 5 ans, elle a accueilli mes idées un peu folles et mes tergiversations avec le sourire. Ce projet n'aurait jamais vu le jour sans sa bienveillance et ses encouragements.

Je remercie aussi mes enseignants et enseignantes, mes superviseurs de stage et toute l'équipe administrative du programme de la maîtrise qualifiante de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour leur dévouement et le respect avec lequel ils reçoivent les étudiants. Un merci tout spécial à Carole Dontigny pour les réponses rapides à toutes mes insécurités ainsi qu'à Audrey Groleau pour son dévouement en tant que directrice du programme.

Je remercie aussi mon conjoint, François, qui m'a encouragée à reprendre mes études et qui m'a soutenue moralement et financièrement. Merci François.

Finalement, j'aimerais remercier ma mère parce qu'elle m'a transmis, dès mes premières années, son amour des livres et de la lecture. Il n'y a pas de plus grand héritage.

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I.....	29
TABLEAU II.....	29
TABLEAU III.....	30
TABLEAU IV.....	31
TABLEAU V.....	32
TABLEAU VI.....	33
TABLEAU VII.....	34
TABLEAU VIII.....	35
TABLEAU IX.....	35
TABLEAU X.....	36
TABLEAU XI.....	36
TABLEAU XII.....	37
TABLEAU XIII.....	38
TABLEAU XIV.....	38
TABLEAU XV.....	39
TABLEAU XVI.....	40
TABLEAU XVII.....	41
TABLEAU XVIII.....	42
TABLEAU XIX.....	43
TABLEAU XX.....	44
TABLEAU XXI.....	44
TABLEAU XXII.....	45
TABLEAU XXIII.....	45
TABLEAU XXIV.....	45
TABLEAU XXV.....	46
TABLEAU XXVI.....	47
TABLEAU XXVII.....	48
TABLEAU XXVIII.....	49

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	2
La problématique	2
1. La littératie médiatique multimodale	2
1.2 Problématique en contexte scolaire	3
1.3 L’enseignement du multitexte avec la bande dessinée ET le roman graphique	6
1.4 Objectif et questions de recherche	8
CHAPITRE II	10
Le cadre théorique	10
2.1: L'approche du multitexte bédésique selon les chercheurs Boutin, Lacelle et Lebrun	10
2.2: Les approches en lecture du multitexte bédésique	12
2.3: Présentation des modes.....	15
2.3.1 Le mode visuel et les compétences textuelles spécifiques à l'image	15
2.3.2 Le mode textuel et la compétence textuelle spécifiques à l'écrit	17
2.3.3: La compétence multimodale.....	17
2.3.4: La compétence sémiotique générale	18
CHAPITRE III	20
La méthodologie	20
3.1: Le modèle de recherche sélectionné	20
3.2: L'ingénierie didactique	21
3.3: Du roman graphique à la littératie médiatique multimodale	23
3.4: Choix du corpus.....	24

CHAPITRE IV.....	27
La discussion et les résultats.....	27
4.1: Présentation du cahier de l'élève.....	27
4.1.2: Le cahier de l'élève.....	29
4.1.2.2: Les codes du mode textuel.....	35
4.1.2.3: Les compétences multimodales.....	38
4.1.2.4: La compétence sémiotique générale.....	43
CONCLUSION.....	51
5.1: Synthèse du projet.....	51
5.2: Les compétences professionnelles.....	51
5.3: Les difficultés envisageables lors de l'expérimentation en classe.....	53
5.3.1: Le choix du corpus.....	54
5.3.2: Les difficultés techniques et matérielles.....	55
RÉFÉRENCES.....	56
APPENDICE A.....	61
GUIDE PRATIQUE POUR COMPRENDRE LES IMAGES A.....	61

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

LMM: Littératie médiatique multimodale

MÉLS: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MÉQ: ministère de l'Éducation du Québec

PFÉQ: Programme de formation de l'école québécoise

TIC: Technologies de l'information et de la communication

UQTR: Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Dans cet essai, je me suis intéressée à l'enseignement de la lecture avec la bande dessinée. L'objectif était de construire un dispositif didactique sur l'enseignement-apprentissage de la bande dessinée que je pourrais expérimenter en classe avec des élèves de 5e secondaire lors de mon stage II. C'est en observant les pratiques de lecture des élèves que j'ai réalisé l'importance de la place des images dans leur approche de la recherche et de la lecture. Ces observations m'ont menée au concept de littératie médiatique multimodale. Afin de réaliser mon dispositif didactique, j'ai remonté aux sources de la littératie médiatique multimodale, j'ai pu par le fait même constater la pertinence de son enseignement et la nécessité de l'intégrer au PFEQ. La bande dessinée m'a semblé le document multimodal le plus approprié pour amorcer l'enseignement de la LMM en raison de sa structure - elle combine deux codes - et de sa disponibilité.

J'ai donc suivi le modèle de la recherche-développement de Harvey et Loiselle afin de mener à terme ce projet. Après avoir ciblé les origines de ma recherche et établi le cadre théorique, j'ai procédé à la conception de mon dispositif didactique. Malheureusement, je n'ai pu l'expérimenter en classe en raison de la COVID. Malgré tout, je suis convaincue de la pertinence de mon projet d'introduire l'enseignement de la LMM dans les classes de français québécoises.

DESCRIPTEURS : enseignement du français, littératie médiatique multimodale, multitexte bédésique, bande dessinée de reportage

INTRODUCTION

Ce que nous appelons la lecture a considérablement changé depuis l'avènement des nouvelles technologies. Selon la dernière étude de Statistique Canada (2018), Internet est la première source d'information pour 89,7 % des Canadiens âgés de 15 et 24 ans. En classe, j'ai observé, tout comme Boubée l'avait déjà souligné en 2007 (Boubée, 2007), que les élèves basculent systématiquement vers *Google Images* avant d'entrer les mots-clés de leur requête, l'objectif étant d'obtenir des résultats en image plutôt que du texte. Récemment, j'ai aussi observé que, s'ils n'obtiennent pas le résultat souhaité par l'image, ils préféreront générer d'autres résultats par *Google Vidéo*. Le texte arrive donc bon dernier dans leur choix. Il n'y a rien d'étonnant puisque le texte et l'image, souvent accompagnés de sons, sont les modes qui cohabitent le plus souvent dans la consommation numérique des jeunes notamment dans les animes, les mangas et les bandes dessinées. Force est de constater que les images, la vidéo et le son sont des ressources sémiotiques prédominantes pour cette génération hyper connectée. Toutefois, les compétences nécessaires à la compréhension et à l'interprétation de toutes les dimensions d'un message augmenté par d'autres modes sémiotiques que le texte ne sont pas encore enseignées systématiquement. Comme si l'une venait avant l'autre, certains diront que les élèves rencontrant déjà des difficultés avec la lecture dite monomodale ne peuvent s'attaquer à l'étude de la lecture multimodale. Je crois que non, puisque cette dernière est presque exclusivement la seule lecture qu'ils font hors du contexte scolaire. Toutefois, il faut des enseignants formés à la lecture multimodale pour l'enseigner. C'est pourquoi je présente dans cet essai un dispositif didactique qui pourrait permettre aux enseignants de s'appropriier et de transposer les fondements de la lecture multimodale. Plus particulièrement, je crois que la maîtrise des codes relatifs aux modes visuel et textuel et de leurs interactions permet une compréhension et une interprétation plus profonde et plus efficace du multitexte bédésique.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Afin de vous convaincre du bien-fondé de ma démarche, je montrerai comment la révolution numérique a transformé la littérature. Ensuite, j'expliquerai pourquoi cette nouvelle littérature médiatique et multimodale tarde à s'implanter dans l'enseignement du français dans les écoles secondaires québécoises et pourquoi elle devrait déjà l'être étant donné l'omniprésence des nouvelles technologies dans l'univers des élèves

1. LA LITTÉRATURE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

Comme le souligne Régis Debray déjà en 1993, le texte partage maintenant son empire avec l'image dans le monde de la vidéosphère (Vandendorpe, 2015, p.23). De la seconde moitié du XXe siècle à nos jours, nous sommes passés d'une littérature monomodale où le texte dominait à une littérature multimodale où les images, la cinématique et le son dominant. Cette (r)évolution a transformé à une vitesse folle l'espace de la communication. Suivant Lebrun, Lacelle et Boutin (2012a), il convient de dire que nous vivons dans un monde saturé d'images. En ce sens, « la compétence à comprendre et à utiliser l'image est devenue un prérequis de la compétence à communiquer » (Lebrun et al., 2012a, p.75). Avant cette révolution, la littérature, dominée par le texte, renvoyait alors à une habileté qui évoquait des compétences textuelles. Or, la multiplication des canaux, des outils de production et de diffusion a provoqué un élargissement du concept de littérature ; il ne s'agit plus seulement de savoir lire et écrire, il est maintenant impératif « d'appliquer ces compétences à l'univers numérique » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p.72). Les chercheurs Lebrun, Lacelle

et Boutin parlent donc avec justesse d'une (r) évolution numérique qui a transformé le concept de littératie. De cette extension du concept de littératie est né le champ multidisciplinaire de la littératie médiatique multimodale. Depuis, la littératie médiatique multimodale renvoie à « l'habileté à accéder à des textes multimodaux, à les analyser, à les évaluer ou à les créer à travers une variété de contextes » (Lebrun et al., 2013a, p.72).

1.2 PROBLÉMATIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE

Malgré l'omniprésence des textes multimodaux, les enseignants sont peu enclins à former les élèves à la littératie médiatique multimodale parce que, je crois, ils ne le sont pas eux-mêmes. Trop souvent, ils confondent éducation par les médias à l'éducation aux médias. Il ne suffit pas d'utiliser les médias pour enseigner ou de s'en tenir à l'aspect technique de l'utilisation d'un logiciel, il s'agit de s'extirper « du paradigme traditionnel — à prédominance monomodale — dont l'un des porte-étendards le plus connu demeure le bon vieux manuel scolaire » (Lebrun et al., 2012a, p75).

Du point de vue des enseignants, il devient de plus en plus ardu de cohabiter avec la génération hyper connectée. Ainsi que le remarquent Lebrun, Lacelle et Boutin, les élèves sont « de plus en plus intuitifs, actifs et habiles, voire autodidactes, en multimodalité » (Lebrun et al., 2013, p.75). Christian Vandendorpe, qui s'est intéressé aux nouveaux horizons de lecture ouverts par la multimodalité, a montré que l'écran a modifié nos habitudes de lecture. En effet, le « médium Internet » fonctionne par association ; l'hyperlien fragmente la lecture ce qui a pour conséquence de changer le modèle de la pensée. Nous savons maintenant que le cerveau se remodèle sur la tâche la plus souvent effectuée. Par conséquent, les élèves ont une capacité de concentration plus courte, ils écrèment le texte pour faire une lecture par « bonds » afin de cibler

l'information voulue, sans y arriver systématiquement à tous les coups (Vandendorpe, 2015), de sorte que notre rôle comme enseignant est de maintenir la curiosité des élèves tout en leur fournissant des balises intellectuelles à l'intérieur desquelles les informations deviendront significatives.

D'où vient la résistance à l'intégration de l'enseignement de la littératie médiatique multimodale chez les enseignants ? Les chercheurs Lebrun, Lacelle et Boutin ont recensé trois lieux de résistance : 1) la prédominance de la compétence technologique sur les compétences en littératie médiatique ; 2) le sentiment d'incompétence des enseignants vis-à-vis des nouvelles technologies ; 3) le manque de scénarios pédagogiques en littératie médiatique fondés sur la recherche (Lebrun et al., 2013, p.78).

Examinons plus attentivement ces trois lieux de résistance parce qu'ils sont à la source de mon travail. Le premier lieu relève de l'accent mis sur la maîtrise de la compétence technologique plutôt que sur les compétences en littératie médiatique. Voyons d'abord ce que suggère le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante :

Cela suppose que les compétences requises dans le domaine des TIC relèvent davantage de leur intégration pédagogique aux stratégies d'enseignement et aux autres ressources existantes que d'une maîtrise technique poussée de l'environnement informatique. Il ne s'agira pas tant, par exemple, d'être nécessairement capable d'élaborer un didacticiel que de savoir faire une lecture critique de ceux qui sont disponibles et de les adapter aux besoins des élèves. (Ministère de l'Éducation et Gouvernement du Québec, 2001)

Suivant la consigne du MÉES, les enseignants doivent être capables d'évaluer la valeur didactique et pédagogique d'un didacticiel, de l'adapter aux besoins de l'élève en complément des autres ressources sans miser sur une connaissance poussée de l'informatique. Cependant, les investissements des provinces canadiennes ont été faits

massivement dans l'achat d'outils électroniques alors qu'une partie de ces investissements aurait dû être dédiée aux formations technopédagogiques et technodidactiques (Lebrun et al., 2013a). Il n'est donc pas étonnant d'apprendre que les recherches montrent que les enseignants saisissent peu le potentiel didactique des nouvelles technologies, qui constitue le troisième lieu de résistance, d'où l'importance non seulement des formations, mais aussi de proposer des activités bien structurées. Kress (Lebrun et al., 2013, p.82) insiste sur la nécessité de créer des designs pédagogiques originaux afin d'enrichir le curriculum actuel.

Un deuxième lieu de résistance concerne le sentiment d'incompétence des enseignants vis-à-vis des nouvelles technologies. Les recherches montrent que les enseignants se considèrent « technophobes, traditionnels dans leur style d'enseignement et très résistant au changement » (Lebrun et al., 2013, p.80) alors que, selon d'autres, ce sont plutôt les infrastructures et les équipements insuffisants, le manque de formation ou la difficulté à planifier l'innovation en enseignement-apprentissage qui constituent des obstacles à l'enseignement. Par ailleurs, l'approche de Galuga et Joly (Galuga et Joly, 2017) de TA@école, un site de ressources offert aux enseignants mis sur pied par la *Learning Disabilities Association of Ontario*, me semble plus réaliste concernant le sentiment d'incompétence des enseignants vis-à-vis des nouvelles technologies. Selon ces dernières, c'est plutôt la rigueur professionnelle des enseignants qui freine l'utilisation des nouvelles technologies en classe; un enseignant introduira une nouvelle technologie en classe seulement s'il en possède la maîtrise complète. Comme cela demande du temps, l'enseignant préférera utiliser des méthodes plus traditionnelles pour couvrir le programme plutôt que de risquer de faire des erreurs devant les élèves.

1.3 L'ENSEIGNEMENT DU MULTITEXTE AVEC LA BANDE DESSINÉE ET LE ROMAN GRAPHIQUE

La bande dessinée a longtemps été considérée comme un objet de divertissement, objet « d'évasion avec ses dessins qui font rigoler » (Boutin, 2012, p.34). Malgré sa présence en tête de liste des ventes et l'expression « neuvième art » utilisée pour la désigner, Groensteen (1999) souligne avec justesse qu'une certaine condescendance persiste à son égard. Ce manque de valeur littéraire ou de littérarité est, selon moi, responsable du peu de place qui lui est attribuée dans le curriculum scolaire québécois. Pourtant, la bande dessinée reproduit le champ littéraire de la même façon que le fait la littérature avec, d'un côté, la sphère de production restreinte, et de l'autre, la sphère de production de masse. Selon Boutin (2012), si la bande dessinée « n'était pas à part entière de la littérature au même titre, par exemple, que le roman ou le théâtre écrit [...] si sa littérarité n'était pas tout à fait au rendez-vous, nous ne pourrions donc pas décrire, de toute évidence, l'espace de la bande dessinée comme un champ, comme un espace social de lutte pour la possession individuelle du capital » (Boutin, 2012, p.37). En tant que (sous) — champ du champ littéraire, la bande dessinée est donc littérature, elle a une valeur littéraire, une littérarité. En ce sens, il n'y a donc pas de raisons de ne pas lui donner une place de choix voire une place obligatoire dans le curriculum.

Par ailleurs, elle est un excellent départ pour l'enseignement de la littératie médiatique multimodale. Dans l'apprentissage du multitexte, la bande dessinée et le roman graphique semblent des outils appropriés puisqu'ils combinent les deux modes fondamentaux, le mode textuel et le mode iconographique. D'une certaine façon, le processus semble rassurant pour les enseignants, car ils gardent un pied dans le connu avec le mode textuel tout en franchissant un pas vers le mode iconographique.

Pourtant, la bande dessinée et le roman graphique sont les parents pauvres des prescriptions ministérielles. Selon le MÉES, la compétence *Lire des textes variés* suppose de présenter aux élèves une variété d'œuvres narratives. À cet égard, le MÉES a créé l'outil *Caractéristiques du répertoire personnalisé de l'élève* afin de donner des balises aux enseignants concernant le choix des œuvres. Pour le premier et le deuxième cycle du secondaire, les œuvres illustrées font partie des œuvres complémentaires comme la poésie (chansons, monologues), les transpositions d'œuvres littéraires à l'écran, des romans ou recueils d'un même auteur, d'un même genre ou d'une même époque. Ces œuvres doivent permettre à l'élève de se constituer des repères culturels afin de comprendre les référents dans une société. Au premier cycle du secondaire, l'enseignant doit donc sélectionner un minimum de dix œuvres auxquelles il doit rattacher dix œuvres complémentaires. Pour les trois années du deuxième cycle, les élèves doivent aussi lire un minimum de quinze œuvres issues de trois univers différents, écrites par trois auteurs différents. Huit de ces œuvres doivent être québécoises et sept doivent être produites par des auteurs de la francophonie ou du patrimoine mondial. À ces quinze œuvres doivent être jumelées quinze œuvres complémentaires diversifiées telles que les poèmes/les chansons, au moins une pièce de théâtre et le monologue, œuvres diverses y compris des œuvres illustrées dont la bande dessinée, des œuvres engagées, des œuvres caractéristiques d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un courant. (Ministère de l'Éducation, 2006, p.100-101)

Comme nous pouvons le constater, la bande dessinée et le roman graphique sont noyés sous l'appellation « œuvres diverses » et quand elles sont choisies, elles ne le sont pas nécessairement pour leur caractère intrinsèquement multimodal. Force est de constater la justesse des propos de Boutin lorsqu'il affirmait en 2012 que la littératie médiatique multimodale demeurait absente des prescriptions ministérielles (Boutin, 2012, p.41).

1.4 OBJECTIF ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans les sections précédentes, j'ai expliqué la genèse du concept de littératie médiatique multimodale et sa place comme objet de recherche dans l'enseignement secondaire au Québec. J'ai aussi montré qu'il était indispensable de former les élèves à la littératie médiatique multimodale ainsi que les lieux de résistance des enseignants à l'égard de cette littératie. Outre l'intérêt des élèves pour le neuvième art, j'ai aussi exposé les raisons pour lesquelles la bande dessinée est un excellent point de départ pour l'enseignement de la littératie médiatique multimodale parce qu'elle combine les deux modes fondamentaux soit le texte et l'image. Finalement, j'ai reconnu la légitimité de la bande dessinée dans le champ de la littérature.

Dans cet essai, mon objectif est de concevoir un dispositif didactique qui permettra aux enseignants de s'appropriier les dimensions de la compétence multimodale afin de les réinvestir (planification) dans d'autres situations enseignants-apprentissages en utilisant d'autres romans graphiques ou d'autres documents multimodaux. À cet égard, il convient de se demander:

- 1) Comment la maîtrise des codes des modes textuel et visuel et de leur interaction permet-elle une compréhension et une interprétation plus profonde et plus efficace du multitexte bédésique?
- 2) Quels sont les contenus (modes et codes) de la bande dessinée à enseigner aux élèves?
- 3) Quelles sont les compétences sémiotiques propres à la bande dessinée à enseigner aux élèves ?

Ma démarche a aussi une visée plus large, soit de faciliter l'enseignement-apprentissage de la littératie médiatique multimodale dans l'enseignement secondaire au Québec. Humblement, j'espère que mon dispositif amènera les enseignants à dépasser leurs

lieux de résistance et à intégrer progressivement l'enseignement de la littérature médiatique multimodale à leur planification.

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Dans ce second chapitre, j'expliquerai les fondements théoriques à partir desquels nous avons élaboré mon dispositif didactique. Je montrerai d'abord comment la maîtrise des codes des modes textuel et visuel et de leur interaction permet une compréhension et une interprétation plus profonde et plus efficace du multitexte bédésique. Je m'intéresserai ensuite aux contenus (modes et codes) de la bande dessinée à enseigner aux élèves. Finalement, j'examinerai les compétences sémiotiques propres à la bande dessinée à enseigner aux élèves. Cette démarche d'élaboration et de justification permettra aux enseignants de comprendre les fondements théoriques de notre dispositif didactique.

2.1: L'approche du multitexte bédésique selon les chercheurs Boutin, Lacelle et Lebrun

J'ai élaboré notre cadre théorique en premier lieu à partir des travaux du groupe de recherche en *Littératie Médiatique Multimodale*¹. Leur intérêt pour les processus de lecture et de production de multitextes sur des supports variés les a menés à « cibler les compétences et les stratégies à mettre en oeuvre pour lire et produire des multitextes » (Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale, 2009, paragr.1). Leurs travaux ont donc, par extension, contribué à « l'élaboration d'une didactique qui tient compte de la nature des multitextes et des modalités spécifiques à leur appropriation par les élèves en contexte scolaire » (Groupe de recherche en littératie médiatique

¹ <https://litmedmod.ca>

multimodale, 2009, paragr.1). En somme, les travaux du groupe de recherche ont construit un pont entre la théorie sur la bande dessinée et la didactique sans laquelle mon dispositif se résumerait à un simple cours magistral sur la bande dessinée. Voyons maintenant leurs contributions à notre dispositif didactique.

Selon Jean-François Boutin, la bande dessinée est souvent présentée comme un genre littéraire, comme l'est la nouvelle, le roman ou le conte. Or, il est fort possible de trouver dans la bande dessinée des histoires d'horreur, d'aventures, des polars ou des documentaires (Boutin, 2012, p.39). Ainsi, les possibilités sont aussi variées que pour le livre imprimé. C'est pourquoi il est plus juste de définir la bande dessinée comme « un support expressif pour les différents genres/univers littéraires, fictifs ou non : polar, aventure, réalisme, science-fiction, biographie, autobiographie, essai politique (philosophique, sociologique, etc.), rapport d'enquête, etc. » (Boutin, 2012, p.39). Certes, elle raconte une histoire avec des mots, comme le livre, mais aussi avec des dessins qui, interreliés, forment un tout cohérent c'est-à-dire une séquence (Boutin, 2012, p.39). C'est pourquoi nous disons que la bande dessinée est un support expressif pour les différents genres plutôt qu'un genre en soi.

Dès lors, ce récit séquentiel est multimodal parce qu'intrinsèquement, il combine des codes qui relèvent de modes distincts. Ces modes sont les moyens qui permettent au sens de prendre forme, d'être reçu puis interprété. Par exemple, une bande dessinée est constituée de codes du mode textuel (dialogues et récitatifs), de codes du mode visuel (illustrations fixes, idéogrammes), de codes du mode gestuel (gestes des personnages, mouvements non verbaux), de codes du mode sonore (onomatopées, notes musicales). Ces modes peuvent être combinés de différentes façons. Par exemple, texte/images, textes/images/sons, images/gestuelles, etc., ce qui ajoute à la complexité de l'objet. Au final pour Boutin, la bande dessinée est « un récit — multimodal-séquentiel à images fixes et elliptiques et dialogales »; elliptique, car le passage d'une

case à l'autre suppose une ellipse dans le récit, et dialogales, car il a généralement « recours au dialogue comme moteur de la trame narrative » (Boutin, 2012, p.40).

En somme, la bande dessinée est un multiple texte, un multitekste bédésique qui est aussi multilecture « lire de la bande dessinée (la déchiffrer, l'interpréter et l'assimiler), c'est donc lire un texte, lire des images, lire un texte/images, lire des sons, lire des gestes, lire une mise en scène, etc. ; "lire" la bande dessinée, c'est nécessairement se confronter à un message narratif d'une complexité certaine et beaucoup plus dense que ne le laissent présager ses apparences » (Boutin, 2012, p.41). L'approche de Boutin, Lacelle, Lebrun de la bande dessinée comme multitekste décomposable en mode et en code me semble appropriée pour mon dispositif didactique.



2.2: Les approches en lecture du multitekste bédésique

Sachant dès lors que lire une bande dessinée, c'est être confronté à un message narratif d'une complexité certaine et dense, il convient de se demander quels savoirs doivent être enseignés en priorité afin de développer chez les élèves leur compétence à lire des textes multimodaux. À cet égard, j'ai retenu l'approche de la lecture du texte bédésique qui me semble la plus riche pour atteindre mon objectif soit l'approche théorique de Scott McCloud (McCloud, 2007). En effet, le génie de McCloud tient en ce qu'il propose une réflexion sur la théorie de la bande dessinée...en bande dessinée. Il montre donc que la bande dessinée peut « pleinement assumer un discours théorique » (Robert, 2018) tout en étant son propre objet d'étude. Je crois donc que c'est l'ouvrage le plus adapté pour présenter les contenus à enseigner à des élèves du secondaire. C'est aussi son approche, plus accessible, qui permettra l'apprentissage et le développement des

compétences spécifiques pour la compréhension et l'interprétation du multitexte bédésique.

Antérieurement, j'ai d'abord envisagé d'utiliser l'approche néo-sémiotique de Groensteen² (1999) de même que l'approche théorique de la lecture de la bande dessinée de Peeters (1991b) pour concevoir mon dispositif didactique. Malgré leur place indiscutable dans le champ de la théorie de la bande dessinée, ces approches présentent des connaissances savantes qui gênent mon but premier soit de rendre l'enseignement-apprentissage de la lecture multimodale accessible. Nous devons garder en tête que les connaissances à acquérir pour les élèves ne sont pas les mêmes que les connaissances théoriques telles qu'elles sont formulées par les chercheurs. Je présente toute de même de façon succincte les grandes articulations de ces deux approches.

Premièrement, l'approche de Groensteen, qu'il qualifie de sémiologique ou de sémiotique « dans l'acceptation la plus large du terme », se situe en marge de l'orthodoxie disciplinaire» (Groensteen, 1999, p.3). C'est à partir de la lecture des chercheurs qui l'ont précédé que Groensteen en vient à la conclusion que l'élaboration d'une théorie de la bande dessinée permettant une compréhension réelle de l'objet doit se séparer de deux idées répandues dans les approches sémiologiques occidentales produites avant 1991. Premièrement, l'idée selon laquelle l'étude de tout système sémiotique, par extension de la bande dessinée, doit passer « par sa décomposition en unités constitutives élémentaires » parce que ces derniers ont un sens propre (Groensteen, 1999, p.10). La seconde idée répandue est que la bande dessinée est « un mixte de texte et d'image, une combinaison spécifique des codes linguistiques et visuels, un lieu de rencontre entre deux matières d'expression au sens du linguiste

² Système de la bande dessinée est en fait la thèse de doctorat en Lettres Modernes de Thierry Groensteen (Université Toulouse II Jean Jaurès).

Hjelmslev. Pour lui, la bande dessinée est essentiellement visuelle. En se dissociant de ces deux idées, Groensteen reconnaît la bande dessinée comme un langage, « comme un ensemble original de mécanismes producteurs de sens » (Groensteen, 1999, p.14) où il n'est pas question de signes, mais d'images qui sont appréhendées dans leurs grandes articulations et non dans leurs unités constitutives élémentaires.

Il en est de même pour Peeters (Peeters, 1991) qui propose, comme Groensteen, de travailler à partir de la spatiotopie et des relations entre les composantes de la bande dessinée. En praticien et théoricien de la bande dessinée Peeters, montre comment lire la bande dessinée en analysant les spécificités de la case et de la planche de façon concrète et exemplifiée. Même si son approche est plus accessible, elle me semblait demander des connaissances antérieures considérables pour des élèves de 5^e secondaire.

Ces approches par les grandes articulations plutôt qu'en unités constitutives élémentaires m'ont fait pencher pour l'approche de McCloud (McCloud, 2007) qui, bien que globale, me semble plus accessible voire digeste parce que, pour enseigner, il faut déconstruire les savoirs, en connaître toutes les parties avant de les remanier pour les présenter en classe. En effet, pour comprendre une planche, l'élève doit repérer les codes des modes textuel (compétence textuelle spécifique à l'écrit) et visuel (compétence textuelle spécifique à l'image). Ensuite, l'élève doit les mettre en relation (compétence multimodale) pour en dégager un sens général (compétence sémiotique générale), c'est ici que McCloud me sera utile. Mon dispositif didactique doit donc amener l'élève à développer ces quatre compétences.

2.3: Présentation des modes

J'ai défini précédemment le multitexte comme un texte qui combine différents modes. Outre le mode textuel (les mots), le multitexte peut combiner le mode iconique (image), le mode cinétique (mouvement) et le mode sonore (bruit). Lebrun, Lacelle et Boutin (2013) définissent le mode comme « une ressource socialement construite et culturellement transmise servant à créer du sens [...], bref ce que Kress (2009) appelle des moyens de faire du sens (Lebrun et al., 2013). Si les modes sont des systèmes qui permettent au sens de prendre forme, d'être transmis et reçu, c'est parce qu'ils ont recours à des ressources sémiotiques; « nos muscles, nos expressions faciales, notre appareil vocal, des mains sur un manche de guitare, une main tenant un crayon à mine de plomb, un clavier, un téléphone intelligent ou une tablette numérique sont autant de ressources sémiotiques » (Lebrun et al., 2013, p.73). De façon plus générale sont considérées comme des ressources sémiotiques les actions, les matériaux et les objets que nous organisons selon notre volonté pour communiquer; elles peuvent être physiologiques (les muscles du visage) ou produites à l'aide d'outils technologiques (image). En somme, parce qu'ils sont socialement construits et culturellement transmis, les ressources sémiotiques utilisées pour chaque mode seront alors différentes d'une culture à une autre. Par exemple, les ressources sémiotiques diffèrent dans la bande dessinée américaine et dans le manga japonais³.

2.3.1 Le mode visuel et les compétences textuelles spécifiques à l'image

³ Nos élèves expérimenteront ce phénomène en raison du choix de l'œuvre principal de notre corpus, *Anne Frank au pays du manga* (Lewkovicz Alain & Bourgeau, 2014).

J'ai dit précédemment que l'image est un vecteur de narration dans la bande dessinée. Le mode visuel renvoie donc aux composantes (codes) graphiques et aux illustrations qui portent la narration. D'emblée, je peux nommer la case, le cadre, la planche, le strip, la bulle, etc. L'enjeu pour les élèves est donc de développer la compétence textuelle spécifique à l'image. Pour se faire, ils doivent d'abord reconnaître les composantes du mode visuel et ensuite, interpréter ou dégager du sens de leur organisation. Chacune des composantes que vous trouverez dans la liste suivante renvoie à une diapositive qui montre sa représentation et sa fonction dans la bande dessinée selon Scott McCloud (Appendice A).

Le phylactère 1
La forme de la case 1
La forme de la case et le temps 1
La planche 1
Le caniveau et l'ellipse 1
Le caniveau et l'ellipse 2
Le caniveau et l'ellipse 3
Le phylactère 1
Les lignes et le mouvement 1
Les lignes et le mouvement 2
Les lignes et le mouvement 3

2.3.2 Le mode textuel et la compétence textuelle spécifiques à l'écrit

La maîtrise de la compétence spécifique à l'écrit implique que l'élève sera en mesure de repérer les codes du mode textuel et de dégager des informations, par exemple, identifier la différence entre l'énoncé verbal contenu dans le récitatif (parole du narrateur) et celui dans la bulle (dialogue). Dans la bande dessinée, le texte relaie ce que l'image ne peut représenter, comme les échanges verbaux et les pensées. Ces actes de parole s'inscrivent tant dans la typographie que dans la topologie de la vignette; les mots sont inscrits dans les bulles, dans les récitatifs ou dans le décor de la vignette (Appendice A).

Les onomatopées 1
Les onomatopées 2

2.3.3: La compétence multimodale

C'est ici que le travail commence véritablement pour l'élève puisqu'il s'agit maintenant de travailler les relations entre le texte et l'image. Comme le soulignait Bourassa-Guimond (2013), cette compétence se déploie lorsque les élèves arrivent à identifier un code de chacun des modes, à les fusionner pour en dégager une signification pertinente. La maîtrise des codes du mode texte/image permet une meilleure compréhension/interprétations de la compétence multimodale. Suivre le lien pour consulter les diapositives sur la compétence multimodale selon Scott McCloud.

La compétence multimodale 1

2.3.4: La compétence sémiotique générale

Finally, the semiotic competence, that is to say identifying the codes of the content (content) and of the form (containing), is inscribed in a broader comprehension/interpretation of the comic strip. The codes of the content refer to the story, the characters, the spaces/locations, the time, to the era while the codes of the form refer to the narration, to the structure of the story, to the stylistic procedures, to the vocabulary and to the tone. In sum, the mastery of the semiotic competence is in some way the ultimate competence that the student will develop for the comprehension and interpretation of the literary mediativity multimodal, whatever it is. In fact, I think that as his practice progresses, the student will be able to envisage the comic strip as a language in itself, in the manner of Groensteen and Peeters, without having to dissect its parts. He will also be able to draw on these competences in front of all other multimodal productions and, by extension, to refine his critical judgment in front of what is presented or in front of his own multimodal productions (Appendix A).

Ligne et compétence sémiotique 1

Ligne et compétence sémiotique 2

En somme, j'ai montré que la compréhension des modes et des codes permettait une compréhension plus profonde et une interprétation plus efficace du multicode bédésique. J'ai ensuite présenté les modes et les codes à enseigner. Finalement, j'ai défini les compétences sémiotiques propres à la bande dessinée qui devaient aussi être enseignées aux élèves. Enfin, j'ai mis à la disposition des enseignants une présentation PowerPoint qui transpose en texte multimodal ces notions et qu'ils pourront utiliser pour s'appropriier les contenus à enseigner.

Dans le chapitre suivant, j'expliquerai, outre la méthodologie sous-jacente à cet essai, le contexte particulier dans lequel s'est déroulé mon stage II.

CHAPITRE III

La méthodologie

J'ai débuté mon stage II en janvier 2020 avec les élèves de secondaire 5 du PEI à l'école secondaire des Pionniers à Trois-Rivières. Il est intéressant de préciser que j'ai eu les mêmes élèves lors de mon stage I, ils étaient en deuxième secondaire à l'époque. Toujours est-il que le plan de mon enseignant associé était d'expérimenter mon dispositif didactique pendant le dernier mois de mon stage. Or, la COVID est arrivée et les écoles du Québec ont fermé jusqu'à la fin de l'année scolaire 2019-2020. Je n'ai donc pas eu l'opportunité d'expérimenter mon dispositif auprès des élèves. Par conséquent, je n'ai pu effectuer de collectes de données. Il m'est donc impossible de discuter de la réception du dispositif didactique par les élèves. J'ai dû modifier mon projet ainsi que le devis méthodologique, que je vous expose dans les prochaines sections. De ce fait, je traiterai dans ce chapitre du type de recherche effectuée ainsi que de la démarche décisionnelle effectuée tout au long de la construction de mon dispositif didactique.

3.1: Le modèle de recherche sélectionné

Le modèle de recherche sélectionné est la recherche-développement telle que décrite par Harvey et Loïselle (Harvey et Loïselle, 2009). Étant donné le contexte particulier lié à la COVID, je n'ai pu compléter la mise à l'essai et la validation de la phase opérationnelle ainsi que la phase résultat. Toutefois, mon dispositif a tout de même reçu l'aval de ma directrice de recherche et des membres du jury d'évaluation

La recherche-développement vise non seulement le développement d'un produit, dans mon cas un dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique, mais aussi dans une perspective qui vise « l'avancement des connaissances généré par ce développement » (Harvey et Loisel, 2009, p.106). Comme mentionné dans mon objectif de recherche, je souhaitais humblement que mon dispositif didactique puisse faciliter et encourager les enseignants à intégrer la littératie médiatique dans leur planification en espérant qu'un jour cette compétence soit intégrée au PFEQ au même titre que les autres compétences prescrites en lecture.

Comme le mentionnent Loisel et Harvey (2009), « en raison de ses caractéristiques particulières, la recherche-développement ne s'insère pas toujours facilement dans un devis méthodologique classique : ses finalités orientées vers le développement d'objets et la place qu'elle laisse à la création et une approche inductive dans le développement de l'objet commandent un devis particulier » (p.114). Cette dernière remarque s'applique aussi à mon cas, puisque comme vous le verrez plus loin, j'ai construit mon dispositif didactique avec les matériaux requis selon les difficultés rencontrées aux différentes étapes de l'élaboration. C'est d'ailleurs pour ces raisons que j'ai opté pour un devis particulier de la grande famille de la recherche-développement, l'ingénierie didactique.

3.2: L'ingénierie didactique

L'ingénierie didactique est une démarche de conception de situation d'enseignement-apprentissage qui permet à l'enseignant de planifier une séquence d'enseignement en fonction des apprentissages visés et de concevoir des tâches qui mettent en œuvre ces apprentissages. Elle s'articule autour de trois activités clés : il faut d'abord définir les

contenus à enseigner, ensuite planifier la manière de les enseigner et finalement définir les ressources nécessaires pour enseigner. En ce sens, cette démarche correspond aux exigences de la compétence 3 du référentiel de compétences pour la formation des enseignants qui consiste à « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Ministère de l'Éducation, 2001). C'est la compétence ayant la plus forte composante didactique. Qui plus est, la rigueur de cette approche permet de contrer deux conceptions actuelles de la profession enseignante dans les pays francophones que Musial compare à des métaphores de l'enseignement (Musial, Pradere, & Tricot, 2012). La première est qu'un enseignant est un « artiste » et que l'acte d'enseigner est innée. Conséquemment, une formation s'avère impossible ou simplement inutile. La seconde est que l'enseignant est un « artisan » dont le travail s'acquerrait par le « compagnonnage » c'est-à-dire au contact d'enseignants expérimentés, par imitation et par l'accumulation d'expériences (Musial et al., 2012, p. 59).

Le recours à l'ingénierie didactique a été nécessaire au moment de la réalisation du cahier de l'élève. J'étais, selon Musial, au point de bascule où je devais faire la différence entre les savoirs pour enseigner et les savoirs à enseigner. Comme expliqué dans le chapitre 2, avant la découverte de l'approche de Scott McCloud, j'ai d'abord tout lu, annoté et ingéré les approches de Groensteen et de Peeters. Je comptais donc les utiliser pour mon cahier de l'élève jusqu'à ce que je me rende compte que je n'arrivais pas à formuler des questions de compréhension et d'interprétation digestes pour des élèves. J'en suis venue à la conclusion que si l'apprentissage avait été éprouvant pour moi, un adulte ayant d'excellentes compétences en lecture, qu'en aurait-il été de mes élèves de cinquième secondaire? Suivant Musial (Musial et al., 2012) j'ai donc redéfini rigoureusement le champ notionnel des contenus à enseigner c'est-à-dire que j'ai procédé à « la désarticulation des savoirs pour dégager les notions clés qui organise le champ notionnel » (p.79). Pour ce faire, j'ai conçu un cahier destiné à l'usage des enseignements

que vous trouverez en annexe. De cette façon, j'ai sélectionné les notions qui m'apparaissaient les plus importantes pour le développement de la compétence en lecture multimodale. Par exemple, les différentes combinaisons de l'ellipse que McCloud présente comme la grammaire de la bande dessinée et les combinaisons possibles entre le texte et l'image m'ont semblé plus importantes que les différentes formes de pointeurs⁴. C'est donc à partir des notions présentées dans ce cahier destiné aux enseignants que j'ai construit mon cahier de l'élève. Comme vous pourrez le constater, j'ai aussi pris la liberté de bâtir ce cahier à partir d'images du livre de Scott McCloud, le sujet de cet essai si prêtant bien.

Outre la définition et la caractérisation du champ notionnel, l'ingénierie didactique repose, comme toute activité du génie, sur l'utilisation de connaissances scientifiques. À cet égard, je dois souligner l'apport de ma directrice de recherche qui m'a mise sur la piste du groupe de recherche en *Littératie Médiatique Multimodale*.

3.3: Du roman graphique à la littératie médiatique multimodale

Cet essai est né d'une part, de ma passion pour la lecture et d'autre part, de ma volonté d'enseigner le français avec de « vrais » livres. C'est grâce à ma directrice, aussi passionnée par les albums pour la jeunesse et les romans graphiques, que j'ai lu la recherche-développement de Jean-François Boutin sur l'enseignement de la grammaire avec la bande dessinée (Boutin, 2005). Dans cette dernière, Boutin souligne maintes fois, en s'appuyant sur les enquêtes réalisées par le MEQ et le MELS en 1994 et en 2004, que la bande dessinée est le genre de prédilection des jeunes lecteurs en France

⁴ Pour les enseignants souhaitant un enseignement pas-à-pas des codes des modes textuel et visuel de la bande dessinée, je vous suggère fortement l'excellent ouvrage de Marie-Hélène Marcoux, *La BD au secondaire* publié aux éditions Chenelières.

et au Québec et qu'elle est lue tant par les garçons que par les filles. Il y a donc un aspect motivationnel non négligeable dans le choix de ce support expressif, pour reprendre ses termes.

D'autre part, j'ai expliqué au chapitre 2 que l'intérêt du groupe de recherche en LMM pour les processus de lecture et de production de multitextes sur des supports variés les a menés à « cibler les compétences et les stratégies à mettre en oeuvre pour lire et produire des multitextes » (Lebrun et al., 2009, paragr.1). Ils ont donc travaillé à la genèse et à l'essor du concept de littératie médiatique multimodale dans le contexte scolaire. En effet, même si la lecture multimodale est essentiellement la lecture faite hors de l'école par les élèves, je devais l'arrimer au contexte scolaire. En somme, j'ai donc utilisé leur appareil théorique pour définir le multitexte bédésique ainsi que les compétences à acquérir par les élèves.

3.4: Choix du corpus

Pour l'élaboration de notre dispositif didactique nous j'ai choisi la BD reportage *Anne Frank au pays du Manga* écrite par Alain Lewkovicz (réalisateur), Herminien Ogawa (traducteur et fixeur), Marc Sainsauve (opérateur et photographe) et illustrée par Vincent Bourgeau. Cette publication originale a d'abord suscité mon intérêt en raison de sa construction multimodale. En effet, il s'agissait à l'origine d'un web documentaire mêlant vidéo, photos et dessins publié sur le site de la chaîne ARTE. La version papier que j'ai utilisée a été publiée en 2013 aux éditions Les Arènes et Arte Éditions, un an après la sortie web. Toutefois, les codes QR imprimés au début de chaque chapitre permettant d'accéder au contenu multimédia ne fonctionnent plus. J'ai écrit à l'auteur et à la maison d'éditions afin d'obtenir le matériel, mais mes demandes sont restées sans réponse. N'eût été l'aspect multimodal de cette bande dessinée, j'aurais choisi un autre titre. Néanmoins, je l'ai examinée à l'aune du critère le plus important

selon Marie-Hélène Marcoux (2016), c'est-à-dire son potentiel pédagogique. Marcoux relève six repères pour guider l'enseignant dans le choix d'une bande dessinée. Ces repères sont le genre, la langue, la thématique, le dessin et la mise en pages, l'organisation du récit et finalement, l'effet « série ». J'expliquerai donc comment ces repères ont guidé mon choix dans le paragraphe suivant.

D'abord le genre, la BD documentaire ou *graphic journalism* est un excellent choix pour les élèves de 5e secondaire, car elle est associée aux œuvres littéraires engagées dans le PFEQ. En tant que discours narratif engagé, la BD documentaire veut témoigner d'un aspect du monde sous la forme d'un reportage, d'une enquête ou d'une investigation. Elle est même pour certains une forme de journalisme augmenté. Plusieurs œuvres reconnues dans le champ appartiennent à ce genre tel que *Maus*, d'Art Spiegelman, *Palestine* de Joe Sacco, et *Chroniques de Jérusalem* de Guy Delisle.

En ce qui a trait au thème, *Anne Frank au pays du manga* raconte la quête de trois auteurs poussés par le désir de comprendre pourquoi *Le journal d'Anne Frank* dans sa version manga est un best-seller vendu à des millions d'exemplaires alors que les Japonais ignorent tout de l'Holocauste. En effet, bien qu'ils s'identifient à la jeune fille, ils se considèrent eux-mêmes comme les victimes absolues de la Seconde Guerre mondiale. Les auteurs partent donc sur les traces d'Anne Frank au Japon afin de construire un pont entre la Shoah et Hiroshima.

Concernant la langue, comme les auteurs sont Français, la BD est écrite dans une langue plutôt standard. Les nombreux dialogues et l'expression de l'incrédulité des auteurs face à la culture nippone renvoient parfois le lecteur à un registre de langue plus familier. La BD est principalement illustrée en noir et blanc. Quant à la mise en page, ses planches non conventionnelles placent le lecteur en mode découverte, un peu comme les auteurs devant la culture nippone.

Bien que cette BD ne fasse pas partie d'une série, un enseignant pourrait travailler avec trois autres éditions illustrées du journal d'Anne Frank afin de montrer certaines variations dans les relations entre le texte et l'image; il s'agit du *Journal d'Anne Frank* de Folman et Polonsky publié aux éditions Calmann Lévy et du *Journal d'Anne Frank. L'annexe : notes de journal du 12 juin 1942 au 1er août 1944* d'Antoine Ozanam et Nadji publié aux Éditions Soleil et finalement, du manga *Anne Frank*, écrit par Etsuko Suzuki et illustré par Yoko Miyawaki, publié chez Digital Manga Publishing.

En somme, par son genre, son incursion dans la culture japonaise et le thème de la seconde guerre mondiale, je crois qu'*Anne Frank au pays du manga* possède un potentiel pédagogique indéniable. L'originalité de l'œuvre contribue à la découverte d'un univers, la BD reportage ainsi qu'à la construction de nouveaux repères littéraires et culturels pour l'élève. C'est ce que vous découvrirez dans le chapitre suivant où je présente le cahier de l'élève.

CHAPITRE IV

La discussion et les résultats

Étant donné le contexte dû à la COVID, je n'ai pu procéder à la phase d'expérimentation en classe. C'est pourquoi j'expliquerai dans ce chapitre, les questions élaborées dans le cahier de l'élève.

4.1: Présentation du cahier de l'élève

Afin de respecter l'esprit de la multimodalité, j'ai choisi de rédiger mon cahier sur Google Form plutôt que sur un logiciel de traitement de texte. Outre la possibilité d'insérer des images et des vidéos, Google Form effectue la correction automatiquement pour les réponses courtes. Il reste donc plus de temps pour bien analyser les réponses longues des élèves afin de leur donner une rétroaction très ciblée, individuellement ou en groupe puisque Google Form permet de repérer les questions les moins réussies pour l'ensemble des groupes. C'est donc un outil intéressant pour la planification de cours. Le cahier dans sa version élève est accessible en suivant le lien: [cahier de l'élève](#).

Le cahier de l'élève contient huit questions sur la compétence visuelle spécifique, quatre sur la compétence textuelle spécifique, huit sur la compétence multimodale et huit sur la compétence sémiotique générale. Vous constaterez qu'il y a moins de questions sur le mode textuel, car cette bande dessinée s'y prête moins. Ensuite, vous trouverez sous chacune des questions les explications justifiant mon choix. Vous constaterez aussi que j'ai mis l'accent sur la réception du sens de l'histoire construite à partir des codes et des modes et non sur leur enseignement formel. À cet égard, Lacelle

(2011, p.19) soulignait que les élèves avaient tendance à se limiter à la description lorsqu'on leur demandait, par exemple, d'analyser une planche. Lorsque les codes sont donnés, les élèves arrivent à mettre en relation les contenus et à en dégager le sens. Ce sont les résultats de ces mises en relation que je souhaitais travailler afin d'arriver à une compréhension et une interprétation plus profonde de la bande dessinée.

Le cahier de l'élève est un outil d'accompagnement pour la lecture collaborative de l'oeuvre. Je préfère cette approche plus inclusive de la lecture qui « englobe l'acte de lire et de discuter » (Marcoux, 2016, p. 55) qu'à l'approche souvent appelée « la chasse à la bonne réponse », où l'élève répond de façon individuelle à l'écrit à un questionnaire dans un but d'évaluation. Comme son nom l'indique, la lecture collaborative nécessite au préalable une lecture en groupe. Ensuite, les élèves sont amenés à discuter afin de dégager le sens du texte guidés par les observations de l'enseignant. Le cahier de l'élève est donc composé de questions basées sur mes observations et, dans le cas présent, mes observations visent d'abord la reconnaissance des modes et des codes dans la bande dessinée ainsi que les interprétations que nous pouvons tirer de leurs combinaisons. Il peut donc être utilisé par l'enseignant comme un guide, un fil conducteur pour animer la discussion. Il permet aussi de diviser les séances autour de chacun des modes, tout en prenant appui sur les diapositives de McCloud, afin de montrer d'autres représentations des codes.

4.1.2: Le cahier de l'élève

4.1.2.1: Les codes du mode visuel

Tableau I

Q1: Expliquer pourquoi l'auteur a préféré une case rectangulaire plutôt que trois cases de forme carrée dans la bande suivante ?



R1: L'utilisation d'une case rectangulaire donne une vue d'ensemble de la scène sans fragmentation. Ici le travelling latéral donne une impression de mouvement.

But de la question: Reconnaître les différentes formes de case et leurs effets.

Tableau II



Q2: Que représentent les lignes dans la case suivante? Comment appelle-t-on ce code du mode visuel?

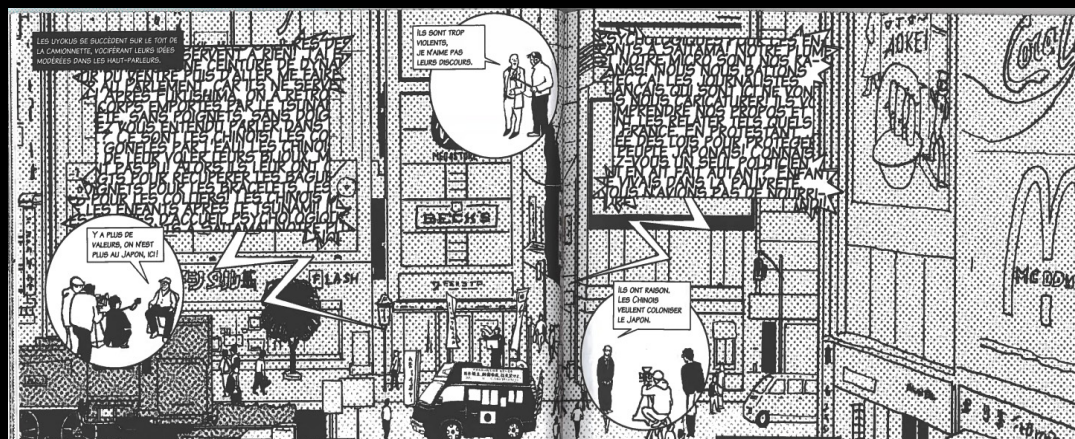


R2: Cet idéogramme permet de représenter la colère.

But de la question: Reconnaître les idéogrammes et leurs usages c'est-à-dire représenter une pensée ou une émotion.

Tableau III

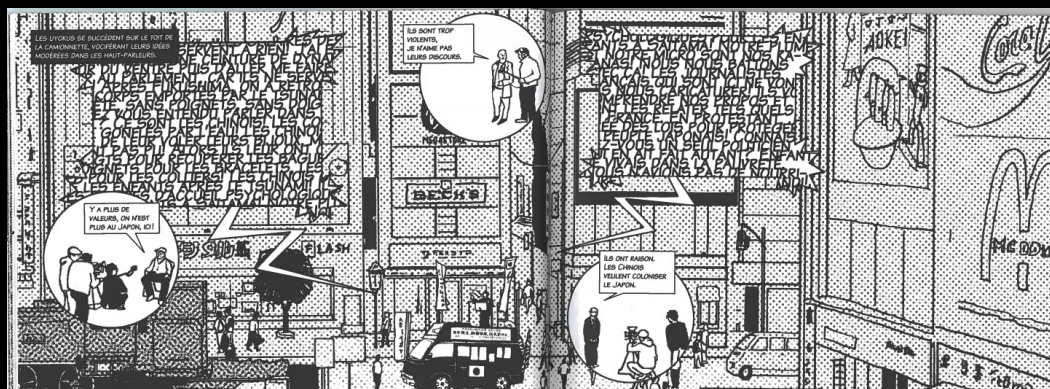
Q3: Pourquoi les bulles et les appendices sont-ils différents dans cette planche?



R3: Ils indiquent le volume élevé des paroles criées par les haut-parleurs de la camionnette.

But de la question: Reconnaître la forme de la bulle et de l'appendice pour représenter le son.

Q4: À quoi servent les cercles dans la même planche?



R4: Ils créent un effet de "loupe" en grossissant certaines parties de la planche que l'auteur veut détacher de la planche.

But de la question: Utilisation d'une bulle pour créer un plan rapproché de certains éléments de la planche

Q5: Pourquoi l'auteur a-t-il choisi des cadres circulaires superposés dans la vignette suivante?

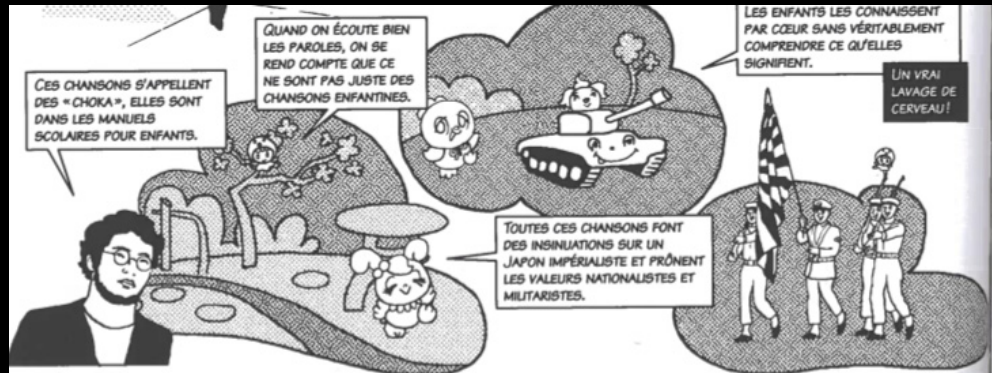


R5: Ils permettent de représenter le dialogue à sens unique de chacun des personnages. Les personnages sont chacun "dans leur bulle".

But de la question: Reconnaître les différentes compositions d'une vignette selon ce que l'auteur veut représenter.

Tableau VI

Q6: Pourquoi les bulles sont-elles en forme de nuage dans la bande suivante?



Q6: Elles ludifient le contenu représenté. C'est une pratique courante dans les mangas. E.

But de la question: Reconnaître que la forme de la bulle peut créer une atmosphère ludique.

Tableau VII

Q7: Explique pourquoi l'auteur n'a pas encadré la dernière vignette?



R7: L'absence de cadre rend plus définitive la sortie du personnage.
But de la question: Reconnaître un des effets que créer l'absence de cadre.

Tableau VIII

Q8: Après avoir visionné la vidéo, pouvez-vous expliquer pourquoi la BD est en noir et blanc?
https://www.youtube.com/watch?v=BOV8FRj1w6s
R8: On peut penser que comme l'histoire se déroule au Japon, l'auteur a repris les codes du manga.
But de la question: Explorer la couleur dans la bande dessinée.

4.1.2.2: Les codes du mode textuel

Tableau IX

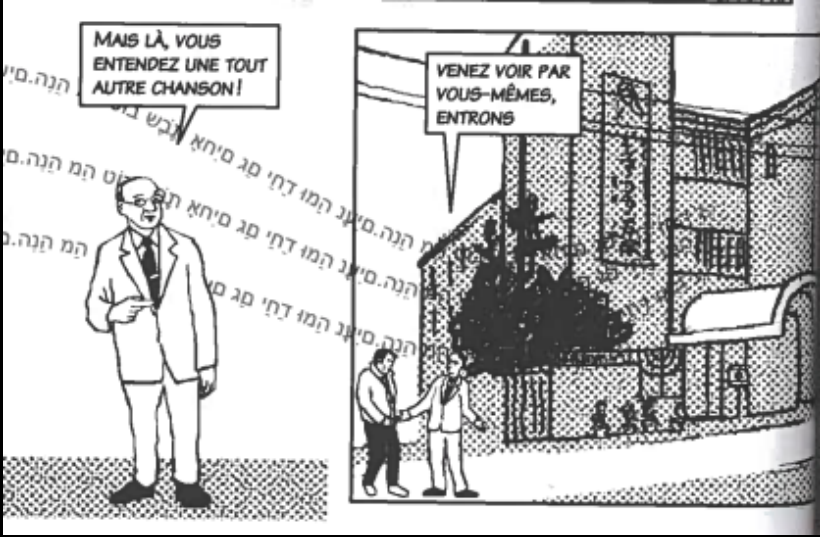
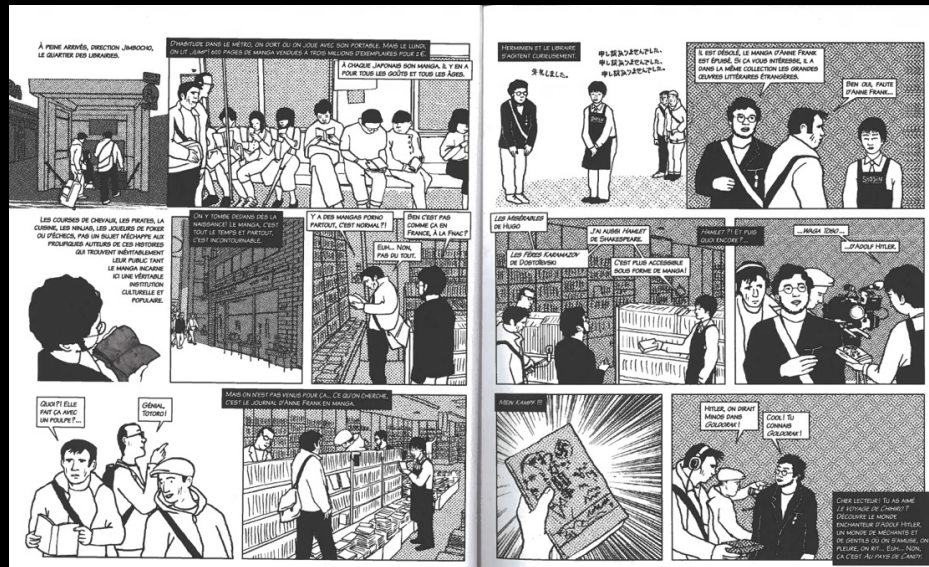
Q9: À quoi servent les mots dans le décor dans la vignette suivante?

R10: Ce sont les paroles de la chanson est en hébreu qui joue dans le l'église de Makoto Otsuka.
But de la question: Reconnaître un des usages des mots dans le décor.

Tableau X

Q10: À quoi servent les récitatifs dans la planche suivante?



R10: Ce sont des éléments narratifs assumés par le narrateur.

But de la question: Reconnaître l'usage du récitatif.

Tableau XI

Q11: Pouvez-vous identifier une onomatopée dans la vignette suivante?



R11: Le "slurp" représente le bruit que font les nouilles aspirées.

But de la question: Reconnaître l'onomatopée.

Tableau XII

Q12: Expliquer la présence du texte en allemand dans la vignette suivante?



R12: Le travail libère. C'était l'inscription à l'entrée du camp d'Auschwitz. Nous comprenons que nous sommes dans le musée.

But de la question: Reconnaître l'usage des mots dans le décor. Dans le cas présent, les mots dans le décor nous permettent de situer les protagonistes.

4.1.2.3: Les compétences multimodales

Tableau XIII

Q13: Expliquer comment l'image amplifie le texte dans la vignette suivante?



R13: L'ajout du halo scintillant sous le livre tout renforce la surprise du narrateur devant la publication de Mein Kampf en manga suggérée par le point d'exclamation dans le récitatif.

But de la question: Reconnaître comment l'image peut amplifier le texte.

Tableau XIV

Q14: Expliquer la relation d'interdépendance entre le texte et l'image dans la case suivante.

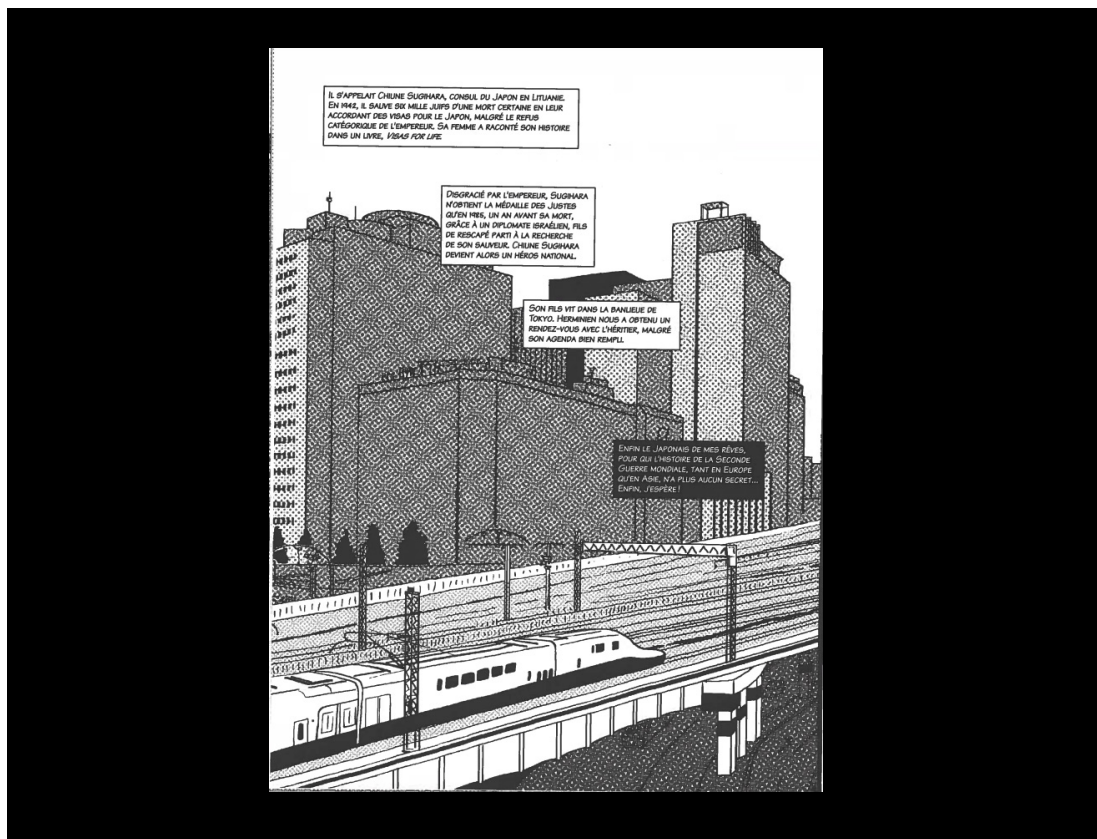


R14: La combinaison du texte et de l'image permet de faire passer une idée qu'aucun d'eux ne pourrait véhiculer seul.

But de la question: Reconnaître la combinaison d'interdépendance entre le texte et l'image.

Tableau XV

Q15: Expliquer la combinaison parallèle entre le texte et l'image dans la planche suivante.

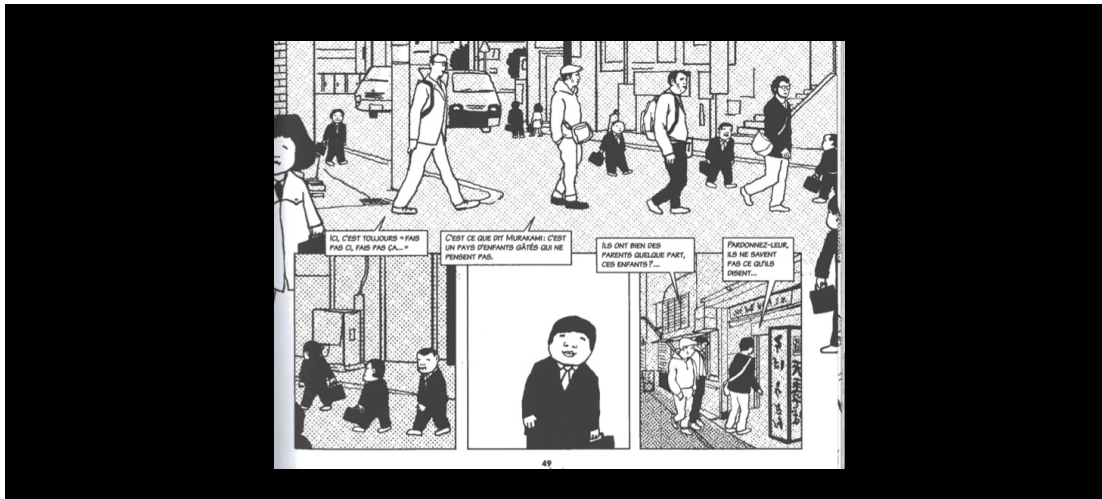


R15: Le texte semble suivre son cours par rapport à l'image. Le texte communique des informations sur Chiune Sugihara et l'image montre le train amenant les personnages à la rencontre avec Chiaki Sugihara.

But de la question: Reconnaître la relation parallèle entre le texte et l'image.

Tableau XVI

Q16: Expliquer la relation d'autosuffisance entre le texte et l'image dans la planche suivante.



R16: Comme le texte est autosuffisant, l'image n'a une fonction illustrative. Dans le cas présent, l'illustrateur prend l'expression "agir comme un enfant gâté" au sens littéral. Il représente les Japonais adultes, habillés en costume, comme des enfants.

But de la question: Reconnaître la relation d'autosuffisance entre le texte et l'image. Cette combinaison donne une certaine liberté à l'illustrateur au sens où il n'a pas à représenter exactement le texte puisque ce dernier est suffisamment explicite.

Tableau XVII

Q17: Expliquer la relation de redondance entre le texte et l'image dans la case suivante.

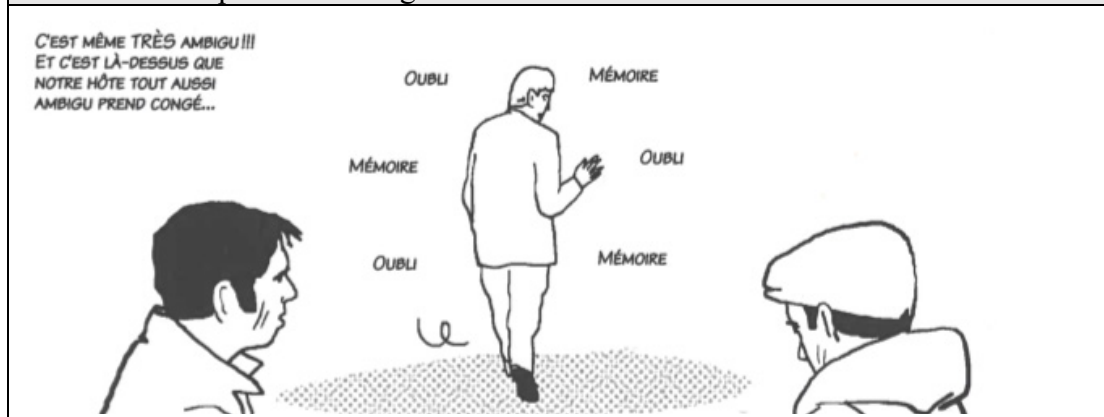


R17: L'image représente une feuille réponse de type QCM. C'est un type d'examen qui ne demande pas d'explication ou de justification comme l'explique Herminien.

But de la question: Reconnaître la relation de redondance entre le texte et l'image.

Tableau XVIII

Q18: Expliquer pourquoi l'illustrateur a traité le texte autour de Steven Leeper comme faisant partie de l'image.



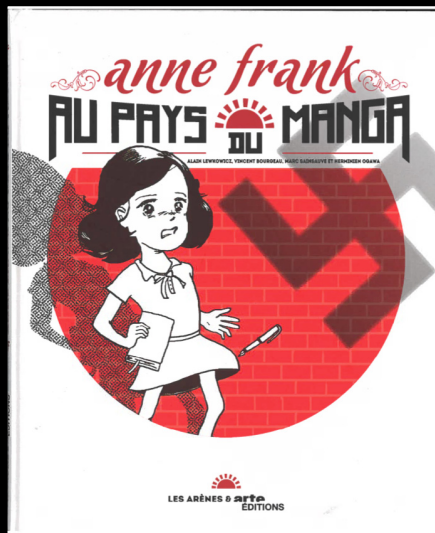
R18: L'illustrateur présente les points de vue de Lewkovicz et de Sainsauve à propos de Leeper.

But de la question: Reconnaître que le texte peut être traité comme une partie de l'image.

4.1.2.4: La compétence sémiotique générale

Tableau XIX

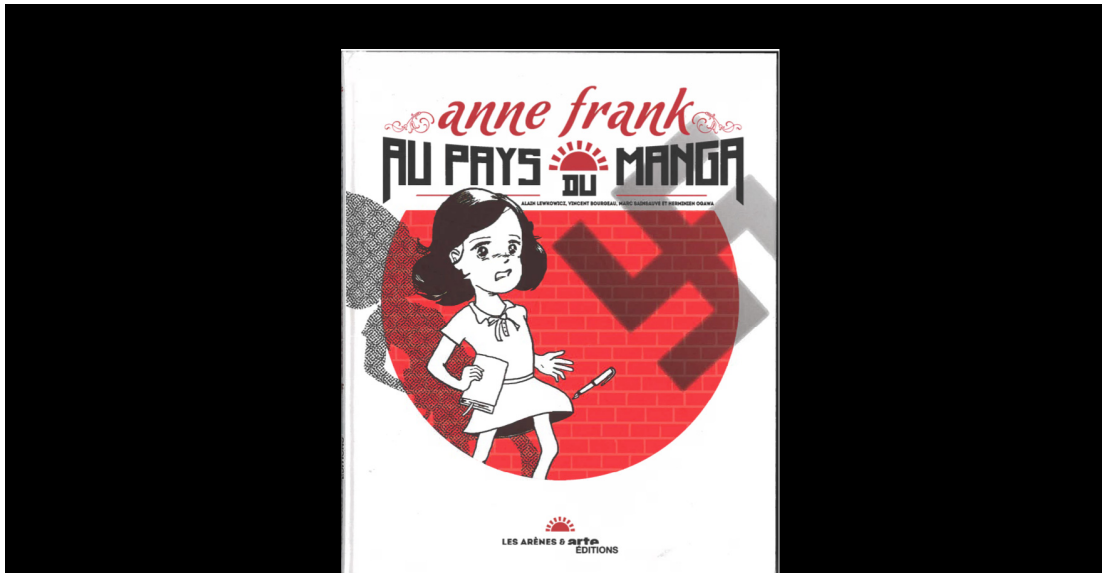
Q19: En observant la couverture de la bande dessinée, identifiez les symboles relatifs au Japon et ceux représentant l'Allemagne nazie.



R19: Japon: Le soleil levant, Anne Frank représentée en personnage de manga, les couleurs rouge et blanc du drapeau japonais.
 Allemagne nazie: la croix gammée en arrière-plan, le mur de brique rouge renvoie aux exécutions.

But de la question: Reconnaître les symboles relatifs à chaque culture.

Q20: Interpréter dans vos mots la signification de la page couverture?



R20: Plusieurs réponses possibles autour de la terreur d'Anne Frank devant la menace du nazisme.

But de la question: Interpréter la composition de l'image.

Tableau XX

Q21: On vous répète souvent de ne pas confondre auteur et narrateur lorsque vous lisez un roman. Pouvez-vous expliquer pourquoi l'auteur et le narrateur sont la même "personne" ou la même voix dans cette bande dessinée reportage?

Vidéo introduction à Anne Frank au pays du manga

R21: La bande dessinée de reportage met en scène un journaliste qui raconte son enquête. Il est donc l'auteur et le narrateur.

But de la question: Reconnaître le narrateur dans la bande dessinée de reportage.

Tableau XXI

Q22: Pouvez-vous identifier les autres "personnages" qui accompagnent le narrateur et leur fonction dans le récit?

R22: Vincent Bourgeau, dessinateur, Marc Sainsauve, caméraman et photographe et Herminien Ogawa, traducteur.

But de la question: Comprendre le rôle de chacun dans la réalisation de cette bande dessinée de reportage.
--

Tableau XXII

Q23: Expliquer la quête du personnage principal de cette bande dessinée de reportage? Justifiez votre réponse en prenant appui sur des extraits.
--

R23: Lewkovicz tente de comprendre ce qui, de la Shoah à Hiroshima, peut ou non, constituer une expérience commune au Japon et à l'Europe.
--

But de la question: Reconnaître le thème de la bande dessinée.
--

Tableau XXIII

Q24: Quels liens faites-vous entre les titres des chapitres et la quête du journaliste? À titre de rappel, les voici: 1/Le chemin vers l'Autre; 2/Le chemin vers soi-même; 3/Le chemin vers l'enfance; 4/Le chemin de l'oubli.
--

R24: Les titres évoquent le voyage comme expérience de la rencontre qui est mis en avant pour faire découvrir la place de la mémoire de la Shoah au Japon.
--

But de la question: Reconnaître les sous-thèmes de la bande dessinée.

Tableau XXIV

Q25: En observant les pages couvertures des deux mangas ci-dessous, expliquez le rôle du manga de dokuha dans la société nipponne?
--



R25: Manga de dokuha signifie apprendre facilement avec les mangas. Ils permettent donc de lire facilement les grands textes de la littérature classique.

Explication: Découvrir la culture japonaise.

Tableau XXV

Q27: Qu'apporte au récit l'insertion des photos d'Anne Frank et de son père? Pouvez établir un lien entre ce procédé et le genre de la bande dessinée documentaire?

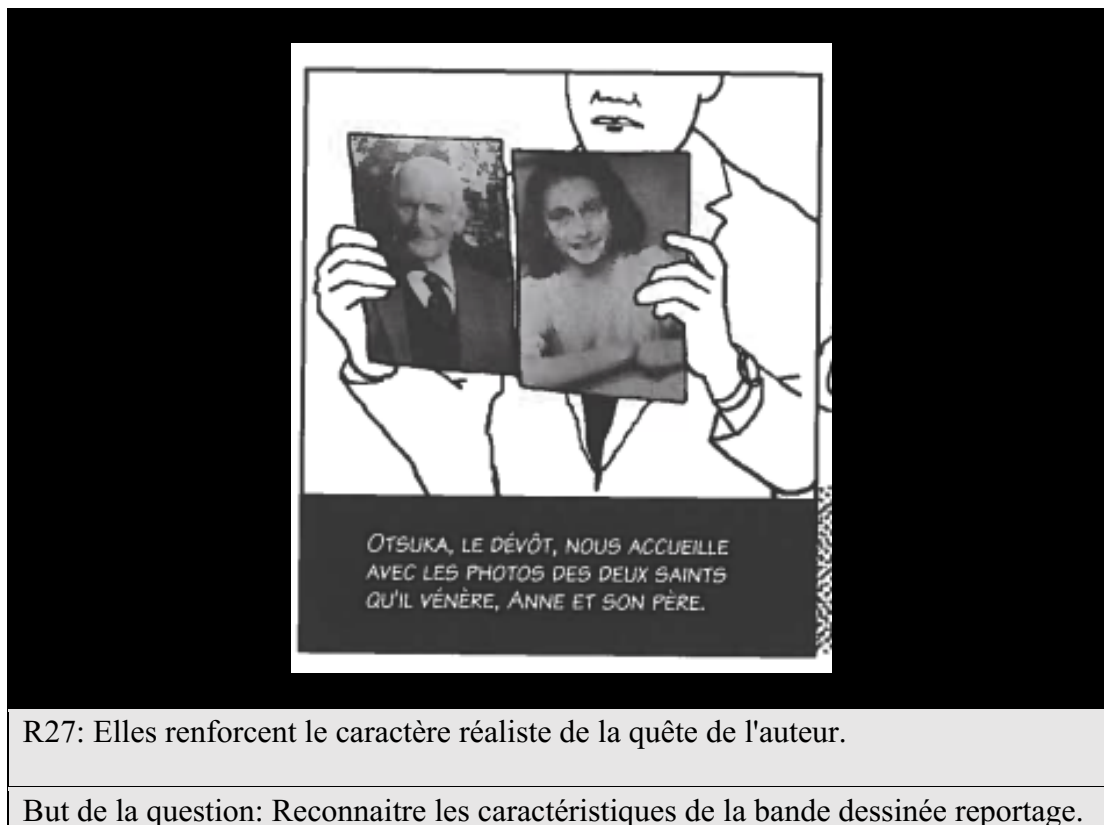
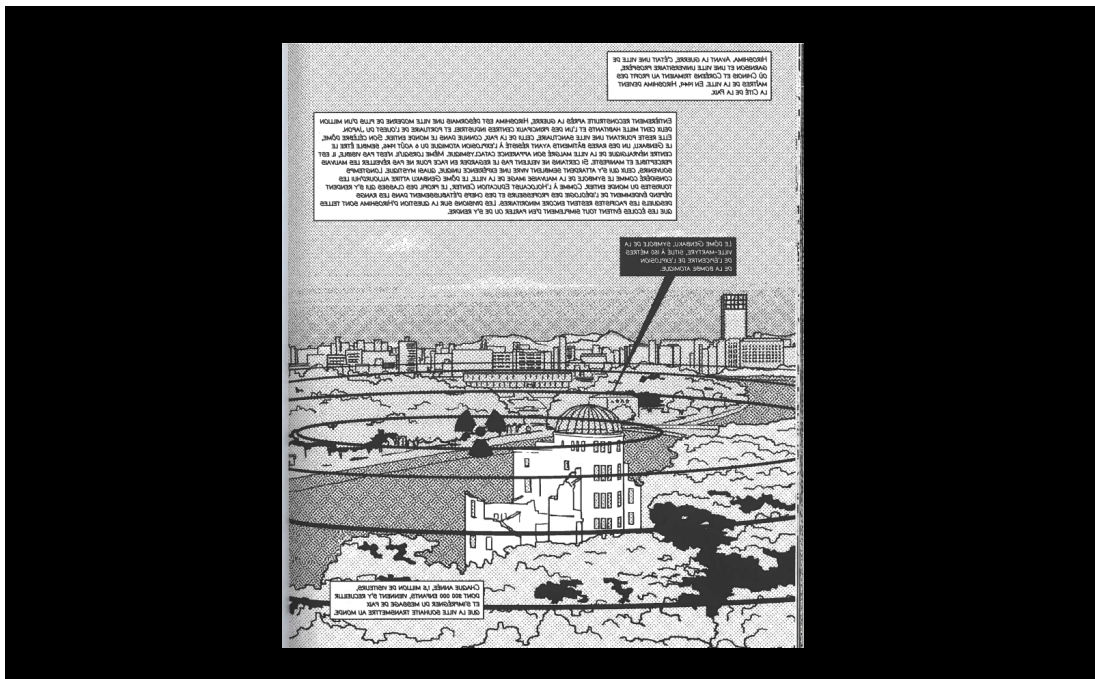


Tableau XXVI

Q28: Que représentent les lignes circulaires dans la planche suivante?

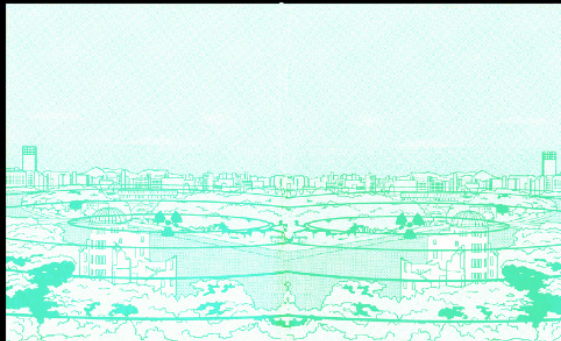


R28: Les lignes circulaires représentent l'étendue des radiations qui émanait d'Hiroshima après l'explosion de la bombe.

But de la question: Interprétation de l'image.

Tableau XXVII

Q29: Les deuxième et troisième de couverture sont illustrés en vert pâle. Selon vous, pourquoi les auteurs ont fait ce choix?



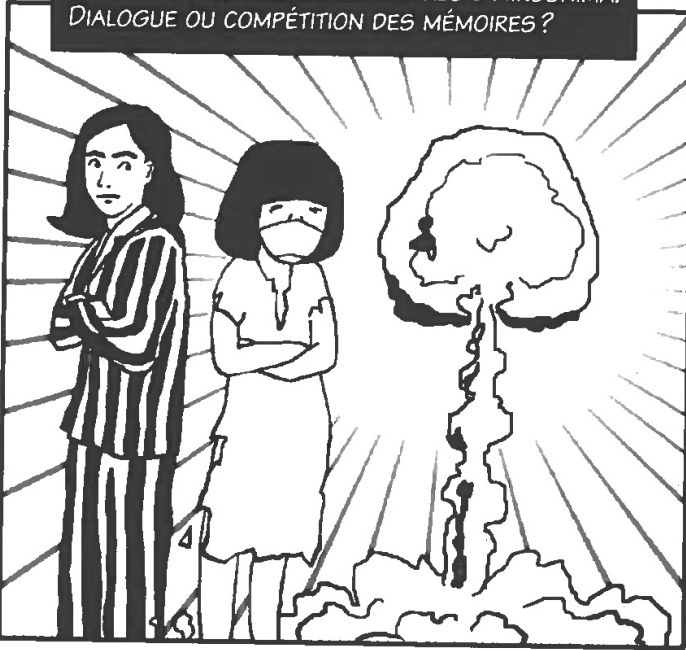
R29: Symboliquement, c'est la couleur de la paix.

But de la question: Interpréter les symboles.

Tableau XXVIII

Q30: Expliquer la relation entre le texte et l'image dans la case suivante? En quoi est-ce une illustration du questionnement de l'auteur?

LA SHOAH À QUELQUES KILOMÈTRES D'HIROSHIMA.
DIALOGUE OU COMPÉTITION DES MÉMOIRES ?



R30: Anne Frank et Sadako Sasaki sont représentées dos à dos. Toutes deux sont victimes de la Seconde Guerre mondiale, la première en pyjama représente les victimes juives. La seconde avec son masque représente les victimes d'Hiroshima.

But de la question: Interpréter l'image.

CONCLUSION

En guise de conclusion de cet essai, je propose de faire une synthèse de mon projet, d'expliquer comment la création de ce dispositif m'a permis d'améliorer mes compétences professionnelles et finalement des difficultés envisageables lors de l'expérimentation en classe.

5.1: Synthèse du projet

Mon objectif était de concevoir un dispositif didactique facilitant l'apprentissage de la littératie médiatique multimodale pour les élèves de 5e secondaire. La visée plus large de ma démarche était de faciliter l'enseignement-apprentissage de la littératie médiatique multimodale dans l'enseignement secondaire au Québec. Je crois que le Québec accuse un retard considérable à cet égard et que l'écart entre les habitudes de lecture entre les élèves et les enseignants se creusent de façon inexorable.

5.2: Les compétences professionnelles

L'élaboration de mon dispositif didactique m'a permis de travailler principalement trois compétences professionnelles. Je rappellerai d'abord la description de chacune des compétences, puis j'expliquerai le lien entre la compétence et ma démarche.

Voyons d'abord la compétence n° 3. Elle consiste à « [c]on concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation» (Ministère de l'Éducation, 2001, p.75).

Ma démarche présentait plusieurs défis. En premier lieu, je devais comprendre la littératie médiatique multimodale (Lebrun et al., 2009). Ensuite, je devais m'approprier les savoirs relatifs au multitexte bédésique (McCloud, 2007) puis sélectionner les contenus à enseigner tout en tenant compte du niveau des élèves et des compétences visées.

Cela étant fait, je devais aussi trouver une façon de transposer toute cette nouveauté en savoirs à enseigner et en buts d'apprentissage pour les élèves. Le travail de transposition didactique s'est avéré plus difficile en raison de toutes les connaissances que j'ai dû apprendre pour réaliser mon dispositif didactique. Il ne suffit pas d'aimer la lecture pour transmettre sa passion, il faut l'encadrer pour la partager. À cet égard, l'ingénierie didactique (Musial et al., 2012) m'a permis de fonder mon enseignement sur un travail de conception rigoureux plutôt que de me laisser guider par mes passions. Je peux maintenant faire un alliage solide entre les deux. Ce cadre rigoureux est rassurant pour moi et pour les élèves.

En deuxième lieu, la compétence n° 8 « [i]ntégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation, 2001, p.107).

La conception du cahier de l'élève sur Google Form m'a permis d'évaluer les avantages de ce support. Premièrement, il permet d'intégrer différents modes aisément : vidéos, contenus sonores et images. Ensuite, je peux télécharger les réponses pour chacune des questions dans un tableau récapitulatif. Cette dernière opération peut être utile pour évaluer rapidement les questions ayant posé plus de difficulté aux élèves afin de faire un retour en classe. Finalement, la correction automatique est possible pour les

formulaire demandant des réponses courtes. Les élèves ont donc une rétroaction rapide et l'enseignant des résultats compilés automatiquement dans un tableau.

Finalement, la compétence no 11 consiste à «[s]'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (Ministère de l'Éducation, 2001).

Depuis mes débuts en enseignement, je cherche toujours des façons d'améliorer ma pratique. Lorsque je rencontre un problème, j'identifie la compétence dont il relève, ensuite je consulte la recherche puis, si c'est possible, je cherche une personne susceptible de me donner des ressources pour le régler. J'arrive donc à mener une démarche d'analyse réflexive des aspects précis de mon enseignement. J'ai aussi recours à différents groupes de recherche en ligne et à des réseaux d'échanges de matériel pédagogique entre enseignants en français. La rédaction de cet essai m'a aussi permis à titre personnel d'évaluer mes forces et mes limites quant à ma capacité de travail, j'ai dû revoir mon échéancier de rédaction de façon plus réaliste afin de respecter mes engagements envers mes élèves tout en tenant compte de mon objectif, c'est-à-dire obtenir enfin mon brevet d'enseignement.

5.3: Les difficultés envisageables lors de l'expérimentation en classe

Même si je n'ai pu procéder à la phase d'expérimentation de ma recherche, je peux toutefois envisager quelques difficultés.

5.3.1: Le choix du corpus

J'avais d'abord choisi *Anne Frank au pays du manga* en raison de sa forme multimodale. L'accès à ce matériel aurait grandement bonifié mon cahier de l'élève ainsi que l'intérêt de ces derniers pour les œuvres multimodales. Cet exercice de lecture aurait pu se transformer en production d'un document multimodal sur un sujet que les élèves auraient choisi ou sur une autre bande dessinée de reportage.

Cependant, le thème de la réconciliation de deux visions de l'histoire n'est pas aisé à saisir. une discussion préalable avec un enseignant en histoire s'avérerait sans doute intéressante afin d'aborder cette thématique en classe avant la lecture de l'œuvre. Malgré tout, la bande dessinée a quand même suscité la curiosité des élèves de cinquième secondaire. Ils avaient manifestement hâte d'entreprendre cette lecture inusitée!

Outre le thème, le ton sarcastique et l'incapacité de l'auteur à saisir le point de vue de l'Autre me laisse perplexe et renforce le préjugé envers le « Français qui tape sur les nerfs ». Je crois qu'il y a d'autres bandes dessinées de reportage plus « empathiques » où l'auteur montre son point de vue sur le monde simplement par le choix des illustrations.

Finalement, par curiosité j'ai commandé le manga *Anne Frank* disponible en version anglaise, publié chez Digital Manga Publishing en 2013. Je voulais vérifier la prémisse de Lewkovicz, c'est-à-dire l'absence de référence à la Shoah dans le manga d'Anne Frank. Quelle ne fût pas ma surprise de découvrir dans cette version, du moins, le Dr. Elefun expliquant aux lecteurs ce que furent les camps de concentration, les chambres à gaz et plus globalement le projet d'extermination des Juifs. Je dois avouer que cette

information me laisse perplexe. Il y a là une piste intéressante à explorer avec les élèves sur l'interprétation d'une œuvre par l'Autre.

5.3.2: Les difficultés techniques et matérielles

Travailler la bande dessinée et la multimodalité peut poser deux problèmes considérables, le premier étant l'accès à un nombre suffisant d'exemplaires dû au coût élevé des bandes dessinées. Il faut parfois envisager une lecture collaborative, ce qui est souhaitable en soi ou une lecture collective sur le TBI. Le second problème est l'accès à des ordinateurs ou des tablettes pour travailler le cahier de l'élève. L'accès au matériel informatique n'est pas uniforme dans les écoles québécoises alors il faut prévoir les séances rigoureusement. Il est possible d'imprimer le cahier à partir de Google Form, mais l'accès aux sons et aux vidéos n'est plus possible dans ce cas.

Il reste que, dans l'ensemble, la création de ce dispositif didactique m'a permis d'approfondir la question de la transposition didactique, d'apprendre une somme considérable de connaissances sur la multimodalité et surtout l'envie de travailler à l'intégration de la littératie médiatique multimodale dans l'enseignement en français au secondaire au Québec.

RÉFÉRENCES

- Boubée, N. (2007). L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 40(1), 141-150. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1400>
- Bourassa Guimond, J. (2013). *Dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique : des connaissances et des compétences spécifiques à la bande dessinée* (Université du Québec à Trois-Rivières). Consulté à l'adresse http://depote.uqtr.ca/cgi/exportview/creators/Bourassa_Guimond=3AJacinthe=3A=3A/Text/Bourassa_Guimond=3AJacinthe=3A=3A.txt
- Boutin, Jean-François. (2005). Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 111. <https://doi.org/10.7202/1018161ar>
- Boutin, Jean-François. (2008). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée: Des exemples d'application en classe (variation lexicale et cohérence textuelle). *Québec français*, p. 50-51.
- Boutin, Jean-François. (2012). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. Dans *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en*

lecture-écriture à l'école et hors de l'école (p. 33-43).

Boutin, Jean-François, Lacelle, N., & Lebrun, M. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Consulté à l'adresse

<http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=578034&site=ehost-live>

Galuga, L., & Joly, M.-J. (2017). L'utilisation de la technologie en salle de classe...Osons! Consulté à l'adresse <https://www.taalecole.ca/a-d-e-technologie-osons/>

Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris: Presse Universitaires de France.

Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. Consulté à l'adresse <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. (s. d.). Consulté 31 mars 2020, à l'adresse <http://web.b.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzU3ODAzNF9fQU41?sid=c1956097-c5ea-423b-8821-31968dcc8263@pdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1>

Lacelle, N. (2011). Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique (Vol. 49).

<https://doi.org/10.3406/airdf.2011.1892>

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2009). Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale. Consulté à l'adresse <https://litmedmod.ca>

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012a). Genèse et essor du concept de littérature médiatique multimodale1. *Mémoires du livre*, 3(2). <https://doi.org/10.7202/1009351ar>

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012b). Genèse et essor du concept de littérature multimodale. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1009351ar>

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2013a). La littérature médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2013b). La littérature médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>

Lebrun Monique ; Lacelle, N. ; B. J.-F. (2013). La littérature médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1018178ar>

Lewkovicz, A., & Bougeau, V. (2014). *Anne Frank au pays du manga : BD reportage au coeur du Japon* (L). Paris: Les Arènes.

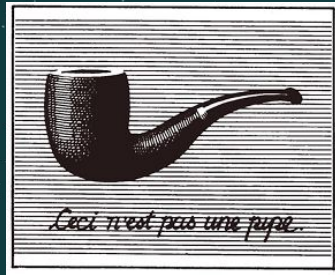
Marcoux, M.-H. (2016). La BD au secondaire : des ateliers motivants pour développer la compétence en lecture. Dans *Chenelière/Didactique. Langue et communication*. Montréal: Chenelière Éducation.

- McCloud, S. (2007). *L'art invisible*. Delcourt.
- Ministère de l'éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise - Version approuvée*. Consulté à l'adresse <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Musial, M. (1966-. . .), Pradère, F. (1971-. . .), & Tricot, A. (1966-. . .). (2012). Comment concevoir un enseignement? Dans *Guides pratiques : former et se former : enseignants, formateurs TA - TT*-. Bruxelles SE - 1 vol. (283 p.) : ill. ; 24 cm.: De Boeck.
- Musial, M., Pradere, F., & Tricot, A. (2012). L'ingénierie didactique, une démarche pour enseigner rationnellement. *Technologie - CNDP*.
- Peeters, B. (1991a). *Case, planche, récit : comment lire une bande dessinée*. Casterman,.
- Peeters, B. (1991b). *Case, planche, récit. Comment lire une bande dessinée*.
- Robert, P. (2018). Chapitre I. La pensée-BD de la bande dessinée, de l'intelligence de la bande dessinée par la bande dessinée. *La bande dessinée, une intelligence subversive*, 27-70. <https://doi.org/10.4000/BOOKS.PRESSESENSIB.9463>
- Vandendorpe, C. (2015). De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour

l'école. *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, 34-51.

APPENDICE A

GUIDE PRATIQUE POUR COMPRENDRE LES IMAGES A



Guide pratique pour comprendre les images

But de l'apprentissage: comprendre les modes et les codes dans la bande dessinée

1

Comprendre les images, pourquoi?



Désolée, la ville de Champeix est barrée!

2

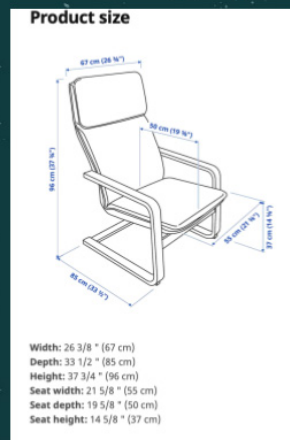
Comprendre les images, pourquoi?



Céder le passage sur l'autoroute japonaise?

3

Comprendre les images, pourquoi?



4

Comprendre les images, pourquoi?



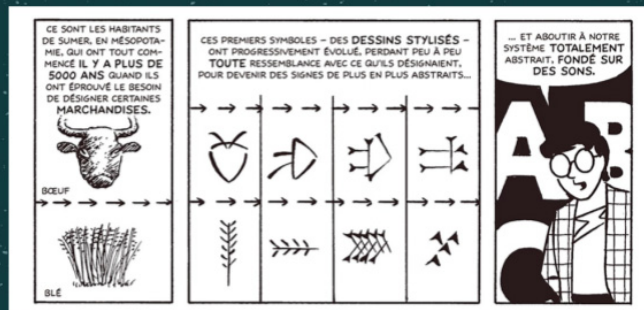
Observons!



Le monde étrange et merveilleux de l'icône!



Du réalisme à l'abstraction





La bande dessinée,
un art séquentiel.

Toutes les images sont-elles de la bande dessinée?



11

De l'image à la bande dessinée,
un art séquentiel.

Considérer les images seules,
puis les images juxtaposées.



12

La forme de la case et le temps 1


La case et la perception du temps



LA CASE NOUS INDIQUE, DE FAÇON TRÈS GÉNÉRALE, QUE NOUS SOMMES FACE À UNE DIVISION DE L'ESPACE ET DU TEMPS.

13

La bande dessinée, un art séquentiel



LA MEILLEURE DÉFINITION DE LA BANDE DESSINÉE EST À MON AVIS LA PLUS LARGE.

ART SÉQUENTIEL

AU PRIX DE QUELQUES PRÉCISIONS, CETTE DÉFINITION DONNE À LA BANDE DESSINÉE UN BEL AVENIR...

IMAGES PICTURALES ET AUTRES, VOLONTAIREMENT JUXTAPOSÉS EN SÉQUENCE.

14

La planche 1

L'espace de la bande dessinée, la planche.




DANS UN DESSIN ANIMÉ, CHAQUE IMAGE EST PROJETÉE EXACTEMENT SUR LE MÊME ESPACE - L'ÉCRAN - ALORS QUE DANS LE BANDE DESSINÉE CHAQUE CASE OCCUPE UNE PLACE PARTICULIÈRE.

L'ESPACE EST À LA BANDE DESSINÉE CE QUE LE TEMPS EST AU CINÉMA !

15

Le caniveau et l'ellipse 1

Le caniveau et ellipse

LES CASES D'UNE BANDE DESSINÉE FRAGMENTENT À LA FOIS L'ESPACE ET LE TEMPS, PROPOSANT SUR UN RYTHME HACHÉ DES INSTANTS QUI NE SONT PAS ENCHAÎNÉS.



MAIS NOTRE SENS DE L'ELLIPSE NOUS PERMET DE RELIER CES INSTANTS, ET DE CONSTRUIRE MENTALEMENT UNE RÉALITÉ GLOBALE ET CONTINUE.



VOUS VOIEZ CET ESPACE ENTRE LES CASES ? C'EST CE QUE LES EXPERTS EN BANDE DESSINÉE ONT APPELÉ EN ANGLAIS "LE CANIVEAU".

ET EN DEHORS DE SON NOM SI PROSAÏQUE, LE CANIVEAU REÈLE BEAUCOUP DE MYSTÈRE ET DE LA MAGIE QU'IL Y A AU CŒUR DE LA BANDE DESSINÉE !

16

Le caniveau et l'ellipse 2



Le caniveau et l'ellipse 3



L'ellipse et le temps 1

L'ellipse et le temps - les différents enchaînements

UNE BANDE DESSINÉE PEUT ÊTRE D'UN VAGUE EXAS-PÉRANT...

... EN NE MONTRANT PRESQUE RIEN D'UNE SCÈNE DONNÉE...

... ET EN SE CONTENTANT DE SEMER QUELQUES INDICES...

LE DESSINATEUR PEUT DÉCLANCHER DES IMAGES DANS L'IMAGINATION DU LECTEUR.

19

L'ellipse et le temps 2

LES TYPES ENCHAÎNEMENTS ENTRE DEUX CASÉS PEUVENT ÉGALEMENT ÊTRE REGRUPÉS EN UN PETIT NOMBRE DE CATEGORIES. LE PREMIER TYPE "SYNCHRONISME" - "DE MOMENT À MOMENT" - EST TRÈS FRÉQUENT À L'ÉLIPSE.

ENSUITE À "A" - "D'ACTION À ACTION", OÙ L'ON VOIT UN PERSONNAGE AU COURS D'UNE ACTION EN TRAIN DE SE RÉPÉLER.

PUIS L'ENCHAÎNEMENT "DE SUJET À SUJET" - UN CHANGEMENT DE FOCALISATION À L'INTÉRIEUR DU MÊME THÈME. CETTE CATÉGORIE NÉCESSITE QUE LE LECTEUR ÉTABLISSE DES RAPPORTS ENTRE LES CASÉS POUR QUE LEUR SUITE AIT UN SENS.

1.

2.

3.

20

L'ellipse et le temps 3

UN RAISONNEMENT DEDUCTIF EST SOUVENT INDISPENSABLE POUR COMPRENDRE DES LES ENONCEMENTS "DE SCENE A SCENE", VOI LES CASES ONT DES CONTENUS TRES ELOignes DANS L'ESPACE OU LE TEMPS.

4.

UN ENIGME DETECRE, QUE VOUS ATTENDONS "CE POINT DE VUE A POINT DE VUE", ENVOI EN GRANDE PARTIE LA NOTION DU TEMPS DU PASSE, ET PRONDE LE REGARD SUR DIFFERENTS ASPECTS D'UN ENJEU, D'UNE CISE, D'UNE ATMOsphere.

5.

ET PRELIEMENT IL Y A LA "SOLUTION DE CONTINITE" (QUEI CASES SONT S'ENTROUSSES SANS AUCUN S'APPRENT COGNITIVE ENTRE ELLES ?

6.



21

L'ellipse et le temps 4

Niveau de l'ellipse- l'histoire de Carl

Ellipse faible =
compréhension plus
élevée

Ellipse élevée =
compréhension moins
élevée

22

L'ellipse et le temps 5

Niveau très élevée d'ellipse



23

L'ellipse et le temps 6

Mais la durée est surtout dans le contenu



L'onomatopée 1

La ligne la plus répandue...



26

La durée selon la perception du lecteur



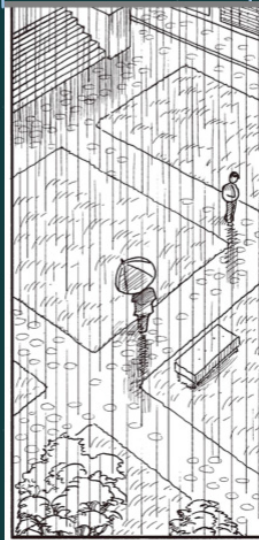
27

Allonger la perception du temps



28

Faire sortir le temps de la case, une pratique japonaise



29

La forme de la case 1

La forme de la case et la perception du lecteur.

LA FORME DES CASES VARIE CEPENDANT CONSIDÉRABLEMENT, ET MÊME SI CES DIFFÉRENCES N'AFECTENT PAS LES RELATIONS QUE LES CASES ENTRETIENNENT AVEC LE TEMPS, ELLES NE SONT PAS SANS INCIDENCE SUR CE QUE LE LECTEUR RESENT.

30

Le temps et le mouvement

31

Les lignes et le mouvement 1



Les lignes et le mouvement 2



Les lignes et le mouvement 3

Le mouvement dans la bande dessinée japonaise.



Ligne et compétence sémiotique 1

Des lignes pour représenter le visible et l'invisible.

... VOUS REMARQUEREZ
⇒ HEUM ! ⇒ COUGH !
VOUS REMARQUEREZ
QUELQUES LIGNES
ONDULÉES QUI
S'ÉLÈVENT DE
LA PIPE.

C'EST LA FAÇON
STYLISÉE QU'ONT
ADOPTÉE LES DESSI-
NATEURS POUR FAIRE
COMPRENDRE QUE DE LA
FUMÉE SORT DE LA PIPE.
VOUS ÉTIEZ BIEN SÛR
AU COURANT ?

35

Ligne et compétence sémiotique 2

Des lignes pour représenter les émotions

LA COLÈRE

LA FOLIE

LE SOMMEIL

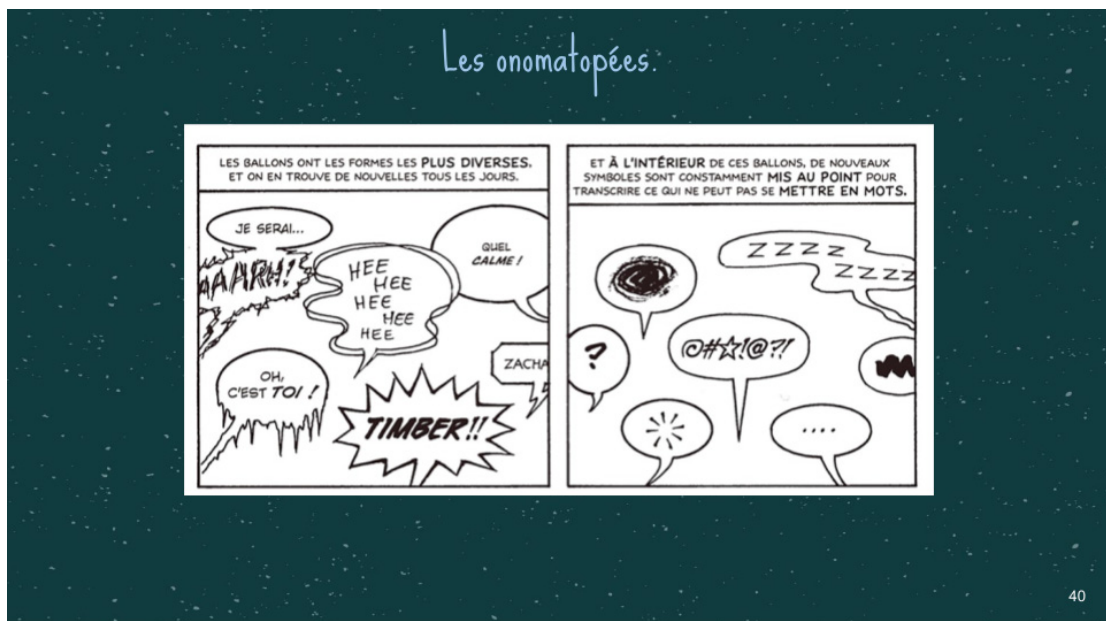
LE DÉSIR

38

Le phylactère 1



Les onomatopées 1



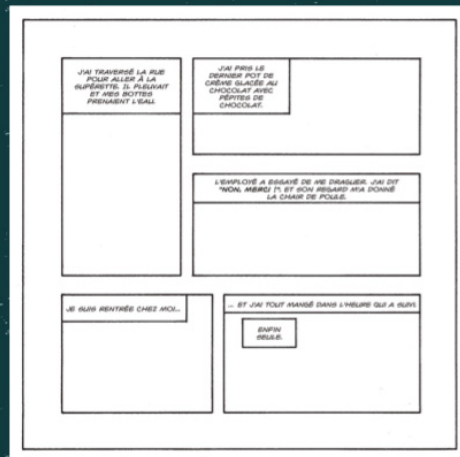
Les onomatopées 2

La ligne la plus répandue...



41

Montrer et dire



42

La compétence multimodale 1

Entre montrer et dire

LES MOTS PEUVENT MÊME PRENDRE POSSESSION
D'UNE IMAGE APPAREMMENT NEUTRE ET LUI
CONFÉRER UNE PROFUSION D'IDÉES
ET DE SENSATIONS.



J'ÉTAIS ASSIS PRÈS DE LA FENÊTRE OLIVÈRE,
DANS L'ESPOIR DE RETROUVER L'ODEUR DE LA
GRILLADE AU CHARBON DE BOIS. DE L'APPARTEMENT
D'À CÔTÉ ME PARVENAIT COMME D'UN AUTRE MONDE
LE BOURDONNEMENT DE LA TÉLÉVISION. LA VIEILLE
PENDULE ÉGRENA PARESSEUSEMENT
HUIT HEURES DU SOIR.



43

Entre montrer et dire

COMME NOUS L'AVONS VU, LES IMAGES PEUVENT
PRODUIRE DES RÉACTIONS ASSEZ FORTES
CHEZ LE LECTEUR, MAIS IL LEUR MANQUE PAR-
FOIS LA PRÉCISION, APANAGE DES MOTS.



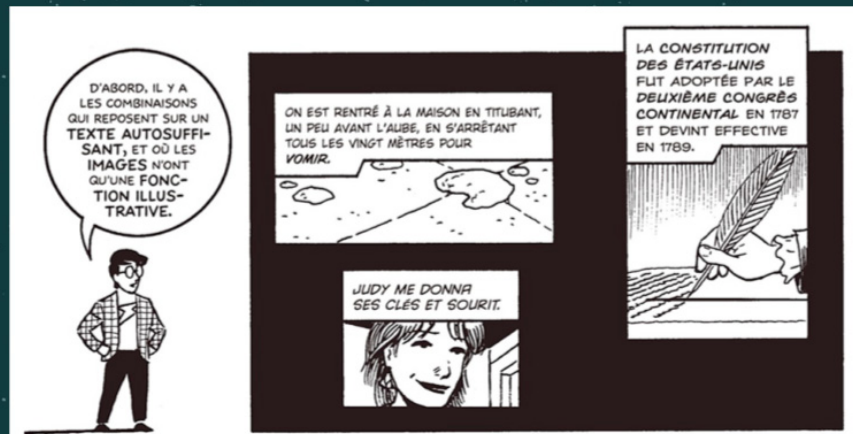
PAR CONTRE, MÊME SI LES MOTS ONT CETTE PRÉCISION,
ILS N'ONT PAS L'IMPACT ÉMOTIONNEL INSTANTANÉ
QUI PEUT FAIRE LA FORCE D'UNE IMAGE : ILS ARRIVENT
À CE RÉSULTAT PLUS PROGRESSIVEMENT,
PAR ACCUMULATION.



JE VEUX
JUSTE QUE
VOUS SACHIEZ
QUE JE SUIS AU
COURANT DU COM-
PLOT... JE SAIS QUE
VOUS AVEZ MIS DANS
LA NOURRITURE DE
MON CHIEN QUELQUE
CHOSE QUI FAIT
QU'IL NE M'AIME
PLUS ET...

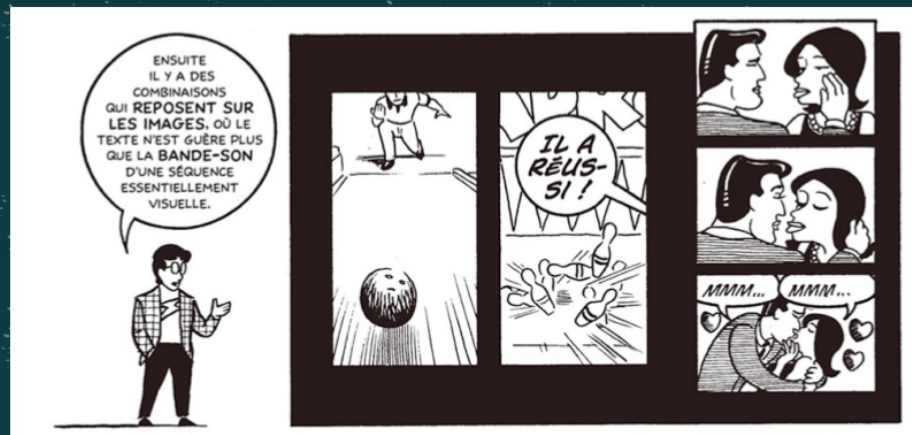
44

1° combinaison: texte autosuffisant



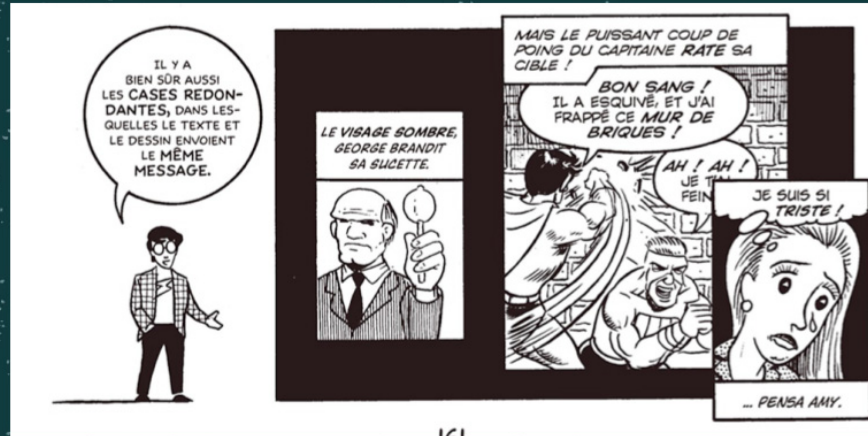
45

2° La combinaison images dominantes



46

3° La combinaison des cases redondantes: texte et image, même message.



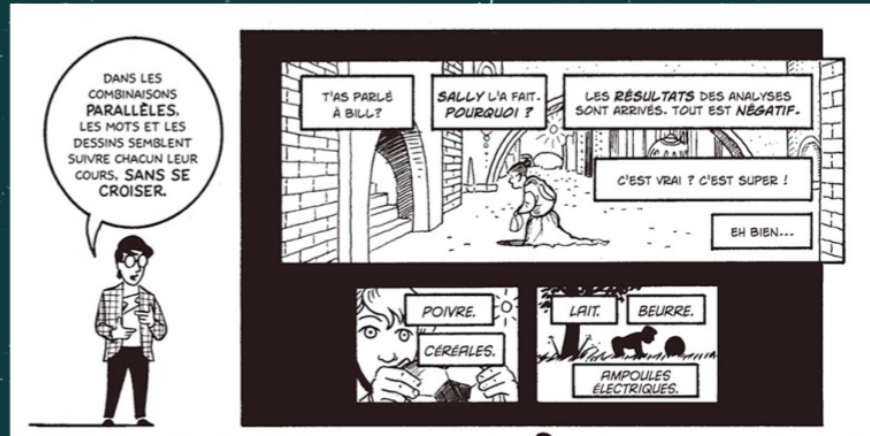
47

4° La combinaison additionnelle: le texte amplifie ou précise l'image.



48

5° La combinaison parallèle: pas de croisement entre le texte et l'image.



49

6° La combinaison: le texte est intégré dans l'image



50

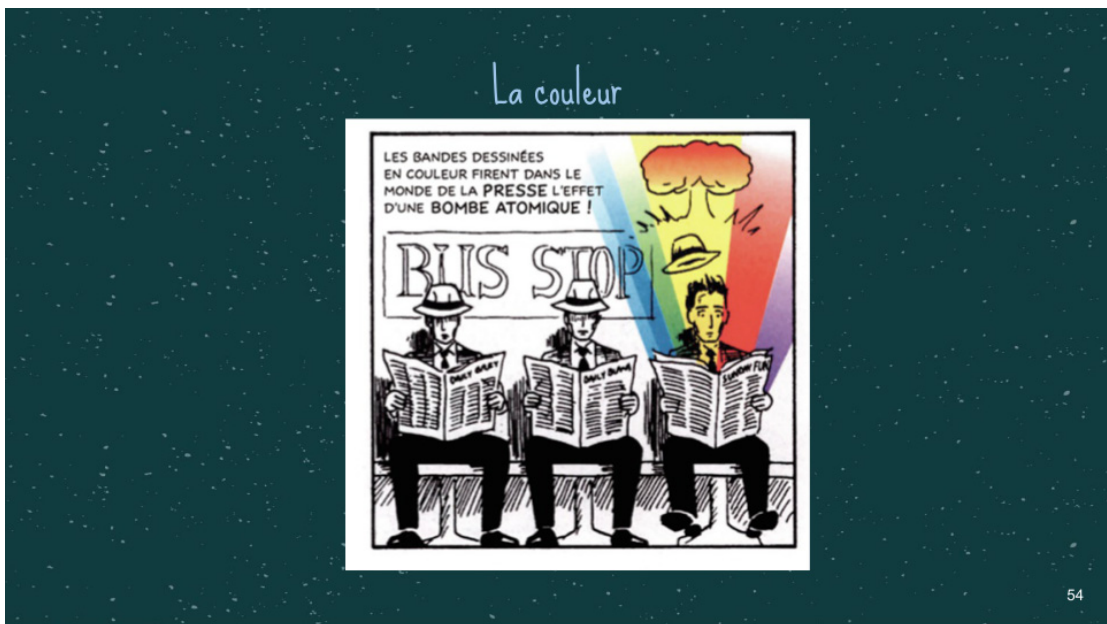
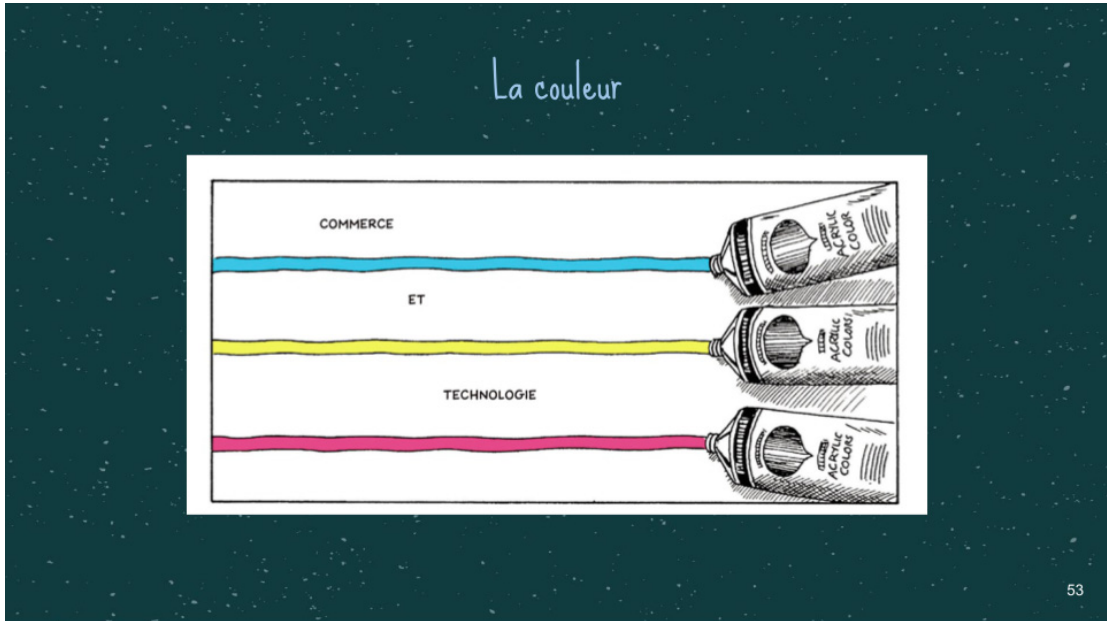
Relations entre le texte et l'image



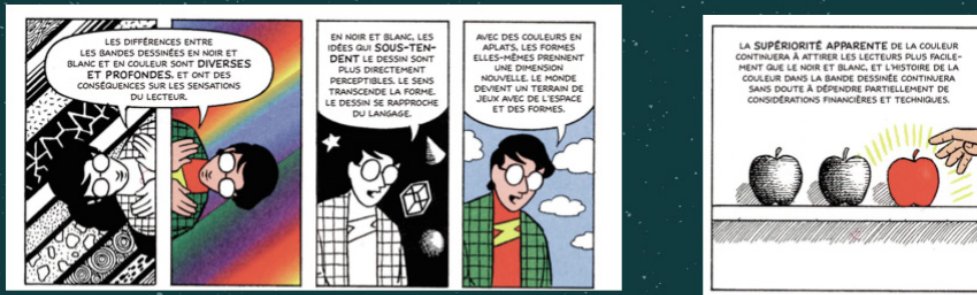
Relations entre le texte et l'image



La couleur 1

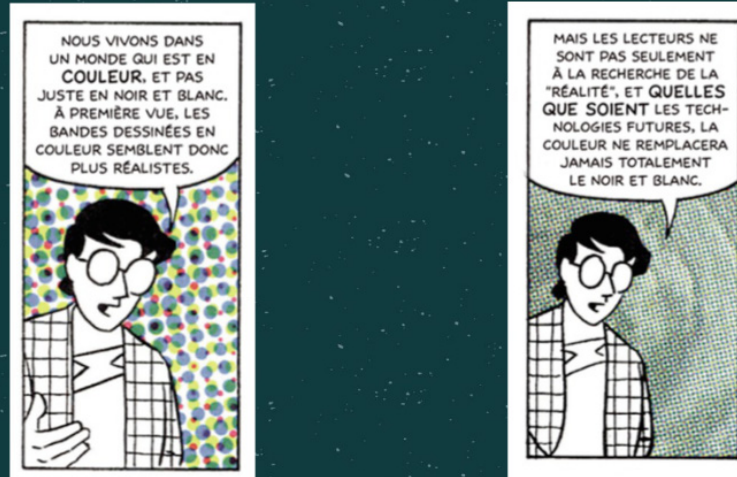


La couleur



55

La couleur



56

