

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LA BANDE DESSINÉE
ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS :
DÉVELOPPEMENT D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE
EN QUATRIÈME SECONDAIRE**

Mémoire présenté dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© MICHAËL GRÉGOIRE

Mai 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Jean-Claude Huot, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Jean-François Boutin, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Monique Lebrun, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 22 août 2011

Dépôt final le 7 mai 2012

REMERCIEMENTS

*« Que dites-vous?... C'est inutile?... Je le sais!
Mais on ne se bat pas dans l'espoir du succès!
Non! Non, c'est bien plus beau lorsque c'est inutile! »*

Cyrano de Bergerac, Edmond Rostand

Et voilà.

C'est terminé.

Cinq belles années viennent tout juste de s'écouler (les avez-vous vues?).

Cinq années au cours desquelles la Terre a continué de tourner et que le temps, implacable ennemi redouté de Baudelaire et consorts, m'a gratifié d'un premier cheveu blanc.

Cinq années au cours desquelles mes enfants ont grandi et m'ont permis de voir la vie sous un jour différent.

Et, puisque c'est ce qui compte pour le moment, cinq années pour faire mes études à la maîtrise. Cinq années qui se terminent maintenant.

Ce moment, je l'attendais.

Je l'espérais depuis longtemps.

En fait, je ne croyais pas initialement devoir consacrer cinq années à ce projet, mais je savais qu'il finirait bien par arriver un jour ou l'autre.

En m'embarquant dans une telle aventure, je n'avais pas encore pris conscience de tout le temps que j'aurais à consacrer à ce travail. C'était une folle idée de se lancer dans une telle aventure, folle idée qui se manifesta après quelques années d'enseignement, l'envie toute simple d'accomplir quelque chose de différent, de me lancer un nouveau défi. J'ai l'habitude de dire à mes élèves qu'il faut se dépasser dans la vie, qu'il vaut mieux essayer de faire quelque chose que de se contenter de ne rien faire. C'est un peu ce que j'ai fait avec mes études à la maîtrise. Tout en continuant à enseigner au secondaire et en

apprivoisant jour après jour le rôle de père, je me suis permis, au cours des cinq dernières années, cette immersion — avec des plongées nocturnes, très souvent — dans ce beau projet de recherche.

Bien des images me reviennent en tête, et je me souviens très bien de ce qui mijotait dans ma tête avant de me lancer dans cette aventure, de cette lettre d'acceptation reçue le jour même de la naissance de mon deuxième fils, de ces cours passés entre deux pavillons (l'un plus âgé et l'autre plus récent), de ces heures passées devant mon ordinateur à modifier cette séquence didactique et à écrire ce mémoire de maîtrise. Mais pour le moment, j'ai la déconcertante impression d'être rendu au bout d'une longue et belle aventure. C'est fini. Malgré les doutes qui n'ont pas manqué de m'envahir par moments, j'y suis arrivé. Paradoxalement, ce texte qui ouvre le fruit de mes recherches des cinq dernières années constitue le dernier que j'aurai écrit. Je tenais à ce qu'il en soit ainsi.

On ne prend malheureusement pas toujours le temps de remercier les autres pour ce qu'ils nous ont permis de devenir et d'accomplir. Bien des gens ont contribué directement ou indirectement à ce projet et voici le temps de leur témoigner un peu de reconnaissance. Même si le style des prochaines lignes n'est pas bien élégant, il n'en demeure pas moins que celles-ci sont toutes vraies et sincères. En espérant ne rien oublier...

Merci tout d'abord à Isabelle, celle qui partage ma vie et habite chacune de mes journées depuis bientôt 18 ans. Elle compte pour beaucoup dans la réalisation de ce projet. Que ce soit par ses encouragements constants, par le simple fait d'avoir cru en moi ou par toutes ces soirées au cours desquelles je disparaissais pour travailler sur mes recherches, elle mérite plus que des médailles. Merci d'avoir été à mes côtés pendant toutes ces journées et de m'avoir poussé à me dépasser. Je t'aime.

Merci à mes enfants Philippe et Benjamin. Ces deux petits bonshommes, dont je suis particulièrement fier (normal, ce sont les plus gentils), ont complètement changé ma vie pour le mieux. Il y a cinq ans, lorsque j'ai commencé mes études à la maîtrise, ils ne se rendaient pas compte que Papa devait faire un sacré boulot pour mener à terme un tel projet, mais dans les derniers mois, ils venaient me voir à l'ordinateur et m'encourageaient (se questionnant aussi sur ce que c'était, cette drôle de bibitte qu'on appelle « mémoire »). Merci les amis. Continuez de bien grandir de la sorte. Papa s'excuse d'avoir été absent à divers moments, et j'espère que je ne vous ai pas trop négligés.

Merci à mon père, Réjean, qui est déjà passé par le même chemin, celui des études à la maîtrise, et qui sait ce que cela implique comme travail. Si j'aime tant la bande dessinée, il y est pour beaucoup, lui qui m'achetait des *Tintin* après chaque visite chez le dentiste, qui me montrait à tracer de grosses lettres quand j'étais plus jeune et qui m'accompagnait dans les diverses séances de dédicaces avec des auteurs.

Merci à ma mère, Francine, qui a toujours manifesté un grand intérêt pour tous mes projets (même les plus fous). Tout au long de mon cheminement universitaire, elle a toujours su apporter sa contribution par une multitude de petites attentions, que ce soit par ces sacs d'épicerie qu'elle me préparait hebdomadairement au baccalauréat ou par cette habitude de me donner du poisson avant mes examens. Malgré l'éloignement (qu'elle aimerait « moins loin »), sa présence fut fondamentale.

Merci à Matante Lise (oui, en un seul mot) et à Mononcle Raynald (en un seul mot aussi). Ces derniers ont eu une influence capitale sur celui que je suis devenu (et que je deviens), notamment en me faisant découvrir un monde fascinant en m'initiant à la bande dessinée. Je garde de précieux souvenirs de jeunesse de ces discussions autour de *Blake et Mortimer*, de l'*Agent 212*, des *Tours de Bois-Maury* ou de *Thorgal* avec eux. Grâce à ceux-ci, j'ai su développer mon « oeil BD ».

Merci à Diane l'Écuyer, cette grande dame à la bonne humeur contagieuse, qui m'a accompagné et conseillé pendant toute ma recherche (et bien plus), faisant preuve d'une disponibilité et d'une générosité sans égale. Pour le jeune enseignant que j'étais, ce fut tout un privilège de la rencontrer et elle constitue, à n'en point douter, un modèle qui m'inspire toujours.

Merci à Julie Toutant qui fut bien plus que ma simple directrice adjointe pendant toute cette aventure. C'est elle qui a défendu ce projet pour qu'il puisse voir le jour auprès des élèves, me demandant même d'en faire davantage. Son intérêt évident pour ce que les jeunes de son niveau vivaient en classe et son soutien indéfectible m'ont été précieux, sans oublier son sourire (et son rire bruyant).

Merci à Réal Beauchamp, directeur de l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes au moment où ce projet se mettait en branle. Dès le jour où il a été question d'utiliser la bande dessinée en classe, ce dernier s'est montré attentif et intéressé, sans oublier qu'il a accepté d'écrire une lettre confidentielle nécessaire pour mes études à la maîtrise.

Merci à Pascal Lapierre qui m'a poussé à lire *Paul a un travail d'été*, me permettant ainsi de découvrir un auteur inspiré et un univers inspirant. De notre envie commune de faire lire des BD à nos élèves respectifs à ses conseils pour cette séquence didactique en passant par ses présences toujours appréciées lors des visites de Michel Rabagliati à l'école, son influence et son aide furent importantes dans cette démarche.

Merci à mes collègues Philippe Crête, Michel Joncas et Brigitte Labelle qui sont embarqués de plain-pied dans cette aventure dans laquelle ils ont eu à exploiter pour la première fois des bandes dessinées en classe. Leurs conseils et leurs recommandations m'ont permis de poser un regard plus objectif sur cette séquence didactique.

Merci aux élèves qui ont expérimenté cette séquence didactique et qui ont (re) découvert le neuvième art. Merci de m'avoir suivi dans ce que je croyais qui serait le meilleur pour vous.

Merci à François Mayeux, chaleureux libraire montréalais à l'accent d'outre-mer, de m'avoir permis de découvrir encore plus le monde fascinant du neuvième art. Sa rencontre fut décisive dans la création de ce projet et de quelques autres.

Merci à Michel Rabagliati, pour son enthousiasme, sa disponibilité et sa grande générosité. Dès le départ, mon projet de recherche lui a plu, réalisant du même coup une illustration originale selon mes indications et acceptant de venir rencontrer nos élèves à l'école.

Merci à Richard Robillard, un professeur qui m'avait enseigné au baccalauréat et dont je conserve toujours les travaux (avec cette calligraphie à peine lisible...), d'avoir accepté d'écrire une lettre confidentielle pour mon inscription à la maîtrise en éducation.

Merci à Jacques Daignault pour ses cours lors du tronc commun de la maîtrise en éducation. Malgré ses retards dans la correction des travaux, les fins de semaine en sa compagnie étaient colorées, avec cette invitation à nous trouver des « amis » et la nécessité de trouver un « beau » projet de recherche.

Merci à Abdellah Marzouk, Jean-Claude Huot et Virginie Martel, professeurs qui nous ont accompagnés et conseillés pendant les cours du tronc commun.

Merci à Nathalie Gauthier et Caroline Sirois pour leur agréable compagnie lors des cours du tronc commun.

Merci à Alec Grenier pour la traduction en anglais du résumé de cette recherche.

Enfin, merci à Jean-François Boutin de m'avoir enduré pendant toutes ces années. Cette rencontre fut déterminante pour moi, tant sur le plan humain que sur le plan professionnel. Malgré ses défauts (qui n'en a pas?) et les écarts de temps souvent longs avant de recevoir ses commentaires, il demeure, à mon humble avis, l'un des plus beaux coups de pied dans le derrière que je n'ai jamais eu. J'espère que nous aurons l'occasion de collaborer à nouveau, sur des idées encore plus folles. Merci de m'avoir permis de vivre tant de choses pendant les cinq dernières années.

Grâce à vous tous, ce projet (colossal) a pu voir le jour et se réaliser.

Merci d'avoir cru en moi.

Merci de m'avoir fait confiance pendant toutes ces années.

Merci pour cette belle complicité que nous partageons ensemble.

Merci pour votre chaleureuse présence.

Merci de m'avoir accompagné dans cette aventure.

Merci d'avoir partagé de précieux moments de ma vie.

Merci pour tous ces regards étincelants et lumineux.

Merci pour votre amour, votre amitié, votre soutien, votre curiosité, votre intérêt et chacun de vos sourires.

Merci pour tout.

Michaël Grégoire

RÉSUMÉ

Malgré un marché éditorial en pleine croissance, la bande dessinée demeure encore grandement méconnue. En contexte scolaire, le constat n'est guère différent, même que celle-ci continue d'être peu exploitée comme lecture en classe. Tout en essayant de contribuer à modifier positivement les perceptions négatives entretenues à son égard, cette recherche vise à faire la démonstration que la bande dessinée peut être utilisée adéquatement à titre d'auxiliaire pédagogique dans l'enseignement du français au Québec. Pour ce faire, une séquence didactique alliant la lecture de bandes dessinées et l'écriture de nouvelles littéraires a été créée autour de la série *Paul* de Michel Rabagliati. Deux prototypes ont été expérimentés auprès d'élèves de quatrième secondaire dans le cadre de cette recherche. Les hypothèses de travail supposaient entre autres que la bande dessinée était méconnue en milieu scolaire, qu'elle intéressait les jeunes et qu'elle pouvait agir au même titre que le roman comme lecture dans la classe de français à l'école secondaire. Ce travail de démonstration s'est effectué par le biais d'une méthodologie rigoureuse et novatrice en éducation, soit la recherche-développement, qui permet de concevoir, d'expérimenter, d'évaluer, d'améliorer et de diffuser un matériel donné. À la suite de l'expérimentation des prototypes de cette séquence didactique en situations réelles d'enseignement-apprentissage, les résultats se sont avérés positifs pour la lecture des bandes dessinées, confirmant par le fait même la méconnaissance de ce moyen d'expression et l'intérêt marqué des jeunes pour ce type de lecture. Pour l'écriture, les résultats apparaissent moins convaincants et semblent dépendre davantage du respect de la planification établie et de l'enseignement du genre littéraire attendu, la nouvelle littéraire. En somme, les conclusions de cette recherche dévoilent que cette expérience de développement aura permis de modifier positivement les perceptions à l'égard de la bande dessinée et que cette dernière peut être utilisée de façon adéquate dans l'enseignement du français en conformité avec le *Programme* établi par le MELS. Son potentiel didactique s'avère riche en possibilités et il apparaît fondamental, alors que les images prennent de plus en plus de place dans la société, de familiariser davantage les élèves à ce type de lecture.

Mots clés : bande dessinée, méconnaissance, enseignement du français, séquence didactique, lecture, écriture, lecture littéraire, recherche-développement.

ABSTRACT

Despite a growing editorial market, graphic novels remain largely unknown. In a pedagogical context, graphic novels are rarely used in classes. While attempting to positively influence the negative perceptions towards graphic novels, this research aims to demonstrate that they can be used adequately as an auxiliary pedagogical tool in the teaching of French in Québec. A didactic sequence combining the reading of graphic novels and the writing of short stories was created based on the Paul series by Michel Rabagliati, and two prototypes were experimented with secondary four students. Hypotheses framed in the context of this work were that graphic novels were poorly known in schools, that students showed an interest in them, and that, not unlike ordinary novels, they could be used adequately as reading material in high school level French classes. This project was conducted using development-research, a rigorous and novel concept in education, which integrates the conception, experimentation, evaluation, improvement and sharing of pedagogical material. Following the experimentation of these didactic sequence prototypes through authentic teaching-learning situations, results were positive for the reading of graphic novels, thereby confirming that students show an interest in graphic novels, and that they remain a relatively unknown form of literature. As for writing, the results appeared less convincing and seemed to be mostly influenced by the respect of the pre-established pedagogical planning and the teaching of the expected literary genre. In summary, the conclusions of this research reveal that this development experiment has positively changed perceptions regarding graphic novels and that they may be adequately used in the teaching of French as prescribed by the MELS programme. Graphic novels have a rich pedagogical potential, and in an era where images have taken an increasingly greater role in society, it appears imperative that our students become familiar with this type of literature.

Key words : graphic novel (bande dessinée), ignorance, teaching of French, didactic sequence, reading, writing, literary reading, development-research.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	vii
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT	xv
TABLE DES MATIÈRES	xvii
LISTE DES TABLEAUX	xxiii
LISTE DES FIGURES	xxv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xxvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE ET LA QUESTION DE RECHERCHE.....	5
1.1 La bande dessinée : état des lieux	5
1.1.1 Un problème d'image	5
1.1.2 La bande dessinée comme divertissement pour les enfants	7
1.1.3 Un manque de considération et une visibilité médiatique déficiente	9
1.2 La bande dessinée en milieu scolaire.....	10
1.2.1 Un statut controversé.....	10
1.2.2 La bande dessinée et l'enseignement du français	14
1.2.3 Un moyen d'expression méconnu	19
1.3 La bande dessinée et les jeunes : une relation qui (per) dure	21
1.4 Des prémisses au questionnement de recherche	23
1.4.1 Des signes d'ouverture.....	23

1.4.2 Une démonstration à faire.....	26
1.5 La question de recherche.....	30
1.6 Les objectifs de recherche.....	30
1.6.1 L'objectif général de la recherche.....	30
1.6.2 Les objectifs spécifiques de la recherche	30
CHAPITRE 2	
LE CADRE THÉORIQUE.....	31
2.1 La bande dessinée	31
2.1.1 Des écueils épistémologiques	31
2.1.2 Une oeuvre dite littéraire	33
2.1.3 Des convergences et des spécificités	36
2.1.4 Une lecture active et multimodale	40
2.1.5 Une proposition conceptuelle	42
2.2 La didactique de la lecture littéraire	43
2.2.1 La lecture littéraire.....	43
2.2.2 L'écriture fictionnelle (ou la force d'engendrement d'une histoire).....	45
2.3 Le Programme de français du deuxième cycle du secondaire (PFDCS).....	50
2.3.1 Les compétences en lecture et en écriture	50
2.3.2 La progression des apprentissages en français au secondaire.....	55
2.4 La nouvelle littéraire.....	57
2.5 La séquence didactique	59
CHAPITRE 3	
LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	63
3.1 Position épistémologique et modèle d'action.....	63
3.1.1 La recherche-développement en éducation	63
3.1.2 Les étapes de la recherche-développement	64

3.2 Limites et apports méthodologiques de la recherche-développement	69
3.3 L'analyse des besoins de la recherche	70
3.3.1 Bref retour sur la problématique.....	70
3.3.2 Les paramètres humains et matériels de la recherche.....	72
3.4 La conception du prototype initial de la séquence didactique	76
3.4.1 Une classification des activités exploitant la BD dans la classe de français	76
3.4.2 La genèse de la séquence didactique	82
3.4.3 Le contenu et les objectifs de la séquence didactique	86
3.5 La collecte et le traitement des données	93
3.5.1 La nature des données.....	94
3.5.2 Les outils.....	95

CHAPITRE 4

DESCRIPTION ET ÉVALUATION DES MISES À L'ESSAI DES DEUX

PROTOTYPES DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE	99
4.1 Notes préliminaires à la présentation et à l'évaluation des résultats	99
4.2 Description critique du déroulement de la mise à l'essai du premier prototype	100
4.2.1 Caractéristiques de l'expérimentation du premier prototype.....	102
4.2.2 Description de l'expérimentation du volet lecture du premier prototype.....	103
4.2.3 Description de l'expérimentation du volet écriture du premier prototype.....	109
4.3 Questionnaires d'enquête auprès des élèves du chercheur/enseignant	115
4.4 Synthèse des entretiens avec les expérimentateurs	118
4.4.1 L'intérêt à l'égard de cette séquence didactique exploitant la bande dessinée	119
4.4.2 La présentation de la séquence didactique aux élèves.....	120
4.4.3 L'appréciation des bandes dessinées lues en classe.....	121
4.4.4 L'organisation des périodes de lecture	121
4.4.5 Retour sur le document d'accompagnement pendant la lecture	122
4.4.6 Le portrait du personnage et l'univers narratif des bandes dessinées.....	123

4.4.7 La qualité des textes écrits par les élèves	124
4.5 Interprétation des données	126
4.5.1 Une planification à revoir et un document d'accompagnement à repenser.....	128
4.5.2 Lire et apprécier positivement les BD	129
4.5.3 Faire (re) découvrir la bande dessinée	130
4.5.4 Des nouvelles de Paul qui ne ressemblaient pas toujours à Paul.....	131
4.6 Bilan des modifications et présentation du deuxième prototype	135
4.6.1 Modifications au document de lecture en vue d'une deuxième mise à l'essai.....	135
4.6.2 Modifications au document d'écriture en vue d'une deuxième mise à l'essai.....	137
4.7 Description critique du déroulement de la mise à l'essai du deuxième prototype	139
4.7.1 Caractéristiques de l'expérimentation du deuxième prototype.....	141
4.7.2 Description de l'expérimentation du volet lecture du deuxième prototype.....	141
4.7.3 Description de l'expérimentation du volet écriture du deuxième prototype	148
4.8 Questionnaires d'enquête auprès des élèves du chercheur/enseignant	153
4.9 Synthèse des entretiens avec les expérimentateurs	155
4.9.1 Retour sur les modifications organisationnelles proposées	156
4.9.2 L'appréciation des bandes dessinées lues en classe.....	157
4.9.3 Retour sur le document d'accompagnement pendant la lecture	158
4.9.4 La qualité des textes écrits par les élèves	159
4.9.5 Le portrait du personnage et l'univers narratif des bandes dessinées.....	159
4.9.6 Des solutions envisagées	160
4.10 Interprétation des données recueillies	161
4.10.1 Des modifications qui ne sont pas prises en considération.....	162
4.10.2 Faire (re) découvrir la bande dessinée	163
4.10.3 Lire et apprécier positivement les BD	164
4.10.4 Paul chez le psy	165
4.10.5 L'univers narratif	165
4.10.6 Comment améliorer la qualité des rédactions des élèves?.....	166

4.11 Bilan des modifications et présentation du prototype final.....	167
4.11.1 Modifications au document de lecture.....	168
4.11.2 Modifications au document d'écriture.....	170
CHAPITRE 5	
DISCUSSION	173
5.1 Notes préliminaires à ce chapitre	173
5.2 Diffusion de l'expérience de développement et de la séquence didactique.....	174
5.2.1 Précisions concernant la diffusion	174
5.2.2 Diffusion et autres retombées directes et indirectes	176
5.3 Retour sur la séquence didactique	184
5.3.1 Les cinq objectifs de la séquence didactique.....	184
5.3.2 Quelques considérations supplémentaires sur la séquence didactique.....	196
5.4 Retour sur l'ensemble de la démarche de développement.....	199
5.4.1 Les objectifs de recherche.....	200
5.4.2 La question de recherche	206
5.5 Perspectives futures	208
CONCLUSION.....	211
ANNEXES	215
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	369

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Caractéristiques de l'expérimentation du premier prototype de la séquence didactique (automne 2007-hiver 2008)	102
Tableau 2 :	Caractéristiques de l'expérimentation du deuxième prototype de la séquence didactique (automne 2008-hiver 2009)	141

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Les étapes de la recherche-développement	65
------------	--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACBD	Association des critiques et des journalistes de bande dessinée
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
BD	Bande dessinée ¹
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CRDP	Centre régional de documentation de Poitou-Charentes
CSTL	Commission scolaire des Trois-Lacs
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFDCS	Programme de français du deuxième cycle du secondaire
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski

¹ Afin de rendre la lecture plus fluide et d'éviter les répétitions, les termes «bande dessinée» et «BD» seront utilisés en alternance dans le présent mémoire.

INTRODUCTION

« On dira ce qu'on voudra, mais je l'aime bien, moi, le 9^e étage. On a une belle vue, l'air est bon et on n'a pas (encore) de voisin bruyant au-dessus. Bon d'accord, l'ascenseur s'arrête au 8^e, et les gens sont souvent trop paresseux pour gravir l'escalier, mais c'est pas grave. On a la paix. »

Jimmy Beaulieu, 2007

La censure d'aujourd'hui semble beaucoup moins frileuse à l'égard de certains livres qu'à une autre époque, notamment celle où l'Église catholique romaine établissait une liste d'ouvrages interdits. Dans les faits, bien peu de livres se retrouvent donc « *mis à l'index* » de nos jours. Malgré cela, dans la pratique, quelques livres demeurent néanmoins nettement moins bien perçus que d'autres, ce qui les confine pratiquement à un état semblable à celui de l'index des livres jadis interdits.

En milieu scolaire, même si les livres illustrés contribuent grandement à l'apprentissage de la lecture, il semble qu'arrive un temps où les illustrations ne sont plus nécessaires. Plus les enfants grandissent, moins les illustrations se font présentes dans les livres qu'on leur propose, un peu comme si elles étaient continuellement associées au monde de l'enfance. L'école accorde ainsi la primauté au texte, au détriment de l'image qu'on n'hésite pas à mépriser. D'ailleurs, pour résumer une idée toute simple, ne dit-on pas à ce propos qu'il est inutile de faire un dessin, signe manifeste du peu d'intérêt qu'on lui accorde.

Parmi ces livres pratiquement mis à l'index « *scolaire* », la bande dessinée figure bien évidemment en tête de liste, trop souvent reléguée au rayon du divertissement sans véritable intérêt pédagogique. L'association entre le dessin et le texte sur une même page paraît louche aux yeux de nombreux enseignants, ce qui se confirme par l'utilisation à peu près inexistante de la BD à des fins pédagogiques à l'école. Et dans l'enseignement du

français, force est de constater que c'est encore et toujours le texte qui prévaut et domine, associant même la bande dessinée à une lecture facile, voire à une lecture qui ne compte pas vraiment.

La présente recherche ne prétend pas changer à elle seule la place de la bande dessinée dans l'enseignement du français au Québec, mais elle vise néanmoins à essayer de contribuer à modifier cette situation problématique. Étant donné que peu d'activités en lien avec la bande dessinée existent pour la classe de français, il s'agira justement ici de développer une séquence didactique exploitant la lecture de BD en lien avec le programme de français. Une telle expérience de développement n'a encore jamais eu lieu et il est à espérer que cette démonstration contribuera à faire ressortir le fait que la bande dessinée puisse être utilisée adéquatement et en conformité avec les prescriptions de l'enseignement du français au secondaire au Québec. Par le biais d'une séquence didactique destinée à des élèves de quatrième secondaire, cette recherche vise aussi à tenter de modifier positivement les perceptions entretenues à l'égard de la bande dessinée en milieu scolaire, contribuant du même coup à amorcer une certaine revalorisation de ce moyen d'expression à part entière. Un tel travail permettra donc de relier le neuvième art à deux institutions scolaires qui lui accordent visiblement peu d'intérêt, l'école secondaire et l'université. C'est donc cette expérience de développement qui sera présentée dans le détail dans le présent mémoire de maîtrise. Cinq chapitres seront consacrés à cette présentation afin de mieux cerner les diverses étapes nécessaires à une telle recherche.

Tout d'abord, le premier chapitre du présent mémoire présentera la problématique à l'origine même de cette recherche en circonscrivant notamment la situation de la bande dessinée en contexte scolaire. Après avoir dressé un portrait le plus juste possible de cette problématique, les objectifs de recherche seront formulés, de même que la question de recherche.

Dans le deuxième chapitre, les assises théoriques destinées à soutenir la recherche seront décrites, de façon à mieux cerner les concepts en jeu dans cette expérience de développement avec, entre autres, ceux de la bande dessinée et de la didactique de la lecture littéraire.

L'approche méthodologique retenue pour mener à terme une telle expérience de développement, soit justement la recherche-développement, sera ensuite présentée dans le troisième chapitre, permettant du même coup de connaître certains éléments préalables à l'expérimentation de la séquence didactique de la présente recherche.

Par la suite, le quatrième chapitre s'attardera plus particulièrement à la description et à l'évaluation des mises à l'essai des deux prototypes expérimentés dans le cadre de cette expérience de développement. Les données recueillies seront ici dévoilées et interprétées. À l'aide notamment d'observations et de constats effectués lors des mises à l'essai, c'est tout le déroulement de ces expérimentations qui sera présenté en respectant, le plus possible, un ordre chronologique.

Avant de conclure définitivement le présent mémoire, un chapitre, intitulé discussion, fera un retour complet sur cette expérience de développement, en abordant notamment la séquence didactique en tant que telle et les objectifs de recherche. Les résultats cumulatifs des deux mises à l'essai permettront donc de tirer quelques conclusions quant à cette expérience de développement.

Enfin, de nombreuses annexes viendront compléter ce mémoire, permettant du même coup de suivre, par le biais de nombreux documents, l'évolution de cette expérience de développement.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE ET LA QUESTION DE RECHERCHE

*Au village, sans prétention,
J'ai mauvaise réputation;
Qu'je m'démène ou qu'je reste coi,
Je pass' pour un je-ne-sais-quoi.
Je ne fais pourtant de tort à personne,
En suivant mon ch'min de petit bonhomme;
Mais les braves gens n'aiment pas que
L'on suive une autre route qu'eux... [...]
Tout le monde médit de moi,
Sauf les muets, ça va de soi.*

Georges Brassens, *La mauvaise réputation*.

1.1 La bande dessinée : état des lieux

1.1.1 Un problème d'image

De prime abord, ce qui s'impose, c'est que le monde éditorial du neuvième art² est en pleine effervescence. La très sérieuse revue *Lire* l'annonçait d'ailleurs avec fierté sous la plume de Pascal Ory il y a quelques années : « *Réjouissons-nous. En terre francophone, jamais on n'a publié autant de nouveautés en bande dessinée* » (Ory, 2003). Au-delà des simples nouvelles parutions, c'est tout le marché du livre de bande dessinée (BD) qui est en ébullition. Alors qu'un peu plus de 1500 BD étaient publiées en 2000, à partir de 2006, c'est plus de 4000 publications qui prenaient d'assaut les librairies année après année, témoignant à juste titre du dynamisme de ce moyen d'expression. Dans un de ses traditionnels bilans annuels, Gilles Ratier, secrétaire général de l'Association des critiques et des journalistes de bande dessinée (ACBD), dévoilait notamment que pour la seule année 2009, c'est près de 5000 livres de bande dessinée qui ont été publiés (4863 pour être exact).

² Pour ceux qui l'ignoraient encore, la bande dessinée a hérité de cette « noble distinction » dans les années soixante.

Sur ce nombre, 99 séries de BD ont bénéficié « *d'énormes mises en place [tout en continuant] à se placer parmi les meilleures ventes, tous genres de livres confondus* », signe évident du dynamisme de ce milieu éditorial (Ratier, 2009). Ce nombre si élevé de publications se répercute évidemment sur les ventes, ce qui se traduit concrètement pour la BD par une « *présence massive et constante dans les premières places sur les listes des livres les plus vendus, tous genres confondus* » (Groensteen, 2006a). Les nombreux festivals consacrés à la BD et sa présence de plus en plus fréquente dans les musées démontrent aussi la vitalité actuelle indéniable du neuvième art.

Ce portrait plus économique pourrait rassurer et signifier que la lecture de la bande dessinée est aujourd'hui pleinement valorisée pour ce qu'elle est. Ces chiffres, très révélateurs, tendent d'ailleurs à donner une bonne idée de l'impact culturel et social du neuvième art. Pourtant, malgré cette situation économique plutôt enviable, force est d'admettre que la lecture de la BD ne jouit pas, même de nos jours, d'une image très valorisée. Popularité ne rime pas toujours avec crédibilité. Thierry Groensteen, théoricien du neuvième art, hésite d'ailleurs à affirmer que la bande dessinée aurait « *conquis ces fameuses lettres de noblesse derrière lesquelles elle court depuis des décennies* » (Ibid). Certes, depuis les années 1970, la bande dessinée a connu une certaine promotion dans l'ordre des valeurs culturelles, mais « *la place qui lui est reconnue est beaucoup plus fragile, ambiguë et contrastée qu'il n'y paraît* » (Ibid). Contrairement à d'autres moyens d'expression, il semblerait que la bande dessinée soit condamnée à défendre et à construire continuellement sa légitimité (et sa dignité). Malgré des données initiales plutôt encourageantes, ce dur constat laisse donc entrevoir une réalité bien présente encore de nos jours : pour paraphraser le titre d'une chanson de Georges Brassens, la bande dessinée souffrirait (toujours) d'une *mauvaise réputation*.

Même si « *plus personne aujourd'hui n'est stigmatisé parce qu'il "s'abaisse" à lire une bande dessinée une certaine condescendance perdue néanmoins* » (Ibid). Cette

attitude méprisante se traduit par exemple par le fait de ne pas considérer la bande dessinée comme une vraie lecture. Autrement dit, lire une BD, ça ne compterait pas vraiment. La BD « *porte encore une aura sulfureuse d'empêcheuse de lire "sérieux"* » (Gauthier, 1996). Dans un essai au titre éloquent paru en 2006, *Un objet culturel non identifié*, Groensteen attribue même au neuvième art cinq handicaps symboliques, dont le fait qu'il ne serait qu'un genre bâtard et que sur le plan narratif, son niveau d'ambition serait, au mieux, celui d'une sous-littérature. Il semble donc « *que pèsent sur [la bande dessinée], peut-être à jamais, des vices intrinsèques, des fautes originelles qui la vouent à l'indignité* » (Groensteen, 2002).

1.1.2 La bande dessinée comme divertissement pour les enfants

Deux de ces handicaps, *la tâche ingrate d'amuser* et *le péché d'infantilisme*, conditionnent encore grandement l'image que se font la plupart des gens de la bande dessinée. « *Le grand public tient souvent la BD pour synonyme d'évasion, de détente, de lecture facile* » (Groensteen, 1998). Pour plusieurs personnes, les mots « *bande dessinée* » riment avec humour et enfance. Ce genre de perception, plutôt répandue dans la société, laisse paraître une méconnaissance de ce moyen d'expression : « *ceux qui ne connaissent pas la BD pensent qu'en BD tout est pareil, infantile, dessiné de la même façon et que ce sont toujours les mêmes histoires – humoristiques qui plus est!* » (Moussaoui, 2000)³. D'ailleurs, l'appellation utilisée aux États-Unis pour désigner la bande dessinée est sans équivoque quant au divertissement : on dit bien *comic book*, ce qui « *laisse indûment entendre que la bande dessinée serait humoristique par essence* » (Groensteen, 2006a). Les dernières décennies ont aussi vu l'émergence du *Graphic Novels* aux États-Unis, façon d'établir une distinction plus franche avec la production de masse habituelle. Historiquement, la bande dessinée a bel et bien trouvé sa terre d'élection auprès des jeunes

³ Ce commentaire a été fait par Didier Quella-Guyot, professeur, lors d'un entretien avec Sylvie Moussaoui.

avec le divertissement. Pourtant, constatant que les « *motivations initiales* » des toutes premières bandes dessinées continuent encore à les caractériser, Groensteen regrette que cette forme d'expression ne soit pas mieux connue : « *La bande dessinée reste, dans l'esprit du grand public, souvent confondue avec ses productions les plus triviales, comme si elles l'incarneraient essentiellement, comme si elles disaient la vérité sur l'art qu'elles prétendent représenter* » (Groensteen, 2006b). La bande dessinée conserve donc encore cette étiquette de divertissement humoristique sans autre prétention. Celle-ci « *garde la réputation d'être un genre voué, sinon à la drôlerie, du moins à l'amusement, au ludique* » (Groensteen, 2006a).

Hormis cela, la majorité des gens associent toujours la bande dessinée à un public enfantin : « *la relative pauvreté des attentes que la plupart des lecteurs entretiennent à l'endroit de la bande dessinée peut s'expliquer historiquement par le fait qu'elle s'est longtemps adressée de façon privilégiée, sinon exclusive, aux enfants* » (Groensteen, 1998). De nombreux magazines de bandes dessinées s'adressaient d'ailleurs principalement aux jeunes, même si le défunt journal *Tintin* se réclamait pour les « *jeunes de 7 à 77 ans* ». En ajoutant une touche d'ironie, on pourrait même être tenté de dire que la bande dessinée constitue un art mineur pour les mineurs. Cette dévalorisation et ce peu d'estime entraînent inéluctablement une perte de crédibilité et de pertinence. Et cela se traduit de diverses façons, notamment par sa présence plutôt rare en milieu scolaire, de l'école primaire à l'université. À cet effet, Mouchart s'indigne de l'indifférence de l'université à l'égard de la bande dessinée, qu'il qualifie même de significative : « *alors qu'il existe depuis plusieurs décennies nombre de chaires consacrées au cinéma ou à la publicité, on n'en compte aucune portant sur la bande dessinée* » (Mouchart, 2004).

1.1.3 Un manque de considération et une visibilité médiatique déficiente

Pour mettre en évidence cette dévalorisation de la bande dessinée, il suffit aussi de regarder l'attention et les intentions que lui portent les différents médias. Que ce soit dans les journaux, à la radio ou à la télévision, il est plutôt rare qu'il soit question du neuvième art. Très souvent, les journalistes et autres critiques utilisent pernicieusement le terme « *bande dessinée* » pour des comparaisons peu flatteuses :

« Lorsque les mots “bande dessinée” apparaissent dans la presse, c'est bien souvent comme repoussoir, à l'occasion de comparaisons dévalorisantes qui viennent presque automatiquement sous la plume de certains critiques de cinéma ou de télévision pour stigmatiser la médiocrité de tels films ou programmes. Cette forme insidieuse de dénigrement est aussi très fréquente, bien entendu, chez les intellectuels ayant tribune ouverte dans les médias » (Groensteen, 2006a).

En 2008, l'intellectuel français Alain Finkielkraut y est allé d'une déclaration défavorable à l'égard de la BD⁴ qui a suscité de vives réactions, illustrant à nouveau la fragilité du statut du 9^e art, malgré une situation économique plutôt bonne. Tout cela n'est sans doute que « *le reflet du peu d'estime dans laquelle les personnalités les plus influentes [...] tiennent la bande dessinée* » (Ibid). De nos jours, une personne peut se prétendre cultivée « *et tout ignorer de Breccia, Franquin, Herriman, Spiegelman ou Tezuka, sans que nul lui en fasse le reproche* » (Ibid).

Aussi, il est flagrant de constater que la bande dessinée ne bénéficie pas du même traitement médiatique que le septième art, le cinéma. Plusieurs films ont droit à des dossiers et à des articles dans les journaux, ce qui est loin d'être le cas pour la bande dessinée. Le

⁴ « *La beauté des livres, c'est qu'ils sont sans images et qu'ils offrent ainsi libre carrière à l'imagination. Quand on me raconte une histoire, j'ai besoin qu'on me donne à penser, qu'on me donne l'envie d'interrompre ma lecture et de lever la tête, pas qu'on dessine pour moi les héros. Mais les enfants gâtés veulent rester des enfants* » (Libération, 26 janvier 2008). Dans sa réplique, le chroniqueur Claude Moliterni concluait en se demandant si nous étions revenus au début des années soixante (www.bdzoom.com).

moindre navet cinématographique peut ainsi espérer se voir critiquer. Au Québec, les principaux quotidiens comme *La Presse* ou *Le Journal de Montréal* consacrent un volumineux cahier au cinéma toutes les fins de semaine alors que la bande dessinée ne dispose souvent que d'un mince entrefilet. Lorsqu'elle intéresse les journaux ou les médias en général, c'est la plupart du temps pour souligner un « événement d'importance » comme la sortie d'un nouvel album d'*Astérix*. De plus, alors que des invités de divers horizons (cinéma, théâtre, danse, etc.) bénéficient de la tribune offerte par certaines émissions télévisées populaires, les auteurs de bande dessinée, eux, n'en profitent que très rarement. « *La bande dessinée n'a pas [...] l'aura mythique du cinéma. [...] Les dessinateurs ne sont qu'exceptionnellement accueillis dans [les] émissions de plateau. Sauf rares exceptions, ils n'y sont pas considérés comme de bons "clients" »* (Ibid). Pourtant, depuis quelques années, on assiste à un réel foisonnement dans le monde du neuvième art au Québec. Du côté du monde éditorial, difficile de passer sous silence les dynamiques éditeurs québécois *La Pastèque* et *Mécanique générale*. Du côté des créateurs, nombreux sont ceux qui se font maintenant publier par de prestigieuses maisons européennes comme *Delcourt* ou *Dupuis*. Malgré cela, bien peu de tribunes sont offertes aux artisans du neuvième art.

1.2 La bande dessinée en milieu scolaire

1.2.1 Un statut controversé

« Certains écoliers ont un ami qui leur fait boire un poison qu'ils ne soupçonnent pas [...]. Ce poison, c'est le mauvais illustré qui [...] abêtit un grand nombre de jeunes. »

Paul Ardent, 1938

À l'école, la situation n'est guère plus valorisante pour le neuvième art, même que les noces entre *école* et *bande dessinée* s'avèrent souvent difficiles. L'effervescence récente de la bande dessinée « *semble avoir peu de répercussions dans le milieu scolaire* » (Mayeux, 2006).

Les jeunes ont toujours été un public de choix pour la BD. Vers la moitié du XX^e siècle, les journaux et les magazines dans lesquels figurait la bande dessinée étaient très populaires auprès des enfants et des adolescents. À cette époque, il y a eu de véritables croisades contre le neuvième art et l'objectif était alors clair : il fallait protéger la jeunesse, ce qui s'est notamment concrétisé avec la fameuse *loi française du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse*. En France et au Québec notamment, les éducateurs et le clergé catholique ont joué un rôle particulièrement actif dans ces guerres contre « *les illustrés* ». Pour eux, la bande dessinée était nocive, nuisible et moralement douteuse, d'où l'importance de protéger les jeunes. Afin de justifier de tels propos, on n'hésitait pas alors à déclarer que la bande dessinée faisait « *concurrence au "vrai livre"* » (Groensteen, 2006a), une conception que l'on retrouve encore étrangement de nos jours chez les adultes, et tout spécialement chez certains éducateurs qui ne considèrent pas la bande dessinée comme un « *vrai livre* », contrairement au roman par exemple (Ibid; Gauthier, 1996). Ces luttes au nom de la morale ont fortement imprégné les perceptions à l'égard du neuvième art, contribuant ainsi à discréditer et à dévaloriser cette forme de lecture : « *c'est un fait avéré : les attaques souvent très virulentes dont la bande dessinée a fait l'objet [...] ont été à l'origine de bien des préjugés qui ont perduré longtemps après* » (Ibid).

Certains témoignages viennent même confirmer ces attaques répétées à l'égard du neuvième art. Dans une chronique publiée au printemps 2010, Pierre Foglia, chroniqueur au journal *La Presse*, rappelait avec quel acharnement les enseignants des années 1950 et 1960 s'évertuaient à dénigrer les livres avec des dessins : « *J'ai eu pendant des années le même instit qui s'est appliqué à nous vacciner contre les livres avec des dessins. Les dessins, c'est pour les crétins, professait-il en débusquant la bande dessinée dans le pupitre du crétin en question* » (Foglia, 2009). Et celui-ci concluait de façon cinglante en reconnaissant que cette attitude n'était sans doute pas très pédagogique, puisqu'elle ne préparait en rien les élèves (dont il faisait partie) « *à un avenir qui allait être, on le voit bien, tout en*

images » (Ibid). En outre, les propos suivants de Pierre Strinati résument à eux seuls tout le mal pensé à l'égard de la bande dessinée vers 1960 :

« Je ne devais pas être le seul de ma génération à avoir été profondément influencé par les bandes dessinées de mon enfance, et pourtant il fallait bien constater que personne n'en parlait! Je soupçonnais que la raison de ce silence devait être recherchée dans une sorte de blocage psychologique : les gens de mon âge devaient avoir honte d'avouer leur goût passé ou présent pour ces bandes dessinées [...]. Tout le monde savait bien en effet à cette époque que les enfants qui lisaient des bandes dessinées étaient ou allaient devenir des crétins, des dégénérés, des criminels » (Groensteen, 2006a).

Pourtant, évoquant les souvenirs de Jean-Paul Sartre qui confiait vouloir lire chaque semaine tous les magazines de BD, Groensteen rapporte que *« le fait d'avoir lu [des bandes dessinées] n'a pas empêché le petit Jean-Paul de devenir le grand intellectuel Sartre »* (Ibid). Lire des bandes dessinées ne serait donc pas si *« dommageable »!*

Avec le temps, la situation a légèrement évolué en faveur de la bande dessinée. Après une période plus trouble, *« la bande dessinée allait finir par rentrer en grâce auprès des éducateurs, comme l'illustra exemplairement l'ouvrage d'Antoine Roux [au] titre manifeste : La bande dessinée peut être éducative »* (Ibid). Ce livre allait secouer *« l'inertie scolaire »* (Quella-Guyot, 1996). Hirtz et Morgan décrivent très bien (et avec humour) ce changement soudain quant à l'apport potentiel de la BD à l'école :

« Vers 1968 les arguments s'inversent. Les illustrés ne servent plus de manuel du parfait terroriste à l'enfance délinquante; au lieu de désapprendre à lire, la BD apprend à lire. On s'était trompé. On n'eut jamais aucune explication de ce singulier revirement – et, naturellement, pas de mot d'excuse » (Ibid).

Néanmoins, en dépit d'une certaine évolution des mentalités, Groensteen souligne avec justesse que *« la bande dessinée ne sera [...] plus taxée de nocivité, mais le soupçon*

de médiocrité [...], en revanche, lui collera à la peau » (Ibid). Hormis quelques activités plus ludiques, la BD sera très peu présente à l'école dans les faits. Longtemps considérée comme une littérature inférieure qui n'avait d'autres fins que l'humour et le monde de l'enfance, la bande dessinée parvient encore difficilement à se détacher de ces étiquettes négatives. Dans un article publié en 1994, qui rappelle notamment les nombreuses perceptions négatives à son égard, il est mentionné que les résistances scolaires sont encore particulièrement farouches à l'égard du neuvième art :

« La bande dessinée est mise à l'écart parmi les sous-littératures destinées aux illettrés de ce monde [...] qui ont besoin des images pour lire. Bon nombre d'éducatrices et d'éducateurs, de pédagogues et de parents ont déjà mené une lutte féroce contre la bande dessinée » (Therriault, 1994a).

Malgré de tels propos, force est de constater que la conception de la pertinence de la bande dessinée de cette auteure dénotait un manque flagrant de considération. Ainsi, dans le même article, celle-ci identifiait aussi certains pièges à éviter pour les enseignants tentés par l'idée d'exploiter la bande dessinée en classe. Les mises en garde qu'elle mettait de l'avant laissaient voir que ce type de lecture n'était pas considéré de façon très sérieuse. Selon elle, *« l'utilisation de la bande dessinée en classe devrait être une fête, un spécial pour les périodes de l'année où les jeunes manquent de motivation »* (Ibid). Lire une bande dessinée ne semble donc pas être pris au sérieux à l'école.

Depuis quelques décennies, il semble que la bande dessinée demeure encore peu exploitée pédagogiquement par les enseignants. Ainsi, en 1985, lors du premier colloque de BD de Montréal, Dansereau, tout en précisant que peu d'activités exploitant la BD existaient et étaient publiées, mentionnait que la bande dessinée continuait de *« générer des réticences pédagogiques et culturelles »* (Dansereau, 1986). Quelques années plus tard, la situation semblait avoir peu évolué : *« Dans le milieu scolaire comme ailleurs, l'utilisation de la bande dessinée à des fins d'apprentissage ne fait pas l'unanimité »* (Renwein, 1990;

cité par Boutin, 2005). Enfin, plus récemment, Mayeux, conseiller en bandes dessinées, tenait des propos semblables en rappelant que « *ce moyen d'expression continue d'être sous-utilisé par les enseignants (quel que soit le niveau d'enseignement)* » (2006). Selon lui, « *les milieux littéraire et scolaire voient encore la BD comme un art mineur. On croit que les lecteurs de BD sont turbulents, paresseux...* » (Martin, 2008).   l' cole, force est d'admettre que le neuvième art « *n'est toujours pas une option sérieuse à considérer* » (Boutin, 2005). L'utilisation à peu près inexistante de la bande dessinée à des fins didactiques à l' cole ne constitue sans doute que le constat d'une grande méconnaissance à son égard, sans oublier cette tradition de méfiance, voire de mépris.

1.2.2 La bande dessinée et l'enseignement du français

Actuellement, si la bande dessinée réussit à s'infiltrer dans les maillons bien tissés du *programme de français*, c'est souvent grâce à des initiatives individuelles et isolées (Boutin, 2009; Gauthier, 1996; Grégoire, 2008). Bien peu d'activités utilisant la bande dessinée sont proposées aux (et par les) enseignants. En fait, la faible présence de la BD dans les classes au fil des ans s'explique sans nul doute aussi par sa quasi-absence des programmes de formation du M ELS depuis plus de trente ans. Contrairement à la France, où la BD a été intégrée à certains programmes de formation, celle-ci n'a jamais véritablement eu de place précise au Québec. Les instructions en vogue dans les années 1980 ne mentionnaient guère la BD, sinon que par le biais de quelques rapprochements avec le récit d'aventures et le programme de français de 1995 l'évacuait complètement.

Les manuels scolaires au Québec exploitent très rarement la bande dessinée et lorsqu'ils le font, ce n'est pas pour la bande dessinée elle-même, mais parce que celle-ci « *habillement les exercices de grammaire de nouveaux atours, ou sert d'illustration pour telle ou telle notion littéraire* » (Rouvière, 2009). Certaines activités passées et récentes témoignent néanmoins de quelques tentatives d'exploitation pédagogique de la BD dans la

classe de français (Boutin, 2005; CRDP Poitou-Charentes, 2007; Demers et Jalette, 2006; Dimédia, 1990; Dupuis, 1978; Larochelle, 1972; Lefèvre, 1995; Tardif et Boisvert, 2002)⁵. En outre, la lecture d'oeuvres intégrales de BD dans le cadre scolaire se fait très rare puisque la plupart du temps, ce sont quelques planches ici et là qui serviront un point de matière précis. « *Dans les classes, force est de constater qu'on n'étudie pas encore d'album de BD comme oeuvre intégrale. Très rares sont les élèves qui sortent du collège en ayant abordé une oeuvre de bande dessinée complète* » (Rouvière, 2009).

En 1994, une enquête du MÉQ⁶ (L'art d'enseigner la lecture) « *révélaient que les enseignants et les enseignantes demeuraient plutôt froids face à la place à accorder à la bande dessinée en classe de français* » (Boutin, 2005). Un peu plus de 1200 personnes avaient été interrogées et « *29,8 % des enseignantes et des enseignants du primaire et seulement 18,2 % de leurs collègues du secondaire [avaient] affirmé avoir recours à la bande dessinée dans [...] leurs pratiques pédagogiques* » (Ibid). Ces chiffres ne précisaient toutefois pas le type d'activités abordé avec la bande dessinée dans la classe de français. En fait, hormis les planches isolées extraites d'albums servant à illustrer une thématique, l'examen de quelques tentatives d'exploitation pédagogique de la BD dans la classe de français, et l'expérience de divers intervenants du milieu, comme Mayeux, montrent que plusieurs activités proposées aux élèves reposent sur la création d'une bande dessinée, ce qui ne correspond pas au *Programme de français* en tant que tel. Ce type d'exploitation pose aussi l'inévitable problème de l'évaluation des créations, sans que le langage BD n'ait été vu et approfondi avec les élèves. Celles-ci se font souvent sur le mode intuitif, sans connaître les spécificités des codes propres au neuvième art.

⁵ Ces activités feront l'objet d'une analyse plus détaillée dans le chapitre consacré au cadre méthodologique.

⁶ Le Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) est maintenant désigné sous l'appellation Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS).

Une brève enquête, réalisée par Madeleine Gauthier en 1995 auprès d'enseignants du secondaire de la Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière, illustre fort bien ce « *soupçon de médiocrité* » qui pèse sur la BD. Malgré le caractère local de cette étude, les données recueillies corroborent le fait que la bande dessinée ne soit pas considérée à sa juste valeur en milieu scolaire. Treize enseignantes et enseignants avaient alors accepté « *de répondre à un bref questionnaire portant sur la lecture de bande dessinée par leurs élèves, de même que sur son utilisation en tant qu'outil pédagogique* » (Gauthier, 1996). Les données recueillies témoignent, la plupart du temps, d'attitudes généralement négatives par rapport au 9^e art. De simples directives comme l'interdiction d'en lire en classe (ou lors des périodes de bibliothèque) et des commentaires évoquant le fait que ce n'est pas une *vraie lecture académique* en disent long sur le peu de crédibilité que semblent accorder les enseignants de français à la bande dessinée. Le désintérêt de ces derniers semble aussi manifeste : « *Plusieurs enseignants ont avoué être peu familiers avec la bande dessinée et éprouver quelques difficultés à s'y intéresser ou simplement à donner du sens à leur lecture* » (Ibid). Didier Quella-Guyot, professeur de lettres en France et passionné de bande dessinée, laisse entendre que ce désintéressement serait lié directement à l'attitude même des enseignants à l'égard de la BD : « *Il y a quantité d'enseignants qui en ont lu et qui n'en lisent plus, parce qu'il y a un moment où ils se sont dit que pour être sérieux il fallait passer à autre chose* » (Moussaoui, 2000)⁷. Cette enquête révélait aussi que personne ne l'utilisait à des fins pédagogiques, laissant paraître à nouveau qu'il ne s'agit là que d'un divertissement (ou d'une récompense à la fin d'un cours!). « *Les enseignantes et les enseignants sont très loin d'en reconnaître les mérites : la BD semble être considérée comme une entrave à l'atteinte des objectifs pédagogiques* » (Gauthier, 1996). Une décennie plus tard, Boutin allait dans le même sens en écrivant qu'« *il est facile de constater qu'à l'égard de la bande dessinée, les représentations, du moins en classe de français, n'ont guère évolué* » (Boutin, 2005).

⁷ Ce commentaire a été fait par Didier Quella-Guyot, professeur, lors d'un entretien avec Sylvie Moussaoui.

En outre, dans l'enseignement du français, la bande dessinée souffre de la comparaison inévitable avec le roman. Dans la première version du *programme de français du premier cycle du secondaire* (2006), la bande dessinée ne figurait même pas parmi les oeuvres narratives qui pouvaient constituer le répertoire personnalisé de lecture de chaque élève. Parmi celles-ci, il était plutôt question du roman, du conte et de la nouvelle principalement. Pour un enseignant de cette matière, faire une *vraie lecture académique*, c'est lire un roman, devenu véritablement « *le genre littéraire dominant* » (Groensteen, 2002). Observée avec dédain du haut de la très respectée tour du roman, digne représentant de la littérature, la bande dessinée résiste plutôt mal aux attaques nourries de préjugés. En français, la lecture de romans bénéficie sans contredit d'une grande crédibilité et d'une image résolument valorisante. Lire un roman, c'est pour plusieurs faire une *vraie lecture académique*, ce qui sous-entend insidieusement que la bande dessinée ne serait qu'une lecture facile. L'expérience acquise par le chercheur au cours des dernières années à titre d'enseignant de français jumelée à son propre passage à l'école secondaire à titre d'élève l'ont assez bien démontré : c'est le roman qui tient exclusivement le haut du pavé dans la classe de français et son omniprésence est frappante. D'ailleurs, dans leur *Portrait des oeuvres littéraires complètes utilisées dans les classes de français au secondaire* établi à la suite d'une enquête (2006), Morissette et Dezutter ne répertoriaient aucune bande dessinée pour chacun des niveaux d'enseignement parmi les titres les plus cités par les enseignants. Dans cette même enquête, les auteurs avaient aussi soumis les mêmes enseignants à un exercice simulé de sélection d'oeuvres à faire lire aux élèves à partir d'une liste préétablie. Fait à noter, une seule bande dessinée figurait dans cette liste (*Tintin, Les 7 boules de cristal*). Les données de l'enquête révélèrent que « *seuls des romans [étaient] choisis* » (Morissette et Dezutter, 2006), confirmant ainsi certains constats déjà observés dans la pratique.

Le MÉLS a créé un site Internet, *Livres ouverts*, qui vise notamment à développer le goût de lire chez les jeunes en leur offrant une sélection de livres variés. Sur ce site, il est donc possible d'y retrouver une multitude de références de divers genres pour les jeunes du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire : romans, contes, nouvelles, légendes, comptines, etc. Or, avant avril 2008, aucune bande dessinée ne figurait parmi près de 3000 livres répertoriés, signe plutôt éloquent du peu d'estime qu'on lui accorde, contrairement au roman⁸. Suite à la publication du dossier *Littérature : la bande dessinée à l'école* paru dans la revue *Québec français* et à la tenue du colloque *La bande dessinée et l'enseignement du français* organisé au campus de Lévis en avril 2008 (événement auquel avaient d'ailleurs assisté des représentants du site *Livres ouverts*), des bandes dessinées furent ajoutées dans cette sélection de livres pour les jeunes. Sur la liste des oeuvres répertoriées mise en ligne le 16 mai 2011 sur ce même site, 219 bandes dessinées sont proposées au total. En prenant en considération que 6836 oeuvres y sont répertoriées, la BD ne compte malgré tout que pour environ 3 % des livres proposés. Et parmi tous ceux qui sont recensés, c'est évidemment le roman qui obtient la part du lion. Par exemple, pour le deuxième cycle du secondaire⁹, près de 5 % des livres proposés sont des bandes dessinées, comparativement à 49,8 % qui sont des romans¹⁰, ce qui constitue une autre démonstration assez évidente de la prédominance du roman dans l'enseignement du français.

Enfin, hormis cette comparaison avec le roman, il est intéressant de constater que le cinéma, contrairement à la bande dessinée, bénéficie lui aussi d'une assez bonne crédibilité en milieu scolaire. « *On trouve encore nombre d'enseignants qui n'ont jamais lu de bandes dessinées alors qu'il est – heureusement! – impossible d'en rencontrer qui n'ont*

⁸ À l'automne 2007, lors de la première expérimentation de la séquence didactique conçue dans le cadre de cette recherche, il n'y avait donc aucune bande dessinée sur le site *Livres ouverts*. Celle-ci ne figurait même pas sur la liste des livres du site *Livres ouverts* du 1er avril 2008.

⁹ Clientèle cible de la séquence didactique de cette recherche.

¹⁰ Sur 1922 notices, on y retrouve 97 bandes dessinées et 958 romans.

jamais vu de film ou de pièce de théâtre » (Moussaoui, 2000)¹¹. Au Québec, cette bonne presse du cinéma à l'école se traduit notamment par un organisme, *L'ŒIL CINÉMA*, qui fait ouvertement la promotion de cet art en milieu scolaire, et plus particulièrement pour l'enseignement du français. Leur site internet souligne d'ailleurs clairement qu'ils offrent du matériel pédagogique « *qui tient compte des contenus de plusieurs programmes d'études que l'on trouve au niveau secondaire* ». Une telle structure n'existe pas pour la promotion de la bande dessinée à l'école. Pourtant, si l'on accepte l'idée qu'il existe de bons et de mauvais films, tout comme il existe de bons et de mauvais romans, pourquoi en serait-il autrement avec la bande dessinée? Et que dire du théâtre qui bénéficie lui aussi d'une bonne image à l'école! Pourtant, il s'agit d'un récit caractérisé par le dialogue... tout comme la bande dessinée.

1.2.3 Un moyen d'expression méconnu

En 1998, Groensteen écrivait un court texte au titre éloquent : « *La bande dessinée, considérations sur un art populaire et méconnu* ». À la suite de l'examen des nombreux préjugés qui lui sont attribués, force est de constater que l'un des plus grands problèmes de la bande dessinée, c'est justement d'être méconnue. Et en milieu scolaire, la situation est la même. « *Le fond du problème, c'est la méconnaissance de ce moyen d'expression. [...] Le vrai handicap de la BD dans le monde enseignant est là* » (D'Orves, 2005)¹².

Tout en partageant cette opinion, Mayeux avoue néanmoins que la situation semble avoir légèrement évolué au cours des dernières années. Celui-ci anime fréquemment des ateliers dans les écoles du Québec et a su percevoir une certaine ouverture de la part des enseignants. À l'ignorance volontaire remplie de préjugés succède maintenant une vraie

¹¹ Ce commentaire a été fait par Didier Quella-Guyot, professeur, lors d'un entretien avec Sylvie Moussaoui.

¹² Ce commentaire a été fait par Didier Quella-Guyot, professeur, lors d'un entretien avec Philippe d'Orves.

curiosité, attribuable en partie, selon lui, à un rajeunissement du corps enseignant, plus ouvert à la bande dessinée. Toutefois, même si une poignée de jeunes enseignants manifestent de l'intérêt à l'égard du neuvième art, celui-ci se matérialise très rarement en activités auprès des élèves. Étant donné que ceux-ci lisent très rarement des BD, ils ne connaissent pas vraiment ce moyen d'expression, hésitant ainsi à l'exploiter en classe. Les enseignants ne connaissent souvent que les grands noms de la bande dessinée, comme *Tintin* ou *Astérix*. Quella-Guyot précise même que cette méconnaissance frise parfois l'ignorance :

« On exagère à peine en affirmant que certains enseignants n'ont quasiment jamais entendu parler, officiellement et culturellement parlant, de bande dessinée. [...] Ils connaissent quelques auteurs, quelques personnages mais on trouve encore nombre d'enseignants qui n'ont jamais lu de bandes dessinées alors qu'il est – heureusement! – impossible d'en rencontrer qui n'ont jamais vu de film ou de pièce de théâtre » (Moussaoui, 2000)¹³.

Pour illustrer différemment cette méconnaissance de la bande dessinée, Mayeux établit un parallèle intéressant avec le septième art : c'est un peu comme si on avait cessé de s'intéresser au cinéma à partir des films de John Wayne. Imaginer que toute la richesse de la production cinématographique subséquente à ces films soit ignorée met en perspective la situation dans laquelle se retrouve actuellement la bande dessinée pour bien des gens.

Victime de cette méconnaissance, le neuvième art souffre aussi d'être trop injustement et facilement jugé par l'opinion publique. La bande dessinée mérite d'être jugée sur l'excellence de ses productions, tout comme cela se fait pour d'autres formes d'expression. Par exemple, la peinture ne serait sans doute pas un art si noble si l'on ne considérait que ses productions les plus médiocres. L'auteur de BD Tito résume assez bien cette déconcertante facilité avec laquelle la plupart des gens jugent la bande dessinée :

¹³ Ce commentaire a été fait par Didier Quella-Guyot, professeur, lors d'un entretien avec Sylvie Moussaoui.

« Dans la littérature, quand on tombe sur un mauvais livre, on le met de côté et on dit que ce livre-là n'est pas bon. On ne dit pas que toute la littérature est mauvaise et les gens ne se découragent pas pour un mauvais livre. Par contre, on est beaucoup plus sévère avec la bande dessinée et on a tendance à juger l'ensemble de la BD à travers une lecture qui n'est pas de la qualité qu'on espérait » (Therriault, 1994b).

Les perceptions générales présentées précédemment, fortement teintées par les préjugés et autres idées reçues, collent plutôt bien au neuvième art. La tâche à accomplir pour se débarrasser de telles étiquettes s'annonce donc assez ardue :

« Même si les arguments des bédéphobes sont fondés sur une méconnaissance des possibilités et des réalisations de la bande dessinée, le faisceau des préjugés qu'ils entretiennent disqualifie le média, dissuade d'y aller voir de plus près, ruine l'idée qu'il puisse engendrer des œuvres de réelle valeur » (Groensteen, 2006a).

1.3 La bande dessinée et les jeunes : une relation qui (per) dure

En dépit de cette dépréciation, la situation est différente du côté des jeunes qui connaissent très bien les bandes dessinées (Giasson, 2003). Affirmant que la bande dessinée était l'une des grandes joies de son enfance, le dessinateur Cosey n'est certes pas le seul dans cette situation puisque *« le jeune public adore ce genre à mi-chemin entre le cinéma et la littérature »* (Marsolais, 2000). Cette appréciation à l'égard du neuvième art n'est certes pas étrangère au fait que *« tous les enfants semblent comprendre une histoire "dessinée" avant même de savoir déchiffrer le code linguistique »* (Gauthier, 1996). Bien avant de savoir lire les mots, les enfants apprennent donc à lire les images et à faire les liens entre elles afin de comprendre une histoire donnée (Demers, 1994; Gauthier, 1996). Alors que les jeunes se font trop souvent reprocher de se désintéresser de la lecture, de récentes études tendent donc à démontrer qu'ils apprécient beaucoup la BD.

Ainsi, en 1994, l'enquête « *Qui a peur de la bande dessinée?* », publiée à l'occasion du Salon international de la bande dessinée d'Angoulême, révélait notamment que 92 % des 8-14 ans s'adonnait à la lecture de la BD (Paillardet, 1994). Plus près de nous, en 1999, le sondage *Les Québécois et le livre*, réalisé auprès des familles où la lecture est pratiquée, faisait état de statistiques tout aussi éloquents : 80 % des jeunes lecteurs québécois affirmaient lire de la bande dessinée (Marsolais, 2000).

De plus, une étude du MÉQ datant de 1994 (*Compétences et pratiques de lecture des élèves québécois et français*) dévoilait que 94,4 % des jeunes élèves québécois montraient un intérêt certain pour la lecture de la bande dessinée. Dix ans plus tard, une enquête colossale réalisée par Monique Lebrun de l'UQÀM (LIS, 2004) signalait que 70,4 % des jeunes considéraient la bande dessinée comme un bon ou un excellent genre, ce qui lui donnait le deuxième rang quant à « *l'appréciation positive* » des différents genres, après le roman d'aventures. À la lumière de ces données, il faut reconnaître, tout comme le souligne Boutin, que la bande dessinée demeure le genre littéraire de prédilection des jeunes (2005). Pourtant, une enquête du MÉQ effectuée en 1994 (*L'art d'enseigner la lecture*) indique que seulement 18,2 % des enseignantes et des enseignants du secondaire ont recours à la bande dessinée dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques. L'enquête de Lebrun (LIS, 2004) dévoile aussi une autre statistique intéressante : 17 % des parents interrogés pensent que les jeunes lisent de la BD! La situation qui prévaut entre les intérêts et les perceptions des élèves et ceux des enseignants et des parents semble pour le moins paradoxale (Boutin, 2005).

Enfin, en 2011, Grondin *et al.* ont présenté quelques-uns des faits saillants d'une enquête menée en 2008 afin de mieux connaître les habitudes de lecture des jeunes de 5e et 6e année du primaire. Les résultats démontrent clairement que la bande dessinée est un genre de livre apprécié chez les jeunes, tout en dévoilant l'intérêt marqué des garçons

envers ce genre. En effet, plus de 90 % des garçons ont déclaré apprécier la bande dessinée, ce qui lui confère le premier rang parmi tous les livres du côté masculin. « *Comme les écrits scientifiques permettent de constater que les élèves masculins apprécient beaucoup la BD, [...] il n'est donc pas surprenant de constater ici que les garçons de 5e et 6e année du primaire ont déclaré nourrir un intérêt marqué pour la BD* » (Grondin, 2011). Quant à elles, les filles sont plus attirées par les romans d'aventures, mais la bande dessinée arrive au deuxième rang avec près de 75 % d'appréciation positive.

Visiblement, la bande dessinée plaît aux jeunes et diverses études le démontrent sans équivoque. L'intérêt pour le neuvième art est donc bel et bien présent chez eux. Alors que de nombreux enseignants se plaignent de leur désintéressement à l'égard de la lecture, il y a là une piste intéressante et plus que pertinente à exploiter à l'école. D'ailleurs, pour Gervais, la longueur d'avance dont bénéficie la BD dans l'appréciation des jeunes par rapport aux autres genres littéraires pourrait « *faire de ce genre littéraire un outil pédagogique précieux* » (Gervais, 1984; cité par Gauthier, 1996).

1.4 Des prémisses au questionnement de recherche

1.4.1 Des signes d'ouverture

Il y a plus de vingt ans, Michelle Provost, conceptrice de programme au MÉQ, justifiait la prééminence de la lecture de roman dans l'enseignement du français au secondaire en précisant que les circonstances n'étaient pas encore propices pour le neuvième art : « *On ressent aujourd'hui un grand appétit pour des projets concernant la lecture de romans* ». Par la suite, elle laissait néanmoins poindre un signe d'ouverture : « *Peut-être arriverons-nous bientôt à la bande dessinée?* » (1988, *Lire et aimer lire au secondaire*; cité par Gauthier, 1996). Ce grand appétit pour des projets concernant la bande dessinée, force est d'admettre qu'il ne s'est pas encore matérialisé de façon concrète, et ce,

en dépit de l'intérêt manifeste des jeunes. La bande dessinée ne semble pas encore appréciée à sa juste valeur dans l'enseignement du français. Bien peu d'activités l'exploitant sont proposées aux enseignants et ceux-ci, qui la méconnaissent grandement, semblent ainsi avoir de sérieuses réserves à l'utiliser en classe. Comme un peu partout, il semble qu'elle doive construire et défendre sa légitimité et sa crédibilité. Pourtant, le rôle à jouer par le milieu scolaire est manifeste dans cette légitimation de la BD. En 2006, lors de l'université d'été de la bande dessinée qui a eu lieu près d'Angoulême, en France, cette idée ne faisait aucun doute : « *cette légitimité passe en particulier par l'institution scolaire* » (Morgan, 2007).

Le *Programme de français du deuxième cycle du secondaire (PFDCS)* (2007) vient justifier davantage le recours à la BD dans la classe de français. Déjà, en 1996, Gauthier soulevait, avec raison, que « *la bande dessinée [...] rencontre bien ces exigences du programme québécois d'enseignement du français langue maternelle au secondaire* » (1996). Alors que la BD n'était pas spécifiquement mentionnée dans le *Programme de français* consacré au premier cycle (2006), celui du deuxième cycle l'inclut au sein du répertoire personnalisé de lecture que les élèves doivent se constituer au fil des ans (MÉLS, 2007). Ce répertoire constitue en fait les traces que les élèves conservent de leurs lectures au cours de leur passage à l'école secondaire. La bande dessinée est donc maintenant considérée comme faisant partie des œuvres potentielles à lire lors des trois dernières années du secondaire, ce qui justifie davantage son utilisation en classe. Toutefois, la place de la bande dessinée dans le répertoire personnalisé n'est pas à envier et laisse voir, encore une fois, le peu d'estime qu'on semble lui accorder. Dans la description du répertoire personnalisé de lecture des élèves présenté dans le *PFDCS*, les textes littéraires à lire sont séparés en deux catégories distinctes : les œuvres narratives et les œuvres complémentaires. Dans les œuvres narratives, il y a notamment le roman, la nouvelle, la légende et le conte, mais pas la bande dessinée (qui est pourtant une œuvre narrative). C'est dans les œuvres complémentaires que cette dernière a été incluse, sous la

formulation vague suivante : « *oeuvres diverses y compris des oeuvres illustrées dont la bande dessinée* » (Ibid). Malgré cette présence en forme d'excuse, ce qui importe, c'est que la BD soit maintenant admise au sein du *Programme de français* du MÉLS, ce qui légitime son utilisation en classe avec les élèves.

De plus, la compétence *Lire et apprécier des textes variés* souligne notamment le fait que l'élève doit « *devenir un lecteur efficace, critique et autonome [en lisant] des textes de toutes sortes* » (Ibid). Par ces « *textes de toutes sortes* », il faut tenir compte de la BD puisque l'idée de lecture semble aller de soi dans ce cas aussi : « *on ne regarde pas seulement une bande dessinée, on la lit!* » (Mouchart, 2004).

En considérant que la bande dessinée est maintenant incluse dans le *PFDCS*, que les jeunes démontrent un intérêt évident à son égard et que de plus en plus d'enseignants démontrent une ouverture à son utilisation en classe, il est peut-être temps, comme le formulait Boutin, « *d'ouvrir avec beaucoup plus d'amplitude les portes de la classe de français à la bande dessinée* » (2005). Cette dernière demeure encore trop souvent méconnue et peut agir, sans l'ombre d'un doute, au même titre que le roman, choix traditionnel de lecture des enseignants de français. La BD a sa place dans la classe de français et peut s'avérer un choix judicieux et pertinent de lecture parce qu'elle constitue, à n'en point douter, une *vraie lecture académique*. Même Daniel Pennac, auteur des célèbres droits imprescriptibles du lecteur dans le livre *Comme un roman*, estime que le milieu scolaire doit faire une place plus grande au neuvième art : « *Il faut réintroduire l'image à l'école, car elle est tout aussi abstraite que l'écriture* » (Mouchart, 2004).

Alors que la bande dessinée fait une timide entrée dans le *PFDCS* au Québec, il importe de souligner qu'en France, la situation est différente. Ainsi, depuis 2002, de nombreuses bandes dessinées sont recommandées dans les documents d'accompagnement des programmes officiels (tel que mentionné sur un feuillet présentant la collection

Classiques & Contemporains Bande dessinée des éditions Magnard et Casterman, 2009), confirmant ainsi qu'en France, « *la BD fait partie des types de récits qu'il convient de faire rencontrer aux élèves* » (Thébault, 2010). En incluant la bande dessinée dans ses recommandations de lecture, « *le ministère de l'Éducation nationale a donné au genre un autre statut : il reconnaît la qualité de nombreux titres et leur intérêt pour les élèves* » (Ibid). Voilà donc une forme de reconnaissance tangible pour le neuvième, et qui tient compte du même coup de l'appréciation des jeunes. De récents changements sont venus toucher le monde de l'Éducation en France, mais la bande dessinée demeure encore présente, même si les textes officiels français semblent faire davantage référence à la lecture de l'image. Néanmoins, au début des années 2000, les exigences émanant du Ministère de l'Éducation nationale faisaient état de « *l'utilisation de la bande dessinée en classe sous ses aspects graphique et narratif* » (D'Orves, 2005). Par exemple, les programmes de français de 4e et 3e années prévoyaient « *l'étude des récits complexes et l'apprentissage d'une lecture raisonnée et critique de l'image considérée comme une forme de discours* » (CRDP-Poitou-Charentes, 2007). De tels objectifs ne sont pas (encore) présents au sein du *Programme de français* au Québec.

1.4.2 Une démonstration à faire

Il y a une dizaine d'années, Gauthier, dans un article qui tentait notamment de mettre en valeur la BD dans la classe de français, déplorait le fait que cette dernière ne soit pas davantage utilisée et connue de la part des enseignants de français. Elle mettait aussi en lumière le peu de valeur que ceux-ci lui accordaient. Dans un livre contemporain à cet article, Quella-Guyot abondait dans le même sens en affirmant que « *beaucoup reste à faire pour convaincre les enseignants de son intérêt* » (Quella-Guyot, 1996). Malgré l'existence de quelques activités pédagogiques, rien ne semblait s'imposer réellement et toutes les raisons paraissaient bonnes pour ne pas utiliser la BD dans la classe de français, sans compter que ce moyen d'expression semble grandement méconnu par les enseignants.

Le fait que les *Programmes de français* soient particulièrement chargés n'incite pas non plus les enseignants à concevoir des activités axées sur le neuvième art. Ceux qui le font déploient beaucoup d'énergie à le faire, et comme la bande dessinée ne figurait pas dans les *Programmes*, ces « *initiatives isolées et non concertées* » ressemblaient la plupart du temps à des « *apprentissages parallèles* » (Gauthier, 1996). En raison de cette surcharge et du manque de temps, « *les enseignants voient mal comment faire une petite place à la bande dessinée* » (Therriault, 1994a). Selon Gauthier, un véritable travail de démonstration s'impose, entre autres pour améliorer l'image de la bande dessinée : « *Tant et aussi longtemps qu'on n'aura pas prouvé [aux enseignants] la pertinence [de la bande dessinée], tant qu'on ne leur aura pas offert un modèle adéquat d'utilisation intelligente du discours dans leur pratique pédagogique, on fera face aux préjugés, aux critiques, à l'hostilité* » (Gauthier, 1996).

Cette dernière citation a fortement inspiré la présente recherche. Pour pallier cette situation problématique et démontrer que la bande dessinée peut être utilisée de façon pertinente dans l'enseignement du français, il faut prendre les devants et exploiter ce moyen d'expression méconnu dans la classe de français en conformité avec les prescriptions du *Programme de français* établi par le MÉLS, et ce, même si aucun objectif particulier ne la concerne. Il faut donc mettre à l'épreuve la bande dessinée directement en classe de français, notamment en la testant et en l'évaluant. Puisque la bande dessinée semble condamnée à construire et à défendre sa crédibilité et sa légitimité un peu partout, il importe donc de procéder de la même façon en milieu scolaire et plus particulièrement dans l'enseignement du français : il faut démontrer sa pertinence et son intérêt comme lecture en classe. Pour Gauthier, « *ce dont ont besoin les enseignantes et les enseignants, ce sont des pistes didactiques* » permettant d'exploiter la bande dessinée dans la classe de français (Ibid). Et c'est exactement ce qui sera tenté dans le cadre de cette recherche en expérimentant une séquence didactique exploitant la lecture de bandes dessinées *intégrales*.

Même si aucun objectif précis n'est lié à l'étude de la BD en tant que telle dans le *Programme de français*, il faudra malgré tout l'utiliser en conformité avec les exigences existantes. Il ne s'agira donc pas d'étudier tout le langage propre à la bande dessinée afin de l'analyser, mais bien de se servir de l'aspect narratif des bandes dessinées dans la classe de français, et ce, en respectant notamment les compétences en lecture et en écriture. Groensteen émet des réserves quant à l'exploitation de la bande dessinée en milieu scolaire. Selon lui, lorsqu'elle est utilisée en classe, la bande dessinée est le « *plus souvent abordée comme auxiliaire pédagogique, pour faciliter l'enseignement d'autre chose* » (2006a). Il déplore même le fait que celle-ci soit utilisée pour ce genre de fins. Selon lui, « *il convient de dépasser ce niveau d'instrumentalisation de la bande dessinée et de l'aborder, non comme prétexte, comme auxiliaire ou comme gadget, mais pour elle-même, et dans toutes ses dimensions* » (Groensteen, 1998). Visiblement, même si cette idée d'enseigner la bande dessinée comme discipline en elle-même séduit, ce ne sera pas le but poursuivi par la recherche en cours, puisque cette dernière tentera plutôt d'utiliser le potentiel de la lecture de la bande dessinée dans la classe de français. La BD sera donc utilisée en tant qu'outil pédagogique, tout comme le roman par exemple, parce qu'elle doit ici servir l'enseignement du français. Comme le *Programme de français* recommande d'établir des liens explicites entre la lecture et l'écriture, il s'agira plus précisément ici de lier intimement les compétences *Lire et apprécier des textes variés* et *Écrire des textes variés* au sein d'une même séquence didactique. « *En offrant aux enseignantes et aux enseignants des séquences d'enseignement en conformité avec les objectifs du programme, [...] nous pourrons, je crois, enfin joindre l'utile à l'agréable* » (Gauthier, 1996).

La présente recherche se propose donc d'utiliser la bande dessinée dans la classe de français en offrant aux enseignants, pour paraphraser les propos de Gauthier, « *un modèle d'utilisation intelligente du discours* » pour démontrer sa « *pertinence* ». La séquence didactique qui sera conçue, expérimentée et évaluée dans le cadre de cette

recherche ne se fera donc pas en vase clos, rompant ainsi avec ces activités exploitant la BD que Gauthier qualifiait « *d'initiatives isolées et non concertées* » (1996). En utilisant une méthodologie de recherche rigoureuse et relativement novatrice, soit la recherche-développement, il s'agira plus précisément de créer, d'expérimenter, d'évaluer, d'améliorer et de faire connaître une séquence didactique exploitant la lecture de BD intégrales. Celles qui seront retenues pour la présente recherche seront deux titres de la série *Paul* de l'auteur québécois Michel Rabagliati : *Paul a un travail d'été* (2002) et *Paul à la pêche* (2006). Le fait de documenter les diverses étapes de réalisation et d'analyse d'une telle expérience de développement dans un cadre de recherche universitaire devrait permettre de proposer ultimement un « *modèle d'utilisation* » éprouvé de la bande dessinée dans l'enseignement du français. En diffusant par la suite cette expérience de développement et cette séquence didactique, il faut espérer que cela contribuera notamment à changer les perceptions négatives que peuvent avoir les jeunes et certains enseignants à l'égard du neuvième art, les incitant du même coup à utiliser la bande dessinée en classe. Comme peu d'expériences exploitant la BD ont été diffusées (Dansereau, 1986; Gauthier, 1996; Mayeux, 2006), la recherche-développement offre donc une opportunité concrète de résolution du problème exprimé de sous-exploitation de la BD en contexte scolaire en offrant aux enseignants de français des modèles de son utilisation dans leurs pratiques pédagogiques.

Bien entendu, il ne s'agit pas encore d'enseigner la bande dessinée pour elle-même, mais ce genre de démonstration peut sans contredit contribuer à faire un petit bout de chemin — si minime soit-il! — vers une plus grande légitimité quant à la place de la bande dessinée dans le cursus scolaire. Il faut donc espérer qu'une telle démarche permettra de « *démontrer qu'il est possible et surtout fructueux, en classe de français, d'enseigner [...] à partir d'un matériau plutôt négligé en contexte pédagogique, c'est-à-dire la bande dessinée* » (Boutin, 2004).

1.5 La question de recherche

La question qui guidera cette recherche s'énonce donc de cette façon : *comment le développement d'une séquence didactique exploitant la lecture de bandes dessinées dans l'enseignement du français en quatrième secondaire peut contribuer à légitimer l'utilisation du neuvième art dans l'enseignement du français?*

1.6 Les objectifs de recherche

La précédente question a été déclinée en trois objectifs de recherche :

1.6.1 L'objectif général de la recherche

Démontrer que la bande dessinée peut être utilisée adéquatement dans la classe de français en conformité avec le *Programme de français du deuxième cycle du secondaire* du MÉLS.

1.6.2 Les objectifs spécifiques de la recherche

1. Concevoir une séquence didactique exploitant la lecture de bandes dessinées en classe de français à l'école secondaire, l'expérimenter, l'évaluer et la diffuser afin d'en proposer un modèle éprouvé;
2. Modifier positivement les perceptions à l'égard de la bande dessinée en milieu scolaire.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

« *En bande dessinée, le dessin est lettre et la lettre est dessin...* »

François Schuiten

Ce chapitre présentera les principales assises théoriques de la recherche. Dans un premier temps, la notion de bande dessinée sera longuement étudiée, cherchant par le fait même une définition en établissant des liens avec la littérature. Par la suite, c'est l'idée d'exploitation de la séquence didactique à concevoir qui sera mise en lumière par le biais de la didactique de la lecture littéraire. Enfin, après avoir exposé les balises du *Programme de français du deuxième cycle du secondaire (PFDCS)*, les notions de nouvelle littéraire et de séquence didactique seront présentées.

2.1 La bande dessinée

2.1.1 Des écueils épistémologiques

Définir la bande dessinée n'est pas une mince tâche, même que Quella-Guyot préfère plutôt l'idée d'une définition non définitive : « *Il n'est pas aisé d'établir une définition de la BD car elle ne se laisse pas encore enfermer dans un moule* » (Quella-Guyot, 1996). Cherchant à identifier ce qui caractérisait distinctement la bande dessinée, Groensteen avait quant à lui écrit un article au titre assez éloquent : *L'introuvable spécificité*. Plus récemment, il récidivait avec un livre qui laisse encore entrevoir les difficultés à clairement circonscrire ce qu'est une bande dessinée. Le titre de ce livre, *Un objet culturel non identifié*, permet de constater que ce problème identitaire n'est toujours pas résolu. Parce qu'elle marie, le plus souvent, le texte et l'image, la bande dessinée erre

dans une zone indéfinie, entre le cinéma et la littérature, destinée à se définir uniquement par comparaison. La revalorisation de la bande dessinée passe certainement par une meilleure connaissance de ce qu'elle est et de ce qu'elle peut offrir à l'école.

Plusieurs appellations servent d'ailleurs à désigner la bande dessinée, témoignant, à juste titre, de ce flou définitionnel qui semble plus l'embarrasser que l'avantager : genre narratif, genre littéraire, espèce narrative, paralittérature, paralecture, sous-littérature, littérature graphique, littérature dessinée, art narratif, etc. En fait, la bande dessinée se retrouve un peu coincée entre l'art et la littérature, ce qui fait qu'elle est souvent rejetée par ceux-ci :

« Ni tout à fait de la littérature, pas du tout de l'illustration, ce mélange constitutif de texte et de dessin spécifique à la BD est fait pour lui nuire. D'un côté, on ne lui reconnaît pas le pouvoir d'évocation de la littérature, de l'autre, on ne lui accorde pas les qualités des arts visuels » (Bernière, 2009).

Malgré tout, en observant les diverses désignations mentionnées précédemment, ce qui frappe, c'est la fréquence du mot *littérature* associée à la bande dessinée, même s'il y a un aspect artistique indéniable¹⁴. Ce qui semble donc faire consensus, c'est l'idée que la BD soit une lecture, tout comme le théâtre ou le roman : *« Plonger dans une bande dessinée s'affirme donc comme un acte de lecture en soi » (Mouchart, 2004).*

¹⁴ Mentionnons au passage que la bande dessinée peine aussi à se faire accepter à titre d'art, comme en fait foi notamment un article intitulé *« La BD, c'est de l'art? »* publié dans un numéro hors série de la revue Beaux Arts magazines en 2007.

2.1.2 Une oeuvre dite littéraire

Peu de travaux existent sur la didactique et la bande dessinée. La BD, notamment par la présence même des images, ne jouit pas de la même renommée que le texte. « *La culture occidentale en général et la culture francophone en particulier ont longtemps prôné le primat intellectuel du texte* » (Ibid). Les livres de didactique de la lecture ou de la littérature qui aborde la bande dessinée sont rares. « *Dans ce domaine, force est de constater que la recherche pédagogique en est encore à ses balbutiements. La bande dessinée reste le parent pauvre de la didactique de la littérature* » (Rouvière, 2009). À défaut de ne rien avoir, parce qu'il n'existe pas encore de didactique de la bande dessinée à proprement parler, il faut bien s'appuyer sur quelque chose de solide, et ce, malgré les éventuelles distinctions et particularités entre littérature et bande dessinée. Puisqu'il n'existe pas encore de didactique de la lecture de BD, il faut donc se baser sur les travaux existants, en essayant de trouver des points d'ancrage entre littérature et bande dessinée, et ce, en dépit de leurs différences. En ce sens, certains travaux effectués en didactique de la lecture littéraire serviront d'assises importantes dans le cas de la présente recherche. La bande dessinée sera d'abord et avant tout considérée comme une lecture dans le cadre du cours de français pour cette recherche.

Dans son livre intitulé *Pour une lecture littéraire*, Dufays aborde la question des oeuvres littéraires en précisant qu'il existait une séparation plutôt franche entre deux perspectives. D'une part, une perspective de type « *ségrégationniste* » qui ne considère comme littéraires qu'un nombre restreint de types et de genres comme la poésie ou le roman réaliste; d'autre part, une perspective de type « *intégrationniste* », dont « *on remarque l'émergence croissante depuis une trentaine d'années* », qui estime que la littérature « *intègre aussi bien les genres dits mineurs (science-fiction, romans policiers, [...]) ou non proprement textuels (chanson, bande dessinée, cinéma...)* que les genres

traditionnellement reconnus » (Dufays, 2005). Selon cette dernière perspective, la bande dessinée serait donc considérée comme littéraire.

Même s'il n'aborde pas précisément la bande dessinée dans son ouvrage *Pour une didactique de la littérature*, Séoud définit longuement la littérature à l'aide de trois distinctions : la polysémie, la culture et le plaisir. Or, chacun de ces éléments s'associe indéniablement à la bande dessinée, ce qui fait que cette dernière correspond pleinement à cette proposition. De nouveaux liens peuvent donc s'établir entre la BD et la littérature, contribuant peut-être à l'éclosion d'une véritable didactique de la bande dessinée.

Ainsi, parce que la littérature n'a pas de sens unique, Séoud affirme qu'elle est polysémique. Le texte littéraire n'a pas un seul sens; il dépend plutôt des lectures plurielles des lecteurs. Il affirme même que c'est l'auteur qui fait créer et que le lecteur crée le texte en s'imaginant sa propre interprétation et sa propre vision. La lecture serait donc une activité mentale de construction. La bande dessinée rejoint cette définition même si, de prime abord, l'imposition des images pourrait indiquer qu'elle bloque l'imaginaire et l'idée de construction du sens. « *Rarement idée reçue n'aura été plus fausse* », précise Mouchart (2004). Le lecteur de BD doit notamment imaginer une multitude de détails entre les cases, ce qui équivaut à construire le sens, reprenant ainsi les propos de Séoud. « *L'imaginaire du lecteur s'engouffre toujours dans ces vides avant de pénétrer dans un nouveau dessin* » (Ibid). Chaque fois, le lecteur doit construire le sens et se l'approprier, notamment avec l'ellipse, élément fondamental et caractéristique de la bande dessinée. « *La notion d'ellipse, primordiale en bande dessinée, est une formidable possibilité pour le lecteur d'investir sa propre subjectivité dans le récit qui se déroule sous ses yeux* » (Ibid). Enfin, en ce qui a trait à la construction de sens et à la polysémie, Groensteen résume bien la situation de la BD : « *Le sens est, pour chaque lecteur, toujours à construire et à compléter, n'aboutissant qu'à des synthèses provisoires et nécessairement empreintes de subjectivité* » (Groensteen, 1999).

En outre, Séoud parle de la littérature comme de la seule ethnographie valable de la culture d'un pays. La littérature, qu'elle le veuille ou non, « *intègre les traits culturels de la société où elle se développe* » (Séoud, 1997). Du côté de la bande dessinée, difficile de ne pas citer directement le titre du dernier livre de Groensteen qui reprend le thème de la culture : *Un objet culturel non identifié*. Et même si la bande dessinée est associée la plupart du temps à ce qu'on appelle la culture de masse, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue un aspect culturel important dans de nombreux pays. Récemment, la revue littéraire *Books* proposait d'ailleurs un numéro hors série dans lequel était proposé, bandes dessinées à l'appui, un « *autre regard sur le monde* » (2010). Que ce soit la BD africaine, russe, américaine ou franco-belge, les oeuvres présentées dans ce numéro « *en disent plus, sur le monde comme sur nous-mêmes* » (Postel-Vinay et Vieira, 2010), signe plutôt éloquent qu'elles intègrent les traits culturels propres à divers pays. De plus, Séoud poursuit sa réflexion en abordant l'importance de se reconnaître dans un texte littéraire. Le lecteur aime s'identifier et se projeter dans ce qu'il lit. L'apprentissage de la littérature est essentiel à la constitution de l'identité personnelle et collective des élèves. La bande dessinée participe également à ce travail d'identification parce que les lecteurs se reconnaissent dans les histoires. Par exemple, Groensteen (2006a) évoque justement le fait que la majorité des lecteurs de BD sont des garçons et que la majorité des héros sont aussi des garçons. En bref, en caricaturant, il serait possible d'affirmer que la bande dessinée, très souvent, est faite par des hommes qui s'adressent à d'autres hommes à l'aide de personnages essentiellement masculins. Toutefois, il ne faut pas généraliser. Cette remarque concernant l'aspect masculin vise tout simplement à démontrer le potentiel de reconnaissance de soi de la BD. Enfin, cette idée de reconnaissance de soi à travers une oeuvre se trouve indéniablement dans la série *Paul* de l'auteur québécois Michel Rabagliati, série qui sera justement exploitée dans le cadre de cette recherche¹⁵.

¹⁵ Des liens seront effectués en ce sens ultérieurement dans ce mémoire.

Enfin, Séoud rappelle les propos de Pennac qui précisait que la lecture ne supportait pas l'obligation. L'œuvre d'art et la littérature s'adressent à la sensibilité de chaque personne. Difficile ici d'oublier que la bande dessinée constitue, justement, une alliance entre l'art et la littérature. La bande dessinée, comme la littérature en général, est une lecture qui appelle le plaisir du lecteur, comme le soulignait justement Groensteen dans un article intitulé *Plaisir de la bande dessinée* (1997). Les statistiques mentionnées précédemment quant à l'intérêt des jeunes confirment aussi que cette notion de plaisir correspond encore à la lecture de la bande dessinée. Et si cette dernière est si appréciée des jeunes lecteurs, c'est peut-être justement parce que la BD ne s'apprend pas à l'école.

En somme, les trois termes évoqués par Séoud pour caractériser la littérature, polysémie, culture et plaisir, s'appliquent aussi très bien à la bande dessinée. Cette dernière, même si elle présente de singulières différences avec un roman par exemple, s'associe tout de même à cette idée de lecture littéraire.

2.1.3 Des convergences et des spécificités

Malgré ces points d'ancrage communs, la question à savoir si la bande dessinée est de la littérature n'est pas neuve. En fait, le Suisse Rodolphe Töpffer, considéré par plusieurs comme le père de la bande dessinée, affirmait lui-même au milieu du XIX^e siècle qu'il faisait de la « *littérature en estampes* » (Groensteen, 2007). Il avait donc positionné le récit dessiné à côté de la littérature, offrant ainsi une nouvelle façon de raconter une histoire (Ibid). Bien entendu, à cette époque, le terme « bande dessinée » n'était pas encore mis de l'avant¹⁶, mais il faut reconnaître que le Suisse avait placé la barre très haute en parlant de « *littérature en estampes* » (Bernière, 2009). Encore aujourd'hui, l'idée que ce

¹⁶ Dans son livre portant sur les idées reçues à l'égard de la bande dessinée (2004), Benoît Mouchart précise que l'expression « *bande dessinée* » n'est apparue en France qu'aux alentours des années 1950.

soit de la littérature ne fait pas encore l'unanimité. « *Plus de cent soixante ans se sont écoulés depuis, et la bande dessinée [...] ne semble toujours pas avoir complètement convaincu de sa légitimité comme autre grande forme littéraire* » (Groensteen, 2007). Pourtant, les rapprochements entre la bande dessinée et la littérature sont nombreux, malgré quelques différences indéniables, notamment du fait de la présence des images.

Lors de l'université d'été de la bande dessinée de 2006, Gérard Gorridge, professeur à l'École supérieure de l'image d'Angoulême, précisait que la bande dessinée contemporaine découlait davantage du monde littéraire, de l'écriture. « *Ce rapprochement avec le monde littéraire prend un sens très fort aujourd'hui [notamment parce que] la bande dessinée se met à parler du monde où l'on vit, elle rend compte de son époque* » (Gorridge, 2007). Dans son livre *Tintin et le secret de la littérature*, Tom McCarthy abonde dans le même sens :

« *Au cours des deux dernières décennies du XXe siècle et de la première du XXIe siècle, les dessinateurs, extrêmement redevables du travail d'Hergé, ont revendiqué un statut littéraire et se sont mis à pondre des "romans graphiques"* » (McCarthy, 2006).

Bande dessinée et littérature seraient donc beaucoup plus rapprochées qu'on ne pourrait le croire. Signe que cette idée s'impose de plus en plus (malgré les embûches), soulignons enfin que ce rapprochement semble même faire son chemin vers le grand public. Ainsi, dans les grandes rétrospectives organisées par les principaux quotidiens au terme de la décennie 2000-2010, l'un des faits marquants du monde des livres était d'ailleurs que la bande dessinée était maintenant considérée comme de la littérature (Agence QMI, 2009).

La présente recherche exploitera les bandes dessinées de l'auteur québécois Michel Rabagliati dans le cadre scolaire. Or, il est intéressant de constater que celles-ci sont de plus en plus considérées comme de la littérature, façon polie de les distinguer de cette

production de masse humoristique traditionnelle. Elles s'inscrivent dans cette mouvance des deux dernières décennies qui a vu le développement de nombreux « *romans graphiques* ». Dans un entretien publié dans la revue *Entre les lignes* au printemps 2008, Stéphane Archambault, le chanteur du groupe de musique *Mes Aïeux*, estime d'ailleurs que l'album *Paul à la pêche* « *est l'un des 25 meilleurs romans — "romans", j'insiste! — québécois des dix dernières années, sans l'ombre d'un doute* » (Couture, 2008). Considérer une bande dessinée au même titre qu'un roman, voilà une manifestation tangible de l'évolution du neuvième art dans les dernières années. Enfin, il n'est pas inintéressant de faire un rapprochement entre le livre de Tom McCarthy, *Tintin et le secret de la littérature*, et le fait que le personnage de Michel Rabagliati soit de plus en plus associé au célèbre héros de Hergé. Le journal *Le Devoir* posait d'ailleurs la question à sa une du 11 avril 2009 : « *Paul est-il devenu le Tintin du Québec?* » (Deglise, 2009).

Dans ce même livre, McCarthy se demande entre autres si Tintin pourrait être considéré comme de la littérature. Ce qu'il avance est particulièrement intéressant, même si quelque peu déstabilisant. Selon lui, l'oeuvre d'Hergé possède effectivement de nombreuses ressemblances avec celles d'autres auteurs célèbres « *plus littéraires* » comme Balzac, Flaubert ou Shakespeare, ne serait-ce que dans le fait d'avoir légué une variété de personnages singuliers auxquels le lecteur peut s'attacher. Après avoir longuement présenté une série de liens entre Tintin et plusieurs autres oeuvres littéraires, on pourrait croire que l'auteur allait finalement donner son aval et adouber la BD comme littérature. Ce n'est pourtant pas le cas. Pour lui, Tintin, ce n'est pas tout à fait de la littérature : « *Hergé n'a jamais aspiré à être considéré comme "écrivain"* » (McCarthy, 2006). Au contraire, et c'est peut-être là la preuve qu'il faut à tout prix développer les recherches à ce sujet (notamment en didactique), « *il y a plus intéressant à revendiquer* » (Ibid). La bande dessinée, ce ne serait pas tout à fait de la littérature : « *Lourde de sens, fonctionnant par associations, très suggestive, la bande-dessinée occupe un espace qui échappe au radar de la littérature proprement dite* » (Ibid).

Malgré toutes les associations possibles avec le monde littéraire, il n'en demeure pas moins qu'il existe quelques différences fondamentales, comme le fait d'allier le dessin et le texte sur une même page dans le but de raconter une histoire. « *La bande dessinée est une littérature graphique. Pas un genre littéraire ou paralittéraire, mais un mode d'expression à part entière, dont le discours passe d'abord par l'image* » (Groensteen, 2007). Pierre Fresnault-Deruelle, professeur de sémiologie à l'université de Paris 1 et auteur de nombreux ouvrages sur la bande dessinée et l'image, abonde dans le même sens. Pour lui, art et littérature se confondent, mettant de l'avant le fait qu'un écrivain soit souvent reconnu en tant qu'artiste. « *Est-ce à dire qu'il soit pertinent de ranger [les bandes dessinées], aussi, dans le domaine littéraire? Sans nul doute* » (Fresnault-Deruelle, 2008). Et d'ajouter, enfin, que la BD devrait être considérée comme une « *littérature d'expression graphique* » (Ibid). Même si la BD ne semble toujours pas avoir convaincu de sa légitimité comme forme littéraire, il faudra malgré tout lui reconnaître le potentiel et la dignité d'une littérature à part entière (Groensteen, 2007) :

« *Peu importe que la BD soit ou non considérée comme une littérature en images, seule compte cette conviction, cette évidence qui s'impose à la lecture d'un bon album : l'histoire qu'on achève ne pourrait être meilleure sous une autre forme* » (Giguère, 2008).

La bande dessinée est d'abord et avant tout un genre narratif qui mérite d'être considéré pour ce qu'il est. « *Ce genre narratif, qui se confondit longtemps avec la littérature [...] se diversifie désormais en espèces plus nombreuses, dont les différentes formes du récit en images : cinéma, bande dessinée, roman-photo* » (Groensteen, 2005).

2.1.4 Une lecture active et multimodale

La lecture d'un roman et d'une bande dessinée diffère à certains égards. Lire un roman, c'est lire du texte, alors que lire une BD, c'est lire à la fois le texte et les illustrations. Certains auteurs ont d'ailleurs déjà exprimé le fait que la BD exigerait une lecture plus active et participative de la part du lecteur. À cet effet, en 1984, dans *Les cahiers de la bande dessinée*, Smolderen affirmait déjà que la lecture d'une bande dessinée « *[requérait] une participation plus active que dans la lecture normale* » d'un simple texte (cité par Gauthier, 1996). Mouchart parle même d'un « *acte de lecture complexe, qui engage le lecteur à décrypter les images avec la même attention que lui demande le déchiffrement d'un texte* » (Mouchart, 2004). Lire une bande dessinée, ce n'est donc pas uniquement lire le texte des phylactères. « *Texte et dessin partagent à égalité une même fonction de chaînon narratif : leur interaction est porteuse de sens au même titre que la phrase d'un roman* » (Ibid). Pour lire une bande dessinée, il importe donc que le lecteur soit actif et participe pleinement à la construction du sens en observant la combinaison entre le texte et l'illustration. « *La BD s'offre tout ensemble à lire et à voir, propose tant un récit qu'un spectacle. De sorte qu'elle attend du lecteur une double attitude, à la fois participative et contemplative* » (Groensteen, 1997). Cette idée d'une lecture active de la part du lecteur, le dessinateur Caza l'a d'ailleurs reprise, avec une touche d'humour, en

ajoutant que la lecture d'une bande dessinée faisait « *travailler simultanément les deux hémisphères cérébraux* »¹⁷, ce qui lui conférait un avantage certain.

Pour Guaïtella, la bande dessinée peut être considérée comme un langage à part entière, notamment en raison de son dessin dit narratif. Selon elle, « *le langage ne réside pas forcément ou uniquement dans les mots, mais également dans d'autres modalités de communication* » (Guaïtella, 2003). Par cette utilisation intégrée de modes d'expression multiples (écrit et images, entre autres), la bande dessinée constitue une lecture multimodale, faisant appel plus que jamais au lecteur pour construire le sens. En outre, celle-ci avance même qu'en utilisant des procédés multimodaux, la bande dessinée constitue le reflet des situations de communication les plus courantes :

« *Reconnaissance de l'intérêt de la bande dessinée et reconnaissance du caractère multimodal de la communication humaine constituent un même enjeu. Le poids de la littérature verbale et la trop grande importance accordée aux mots dans notre conception des échanges interpersonnels sont fondés sur les mêmes idées préconçues* » (Ibid).

La coprésence et la combinaison d'éléments séparés dans une bande dessinée lui confèrent « *un potentiel sémantique et esthétique supérieur à la simple addition de ses parties, et ce notamment en raison des inférences mises en oeuvre par le lecteur* » (Ibid).

¹⁷ Caza avait écrit un texte dans lequel il expliquait les raisons pour lesquelles il aimait la bande dessinée. Voici d'ailleurs une citation plus complète extraite de ce même texte :

« *Il paraît que le cerveau est divisé en deux hémisphères, réunis par un "pont" de fibres nerveuses, le corps calleux. La théorie veut que les deux côtés aient des rôles différents. En quelques mots, le cerveau gauche serait consacré à l'analytique, au linéaire, à la pensée dite numérique ou digitale. C'est le domaine de la lecture de texte et des maths. Ce cerveau fonctionne "lentement", systématiquement, point par point, petit à petit b, etc.*

Le cerveau droit, lui, serait consacré au synthétique, au global, au symbolique, au rêve, à la pensée holographique. C'est le domaine de la perception des images. Ce cerveau va très vite, il capte en un clin d'œil un tout, et l'intègre.

*La BD, faisant appel, à la lecture comme à la création, à un entremêlement indissociable de texte et d'image, fait travailler simultanément les deux hémisphères cérébraux, et donc assouplit le corps calleux et favorise la circulation rapide entre les deux grands pôles de ce qui fait de nous des humains : l'imaginaire et le rationnel. De là à penser que la lecture et la pratique de la BD produisent des hommes parfaits, il n'y a pas loin! » (dans le livre *Pourquoi j'aime la bande dessinée?*, 2006)*

Il importe toutefois de ne pas limiter la BD au simple amalgame du texte et de l'illustration. Dans une communication intitulée *Ordre et désordre : pour une pédagogie multimodale de la bande dessinée* présentée dans le cadre du Colloque de recherche en didactique de la littérature *Lire et produire des bandes dessinées à l'école*, Matteo Stefanelli (2010 b) insistait à cet effet sur la nécessité de développer une pédagogie de la BD qui irait au-delà de la dialectique texte-image. Selon lui, il importe de ne pas réduire celle-ci à une lecture bimodale dans laquelle seuls le texte et l'image seraient pris en considération. De multiples modalités peuvent entrer en ligne de compte dans la lecture d'une BD. Par exemple, les modes gestuel et auditif sont aussi importants dans le neuvième art. L'écrivain, scénariste et critique de bande dessinée Benoît Peeters abonde dans le même sens lorsqu'il considère la bande dessinée comme « *une synthèse particulièrement efficace et cohérente, un langage plein, aussi solide que le cinéma* » (Peeters, 2002). Pour illustrer son propos, ce dernier précise qu'en utilisant les multiples possibilités de ce langage, certains auteurs, comme Franquin, ont su créer des « *entités véritablement audiovisuelles* », parvenant ainsi à faire voir le mouvement (qui n'est pourtant qu'une image fixe) ou à « *faire sentir le bruissement de la ville, entre klaxons, coups de frein et sirènes d'ambulance* » (Ibid).

2.1.5 Une proposition conceptuelle

Dans un entretien publié récemment dans la revue littéraire *Books*, ce même Peeters mettait à nouveau en lumière la difficulté de définir la bande dessinée en effectuant un parallèle avec le roman :

« *Peut-on définir le roman? Comment trouver une définition permettant de regrouper Ulysse de James Joyce, Patrick Modiano et Marc Lévy? Face à un art si riche en possibilités, mieux vaut s'en tenir à une définition minimale, fondée sur*

le caractère séquentiel de ces images qui [...] créent une forme de continuité narrative » (collectif, 2010).

Dans le cadre de cette recherche, c'est cette définition minimale qui sera retenue, celle qui s'appuie sur ce caractère séquentiel d'images qui créent une histoire ensemble, tout en ne reniant pas les nombreux liens avec la littérature. La bande dessinée sera donc considérée en tant que lecture, comme une « *suite de dessins qui racontent une même histoire* » (Dayez, 2002). Malgré diverses appellations mises de l'avant pour désigner autrement la bande dessinée au fil des ans, il faut reconnaître que la principale fonction de cette forme narrative demeure sans conteste le récit avant tout (Mouchart, 2004). C'est à l'aide d'éléments constitutifs propres à la BD, comme la case ou la planche, que le récit prend forme, s'articule et se construit. Tout est lié, comme le dévoilait Peeters dans un livre au titre très signifiant : *Lire la bande dessinée : case, planche et récit* (2002). La bande dessinée sera donc considérée « *comme une littérature légitime à part entière, une "littérature dessinée" selon l'expression de Harry Morgan* » (Rouvière, 2009).

2.2 La didactique de la lecture littéraire

2.2.1 La lecture littéraire

Certains liens ont déjà été établis précédemment avec cette notion de lecture littéraire, mais il importe ici d'aller plus loin en abordant plus précisément certaines modalités d'application didactique. Ainsi, depuis le début des années 1990, l'étude de l'enseignement littéraire s'est grandement renouvelée, prenant ainsi ses distances avec des approches plus classiques axées, entre autres, sur l'analyse formelle des textes. Un courant basé sur la lecture littéraire s'est donc développé dans les deux dernières décennies, courant dans lequel il est de plus en plus question de la réception des oeuvres littéraires.

L'interaction entre un lecteur singulier et un texte donné est donc mise à l'avant-plan, même que certaines recherches se concentrent davantage sur la problématique du sujet lecteur (les travaux de Langlade notamment). De nos jours, cette notion de lecture littéraire est « *couramment utilisée pour désigner une lecture riche, intense, plurielle, à la fois ludique et lucide, passionnelle et rationnelle* » (Dufays, 2005). Pour Xanthos et Gervais, la lecture littéraire se distingue de la lecture courante et de la lecture savante notamment parce qu'elle exige de la part du lecteur qu'il s'investisse pleinement dans le texte (2007). La seule compréhension ne suffit pas, l'interprétation doit aussi être considérée dans une telle approche. Simard définit plus précisément la lecture littéraire comme étant un processus « *qui combine la connaissance des oeuvres et des écrivains ou la maîtrise de l'analyse critique des textes avec une activité subjective de construction de sens et d'interprétation d'un texte littéraire par un lecteur* » (Simard, 2010).

Cette approche de la lecture littéraire s'applique aussi à la lecture d'oeuvres issues du neuvième art. En effet, dans son livre intitulé *Pour une lecture littéraire*, Dufays mentionne d'ailleurs que « *toutes les opérations relevant de la lecture littéraire peuvent s'appliquer à [...] une bande dessinée* » (Dufays, 2005). À ceux qui reprochent à la bande dessinée d'entraver le développement de l'imaginaire, Mouchart réplique qu'en lisant une BD, l'imaginaire du lecteur n'est pas « *enferré dans une représentation du monde incapable de laisser place à l'interprétation* » (Mouchart, 2004). Par exemple, l'ellipse, notion fondamentale dans le neuvième art, permet constamment au lecteur d'engager sa propre subjectivité dans le récit qui prend forme sous ses yeux. Le lecteur d'une bande dessinée interprète autant « *ce qui est dit et montré [que] ce qui n'est ni dit ni montré* » (Ibid). En définissant la bande dessinée comme un « *art invisible* », Scott McCloud (2008) insistait justement sur la participation active du lecteur, « *promu coproducteur de sens tout autant que du rythme même du déroulement du récit* » (Mouchart, 2004). En somme, loin d'être un obstacle au développement de l'imaginaire, « *la bande dessinée laisse au lecteur le champ libre de reconstruire pour lui-*

même ce qu'il lit, d'y trouver un sens et un écho propre à sa sensibilité » (Ibid), éléments importants qui correspondent bien à ce qui s'est développé avec la lecture littéraire dans les dernières décennies.

Les dispositifs didactiques conçus dans cette approche de l'enseignement littéraire « *visent avant tout l'implication de l'élève en tant que lecteur (et même en tant qu'auteur)* » (Simard, 2010), menant notamment « *à la mise en oeuvre d'une production écrite ou orale* » (Ibid). Cette application concrète de la lecture littéraire s'applique entièrement à ce qui est souhaité dans la présente recherche, l'élève jouant tour à tour les rôles de lecteur et d'auteur à l'aide de bandes dessinées. Elle sera plus amplement développée dans ce qui suit.

2.2.2 L'écriture fictionnelle (ou la force d'engendrement d'une histoire)

Une idée toute simple, celle de lire pour écrire doit donc être prise en considération dans la création et l'expérimentation de la séquence didactique de la présente recherche. La lecture des bandes dessinées mènera « *à la mise en oeuvre d'une production écrite* » (Ibid). Plusieurs sources, dont l'expérience personnelle du chercheur à titre d'enseignant, ont confirmé ce choix de favoriser la créativité des élèves à partir de lectures. Au-delà de la découverte et de l'appréciation de la lecture de bandes dessinées, il y a cette idée que les élèves offrent, par le biais d'un texte narratif, un prolongement aux histoires de l'auteur Michel Rabagliati.

Dans le cas présent, la lecture sera donc le déclencheur de l'écriture, une idée qui, même si elle n'est pas toute récente, s'avère pertinente et exploitée de plus en plus fréquemment. De nombreux auteurs l'ont mise de l'avant, et tout particulièrement en ce qui concerne la lecture littéraire. Ainsi, dès le tournant des années 1980, les travaux de Béguin et Verrier (1977 et 1982) proposaient déjà la prise en charge par les élèves des destinées des

personnages, ce qui les amenait à s'investir pleinement dans l'histoire (cité par Dufays, 2005). Harris et Smith (1986, cité par Legendre, 2005) ont aussi mis de l'avant l'idée d'une « *lecture créative* », qui consistait plus spécifiquement en une réalisation personnelle découlant de la lecture d'un texte. Par exemple, cela pouvait être une application d'une lecture donnée à une autre situation sous une forme différente, comme le théâtre. Lier la lecture et l'écriture ne constitue sans doute pas une grande nouveauté, mais, indépendamment de ces aspects théoriques, il s'avère que les livres sont une source d'inspiration inépuisable pour l'écriture, pour éveiller l'imaginaire : « *les livres regorgent de moments vrais, qui ont inspiré les auteurs* » (Nadon, 2007). Les propos suivants de Jacques Godbout, cinéaste et romancier québécois, sont à cet effet plutôt éloquentes :

« *Je lis, je lis tout ce qui me tombe sous la main, journaux, revues, publicités, romans, essais, poèmes; je crois que la littérature naît des livres plus que de l'observation de la société. Et puis un jour un texte me donne envie d'écrire* » (Cité par Nadon, 2007).

Comme souligné à quelques reprises dans les pages précédentes, le récent *PFDCS* mentionne très clairement que « *des liens explicites doivent être établis entre la lecture [et] l'écriture* », allant même jusqu'à préciser que « *[les élèves] peuvent s'inspirer de ce qu'ils ont lu [...] pour mettre à profit leur imaginaire* » (MÉLS, 2007). Ces idées font évidemment écho à des travaux récents, comme ceux de Reuter (1994; cité par Simard, 2010) qui mettaient de l'avant les interactions entre la lecture et l'écriture. Abordant plus spécifiquement la lecture littéraire, Simard évoque quant à lui l'écriture fictionnelle pour désigner cette façon de faire, terme qui sera retenu pour la recherche. Ainsi, avec le développement de la lecture littéraire et de la formation du sujet lecteur dans les décennies 1990 et 2000, « *divers dispositifs didactiques ont été mis à l'essai [comme] l'écriture fictionnelle prolongeant une oeuvre lue* » (Simard, 2010). Selon lui, il importe de favoriser le rapport subjectif et imaginaire aux textes en suscitant, de diverses façons, la participation aux contenus référentiels du texte, ce qui peut par exemple se faire en

prolongeant un récit. Dufays abonde dans le même sens lorsqu'il précise que certains exercices peuvent être particulièrement bienvenus pour entretenir le rapport imaginaire au texte après la lecture, notamment en imaginant la suite d'un récit (Dufays, 2005). Selon lui, « *le premier rapport au texte qu'il convient sans doute d'encourager est celui de la rencontre (avec des personnages, des situations, des actions), de l'appropriation personnelle [...] et de la lecture référentielle* » (Ibid). En ce sens, diverses activités de parole ou d'écriture doivent être favorisées comme le fait d'« *entrer dans la peau de personnages* » (Ibid). Ces éléments concordent bien avec ce qui est attendu de la séquence didactique de la présente recherche.

Dans un livre intitulé *Pour une didactique de la littérature* (1997), Séoud estime que la lecture et l'écriture se confondent. Il met de l'avant une approche destinée à briser cette séparation entre les pratiques de lecture et les pratiques d'écriture. Nombreuses sont les méthodes d'approche de la lecture en classe qui favorisent la monosémisation de la littérature, ce qui est contraire à l'essence même du discours littéraire (qualifié précédemment de polysémique). Autrement dit, bien des travaux effectués en classe à partir de lectures n'attendent qu'une seule réponse, comme si un texte n'avait qu'une seule et unique signification. Pour contrer cette situation, Séoud propose notamment de favoriser la créativité littéraire lorsque la lecture est impliquée. Il faut donc donner aux élèves l'occasion de créer à partir du texte même étudié en classe : « *toutes réécritures de texte littéraire à des fins de créativité peuvent offrir un intérêt didactique, et permettre une motivation durable* » (Séoud, 1997). Dans un tel contexte, il importe alors de considérer toute littérature, y compris la bande dessinée, comme une œuvre inachevée que le lecteur doit s'approprier et à laquelle il doit donner du sens. L'œuvre littéraire est ouverte à l'expérimentation plurielle et Séoud met de l'avant certaines façons de poursuivre ce travail en classe : pastiche, suppression, expansion, anticipation, etc. À partir d'une lecture donnée, les élèves pourraient ainsi écrire un pastiche, enlever certains passages afin de modifier l'histoire, poursuivre l'histoire d'un personnage, proposer une suite, etc. Dans une telle

perspective, une bande dessinée, tout comme un roman ou un autre « *texte littéraire* », peut être considérée comme une oeuvre inachevée et les élèves pourraient ainsi en proposer des « *suites potentielles* », et ce, sous diverses formes. La séquence didactique à concevoir dans le cadre de cette recherche reprendra donc cette démarche qui va de la lecture vers l'écriture.

Gérard Langlade abonde dans le même sens, insistant même sur le fait d'utiliser une histoire de fiction comme « *lanceur* » (Langlade, 2006). Pour lui, de nouveaux supports de l'activité littéraire en classe restent à inventer, ce qui correspond à un élément important de la présente recherche, d'autant plus qu'un moyen d'expression peu exploité, en l'occurrence la BD, sera mis à l'avant-plan. Encore une fois, l'écriture comme réponse à la lecture d'oeuvres littéraires apparaît comme une idée qui s'impose :

« L'un des effets les plus féconds de l'activité de lecture réside dans l'écriture littéraire elle-même. Réponse fictionnelle aux propositions fictionnelles de l'œuvre, il n'est pas étonnant que l'activité fictionnalisante se tourne volontiers du côté de l'écriture [...]. Les exemples sont nombreux d'auteurs-lecteurs qui utilisent les propositions fictionnelles d'une œuvre comme lanceurs [...]. Les déplacements de fictionnalité se situent résolument du côté de la création, du côté de l'art de lire et de l'art d'écrire. Les diverses modalités d'écriture d'invention fournissent un espace didactique pertinent pour l'exploitation de cette réactivité scripturale de la lecture littéraire » (Ibid).

Dans le cas de la présente recherche, ce sera donc la lecture de bandes dessinées qui agira à titre de déclencheur de l'écriture d'un texte narratif. L'élève devra bien s'approprier l'univers présenté dans les BD (caractérisation des personnages, univers narratif, etc.) afin d'en proposer un prolongement original. L'« *auteur-lecteur* » auquel fait référence Langlade, ce sera donc l'élève et il devra utiliser les « *propositions fictionnelles* » de l'auteur de la série *Paul*, Michel Rabagliati, pour créer, pour écrire. Même s'il s'agit de lire des BD, il ne s'agira pas ici d'en réaliser une, mais bien d'écrire une nouvelle histoire,

une suite potentielle ou une réécriture en lien avec ce qui aura été présenté dans les livres lus en classe. Une telle expérimentation serait sans aucun doute appropriée pour la classe de français et en totale conformité avec le *PFDCS*. Pour réaliser une telle tâche, il faudra « *faire appel à des œuvres aptes à susciter davantage les réactions personnelles des élèves et à provoquer des réalisations lectorales plurielles* » (Ibid). En ce sens, il est à souhaiter que le choix de deux titres de bande dessinée de l'auteur québécois Rabagliati s'avérera apte à provoquer de telles réactions chez les élèves. Parce que le personnage est un adolescent et qu'il habite le Québec, celui-ci pourra peut-être rejoindre davantage les jeunes, favorisant ainsi une meilleure identification.

Enfin, outre l'idée de l'écriture fictionnelle, le titre de cette partie du cadre théorique fait aussi référence à la force d'engendrement d'une histoire, idée qui partage un point commun avec la précédente : se servir d'une histoire existante pour en engendrer une nouvelle. Cette appellation se veut aussi un écho à une expérience semblable à ce qui est désiré avec cette recherche qui a déjà été expérimentée il y a quelques années. En 2003, pour souligner le 70^e anniversaire du Roi Albert II, Roi des Belges, et le 75^e anniversaire de la création de *Tintin*, onze écrivains belges ont proposé des prolongements à l'oeuvre d'Hergé en écrivant « *une nouvelle représentative de leur univers... en invitant des personnages de l'oeuvre d'Hergé* » (collectif, 2003). Le résultat de cette aventure fut publié dans un recueil intitulé *Drôles de plumes* aux éditions Moulinsart. Comme le disaient notamment Reuter (1994; cité par Simard, 2010), Séoud (1997) et Langlade (2006), lecture et écriture se confondent et s'unissent dans un tel travail et l'oeuvre de fiction en appelle une autre. Dans la préface de ce livre, l'écrivain Érik Orsenna, écrivain et membre de l'Académie française, souligne notamment que « *le résultat de ces onze promenades et le dessin qu'elles forment ensemble, prouvent, outre le talent divin, joyeux ou grave, foisonnant des auteurs, outre leur magnifique liberté, la force d'engendrement d'une histoire* » (Ibid). Le terme « *engendrement* » laisse entendre l'idée de faire naître, de provoquer quelque chose. C'est cette force d'engendrement que la séquence didactique de

la présente recherche désire exploiter, cette volonté de s'inspirer de lectures afin d'en proposer des prolongements. Les bandes dessinées que les élèves auront à lire devront justement permettre de faire naître de nouvelles histoires, de provoquer des suites inattendues et originales. « *Une belle histoire [...] est une matrice, qui peut donner naissance à d'innombrables autres histoires* » (Ibid). C'est exactement ce qui est souhaité dans le cas présent, sauf que l'auteur de *Tintin*, Hergé, cèdera sa place à celui de *Paul*, Michel Rabagliati. Les élèves devront se servir des bandes dessinées de ce dernier comme moteur de l'écriture et rédiger des nouvelles littéraires. Et comme certaines personnes ont fait le rapprochement entre *Tintin* et le personnage de *Paul*, il ne reste qu'à espérer que les histoires proposées seront à la hauteur des attentes¹⁸.

2.3 Le Programme de français du deuxième cycle du secondaire (PFDCS)

2.3.1 Les compétences en lecture et en écriture

Même si cela peut sembler étrange de prime abord, le *PFDCS* fait partie intégrante du cadre théorique de cette recherche. L'importance des programmes n'est pas à remettre en question dans le monde de l'éducation. D'ailleurs, dans le livre *Didactique du français langue première*, Simard (2010) consacre un chapitre intitulé « *Les prescriptions : les programmes* » au sein même de la deuxième partie de cet ouvrage qui aborde le travail de l'enseignant de français. Il ne s'agira pas de considérer ce *Programme* comme une assise théorique au même titre que les précédentes, mais bien de le considérer comme un cadre de référence, délimitant les avenues possibles à respecter afin de construire une séquence didactique conforme avec l'enseignement actuel du français au secondaire.

¹⁸ Voir à cet effet l'article cité précédemment publié dans le journal *Le Devoir* en 2009 sous la plume de Fabien Deglise : « *Paul est-il devenu le Tintin du Québec?* »

Comme mentionné dans le chapitre précédent, la présente recherche vise l'expérimentation d'une séquence didactique exploitant la lecture de bandes dessinées en français de 4^e secondaire et l'un des éléments les plus importants de celle-ci repose justement sur le fait de prendre en considération les prescriptions du récent *Programme de français au secondaire*. Pour démontrer que la bande dessinée peut être utilisée de façon adéquate et pertinente dans la classe de français, il importe donc que cette séquence soit conforme au *PFDCS* afin de lui conférer une plus grande légitimité. Il ne s'agira donc pas de s'attarder longuement sur les codes du langage BD ou d'en réaliser une, puisque rien de tel n'existe (encore), mais plutôt de s'assurer que les principaux éléments constitutifs du *PFDCS* soient pris en considération pour les volets lecture et écriture. Même si des éléments propres au neuvième art seront tout de même présentés pendant la lecture des BD en classe (ellipse, cadrage, etc.), il n'en demeure pas moins qu'il ne s'agira de donner des cours SUR la bande dessinée, mais bien d'enseigner le français AVEC la bande dessinée. Cette dernière agira ici à titre d'outil pédagogique, au même titre que le roman par exemple. C'est l'idée de lecture d'oeuvres intégrales en BD qui doit primer dans le cas présent.

De toute façon, la bande dessinée, même si elle est mentionnée dans le répertoire personnalisé des élèves dans le *PFDCS*, n'est pas (encore) étudiée pour elle-même. Mais le fait que le *PFDCS* l'intègre au sein du répertoire personnalisé de lecture vient donner davantage de crédibilité à cette recherche. Celui-ci représente en fait les traces nombreuses et variées que chaque élève conserve de ses lectures. Il peut prendre diverses formes (cahier de lecture, carnet, cyberportfolio, etc.) et plusieurs critères, comme la qualité ou la provenance des oeuvres, le caractérisent. Avec cet ajout, la bande dessinée est donc acceptée comme faisant partie des oeuvres potentielles à lire lors des trois dernières années du secondaire, ce qui justifie son utilisation en classe, et ce, malgré la place ténue qui lui a été accordée. Enfin, il n'est pas inutile de rappeler ici que la situation en France est différente, notamment en raison de recommandations de bandes dessinées de la part du

Ministère de l'Éducation nationale et de l'existence d'objectifs liés à la lecture et à l'analyse de BD ou de l'image. Comme cela n'est pas encore présent de ce côté-ci de l'Atlantique, c'est donc en respectant cette situation que les prescriptions du *PFDCS* seront prises en considération dans le cadre de cette recherche.

Avec le plus récent de *Programme de formation* du MÉLS, il est maintenant question d'une approche par compétence qui nécessite notamment la mobilisation et l'utilisation efficaces de diverses ressources. Pour l'enseignement du français, le *PFDCS* précise notamment les compétences à développer, les familles de situations à privilégier, les processus et les stratégies à mobiliser ainsi que les notions et concepts à construire en classe. Ce sont donc ces principaux éléments constitutifs qui ont été pris en considération pour la séquence didactique de cette recherche. Étant donné qu'il a été décidé de se consacrer essentiellement aux liens avec le *PFDCS*, les éléments relatifs aux domaines généraux de formation (grandes problématiques auxquelles l'élève devrait faire face pendant sa formation) et aux compétences transversales (les outils et les moyens) ont été mis de côté en accord avec les accompagnateurs experts, notamment en raison du fait qu'il semblait alourdir la séquence didactique. Dans le cas présent, ce sont donc les compétences *Lire et apprécier des textes variés* et *Écrire des textes variés* qui ont été retenues afin d'exploiter la lecture de bandes dessinées. Et comme il est recommandé d'établir des liens explicites entre la lecture et l'écriture dans l'enseignement du français, la séquence didactique de la présente recherche propose justement de se servir de la lecture comme moteur vers l'écriture, ce qui correspond parfaitement au *PFDCS* qui mentionne que « *[les élèves] peuvent s'inspirer de ce qu'ils ont lu [...] pour mettre à profit leur imaginaire* » (MÉLS, 2007).

Comme il n'y a plus d'objectifs en tant que tels dans cette nouvelle mouture du *Programme de français*, ce sont donc les compétences et leurs composantes, les familles de situations, les processus, les stratégies, les notions et les concepts, qui balisent les avenues

possibles à emprunter pour créer une séquence didactique. Par exemple, dans le cas présent, pour développer la compétence *Écrire des textes variés*, les élèves devront mobiliser le processus d'écriture (planifier, rédiger, réviser, etc.) en ayant recours à des stratégies variées dans la famille de situations liée à la création et ils feront appel à diverses notions (l'organisation du texte, les variétés de langue, etc.) ainsi qu'à des repères culturels. Ces éléments constitutifs seront donc brièvement présentés dans ce qui suit.

Pour chacune des compétences ciblées, une famille de situations, qui permet de placer l'élève dans un contexte d'apprentissage signifiant, a été choisie. Introduites dans le récent *Programme de français au secondaire*, ces familles de situation ciblent l'information, la pensée critique et la création et l'enseignant doit s'en inspirer pour proposer des situations d'apprentissage signifiantes (MÉQ, 2006). Dans le cas présent, les familles de situations relatives à la création ont été retenues. Pour le volet lecture, c'est celle qui s'intitule *Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs* qui a été choisie, considérant entre autres que la bande dessinée figure effectivement parmi les textes narratifs du *PFDCS* (MÉLS, 2007). Autrement dit, les élèves seront donc appelés à découvrir un univers littéraire en lisant deux bandes dessinées de la série *Paul*. La lecture de ces livres leur permettra justement de cerner les principales caractéristiques propres à l'univers créé par l'auteur Michel Rabagliati (psychologie des personnages, lieux, époques, etc.), caractéristiques qu'ils devront réutiliser par la suite lors de la rédaction des nouvelles. Pour le volet écriture, c'est la famille de situations intitulée *Créer en élaborant des textes littéraires* qui a été retenue. Pour la présente recherche, il s'agira essentiellement de créer en écrivant des nouvelles littéraires, genre textuel important dans l'enseignement du français (qui sera par ailleurs abordé dans ce même chapitre). Pour mettre à profit leur imaginaire et faire appel à leur créativité, les élèves peuvent donc « *s'inspirer de [leurs] lectures et de divers repères culturels* » (Ibid).

En outre, les processus de lecture et d'écriture ont aussi été pris en considération dans l'élaboration de la présente séquence didactique, notamment à l'aide de diverses stratégies sélectionnées selon les besoins. Cela constitue sans doute le reflet de récentes recherches en lecture (Giasson, 2003) et en écriture (Préfontaine, 1998), puisque l'importance des processus est clairement mise en évidence dans le récent *Programme de français au secondaire* (pour les deux cycles). Ainsi, alors que cette plus récente mouture de *PFDCS* (2007) ne propose pas de progression claire des apprentissages et des contenus au fil des années de scolarité, il consacre néanmoins de nombreuses pages à présenter les diverses stratégies à adopter selon les étapes des processus retenus. D'entrée de jeu, le ton est d'ailleurs donné : « *Pour exercer et développer ses compétences, l'élève doit constamment faire appel à des processus et des stratégies* » (Ibid). Par exemple, pour la présente recherche, avec la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, il sera important de suivre le processus de lecture, notamment afin de permettre aux élèves de bien cerner certaines particularités de l'univers narratif des BD en vue de la rédaction à venir. Les processus de lecture et d'écriture se séparent tous les deux en étapes distinctes afin de suivre une certaine progression du début à la fin. En d'autres mots, en lecture comme en écriture, il faut donc prévoir un *avant*, un *pendant* et un *après* (la lecture et l'écriture). Ainsi, la planification, la rédaction, la révision et l'évaluation de la démarche constituent les principales étapes du processus d'écriture dans le *PFDCS*. Ces éléments ont été bien évidemment pris en considération dans de la présente recherche. Pour la lecture des bandes dessinées et pour l'écriture des nouvelles littéraires, les élèves suivront rigoureusement les diverses étapes des processus en déployant certaines des stratégies associées. Ces dernières s'avèrent plutôt nombreuses et certaines d'entre elles ont été sélectionnées pour la séquence didactique à concevoir. Les élèves doivent apprendre « *à recourir à diverses stratégies et à choisir celles qui leur sont les plus utiles dans une situation précise* » (Ibid).

Enfin, le *PFDCS* consacre aussi un espace conséquent aux notions et concepts étudiés dans la classe de français. Sans pour autant préciser à quels moments ceux-ci

doivent être enseignés, une longue liste clôt néanmoins le *Programme de français* en donnant quelques indications pédagogiques concernant les connaissances à construire et à mobiliser. Bien évidemment, aucune notion ne concerne directement la bande dessinée, mais certaines d'entre elles s'appliquent néanmoins très bien à ce moyen d'expression (dans l'organisation du texte ou dans la variation linguistique par exemple), sans compter que des notions relatives à l'écriture d'un texte narratif sont présentes (avec la situation de communication et la séquence narrative notamment).

Les éléments constitutifs qui semblaient les plus importants pour la séquence didactique à concevoir ont donc été répertoriés dans des tableaux distincts (selon les compétences concernées) qui ont été annexés à la présente recherche (voir l'annexe I pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés* et l'annexe II pour la compétence *Écrire des textes variés*). Ceux-ci établissent donc de nombreux liens entre la séquence didactique de cette recherche et le *PFDCS* en présentant, pour chaque compétence, les familles de situations, les stratégies à mobiliser selon les étapes des processus retenus ainsi qu'un aperçu de quelques notions à enseigner.

2.3.2 La progression des apprentissages en français au secondaire

Le plus récent *Programme de formation pour l'enseignement du français à l'école secondaire* rompt avec une longue tradition parce qu'il n'établit pas de progression « *pour tous les objets à enseigner au cours de chaque année, de chaque cycle et l'ensemble du curriculum* » (Chartrand, 2008). Les précédents *Programmes de formation pour l'enseignement du français à l'école secondaire* au Québec, ceux de 1980 et de 1995, prévoyaient notamment une répartition des genres textuels dans l'enseignement du français, chose qui a été évacuée dans les plus récentes versions (2006 et 2007). Ainsi, dans la version de 1995, le conte était enseigné en 3^e secondaire alors que la nouvelle littéraire l'était en 4^e secondaire. Or, rien de tel n'est précisé dans le *PFDCS* (2007). Comme la

séquence didactique de cette recherche exploitera notamment l'écriture d'une nouvelle littéraire, il s'avère nécessaire de faire quelques précisions, surtout parce que le plus récent *Programme de français* ne fait pas mention du fait que la nouvelle doive être enseignée de façon précise en 4^e secondaire.

Les deux mises à l'essai de la séquence didactique prévues dans le cadre de cette recherche auront eu lieu à un moment charnière. Autrement dit, le premier prototype de la séquence didactique aura été expérimenté sous le règne du Programme de 1995 alors que le deuxième, sous le règne du Programme de 2007 (*PFDCS*). Cette recherche se déroule donc lors d'une période de transition dans l'enseignement du français au Québec. Comme il était souhaitable que cette séquence didactique soit le plus en phase avec l'avenir, il a donc été décidé de bâtir le premier prototype en ayant comme référence le *Programme de français du premier cycle du secondaire* (2006), tout en conservant la présence de la nouvelle littéraire, notamment en raison de sa présence « *historique* » en quatrième secondaire.

Le plus récent *Programme de français* a fait l'objet de sévères critiques, notamment en raison de sa « *difficulté de consultation due à la [sa] complexité et à [son] manque de concision, mais surtout en raison de [son] absence de progression précise et bien structurée des contenus d'apprentissage* » (Simard, 2010). À l'automne 2008, Suzanne-G. Chartrand, professeure et didacticienne reconnue dans l'enseignement du français au Québec, sonnait la charge en critiquant ouvertement ce programme dans un ouvrage au titre on ne peut plus clair : *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois : répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*. Comme mentionné précédemment, tout cela faisait cruellement défaut dans le *PFDCS* établi par le MÉLS, raison pour laquelle cet ouvrage proposait une progression « *fondée sur la recherche et les pratiques d'enseignement* » (Chartrand, 2008). Dans cette progression, « *l'étude des genres est [...] l'axe autour duquel s'articulent les apprentissages en français* » (Ibid) et différents genres

textuels ont donc été attribués pour chaque année du secondaire. L'auteure préconise donc le fait que les élèves travaillent des genres différents, comme c'était le cas (à quelques détails près) avant l'arrivée du plus récent *Programme de français*. Dans cette proposition de progression des genres textuels, la nouvelle littéraire figure comme le genre narratif dominant à aborder avec les élèves en quatrième secondaire. Avec ce travail de réflexions proposé par Chartrand, le choix de l'écriture de la nouvelle littéraire s'inscrit donc dans la continuité de cette tradition scolaire québécoise, ce qui vient donner plus de poids à la décision de la conserver dans la séquence didactique de cette recherche.

2.4 La nouvelle littéraire

Comme c'était le cas pour la bande dessinée, il apparaît plutôt difficile de fournir une définition unique et juste de la nouvelle littéraire. Par exemple, certains textes de Guy de Maupassant, auteur emblématique de ce genre textuel, sont parfois considérés comme des contes, parfois comme des nouvelles. Dans son livre intitulé *Lire la nouvelle*, Grojnowski précise que « *la conception de la nouvelle varie selon les époques mais également selon des esthétiques d'auteurs* » (2000). Il est d'ailleurs amusant de constater qu'une des parties de ce livre s'intitule *La définition introuvable*, ce qui n'est pas sans rappeler un article au titre semblable de Groensteen concernant la bande dessinée : *L'introuvable spécificité*.

Comme d'autres genres littéraires, « *la nouvelle a beaucoup évolué au cours des dernières décennies* », offrant ainsi une grande diversité de textes (De Koninck, 2005). Néanmoins, il est possible de faire ressortir les grandes généralités de la nouvelle littéraire, du moins pour l'enseignement du français en 4e secondaire au Québec. Les caractéristiques présentées ici sont celles qui ont été retenues pour la présente recherche.

Pour Grojnowski, l'idée du « *récit bref* » s'impose d'emblée pour la définir. La nouvelle littéraire est d'abord et avant tout un texte narratif et l'une de ses principales caractéristiques, c'est sa brièveté. Avec un brin de malice, Herbert George Wells n'hésitait d'ailleurs pas à qualifier de nouvelle « *tout ce qui [pouvait] être lu en une demi-heure* » alors qu'André Gide précisait que la nouvelle était faite « *pour être lue d'un seul coup, en une seule fois* » (Grojnowski, 2000). L'intrigue se déroule rapidement sans s'attarder à de longues descriptions. La nouvelle est donc un texte assez court « *pour être [dévorer] d'un trait, ce qui n'est pas le cas du roman, qui exige plusieurs séquences de lecture* » (Fortier, Lazure et Setticasi, 2008). Cette distinction avec le roman apparaît fondamentale puisque, de façon générale, ce dernier a beaucoup plus d'envergure qu'une nouvelle (Grojnowski, 2000).

Cette brièveté dans l'écriture d'une nouvelle se traduit de diverses façons, notamment par le fait que le récit s'articule habituellement autour d'une seule action principale, d'un seul événement central. « *Dans la nouvelle, l'unité de lieu, l'unité de temps et les personnages sont réduits au strict minimum* » (De Koninck, 2005). Dans ce genre littéraire, les personnages sont peu nombreux et décrits plutôt sommairement. Les traits physiques peuvent même être laissés de côté alors que les traits psychologiques, même minimes, sont plus importants. Les personnages réagissent à un événement donné qui constitue le cœur même du récit (Grojnowski, 2000). La psychologie des personnages « *se déduit de détails infimes, de petites habitudes, de courtes phrases qui laissent deviner un trait ou l'autre de la personnalité du personnage* » (Fortier, Lazure et Setticasi, 2008). Enfin, les indications relatives aux lieux et au temps sont généralement présentées de façon minimale.

Certaines étapes constitutives du schéma narratif, comme la situation initiale, sont parfois escamotées, voire absentes. L'intérêt d'une nouvelle réside donc dans l'intensité dramatique de l'intrigue. « *Raconter des événements liés à une action singulière, créer une*

atmosphère en un nombre restreint de pages: voilà le défi des nouvellistes » (Boudreau et Dulong, 2001). Tout cela amène très souvent le récit à se clore d'une façon surprenante. Le dénouement est donc inattendu. Ce n'est pas le cas de toutes les nouvelles, mais dans le cas présent, cette « *prédilection pour l'événement surprenant* » a été retenue (Grojnowski, 2000).

Ce sont donc ces principales caractéristiques de la nouvelle littéraire qui ont été enseignées aux élèves de 4e secondaire dans le cadre de cette recherche.

2.5 La séquence didactique

Nombreux sont les termes qui servent à désigner ce qui pourrait s'apparenter à une « *activité scolaire* » que les élèves doivent réaliser en classe. Dans un livre intitulé *Lire et écrire au secondaire*, De Koninck précise même qu'il est difficile de « *s'y retrouver dans le foisonnement de termes didactiques "à la mode"* » (De Koninck, 2005).

Dans son livre *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Van der Maren consacre un chapitre entier à la présentation de ce qu'il appelle la recherche de développement. Dès le départ, il suggère d'utiliser l'appellation « *objet pédagogique* » pour décrire « *un matériel d'enseignement, un morceau de programme (un module), une stratégie d'enseignement ou une nouvelle manière d'exploiter des documents ou des exercices, [...] etc.* » (Van der Maren, 2003). L'utilisation de cette appellation revient d'ailleurs fréquemment dans ses écrits portant sur cette méthode de recherche (voir notamment le livre *Méthodes de recherche pour l'éducation* publié en 1995).

Comme il s'agit d'ouvrages de référence méthodologiques pour la recherche en éducation, il n'est pas étonnant de constater que cette appellation ait été utilisée par la suite

par d'autres chercheurs. À cet effet, soulignons notamment les travaux de Loisel qui portent plus spécifiquement sur la recherche-développement en éducation. Si le terme d'« *objet pédagogique* » est utilisé par ce dernier, c'est surtout lorsqu'il reprend les propos de Van der Maren, parce qu'il a tendance à utiliser le terme de « *produit* », voire de « *produit pédagogique* » pour désigner la même chose.

Dans le cadre de la présente recherche, l'appellation « *objet pédagogique* » sera utilisée à quelques occasions et plus spécifiquement lorsqu'il sera question d'aspects méthodologiques. Toutefois, comme celle-ci s'avère plutôt vague et peu répandue en milieu scolaire, il s'avérerait nécessaire d'en sélectionner une autre, plus appropriée et plus significative pour les enseignants sur le terrain. En ce sens, les termes de « *séquence didactique* », de « *séquences d'enseignement* » ou de « *séquences d'enseignement et d'apprentissage* » s'avèrent plus fréquemment utilisés en milieu scolaire et plus conformes à ce qui sera développé dans la présente recherche.

Cette notion de séquence renvoie directement à « *une suite coordonnée d'activités visant les mêmes apprentissages* » (Simard, 2010). Dans le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Legendre abonde dans le même sens en définissant une séquence d'enseignement comme un « *ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés dans les programmes d'enseignement* » (Legendre, 2005). Enfin, Simard précise qu'un enseignement en séquences est de plus en plus mis de l'avant de nos jours « *pour contrer un enseignement fragmenté en une multitude d'activités isolées qui disperse l'attention de l'élève* » (Simard, 2010).

Même si les appellations de « *séquence didactique* », de « *séquences d'enseignement* » ou de « *séquences d'enseignement et d'apprentissage* » sont souvent utilisées pour désigner la même chose (Lafontaine, 2007; Portail pour l'enseignement du

français [En ligne], 2011; Portail pour l'enseignement de la littérature [En ligne], 2011), c'est celle de « *séquence didactique* » qui semble la plus significative, notamment parce qu'elle fait intrinsèquement le lien entre l'enseignement et l'apprentissage. Citant entre autres des chercheurs genevois qui ont abordé la notion de genre textuel (Dolz et Schneuwly, 1998), Simard mentionne qu'une séquence didactique s'articule autour de trois phases (2010). Tout d'abord, la première phase concerne davantage une production initiale et l'observation de diverses caractéristiques langagières et textuelles. La deuxième phase porte sur un travail systématique sur les difficultés observées précédemment par les élèves (ateliers, exercices, etc.). Enfin, la troisième phase constitue celle de la production finale « *où les élèves sont invités à réaliser une nouvelle manifestation du genre traité en tentant de mobiliser tous les savoirs et les savoir-faire développés [précédemment]* » (Simard, 2010). Dans le cas présent, les productions initiale et finale se concentreront notamment sur l'écriture de nouvelles littéraires. Les trois phases présentées ici ne sont pas sans rappeler celles de préparation, de réalisation et d'intégration propres à une démarche d'enseignement-apprentissage, phases qui seront prises en considération dans cette recherche, et plus particulièrement lors de l'enseignement de la nouvelle littéraire avec les élèves.

Enfin, la séquence didactique est une appellation qui s'avère couramment utilisée en milieu scolaire. Par exemple, deux sites internet hébergés par l'Université Laval, le *Portail pour l'enseignement du français* et le *Portail pour l'enseignement de la littérature*¹⁹, proposent clairement des séquences didactiques développées par des étudiants en formation initiale à l'enseignement du français. Des outils permettent même d'y rechercher des séquences didactiques précises. En outre, dans son livre intitulé *Enseigner l'oral au secondaire*, Lafontaine met à la disposition des enseignants des séquences

¹⁹ À consulter en ligne aux adresses suivantes :

- *Portail pour l'enseignement du français* : <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

- *Portail pour l'enseignement de la littérature* : <http://www.portail-litterature.fse.ulaval.ca/>

didactiques, expression qu'elle reprend d'ailleurs comme sous-titre pour son livre. Celle-ci y propose donc des séquences didactiques « *qui constituent autant de suggestions pratiques pour les enseignants* » (Lafontaine, 2007). Une suggestion pratique pour les enseignants qui désirent exploiter la lecture de bandes dessinées dans la cadre du cours de français au secondaire, voilà justement ce que se propose de faire la présente recherche. Enfin, Simard précise que l'enseignement de la lecture et de la littérature « *est [de plus en plus] pensé en terme de "séquences" [...] didactiques qui associent les apprentissages à la mise en oeuvre d'une production écrite* » (Simard, 2010). Ces propos rejoignent bien ce qui est attendu dans la présente recherche puisque les élèves devront notamment lire des nouvelles littéraires et des bandes dessinées en vue de rédiger un texte narratif. Pour cette recherche, c'est donc l'appellation « *séquence didactique* » qui sera exploitée pour désigner les diverses tâches à réaliser autour de la bande dessinée.

CHAPITRE 3

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

- *Aussi avons-nous décidé d'entreprendre de nouvelles recherches, sur des bases toutes neuves, et avec des méthodes entièrement inédites.*
- *Je dirai même plus : c'est ce que nous avons décidé.*
- *Ah?... Et en quoi consistent ces méthodes?*
- *Permettez-nous, chef, de garder à ce sujet un silence aussi compact que discret... Vous le savez, botus et mouche cousue, telle est notre devise.*

Les Dupondt, *Tintin et le Temple du Soleil*

3.1 Position épistémologique et modèle d'action

3.1.1 La recherche-développement en éducation

Afin de répondre correctement aux objectifs de recherche présentés initialement, l'utilisation d'une méthodologie de recherche rigoureuse et novatrice, du moins en éducation, soit la recherche-développement, a été retenue. De nombreux auteurs ont contribué à enrichir cette approche méthodologique au cours des dernières décennies (*recherche-développement* : Legendre, 2005; Loiselle, 2001; Richey & Nelson, 1996; Van Der Maren, 2003 / *recherche et développement* : Johnson, 1977; Legendre, 2005 / *developmental research* : Seels & Richey, 1994).

La conception de matériel pédagogique est une activité quotidienne et fréquente chez les enseignants. Van der Maren signale que ces actions, souvent intuitives, peu planifiées et artisanales, privent ce nouveau matériel d'une plus grande diffusion : « *la production est efficace pour le lendemain, mais son usage reste local et temporaire* » (Van der Maren, 2003). Dans ce genre de situation, afin notamment d'assurer une plus grande validité à de tels essais, il s'avère donc nécessaire d'adopter une démarche « scientifique »

plus organisée, mieux structurée et plus critique. En ce sens, la recherche-développement s'inscrit clairement dans cette visée puisqu'elle se penche essentiellement sur une expérience particulière de développement d'un produit (Richey et Nelson, 1996). Tout en indiquant que cette méthodologie constitue une voie intéressante pour le chercheur en éducation, Loisel la définit en précisant qu'elle « *réfère au processus utilisé pour développer et valider des produits éducatifs* » et vise la mise au point « *d'un matériel d'enseignement [...] ou d'une nouvelle manière d'exploiter des documents et des exercices* » (Loiselle, 2001). En milieu scolaire, l'utilisation première de la recherche-développement consiste donc à créer, à expérimenter et à évaluer auprès des élèves de nouveaux objets pédagogiques. La diffusion fait aussi partie intégrante de cette approche méthodologique, notamment afin de favoriser l'implantation d'un matériel donné. Dans une telle perspective, le chercheur, qui est donc appelé à jouer plusieurs rôles (concepteur, expérimentateur, évaluateur et diffuseur), demeure totalement impliqué dans l'ensemble de la démarche de recherche (Ibid).

3.1.2 Les étapes de la recherche-développement

Après avoir décortiqué les démarches de recherche-développement proposées par Borg et Gall (1989) et Van der Maren (1999), Loisel a ciblé les similitudes entre celles-ci et les a synthétisées en quatre phases distinctes qui guideront par le fait même la présente recherche : 1- L'analyse des besoins, 2- La conception de l'objet pédagogique, 3- Les mises à l'essai et l'évaluation, 4- La diffusion de l'objet pédagogique (Ibid). La figure de la page suivante illustre ces quatre phases qui seront par la suite présentées.

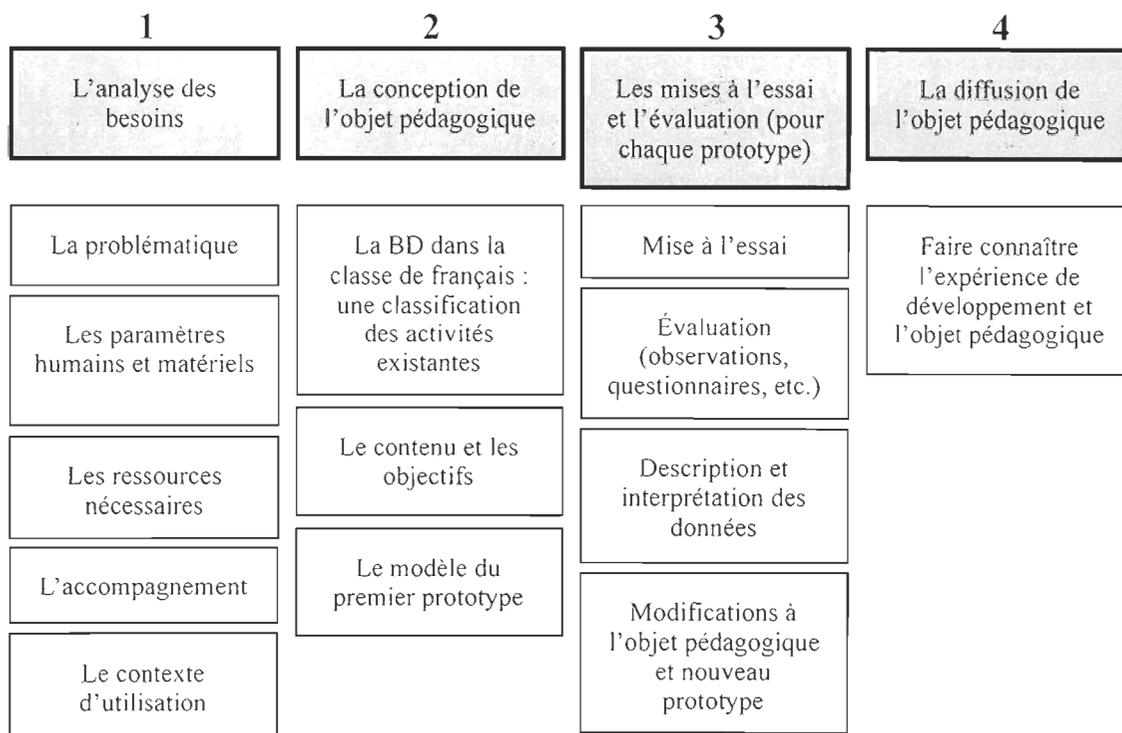


Figure 1 : Les étapes de la recherche-développement

3.1.2.1 Première phase : l'analyse des besoins

L'analyse des besoins découle de l'observation d'une situation problématique : « *On a observé une lacune, un besoin qu'il s'agit de combler en développant un matériel* » (Van der Maren, 2003). Loiselte précise même que tout cela « *peut provenir d'un problème à résoudre ou d'une idée de développement* » (2009). Il s'agit ici de relever ce qui est à l'origine de la recherche et d'en cerner les grandes lignes directrices. Avant de s'attaquer à la conception de l'objet pédagogique, il apparaît donc nécessaire de répondre à certaines questions qui permettront notamment de savoir « *quelles fonctions l'objet pédagogique à développer [...] devra remplir, avec qui et par qui, et dans quelles conditions il devra le faire. On devrait aussi avoir une idée du contexte de son utilisation* » (Van der Maren, 2003). Cette analyse vise à cerner de façon plus précise les

caractéristiques d'une expérimentation à mettre en branle (visées, clientèle, ressources nécessaires, etc.).

Les enseignants et les élèves seront les acteurs de premières lignes dans une telle démarche de développement, même si d'autres intervenants, comme des collègues, la direction de l'école ou des conseillers pédagogiques pourront aussi contribuer à mieux cerner les éléments de cette première analyse (coûts, ressources, etc.). Van der Maren précise qu'il faut « *s'enquérir, non pas seulement de ce qui est attendu et souhaitable de faire, mais surtout de ce qui est réalistement possible de faire* » dans un contexte donné (Ibid). En ayant préalablement cerné la problématique à l'origine de la recherche, et à la lumière des résultats obtenus par cette première analyse, cela permettra la conception d'un matériel pédagogique qui répondra de façon plus appropriée aux besoins constatés.

3.1.2.2 Deuxième phase : la conception de l'objet pédagogique

Avant d'élaborer l'objet pédagogique en tant que tel, il s'avère nécessaire d'analyser et de synthétiser les connaissances disponibles dans le domaine de la recherche en cours. Autrement dit, une phase plus théorique et abstraite s'impose afin de relever ce qui a déjà existé dans le domaine d'étude, histoire de ne pas réinventer inutilement la roue. Il faudra alors analyser le matériel existant en lien avec la recherche en cours. L'examen des connaissances existantes à ce sujet permettra de tracer les grandes lignes d'un premier modèle général du matériel à concevoir, faisant notamment ressortir son contenu et sa présentation.

Par la suite, l'élaboration concrète de l'objet pédagogique peut commencer par la construction d'un premier prototype. Il importe donc de bâtir ce dernier à partir du modèle général de l'objet pédagogique conçu. Diverses variantes possibles peuvent être envisagées

afin de choisir, le plus adéquatement possible, celle qui répondra le mieux aux exigences attendues à la suite de l'analyse faite précédemment.

3.1.2.3 Troisième phase : les mises à l'essai et l'évaluation

À cette étape, l'objet pédagogique doit donc être expérimenté à plus d'une reprise auprès des élèves. Ce sont les mises à l'essai, aussi appelées *banc d'essais*, qui seront elles-mêmes accompagnées d'évaluations qui permettront de modifier et d'améliorer l'objet pédagogique. Il est à noter que les divers prototypes expérimentés présenteront inévitablement quelques différences, dues surtout à cette nécessité d'amélioration.

Dans certains cas, ces expérimentations s'effectuent en situation contrôlée auprès d'échantillons d'élèves. Van der Maren souligne qu'il existe une variante dite *collaborative* de la recherche-développement, particulièrement prisée en didactique, qui préconise que les mises à l'essai ne s'effectuent pas en situation expérimentale contrôlée, mais directement en contexte scolaire, dans les classes ordinaires (Van der Maren, 2003). Dans cette variante, le chercheur participe avec les enseignants et les élèves, prenant ainsi en considération les contraintes et les réalités propres au milieu scolaire. En travaillant directement en classe, le chercheur/enseignant sera ainsi confronté aux résistances du milieu et devra composer avec les diverses contraintes destinées à transformer un modèle idéal en production réaliste (Ibid.). Dans le cas présent, cette variante a été retenue puisque le chercheur qui mène cette recherche est aussi enseignant de français à l'école secondaire et qu'il a expérimenté ce nouvel objet pédagogique auprès de tous ses élèves.

Pour la cueillette des données, Loisel soutient qu'il faut recourir à des moyens variés afin d'obtenir « *des informations sur les forces et les faiblesses du produit de même que sur les modifications souhaitables* » (2001). Une évaluation constante doit donc accompagner ces mises à l'essai afin de permettre l'amélioration de l'objet pédagogique.

Ce processus de mises à l'essai et d'évaluation continue doit se répéter plus d'une fois, de façon à proposer ultimement aux enseignants de français du secondaire un objet pédagogique éprouvé et amélioré. Concrètement, chaque mise à l'essai de l'objet pédagogique doit s'accompagner d'une évaluation constante à l'aide de différents outils pour recueillir des données (journal d'observations, entretiens, etc.). Par la suite, l'interprétation des données recueillies permettra d'apporter les modifications souhaitées à l'objet pédagogique. Après une ultime mise à l'essai, les données recueillies seront à nouveau interprétées afin de proposer une dernière version de l'objet pédagogique, destinée à une plus grande diffusion.

En suivant cette logique, il apparaît donc évident que le premier prototype de l'objet pédagogique ne sera pas exactement celui qui sera retenu à la fin puisque de nombreuses modifications risquent d'y être apportées. Il faut donc « *développer un "produit", en s'appuyant sur un cadre théorique solide, mais sans chercher à obtenir un "produit" totalement fini avant de faire la première expérimentation, qui entraînera forcément des améliorations du "produit"* » (Borg et Gall, 1983; cité par Bissoonauth, 2005).

3.1.2.4 Quatrième phase : la diffusion de l'objet pédagogique

Il s'agit ici de faire connaître l'expérience vécue et l'objet pédagogique développé avec la recherche. Cette phase échappe très souvent au praticien qui a réalisé la recherche-développement puisque ce dernier n'a pas le temps ni les moyens d'assurer la fabrication et la diffusion de l'objet pédagogique (Van der Maren, 2003). Loisel signale même que la recherche-développement peut « *se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration du produit en laissant à des recherches ultérieures le soin [...] de faciliter son implantation dans le milieu* » (Loiselle, 2001). Malgré cela, il apparaît fondamental, dans le cadre de cette recherche, de faire connaître cette expérience de développement et

cette séquence didactique afin de répondre directement au besoin exprimé quant à la faible exploitation pédagogique de la bande dessinée dans la classe de français. Il importe de diffuser ce développement d'objet pédagogique afin de proposer aux enseignants de français un modèle d'utilisation de la bande dessinée dans leurs pratiques pédagogiques. Cette diffusion pourrait aussi contribuer à mieux faire connaître la bande dessinée en milieu scolaire et à inciter les enseignants à bâtir d'autres activités en lien avec les BD. Dans le cadre de la présente recherche, certaines tribunes comme l'écriture d'articles et des communications dans des colloques ou des congrès seront utiles pour faire connaître ce développement d'un objet pédagogique.

3.2 Limites et apports méthodologiques de la recherche-développement

En éducation, la recherche-développement est une forme de recherche appliquée qui contribue à l'évolution et à l'amélioration des procédés et des outils pédagogiques. Elle doit aussi favoriser la résolution de problèmes d'enseignement/apprentissage qui émanent du vécu quotidien en classe (Anadón, 2001). Si elle gagne désormais en crédibilité, l'une de ses principales failles demeure le fait que « *la reconnaissance scientifique des travaux réalisés n'est pas nécessairement acquise* » (Loiselle, 2001). Peu répandue dans les facultés d'éducation, cette approche n'est pas toujours reconnue à sa juste valeur dans les milieux universitaires. L'expérimentation se fait surtout dans une perspective d'amélioration d'un produit ou d'un objet éducatif, ce qui n'amène pas toujours une preuve empirique de son efficacité. En outre, comme les expérimentations se déroulent souvent dans des contextes locaux, les conclusions sont parfois difficilement généralisables. Toutefois, « *le concept de transférabilité [...] paraît plus approprié dans le contexte de la recherche-développement que le concept de généralisation* » (Ibid). Enfin, la distance critique entre le chercheur et son objet peut s'avérer problématique, car son jugement personnel est constamment

sollicité. Son regard sur les expérimentations risque donc d'être marqué par une certaine subjectivité.

Néanmoins, il faut considérer, à l'instar de Loisel, qu'« *un des rôles de la recherche en éducation [...] est de contribuer à l'évolution et à l'amélioration des outils d'enseignement et d'apprentissage disponibles* » (Ibid), ce que la recherche-développement se propose justement d'offrir.

3.3 L'analyse des besoins de la recherche

3.3.1 Bref retour sur la problématique

L'analyse des besoins fait suite à l'observation d'une lacune ou d'un problème qu'il s'agit de combler en développant un matériel pédagogique donné. Dans le cas présent, cet aspect a été plus longuement présenté dans le chapitre portant sur la problématique, mais il s'avère néanmoins judicieux ici de faire un bref rappel de ce qui a conduit à l'élaboration de cette expérience de développement.

L'impulsion première de cette recherche provient directement du fait que la bande dessinée n'est pas assez utilisée et considérée comme outil pédagogique dans la classe de français. La bande dessinée constitue une « *forme littéraire problématique aux yeux de nombreux pédagogues* » (Boutin, 2004). Elle semble méconnue et mal perçue par ces derniers, comme l'a notamment démontré la brève enquête réalisée par Gauthier auprès d'enseignants de français, certains commentaires faisant notamment voir que celle-ci n'était pas considérée comme une *vraie lecture académique* (Gauthier, 1996). L'idée de concevoir un matériel pédagogique destiné aux enseignants provient d'ailleurs de cette auteure qui précisait que « *tant et aussi longtemps qu'on n'aura pas prouvé [aux enseignants] la pertinence d'un tel outil [la bande dessinée], tant qu'on ne leur aura pas offert un modèle*

adéquat d'utilisation intelligente du discours dans leur pratique pédagogique, on fera face aux préjugés, aux critiques, à l'hostilité » (Ibid). En fait, au-delà de la simple expérimentation de la lecture de la bande dessinée à l'école secondaire, cette recherche vise à « démontrer qu'il est possible et surtout fructueux, en classe de français, d'enseigner [...] à partir d'un matériau plutôt négligé en contexte pédagogique, c'est-à-dire la bande dessinée » (Boutin, 2004).

Derrière ce constat se cachent aussi des besoins à combler, tant pour les élèves que pour les enseignants. D'une part, à une époque où l'image est omniprésente dans la vie de tous les jours, il semble plus que pertinent de mettre de l'avant la lecture d'images, de façon notamment à favoriser la compréhension et à susciter diverses réactions. Il faut éveiller les élèves à cette lecture, les ouvrir à une forme lectorale différente de ce qui est habituellement présenté dans les écoles. Diverses études ont confirmé l'intérêt des jeunes à l'égard du neuvième art et l'école tarde à réagir, leur proposant la plupart du temps bien peu d'activités en ce sens. Ces derniers se font trop souvent reprocher de ne pas s'intéresser à la lecture, raison pour laquelle il apparaît pertinent d'exploiter davantage cette avenue et de vérifier, du même coup, si cet intérêt à l'égard de la BD se vérifie aussi sur le terrain.

D'autre part, les activités exploitant la bande dessinée en classe de français se font plutôt rares et les perceptions des enseignants semblent trop souvent teintées par les préjugés à l'égard de la lecture en images. Devant cette rareté de matériel en lien avec la BD offert au niveau secondaire, la nécessité d'innover s'impose, de façon à répondre directement à ce besoin pédagogique. Il s'avère tout aussi important que les enseignants soient familiers à ce type de lecture, ce qui pourrait éventuellement se traduire par une présence plus soutenue dans la formation initiale des maîtres par exemple. Cette recherche n'a pas la prétention de combler tous ces aspects, mais en développant une séquence didactique et en la diffusant ultimement comme modèle pertinent d'exploitation de la bande dessinée, cela pourrait contribuer à faire avancer les choses.

3.3.2 Les paramètres humains et matériels de la recherche

3.3.2.1 Les participants à la recherche

3.3.2.1.1 Les élèves

L'objet pédagogique de la présente recherche a été expérimenté dans le cadre du cours de français auprès d'élèves de quatrième secondaire au Québec. Il s'agit donc de jeunes âgés d'environ 15 et 16 ans dans la grande majorité. Lors de la mise à l'essai du premier prototype, 491 élèves l'ont expérimenté comparativement à 367 pour la mise à l'essai du deuxième prototype.

3.3.2.1.2 Les enseignants expérimentateurs

Pour la mise à l'essai du premier prototype, quatre enseignants de français de quatrième secondaire l'ont expérimenté avec leurs élèves : Philippe Crête, Michaël Grégoire, Michel Joncas et Brigitte Labelle. Pour la mise à l'essai du deuxième prototype, trois enseignants de français l'ont expérimenté avec leurs élèves : Philippe Crête, Michaël Grégoire et Michel Joncas. Enfin, il est à noter que l'un des enseignants qui a expérimenté l'objet pédagogique, Michaël Grégoire, est aussi le chercheur qui l'a conçu.

3.3.2.1.3 Les accompagnateurs experts

Divers accompagnateurs experts ont collaboré à cette expérience de développement et supervisé l'évolution de la recherche. L'un d'eux, Jean-François Boutin, est professeur de didactique au Campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et agit comme directeur de la présente recherche. L'autre, Diane L'Écuyer, était

conseillère pédagogique pour l'enseignement du français au secondaire à la Commission scolaire des Trois-Lacs (CSTL). Cette dernière a accepté de suivre l'évolution périodique du projet dès le début, afin notamment de s'assurer qu'il corresponde bien au *Programme de français du deuxième cycle du secondaire*, présenté dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Fait à noter, Mme L'Écuyer a suivi l'évolution de ce projet tout au long même si, lors de la deuxième expérimentation de l'objet pédagogique, celle-ci était à la retraite. Son successeur, Pascal Lapierre, a aussi été mis à contribution lors de cette deuxième mise à l'essai. Enfin, la directrice adjointe de quatrième secondaire de l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes, Julie Toutant, a signifié dès le départ son intérêt et sa curiosité pour l'expérimentation de la bande dessinée dans la classe de français. Elle a suivi attentivement l'évolution de ce projet, du début à la fin.

3.3.2.2 Le lieu expérimental

Les mises à l'essai des deux prototypes de l'objet pédagogique ont eu lieu dans une école secondaire publique, soit l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes située à Vaudreuil-Dorion au Québec (CSTL). Chaque enseignant disposait de son propre local pouvant accueillir jusqu'à 33 élèves.

3.3.2.3 La période expérimentale

Pour la présente recherche, deux mises à l'essai ont eu lieu. Dans les deux cas, la période expérimentale correspondait globalement à la deuxième étape du calendrier scolaire. La première mise à l'essai a eu lieu à l'automne 2007/hiver 2008 (entre novembre et janvier) et la deuxième, à l'automne 2008/hiver 2009 (toujours entre novembre et janvier).

3.3.2.4 Les ressources matérielles

Hormis les photocopies des documents d'accompagnement pour la lecture et l'écriture, cette séquence didactique a nécessité l'achat préalable de 36 exemplaires de deux titres présélectionnés de la série *Paul* de Michel Rabagliati (18 exemplaires de *Paul a un travail d'été* et 18 autres de *Paul à la pêche*). Comme il était inconcevable de faire acheter ces BD aux élèves, il fut décidé de procéder à l'achat d'une série-classe, de sorte que chaque élève puisse lire un livre en classe. De cette façon, chaque groupe d'élèves (environ 32 élèves par groupe) avait accès aux livres à tour de rôle en classe, selon un horaire préétabli. Cet élément n'est certes pas anodin et il constitue sans aucun doute un frein important à l'exploitation de la bande dessinée en classe étant donné le coût relativement élevé de ces livres. Dans le cas présent, l'achat des 36 exemplaires a coûté 988,20 \$ (sans compter les taxes), ce qui constitue une somme considérable. C'est la bibliothèque de l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes qui a procédé à l'achat des livres nécessaires au printemps 2007.

3.3.2.5 Le contexte d'utilisation et la préparation préalable

Pour exploiter adéquatement cet objet pédagogique en classe de français, il s'avère nécessaire que les enseignants et les élèves aient une certaine connaissance de la bande dessinée. D'une part, il apparaît important que les enseignants soient familiers avec l'univers de la BD et ses principaux codes, sans pour autant être des experts. Lors de leur formation initiale, plusieurs d'entre eux n'entendront probablement jamais parler de ce type de lecture, raison pour laquelle il faut s'assurer d'une certaine maîtrise de ce langage. Comme bon nombre de pédagogues méconnaissent la BD et semblent la percevoir de façon négative (Groensteen, 2006a; Quella-Guyot, cité par Moussaoui, 2000), une certaine ouverture d'esprit est donc nécessaire pour mener à terme une telle activité avec des élèves. Dans le cas présent, la lecture des titres sélectionnés est évidemment incontournable, et il

serait même intéressant d'en connaître davantage sur le monde de la BD. En s'assurant que les enseignants connaissent mieux la bande dessinée et qu'ils manifestent une certaine ouverture à son égard, cela aura sans nul doute un impact positif auprès des élèves. Et l'appréciation de ces derniers n'en sera que meilleure.

D'autre part, il importe aussi de préparer les élèves à la lecture de la BD parce que lire une BD, ce n'est pas comme lire un roman. L'utilisation de ces livres en classe implique des connaissances qui permettront par exemple une lecture plus rigoureuse des oeuvres. Rien dans le *PFDCS* n'existe pour encadrer un tel enseignement, et même si l'objet pédagogique de la présente recherche ne vise pas principalement l'analyse détaillée de la terminologie propre au neuvième art, les élèves devraient être à tout le moins familiarisés avec les principaux codes propres à ce moyen d'expression (planche, cases, ellipse, etc.) avant de s'y frotter. « *L'utilisation de la BD implique nécessairement certaines connaissances essentielles au décodage, puis à la mise en parallèle avec les textes à l'étude* » (Gauthier, 1996). Ces conditions permettront sans contredit une meilleure appréciation de ce type de lecture, ce qui correspond pleinement à la compétence *Lire et apprécier des textes variés*.

Enfin, comme l'écriture d'une nouvelle littéraire sera exigée à la suite de la lecture des bandes dessinées, il faudra s'assurer que les principaux aspects théoriques de ce genre textuel, la nouvelle, seront préalablement vus en classe. Autrement dit, bien avant d'écrire la nouvelle prévue dans le cadre de cette recherche, les élèves devront entre autres en avoir lu plusieurs et bien connaître ses principales caractéristiques (structure, etc.). Ces éléments font déjà partie de la planification régulière des enseignants, indépendamment de cette expérience de développement en lien avec la bande dessinée.

3.4 La conception du prototype initial de la séquence didactique

3.4.1 Une classification des activités exploitant la BD dans la classe de français

La bande dessinée se fait plutôt rare (pour ne pas dire absente) dans les manuels scolaires et dans les classes de français du secondaire au Québec. Pourtant, même si elle n'est pas répandue, force est d'admettre que l'exploitation de la BD existe bel et bien. En ce sens, puisqu'il importe de relever et d'analyser « *les objets pédagogiques existants dans le domaine du problème* » (Van der Maren, 2003), les recherches effectuées ont permis de dénicher quelques activités exploitant le neuvième art, principalement à partir des années soixante.

Dans les diverses activités existantes, l'utilisation de la bande dessinée en classe fait évidemment figure de nouveauté. Ainsi, en 1978, les éditions Dupuis ont proposé aux enseignants un petit fascicule intitulé *Plaisir d'écrire... et de s'exprimer à tout âge par la bande dessinée* dans lequel étaient exploités de nombreux personnages comme *Gaston Lagaffe* ou les *Schtroumpfs*. Avec comme objectif principal de « *fournir au maître un centre d'intérêt évident qui sera le point de départ de nombreuses activités* », le recours à la bande dessinée était ici justifié parce que cette dernière était une « *technique nouvelle de communication* ». L'accent était donc mis sur le caractère novateur de ce matériel pédagogique : « *La clé du succès [...] réside dans la conception non classique que le maître se fera du travail à engendrer* » (Service d'information aux enseignants de Dupuis, 1978).

Comme mentionné précédemment, l'un des problèmes rencontrés avec l'exploitation pédagogique de la bande dessinée, c'est qu'il ne s'agit, la plupart du temps, que « *le fait d'initiatives isolées et non concertées* » (Gauthier, 1996). Autrement dit, lorsque des activités utilisant la bande dessinée sont proposées aux élèves, il s'agit souvent

d'un projet créé de toutes pièces par un enseignant ou une enseignante, ce qui ne favorise guère les échanges et la diffusion. Alors que les manuels scolaires offerts par les maisons d'édition exploitent abondamment les textes courants et les textes littéraires (comme des extraits de roman), la bande dessinée, elle, semble vraiment mise à l'écart. Dès lors, un enseignant qui veut exploiter la bande dessinée doit, le plus souvent, concevoir lui-même son activité. Étant donné que le programme de français est plutôt chargé, celui ou celle qui veut exploiter la bande dessinée en classe « *doit y consacrer une énergie folle, aussi bien en recherche sur la matière que sur la pédagogie et la didactique* » (Gauthier, 1996).

Avant de concevoir le premier prototype de la séquence didactique, il s'avère important de proposer une typologie des activités existantes pour la classe de français. Deux auteurs s'étaient déjà prêtés à ce genre d'exercices en proposant leur classification des diverses utilisations de la bande dessinée en classe. Ainsi, dès 1986, au Québec, Flore Gervais ciblait trois façons d'utiliser la bande dessinée dans la classe de français : créer, lire et critiquer et jouer avec la BD. Plus récemment, en France, Didier Quella-Guyot distinguait lui aussi trois approches pour utiliser la BD : inciter à la lecture, analyser une BD et fabriquer une BD (Bouguennec et Dupin, 2004). L'analyse de ces modèles aura permis certains recoupements et trois catégories se sont imposées afin de mieux cerner les utilisations faites de la BD dans l'enseignement du français au Québec : créer une bande dessinée, analyser le langage de la bande dessinée et le récit et les exercices sur la langue française.

3.4.1.1 Créer une bande dessinée

Concrètement, dans les classes au Québec une grande partie des activités proposées aux élèves en lien avec le neuvième art semble concerner la création même d'une bande dessinée. Ces activités pédagogiques se retrouvent souvent à l'école primaire et au premier cycle du secondaire selon Mayeux, conseiller en bande dessinée qui effectue de

nombreuses visites chaque année dans les écoles. Les résultats ne sont sans doute pas toujours heureux, notamment en raison des habiletés artistiques et narratives nécessaires à un tel exercice. Il est à noter que certains professionnels, auteurs ou non, sont parfois invités dans les classes pour créer des bandes dessinées avec les élèves (Martin, 2008). De nombreux exemples viennent illustrer la présence de ces activités de création dans les classes. Ainsi, dès 1972, un petit document intitulé *La bande dessinée en situations d'apprentissage* avait été proposé spécialement aux enseignants de français de l'école secondaire. Hormis les exercices d'observation, une procédure à suivre pour créer une bande dessinée était fournie. Les élèves devaient donc suivre des étapes précises, comme la composition du texte ou le découpage en séquences, afin de réaliser leur propre BD (Service d'information aux enseignants de Dupuis, 1978). Plus près de nous, en 2002, le *Vade-mecum pour la littérature de jeunesse*, publié par la revue *Québec français*, proposait une démarche semblable afin d'aborder une bande dessinée en classe. L'activité « *L'exploration de la bande dessinée* » se séparait en diverses étapes progressives et culminait avec la création personnelle d'une bande dessinée (Tardif et Boisvert, 2002). Plus récemment, un ouvrage intitulé *La bande dessinée en classe* suggérait aussi aux enseignants « *une démarche, étape par étape, amenant l'élève à s'approprier chacun des éléments essentiels à la réalisation d'une BD* » (Demers et Jalette, 2006). Ces activités qui visent la réalisation d'une BD ne correspondent toutefois pas au *Programme de français du deuxième cycle du secondaire*²⁰. Cette visée plus artistique n'a donc pas été retenue dans le cas présent puisque c'est la lecture même de bandes dessinées qui a été mise à l'avant-plan.

²⁰ La création d'une bande dessinée en classe nécessite, très souvent, certaines connaissances quant au langage de la bande dessinée. C'est donc dire que les deux premières catégories proposées dans cette typologie sont sollicitées par ces activités de création.

3.4.1.2 Le langage de la bande dessinée et le récit

Certaines activités proposées en classe de français se proposent aussi d'étudier et d'observer les spécificités techniques de la bande dessinée dans le cadre du cours de français, sans pour autant viser la réalisation d'une BD. De façon générale, les élèves sont amenés, par le biais de lectures diverses et de cours plus théoriques, à identifier les éléments constitutifs d'une bande dessinée (case, planche, découpage, etc.).

Par exemple, au début des années 1990, la maison de diffusion Dimedia et les Éditions Casterman avaient publié un document pour les enseignants dans lequel divers personnages du neuvième art étaient exploités, comme *Yakari* ou *Yoko Tsuno*. Les fiches pédagogiques qui le composaient proposaient « *des activités d'exploration du "matériel", d'observation des images, du texte et de la typographie, de reconnaissance des différents procédés liés au cinéma (plans, cadrage) ou propres au médium (découpage)* » (cité par Gauthier, 1996). Les principaux reproches entretenus à l'égard de ce matériel pédagogique étaient que la présentation des fiches ne facilitait pas la consultation des documents et que les objectifs pédagogiques à atteindre avaient été omis (Ibid).

Il est intéressant de constater ici que ces activités proviennent souvent de la France puisque « *les textes officiels prévoient [...] l'utilisation de la bande dessinée en classe sous ses aspects graphique et narratif* » (D'Orves, 2005). De tels objectifs n'existent pas au sein du *PFDCS*. Depuis quelques années, en France, diverses activités pédagogiques privilégient à la fois l'étude du langage BD et le récit en lui-même tel qu'il peut être envisagé avec d'autres formes narratives plus plébiscitées (roman, etc.). À cet effet, mentionnons que la revue *L'école des lettres* publie de plus en plus de dossiers et d'études exploitant la BD, souvent sous le couvert de l'éducation à l'image et aux médias (*Les carnets de voyage en BD* [2006], *Un récit d'initiation : Julien Boisvert* [2007], *Le « roman graphique » francophone* [2008]). Signalons aussi, à partir de 2009, dans la collection

Classiques et contemporains coédités par Magnard et Casterman, la publication de certains titres accompagnés d'un guide pédagogique destiné, entre autres, aux élèves du collège (*Adèle et la bête*, *Tendre banlieue - Appel au calme*, etc.). Certains aspects s'attardent parfois aux éléments constitutifs d'un récit (situation initiale, retours en arrière, etc.) alors que d'autres traitent plus précisément de thématiques (relations entre les jeunes, colonisation, conditions des femmes, racisme, etc.). Ces activités, bien qu'intéressantes à certains égards, semblent se prêter moins bien à la réalité québécoise, ne serait-ce qu'en raison du *PFDCS* et des thématiques plus « françaises » abordées (Algérie, banlieue parisienne, etc.).

3.4.1.3 Les exercices sur la langue française

Certaines activités exploitant la bande dessinée ciblent précisément des exercices sur la langue française, notamment pour le côté grammatical : *Plaisir d'écrire... et de s'exprimer à tout âge par la bande dessinée* (1978), *Enseigner le français au 1^{er} cycle du secondaire* (Lefèvre, 1995), *Enseigner la syntaxe au moyen de la BD* (Boutin, 2005).

Ainsi, le petit fascicule que les éditions Dupuis avaient proposé aux enseignants en 1978 cernait des apprentissages propres à l'enseignement du français (*Plaisir d'écrire... et de s'exprimer à tout âge par la bande dessinée*). Or, malgré de bonnes intentions, force est d'admettre que ce matériel pédagogique ne semble mettre de l'avant que des exercices ponctuels touchant des aspects très et trop diversifiés. Didier Quella-Guyot, qui s'occupe entre autres du *Centre Régional de Documentation Pédagogique de Poitou-Charentes* (CRDP), déplore que « curieusement, pour la BD, c'est toujours cette fonction-là qu'on voit apparaître, notamment dans les manuels : des exercices très ponctuels » (cité par Moussaoui, 2000). Certes, quelques pistes d'exploitation, plus spécifiques à l'enseignement du français, sont proposées, comme les discours direct et indirect, la description, le résumé et la ponctuation, mais la richesse du matériel offert paraît plutôt pauvre. En effet, celui-ci

se constitue essentiellement de planches de bandes dessinées existantes comme *Boule et Bill* ou *Gaston Lagaffe* dans lesquelles le texte avait tout simplement été retiré des phylactères. La dictée avait même été intégrée à la bande dessinée avec par exemple une activité qui visait à « *transcrire sans faute [les] paroles dans les phylactères* » (Service d'information aux enseignants de Dupuis, 1978). Le contenu du *Livre du maître* produit par les éditions Dupuis laisse grandement à désirer en n'offrant que les planches reproduites avec le texte original. Divers jeux plus ludiques sont aussi utilisés à l'occasion, sans réel objectif pédagogique. Bien entendu, ces exercices ponctuels sur la langue française respectent certaines prescriptions du *PFDCS*, notamment en ce qui concerne quelques notions et concepts, même s'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un enseignement de la BD.

En 1994, Therriault écrivait qu'il fallait « *résister à la tentation [de se servir de la bande dessinée] pour faire de l'analyse grammaticale* » (1994a). Son argumentation pour soutenir une telle idée, en plus de ne pas être très solide, laissait entrevoir à nouveau l'idée que la bande dessinée n'était pas prise au sérieux. En effet, celle-ci précisait que « *l'utilisation du texte contenu dans les bulles aux seules fins de l'analyse grammaticale [neutraliserait] vite l'humour* » (Ibid). Cette perception dénote à nouveau une fort mauvaise perception de la bande dessinée, comme si cette dernière était exclusivement humoristique. Pourtant, malgré ces mises en garde et ces reproches, de récents travaux tendent plutôt à démontrer le contraire. En 1995, dans la revue *Québec français*, Marie-Noëlle Lefèvre dévoilait qu'elle utilisait avec succès les bandes dessinées dites humoristiques pour l'enseignement de la grammaire (Lefèvre, 1995). Aussi, dans les dernières années, Jean-François Boutin, professeur de didactique à l'UQAR, a expérimenté avec succès, dans le cadre d'une recherche-développement, l'enseignement de la syntaxe française à l'aide de la bande dessinée. Le bilan préliminaire de cette recherche démontrait des résultats très positifs, notamment en ce qui a trait à la motivation des élèves (Boutin, 2005).

Pour sa première mise à l'essai, l'objet pédagogique de la présente recherche a emprunté certaines pistes présentées dans cette typologie, comme le langage de la BD et les exercices sur la langue française (pour les dialogues et les registres de langue principalement). Néanmoins, une nouvelle avenue a été privilégiée dans la séquence didactique de cette recherche, celle-ci se concentrant davantage sur la relation entre la lecture et l'écriture. En ce sens, il apparaît important de souligner qu'aucune activité exploitant la lecture de bandes dessinées comme moteur de l'écriture de textes narratifs n'a été répertoriée, faisant de cette expérience de développement une réelle nouveauté.

3.4.2 La genèse de la séquence didactique

Avant de procéder à la présentation du contenu et des objectifs de la séquence didactique, il s'avère important ici de tracer un bref portrait de son origine. Le parcours du chercheur/enseignant a donc été décrit à partir du moment où il a eu envie d'exploiter la bande dessinée dans sa classe de français jusqu'aux premières séances de travail concrètes pour la construction de la séquence didactique de la présente recherche.

Même si la bande dessinée a toujours été une de ses passions, ce n'est qu'en 2002, après avoir assisté à un atelier de François Mayeux sur ce sujet lors d'un congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), que l'idée d'exploiter véritablement ce type de lecture dans le cadre de ses cours de français commença à se faire davantage présente dans l'esprit du chercheur/enseignant. À la suite de cette présentation, ce dernier et un de ses collègues obtinrent d'ailleurs un certain montant (500 \$) pour acheter des bandes dessinées pour la bibliothèque de l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes. À tour de rôle, ces deux enseignants présentaient donc la dizaine de livres sélectionnés à leurs élèves respectifs et en retour, ceux-ci devaient donner leur avis sur

différents aspects en complétant une courte fiche. Les emprunts se faisaient évidemment sur une base volontaire et ces lectures se faisaient indépendamment du contenu des cours.

Puis, peu à peu, la possibilité d'exploiter la bande dessinée en lien avec le français fit son chemin. Bien des avenues étaient envisagées dès le départ, mais une d'entre elles fut rapidement écartée, celle de la création d'une BD. Ce qui s'imposait d'abord et avant tout, c'était l'envie de faire lire des bandes dessinées intégrales aux élèves, et non d'en faire une. Il s'agissait donc de considérer la bande dessinée comme une lecture dans le cadre du cours de français, au même titre que le roman, la nouvelle ou le théâtre. Passionné par la bande dessinée depuis sa plus tendre enfance, c'est la lecture qui l'intéressait et non pas la création, d'autant plus que réaliser une planche de BD nécessite beaucoup de travail (composition graphique, narration, etc.) et que le *PFDCS* ne prévoit aucun espace à cet effet.

Le véritable déclic eut lieu lors d'un autre congrès de l'AQPF, à Trois-Rivières, en novembre 2005, à la suite d'une présentation intitulée *La bande dessinée au secondaire : horizons littéraires et didactiques* donnée par Jean-François Boutin, professeur de didactique au campus de Lévis de l'UQAR. C'était la première fois que le chercheur/enseignant entendait un universitaire parler de bande dessinée et d'école de façon sérieuse. Après lui avoir fait part de son intérêt à exploiter la lecture de BD dans sa classe de français au secondaire, ce dernier l'encouragea à réaliser ce projet dans le cadre d'études à la maîtrise en éducation. Au départ, ce n'était qu'une vague ambition, celle de structurer tout l'enseignement d'une étape scolaire autour de la bande dessinée (grammaire, lecture, écriture, etc.). Cette rencontre fut déterminante et le soir même, les premières idées plus concrètes du projet étaient lancées sur une feuille. Certaines d'entre-elles, qui demeurèrent jusque dans la version finale, étaient déjà présentes dans ce premier jet, comme l'idée de lire les BD de l'auteur québécois Michel Rabagliati et celle d'écrire une nouvelle littéraire

(puisque le chercheur/enseignant enseignait en quatrième secondaire et que ce genre narratif, la nouvelle, était au *Programme de français*).

À partir de ce moment, la conception d'une séquence didactique en lien avec la BD prit une tournure beaucoup plus réelle, notamment avec son inscription aux études à la maîtrise dès l'automne suivant et la collaboration de la conseillère pédagogique de la commission scolaire des Trois-Lacs, Mme Diane L'Écuyer. Celle-ci manifesta son intérêt pour l'accompagner dans cette démarche. Les réactions de ses collègues furent aussi très positives, si bien qu'ils lui signifièrent leur intention de vivre cette nouvelle aventure en sa compagnie. L'idée était claire dès le départ : concevoir un projet signifiant pour les élèves qui combinerait la lecture de BD et l'écriture.

Pendant l'année scolaire 2006-2007, les choses s'accélérent grandement. D'une part, les assises théoriques du projet se consolidèrent avec le début de ses études à la maîtrise en éducation. D'autre part, à l'école, des démarches furent entreprises afin de procéder à l'achat des bandes dessinées nécessaires, puisqu'il était fondamental que tous les élèves puissent avoir un exemplaire en classe. Une ébauche du projet (voir l'annexe III) fut soumise à la directrice adjointe de 4e secondaire, Mme Julie Toutant, qui, à son tour, les présenta à l'équipe de direction de l'école. Peu de temps après, la (bonne) nouvelle tomba et la bibliothèque de l'école procéda à l'achat des bandes dessinées nécessaires à ce projet. En fait, le projet emballait tellement la direction que d'autres achats furent effectués, notamment avec l'acquisition de quatre exemplaires de dix titres différents de bande dessinée. Parallèlement à tout cela, l'auteur de la série *Paul*, Rabagliati, fut mis au courant de l'activité et accepta même de venir rencontrer les élèves lors de la prochaine année scolaire. À la demande du chercheur/enseignant, il réalisa aussi une illustration originale destinée à représenter les travaux effectués avec la bande dessinée en contexte scolaire pour AGORA-BD à l'UQAR (voir l'annexe IV).

À l'été 2007, les séances de travail pour la création des documents finaux à remettre aux élèves s'intensifièrent. L'idée de lier la lecture et l'écriture se consolida, notamment en raison de diverses lectures et d'expériences semblables vécues en classe avec le roman *Le Comte de Monte-Cristo* d'Alexandre Dumas. Les rencontres avec la conseillère pédagogique furent plus fréquentes, cette dernière indiquant les éléments à surveiller et à améliorer en fonction du *Programme de français*. De l'autre côté, le directeur de la présente recherche participa aussi à l'élaboration de cette séquence didactique, validant du même coup certains choix effectués. À l'origine, il était notamment prévu d'enseigner les notions théoriques des textes narratif, argumentatif et dramatique. Les élèves auraient donc pu voir trois genres différents, ce qui s'avéra toutefois trop vaste compte tenu du temps et des moyens disponibles. La compétence relative à la communication orale fut envisagée un temps, entre autres dans une volonté de faire des rapprochements avec les textes dits dialogaux, mais celle-ci fut rapidement abandonnée, faute de temps. À la fin, seules les compétences *Lire et apprécier des textes variés* et *Écrire des textes variés* furent sélectionnées, étant au coeur même de cette relation entre la lecture et l'écriture. Pour une première expérimentation avec la bande dessinée auprès de tous les élèves d'une classe, cela sembla plus sage de se concentrer uniquement sur ces deux compétences, les tâches à effectuer étant bien entendu plutôt colossales. Par le fait même, cela contribua sans doute à donner une certaine originalité à la présente séquence didactique puisqu'aucune autre activité ne semblait exploiter la bande dessinée en ce sens dans la classe de français. Avec l'aide des accompagnateurs-experts et des collègues enseignants, le document d'accompagnement à la lecture fut finalisé en premier puisque les élèves commençaient cette activité en lisant les bandes dessinées. Celui sur l'écriture fut terminé par la suite (ces documents sont présentés ultérieurement).

3.4.3 Le contenu et les objectifs de la séquence didactique

Dans la démarche qu'il propose pour la recherche-développement, Van der Maren indique qu'il s'avère important d'élaborer des variantes possibles de l'objet pédagogique afin de choisir la plus appropriée. Toutefois, celui-ci mentionne que ce choix pourrait se faire après quelques simulations et évaluations (Van der Maren, 2003). Dans le cas présent, il apparaissait particulièrement lourd de concevoir, d'expérimenter et d'évaluer plusieurs modèles d'objets pédagogiques différents en lien avec la lecture de la bande dessinée. La lourdeur de la tâche annoncée et le manque de temps constituaient des problèmes majeurs. Loïselle mentionne d'ailleurs que le temps est souvent un facteur problématique en suivant une démarche de recherche-développement (2001). Étant donné que le chercheur de la présente recherche est aussi enseignant au secondaire, il semblait plutôt difficile et long d'expérimenter plusieurs modèles différents tout en respectant le programme scolaire, sans compter que l'idée de la séquence didactique à concevoir était plutôt claire dès le départ. Pour ces raisons, un seul modèle d'objet pédagogique a été conçu et mis à l'essai auprès des élèves. Deux prototypes de cet objet pédagogique ont toutefois été expérimentés, le deuxième prenant évidemment en considération les modifications préconisées à la suite de la première mise à l'essai.

Afin de mieux encadrer et diriger le développement de cette séquence didactique, cinq objectifs ont été établis en collaboration avec les accompagnateurs experts. Ces objectifs propres à la séquence didactique concernent donc les volets lecture et écriture. Tout d'abord, en choisissant des titres de BD de la série *Paul* de Michel Rabagliati, il apparaissait important de permettre aux jeunes (et aux enseignants) de découvrir ou de redécouvrir la bande dessinée. Ces livres, autant par leur forme que par leur contenu, se distinguent de la production classique habituelle, ce qui pourrait contribuer à la (re) découverte des possibilités du neuvième art, élément fondamental de la présente recherche. De plus, il était évidemment souhaité que les jeunes apprécient la lecture de ces bandes

dessinées, surtout que les titres avaient été sélectionnés entre autres en fonction de ceux-ci²¹. En outre, étant donné que les élèves auraient à réutiliser l'univers narratif et les personnages présentés dans les livres de Michel Rabagliati dans les nouvelles littéraires à écrire, il semblait aussi primordial de mieux cerner ces éléments. Enfin, le dernier objectif de cette séquence didactique concerne directement le fait d'écrire une nouvelle littéraire, objectif qui dépend aussi de l'enseignement de ce genre narratif en classe.

En somme, les prototypes mis à l'essai dans la cadre de cette recherche ont visé tout particulièrement l'atteinte des cinq objectifs suivants : 1- *Faire (re)découvrir la bande dessinée*, 2- *Lire et apprécier positivement des bandes dessinées*, 3- *Cerner le portrait psychologique du personnage principal*, 4- *Respecter l'univers narratif proposé par l'auteur Michel Rabagliati*, 5- *Écrire une nouvelle littéraire*. Ces objectifs seront repris un peu plus loin, lorsque les deux volets du premier prototype de la séquence didactique à concevoir seront présentés. Ils ont aussi été évalués à la suite des mises à l'essai prévues dans le cadre de cette recherche.

3.4.3.1 Sélection du corpus de référence

Même si un seul objet pédagogique a été conçu, cela ne signifie pas que le choix effectué en ce qui concerne les bandes dessinées à lire a été intuitif, bien au contraire. Ce choix de lectures était fondamental parce qu'il allait orienter, par la suite, la portée et la nature de l'objet pédagogique à concevoir. Dès que les problèmes de financement ont été écartés et qu'un budget a été alloué pour procéder à la commande d'un certain nombre de BD, la question des possibilités s'est matérialisée de façon concrète. Ainsi, pendant l'année scolaire 2006-2007, deux modèles possibles ont été analysés de façon plus précise : soit

²¹ Cet aspect sera abordé dans la partie suivante.

bâtir l'objet pédagogique à partir de deux titres de la série *Paul* de l'auteur québécois Michel Rabagliati, soit le concevoir à partir de dix albums de dix auteurs différents.

Dans les deux cas, le fait de sélectionner plus d'un titre découlait en partie de cette volonté ministérielle de ne plus toujours imposer un seul et même livre pour chaque élève en classe. Cette façon de procéder avait aussi à voir avec cette envie personnelle du chercheur/enseignant de faire (re) découvrir la bande dessinée en ne faisant pas lire seulement un titre, mais en proposant plus d'une lecture. Tout cela fait écho aux propos de l'auteur Tito (déjà cités dans le chapitre consacré à la problématique de cette recherche) qui déclarait qu'« *on [avait] tendance à juger l'ensemble de la BD à travers une lecture qui n'[était] pas de la qualité qu'on espérait* » (Therriault, 1994 b). Il fallait donc éviter ce piège. Enfin, ces deux possibilités présentaient des œuvres narratives fortes qui se démarquaient de la production habituelle, notamment en raison de leur forte pagination, de l'absence de couleurs et du contenu.

Or, bien que la deuxième possibilité paraissait alléchante, ce sont finalement les albums de Rabagliati qui ont été sélectionnés, et ce, pour diverses raisons. Comme il s'agit de la première expérimentation de lecture de BD du chercheur/enseignant, il semblait plus sage d'opter pour deux titres du même auteur plutôt que pour une panoplie de livres aux thèmes hétéroclites, ne serait-ce que pour avoir une certaine simplification quant à la planification du projet. Le fait de ne travailler qu'avec deux titres permettait aussi, sans nul doute, de mieux gérer l'activité en classe, d'en avoir un meilleur contrôle et d'organiser plus uniformément les créations littéraires des élèves. En abordant deux titres d'un même auteur, cela permettait aussi de s'attarder à certaines caractéristiques propres à ce dernier en classe (style, univers, personnages, etc.).

En outre, que les jeunes puissent s'identifier aux personnages de l'histoire apparaissait comme un critère fondamental. Ainsi, étant donné que cette série de bandes

dessinées est réalisée par un Québécois et qu'elle raconte les aventures d'un Québécois, le sentiment identitaire paraissait plus pertinent avec ce choix. À ce propos, dans son livre *Pour une didactique de la littérature*, Séoud explique que la lecture permet « à l'usager, au travers d'un processus complexe d'identification, de projection, de repérage, etc., de s'y reconnaître et d'avoir le sentiment d'une identité, celle d'être membre de la communauté ». (Séoud, 1997). En lisant ces deux albums de Rabagliati, les élèves se sentiront probablement davantage concernés, notamment parce qu'ils devraient reconnaître des symboles culturels et langagiers propres au Québec (langue familière, illustrations de certains coins de la ville de Montréal, etc.). En outre, il ne faut pas négliger le fait que la moitié des œuvres qui doivent composer le répertoire personnalisé des élèves doit provenir d'auteurs québécois selon les prescriptions du *PFDCS*. En ce sens, la sélection de ces deux albums respecte bien cette exigence.

Hormis cette identification plus culturelle, les élèves devraient aussi se reconnaître dans ces albums, notamment parce que certains passages de ces deux histoires présentent le personnage principal, Paul, alors qu'il était adolescent. D'ailleurs, l'histoire d'un des albums sélectionnés, *Paul a un travail d'été*, se déroule pendant l'adolescence de ce dernier. À ce propos, Séoud insistait sur le plaisir éprouvé par un lecteur confronté à un personnage dans lequel il se reconnaît. Selon lui, ce plaisir « résulte de la projection de soi, de la reconnaissance de soi dans le texte, qui renvoie paisiblement au lecteur sa propre image, le confortant dans ses habitudes de pensées, ses goûts, sa culture » (Ibid).

3.4.3.2 Le prototype initial de la séquence didactique

Étant donné qu'il est question de nouvelles littéraires et de bandes dessinées de la série *Paul*, le nom retenu pour la séquence didactique de la présente recherche a été le suivant : *Des nouvelles de Paul*. Deux volets ont été expérimentés avec les élèves, un en

lecture et l'autre en écriture. Même si ces compétences sont distinctes, notamment dans le *PFDCS*, celles-ci étaient étroitement liées dans cette séquence didactique.

En dépit des diverses activités répertoriées précédemment et qui ont connu plus ou moins de succès, il apparaît important d'exploiter la bande dessinée de façon novatrice, structurée et pertinente. À la suite de son expérimentation dans l'enseignement de la syntaxe à l'aide du neuvième art, Boutin, tout en soulignant le fait que la bande dessinée représente un texte stimulant et motivant pour les élèves, insistait sur la pertinence de « *mobiliser davantage, en classe de français, la bande dessinée* » (Boutin, 2004). Selon lui, la bande dessinée permet de motiver les jeunes « *envers des pratiques qu'ils ne chérissent pas d'emblée, celles de la lecture et de l'écriture* » (Ibid). La présente séquence didactique s'inscrit dans cette droite lignée, visant principalement à exploiter les compétences liées à la lecture et à l'écriture dans le cadre du *PFDCS*.

Pour la recherche en cours, il apparaît nécessaire que l'objet pédagogique propose « *un modèle adéquat d'utilisation intelligente [de la bande dessinée]* » (Gauthier, 1996) en conformité avec le *PFDCS*. Pour ce faire, la conception du premier prototype (aussi appelé prototype initial) a été réalisée en étroite collaboration avec la conseillère pédagogique pour l'enseignement du français de la commission scolaire des Trois-Lacs, Diane L'Écuyer, et le directeur de la recherche en cours, Jean-François Boutin. Il aurait certes été intéressant d'aborder plus longuement l'étude des codes de la BD, mais comme rien de tel n'était présent dans le *PFDCS*, il a été convenu de s'attarder davantage à la relation entre la lecture et l'écriture.

3.4.3.2.1 Le volet lecture

C'est d'abord en lisant les bandes dessinées sélectionnées que les élèves ont commencé à expérimenter cet objet pédagogique qui prenait en considération la

compétence *Lire et apprécier des textes variés* du *PFDCS*. En lisant ces bandes dessinées, les élèves étaient amenés, à l'aide d'un document d'accompagnement, à cerner davantage le portrait du personnage principal et l'univers narratif, de façon à pouvoir utiliser ces éléments en vue de la rédaction. La lecture servait donc de tremplin vers l'écriture, puisque les élèves devaient tenir compte du personnage principal et de l'univers narratif des BD afin d'imaginer des nouvelles littéraires. Ce premier volet consacré à la lecture prenait aussi en considération les prescriptions du *Programme de français*, notamment en ce qui concerne les familles de situations, les processus et les stratégies (MÉLS, 2007). Dans le cas présent, c'est la famille de situations « *Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs* » qui a été retenue, sans oublier diverses stratégies qui ont été sélectionnées en fonction d'étapes définies du processus de lecture (voir à cet effet l'annexe I).

Un document d'accompagnement à la lecture était remis aux élèves dès le premier cours. Au tout début, les élèves étaient invités à donner leurs premières impressions, tout juste après un cours introduisant la bande dessinée en général et plus particulièrement la série *Paul*. Par la suite, deux sections distinctes séparaient le document en fonction des deux titres à lire, *Paul a un travail d'été* et *Paul à la pêche*. Au fil de leurs lectures, les élèves avaient à répondre à certaines questions qui ciblaient des passages précis dans les albums. Ceux-ci devaient notamment y discerner des traits psychologiques en prenant soin de les justifier. D'autres questions s'attardaient à des thématiques abordées dans les livres de *Paul*, comme la mondialisation. Tout cela devait amener l'élève à cerner davantage le portrait psychologique du personnage principal et à bien comprendre l'univers narratif de cette série. Enfin, des questions portant sur leur appréciation et sur le registre de langue employé terminaient ce document, suivies de deux dernières pages présentant les principales chansons mentionnées dans les bandes dessinées, les différents titres de la série *Paul* et l'illustration originale réalisée dans le cadre de travaux universitaires sur la BD à l'école. Ce premier prototype du volet lecture de la séquence didactique est présenté à l'annexe V.

Pour le déroulement de ce premier volet, il a fallu prévoir de quatre à cinq périodes (cours de 75 minutes) pour présenter l'activité aux élèves, les interroger, leur permettre de lire les deux bandes dessinées en classe, compléter le document d'accompagnement et effectuer un retour sur les livres.

3.4.3.2.2 Le volet écriture

Dans un deuxième temps, les élèves devaient proposer un prolongement aux deux histoires lues en exploitant la compétence *Écrire des textes variés*. Il s'agissait ici de s'inspirer de l'univers présenté par l'auteur dans ses histoires afin d'imaginer une nouvelle littéraire.

À la suite de la lecture des bandes dessinées, les élèves devaient donc imaginer un texte narratif qui constituerait, d'une certaine façon, un prolongement de l'œuvre lue et choisie. Autrement dit, c'est à partir de leurs lectures que les élèves produisaient des textes écrits. La bande dessinée agissait ici comme « *élément déclencheur* » vers l'écriture, non pas orientée vers la réalisation d'une bande dessinée en bonne et due forme, mais dirigée vers la rédaction d'un texte narratif. C'est donc du côté de la création littéraire que se tournait ce projet, tel que dévoilé dans le chapitre précisant les assises théoriques.

Concernant l'écriture proprement dite, le récent *Programme de français* présente des éléments précis quant aux étapes à suivre pour la rédaction d'un texte. Écrire n'étant pas une tâche si facile à réaliser, un processus non linéaire était donc proposé aux élèves afin d'assurer la rédaction de textes cohérents : planifier l'écriture de son texte, rédiger son texte, réviser, etc. Ainsi, en écrivant, ce processus d'écriture « *leur demande de mobiliser des stratégies qui les amènent à faire appel à des notions, à des concepts et à des repères culturels* » (MÉLS, 2007). Aussi, des familles de situations différentes destinées à guider

l'écriture de textes variés étaient mises de l'avant. L'une d'elles s'intitulait « *Créer en élaborant des textes littéraires* » et s'inscrivait parfaitement dans la recherche en cours. Comme c'était le cas pour le volet consacré à la lecture, ce volet de la séquence didactique prenait aussi en considération les prescriptions du récent *Programme de français*, notamment les familles de situations, les processus et les stratégies (à titre de rappel, voir les annexes I et II).

Un document consacré à l'écriture était aussi présenté aux élèves avant l'amorce de la rédaction des nouvelles. Ce dernier était un peu plus bref et servait essentiellement à préciser plus clairement la tâche d'écriture à réaliser tout en dévoilant les principales exigences à respecter (nombre de mots, choix des verbes, etc.). Les élèves avaient certains choix narratifs à effectuer (comme le type de narrateur) et un bref plan à compléter. Les diverses étapes menant du plan à la réalisation finale étaient aussi indiquées, de façon à bien baliser le processus d'écriture aux élèves. Ce premier prototype du volet écriture de la séquence didactique est présenté à l'annexe VI.

Enfin, pour l'écriture des nouvelles, quatre périodes de classe étaient prévues, allant de la présentation de la tâche à accomplir à la rédaction finale.

3.5 La collecte et le traitement des données

Le recours à des moyens variés pour la cueillette de données est nécessaire, de façon à faire ressortir les points forts et les points faibles de l'objet pédagogique expérimenté en classe. Avec la recherche-développement, ces informations sont capitales, surtout en vue d'apporter les modifications qui s'imposent après chaque mise à l'essai. Dans le cas présent, les moyens retenus ont été nombreux : l'observation directe en classe, les commentaires des élèves, les commentaires des collègues, les réponses données par les élèves du chercheur/enseignant aux questionnaires précédant et concluant le volet consacré

à la lecture, les commentaires émis par les collègues enseignants par le biais d'entrevues individuelles à la toute fin de chaque mise à l'essai.

Comme cela a été mentionné précédemment, la variante collaborative de la recherche-développement a été retenue ici pour les expérimentations. Les mises à l'essai ne s'effectuaient donc pas dans un environnement contrôlé, mais dans de vraies classes avec les élèves. Le chercheur participait et collaborait avec les enseignants et les élèves, faisant en sorte qu'il était plongé directement dans des situations réelles d'enseignement avec leurs diverses contraintes. Pour la présente recherche, le chercheur qui développait la séquence didactique enseignait aussi à temps plein et expérimentait son objet pédagogique avec ses propres élèves. Il observait donc directement le déroulement de l'expérimentation, tout comme ses collègues qui participaient aussi à l'aventure. Tout au long de cette expérience de développement, ces derniers ont proposé des modifications et émis des commentaires, permettant ainsi d'obtenir des points de vue différents sur l'expérimentation de la séquence didactique, ce qui nuance et enrichissait les données recueillies par le chercheur.

3.5.1 La nature des données

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche ont été essentiellement qualitatives. Ce sont principalement les observations directes et les entretiens qui ont été mis de l'avant pour obtenir des informations sur cette expérience de développement d'objet. En outre, certaines données quantitatives ont aussi été recueillies lors de l'expérimentation du volet lecture de la séquence didactique puisque des questions fermées étaient posées aux élèves du chercheur/enseignant. La compilation de ces réponses a permis d'obtenir des statistiques, favorisant du même coup l'établissement de parallèles avec ce qui avait été observé en classe.

3.5.2 Les outils

3.5.2.1 Les observations recueillies pendant les mises à l'essai

3.5.2.1.1 Les observations recueillies par le chercheur/enseignant

Pendant tout le déroulement de chaque expérimentation, le chercheur prenait soin de noter diverses observations. Cela permettait d'obtenir des données avant, pendant et après l'expérimentation des deux volets de cette séquence didactique. Étant donné que le chercheur qui l'a conçue était aussi un des enseignants qui l'expérimentait avec ses élèves, ce dernier a donc eu recours à l'observation directe pour recueillir des informations. Ces données étaient consignées afin de conserver des traces de ce qui avait été vécu lors des expérimentations. Ces données étaient variées, allant de constats établis par le chercheur en observant le déroulement des mises à l'essai en classe aux commentaires émis par les élèves à différents moments.

3.5.2.1.2 Les observations recueillies auprès des collègues enseignants

De plus, afin de tirer profit du fait que d'autres collègues enseignants expérimentaient l'objet pédagogique lors des deux mises à l'essai, leurs commentaires ont été pris en considération pendant tout le processus. Comme ces derniers vivaient pleinement l'aventure avec leurs élèves, leurs observations, tant orales qu'écrites, ont été sans contredit d'une aide précieuse, ne serait-ce que pour permettre d'obtenir des points de vue différents de ce que le chercheur avait recueilli auprès de ses propres élèves. Encore une fois, ces données reposaient tant sur l'observation directe des élèves que sur les commentaires donnés par ces derniers au cours des expérimentations. Les perceptions et les observations des autres enseignants ont nuancé les observations établies par le chercheur, permettant ainsi d'enrichir les données destinées à apporter d'éventuelles modifications à la

séquence didactique. Enfin, compte tenu aussi qu'aucun enseignant ne faisait lire les bandes dessinées en même temps, cette façon de procéder permettait d'obtenir des données en cours de route et de voir les ajustements possibles pour ceux qui suivaient, maximisant du même coup les possibilités expérimentales.

3.5.2.2 Les réponses des élèves aux questionnaires du volet lecture

Avant et après la lecture des bandes dessinées, les élèves ont été invités à répondre à certaines questions établies par le chercheur/enseignant en collaboration avec les accompagnateurs experts. Ces questions, qui étaient en lien avec certains objectifs de la séquence didactique, visaient à obtenir des informations supplémentaires qui permettraient éventuellement de valider ou d'invalider les observations effectuées pendant les expérimentations.

Les questions précédant la lecture s'attardaient principalement aux habitudes de lecture des jeunes en ce qui concerne plus particulièrement la bande dessinée. Elles servaient aussi à animer les discussions d'ouverture sur la bande dessinée en général, et précédaient du même coup la présentation en tant que telle de la séquence didactique. Par la suite, lorsque les élèves avaient terminé la lecture des bandes dessinées, d'autres questions leur étaient posées, qui servaient aussi de tremplin pour la discussion lors du retour à effectuer en classe.

3.5.2.3 Les entrevues individuelles avec les collègues enseignants

Enfin, lorsque chaque expérimentation était terminée et que les rédactions des élèves étaient corrigées, le chercheur/enseignant procédait aussi à un bilan plus exhaustif des deux volets expérimentés en classe en interrogeant ses collègues. À ce propos, Loiseau souligne que le chercheur doit développer ses propres outils d'analyse puisqu'il n'est pas

évident que des outils développés pour d'autres produits s'avèrent appropriés pour une autre expérience de développement donnée (2001).

En prenant en considération notamment les objectifs établis préalablement pour la séquence didactique, un bref questionnaire a été bâti en collaboration avec les accompagnateurs experts afin de faire un retour complet sur ce qui avait été vécu par les autres enseignants. Ces questions servaient principalement à cerner plus adéquatement ce qui avait bien fonctionné et ce qui pouvait être amélioré en vue d'une prochaine expérimentation. À la fin de chaque mise à l'essai, le chercheur/enseignant procédait ainsi à des entrevues individuelles auprès de ses collègues. Ces derniers se voyaient remettre les questions une journée avant l'entretien. Leurs réponses étaient donc émises oralement, bien que des traces écrites étaient aussi conservées. Étant donné que les informations à recueillir étaient multiples, les entrevues de la première mise à l'essai ont été enregistrées, permettant ainsi de pouvoir revenir sur certains éléments qui pouvaient avoir été mal interprétés ou compris lors des entretiens.

Le questionnaire contenait environ 10 questions qui faisaient des liens entre les constats établis lors des mises à l'essai et les cinq objectifs fixés pour l'objet pédagogique. En accord avec les accompagnateurs experts, il avait été prévu que d'autres questions puissent s'ajouter au fil des entretiens, selon les réponses données par les enseignants. Chaque entrevue qui suivait la remise de ce questionnaire durait environ une vingtaine de minutes.

3.5.2.4 Discussion avec les accompagnateurs experts et traitement des données

Ces multiples données ont ensuite été étudiées, synthétisées et interprétées, de façon à permettre d'apporter les changements nécessaires à l'objet pédagogique afin qu'il soit plus efficace. Avec toutes ces informations recueillies avant, pendant et après chaque

mise à l'essai, il a fallu ensuite interpréter ces données afin de proposer les modifications et les ajustements qui s'imposaient à un nouveau prototype de l'objet pédagogique. Cette tâche s'effectuait en collaboration avec les accompagnateurs experts, la conseillère pédagogique pour l'enseignement du français et le directeur de la présente recherche. Les collègues enseignants qui avaient participé aux expérimentations étaient aussi sollicités, de façon à valider ou à invalider d'éventuelles modifications à la séquence didactique. En gardant en tête les objectifs fixés initialement pour la séquence didactique, le traitement des données visait donc l'amélioration des prototypes expérimentés en classe avec les élèves.

CHAPITRE 4

DESCRIPTION ET ÉVALUATION DES MISES À L'ESSAI DES DEUX PROTOTYPES DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

« Je vais vous expliquer : c'est à la fois très simple et très compliqué. »

Capitaine Haddock, Tintin au pays de l'Or Noir

4.1 Notes préliminaires à la présentation et à l'évaluation des résultats

Ce quatrième chapitre présentera tout d'abord les principales données recueillies pendant les expérimentations respectives des deux prototypes mis à l'essai dans le cadre de cette recherche. Dans un souci de cohérence, chaque mise à l'essai sera dévoilée selon une structure semblable. Ainsi, dans un premier temps, une description détaillée et critique permettra de suivre l'évolution de la mise à l'essai, et ce, autant pour le volet lecture que pour celui concernant l'écriture. Les données recueillies par l'observation seront donc présentées avant, pendant et après chacun des volets de la séquence didactique, permettant ainsi de suivre le déroulement complet de ce qui aura été vécu en classe. Ces descriptions prendront bien entendu en considération ce que le chercheur/enseignant a vécu avec ses élèves, tout en ne négligeant pas ce que ses collègues ont observé de leur côté.

Par la suite, les données recueillies par le chercheur/enseignant auprès de ses groupes par le biais de questionnaires remis aux élèves avant et après la lecture des bandes dessinées seront dévoilées. Ces résultats permettront d'enrichir les observations effectuées par les divers enseignants.

À la toute fin de l'expérimentation de chacun des prototypes de cette séquence didactique, le chercheur/enseignant a aussi interrogé ses collègues par le biais d'entrevues

individuelles afin de faire le bilan et de faire ressortir les principales forces et les principales faiblesses du premier prototype expérimenté. Une synthèse présentera donc les grandes lignes de ces entrevues.

Après la présentation de ces nombreuses données, celles-ci seront par la suite évaluées et interprétées avec la collaboration des accompagnateurs experts. Cette analyse permettra enfin de présenter les modifications souhaitées en vue d'une prochaine expérimentation.

Enfin, comme le chercheur/enseignant a participé activement et pleinement dans chacune des étapes de ce travail, il a été décidé, en accord avec le directeur de la présente recherche, d'utiliser la première personne pour le désigner dans certaines parties de ce chapitre. Cette façon de procéder sera utilisée lorsque nécessaire lors de la description du déroulement des mises à l'essai, de même que lors de l'interprétation des données, permettant du même coup de mieux marquer les différences et les ressemblances entre ce que le chercheur/enseignant et ce que ses collègues auront vécu et observé en classe. Ce choix a aussi été effectué afin de rendre plus dynamique et vivant le déroulement des mises à l'essai, de sorte que le lecteur se sente partie prenante de ces expérimentations. Étant donné que le jugement du chercheur/enseignant était constamment sollicité dans cette expérience de développement, cela permettra en outre de faire ressortir sa subjectivité.

4.2 Description critique du déroulement de la mise à l'essai du premier prototype

À l'origine, lorsque ce projet a été imaginé, je croyais être le seul à l'expérimenter auprès de mes élèves. Je n'avais aucunement envie de m'imposer à l'égard de mes collègues de l'école secondaire pour laquelle je travaille. Toutefois, les deux années qui ont précédé la première expérimentation n'ont pas manqué d'attirer leur attention, tout comme celle de ma direction adjointe. Visiblement, le projet piquait leur curiosité et ils étaient

manifestement intéressés. Pour eux aussi, la bande dessinée constituait une découverte parce qu'ils n'en lisaient plus vraiment ou qu'ils ne s'intéressaient qu'aux grands classiques comme *Astérix* ou *Tintin*. Un à un, ceux-ci m'ont donc fait part de leur intérêt à l'idée d'exploiter la bande dessinée, et plus particulièrement la séquence didactique que je mettais sur pied. J'en étais ravi, même que cela allait avoir un avantage certain sur cette recherche : je ne serais donc pas le seul à observer des élèves lors de ces expérimentations et cela constituait, à n'en point douter, un atout inestimable. Les données qualitatives recueillies au fil des jours ne proviendraient donc pas uniquement de moi, mais elles prendraient aussi en considération ce que mes collègues auraient vécu et observé.

Toutefois, devant l'ampleur de l'intérêt de mes collègues à l'égard de cette séquence didactique, il a été décidé, à la suite de discussions auprès de mon directeur de recherche, Jean-François Boutin, et de ma conseillère pédagogique, Diane L'Écuyer, de porter une attention toute particulière à ce qui aura été vécu auprès de mes propres groupes. Comme chercheur/enseignant, la charge de travail m'apparaissait considérable en sachant que j'étais impliqué dans chaque étape de la réalisation, de l'expérimentation, de l'évaluation et de la diffusion de cette séquence didactique. Mes observations personnelles allaient donc être importantes, sans pour autant négliger l'apport de celles proposées par mes collègues. Leur contribution à cette première mise à l'essai fut grandement appréciée, ne serait-ce que pour avoir permis de fournir cette distance critique à l'égard de ce que j'avais conçu.

Dans cette description critique du déroulement de cette première mise à l'essai, il sera donc question d'une vision commune (ou une vue d'ensemble) de ce qui a été vécu lors des deux expérimentations de la séquence didactique, même si le tout sera souvent nuancé par ce que j'aurai personnellement vécu auprès de mes propres élèves. Les informations recueillies par les divers expérimentateurs, que ce soit par des constats en cours de route ou par le rappel de certains commentaires émis par les élèves, se sont

avérées précieuses pour reconstituer le déroulement de cette mise à l'essai, permettant du même coup de mettre en lumière certaines forces à conserver et certaines faiblesses à améliorer en vue d'une autre mise à l'essai.

Les prochaines pages s'attarderont donc à décrire ce qui a été observé lors de la mise à l'essai du premier prototype de la séquence didactique (prototype qui a déjà été présenté dans le chapitre précédent et qui est présenté aux annexes V et VI). Après un bref rappel des principales caractéristiques techniques de cette première mise à l'essai, ce qui s'est déroulé avant, pendant et après chaque volet sera présenté, dévoilant par le fait même de nombreuses données qui seront prises en considération lors de l'évaluation du prototype initial.

4.2.1 Caractéristiques de l'expérimentation du premier prototype

Tableau 1 : Caractéristiques de l'expérimentation du premier prototype de la séquence didactique (automne 2007-hiver 2008)

Nombre d'enseignants expérimentant la séquence didactique	quatre
Niveau d'enseignement	quatrième secondaire
Nombre d'élèves au total	491 fréquentant le parcours régulier (âgés de 15 et 16 ans) (dont 55 élèves placés dans des groupes dits performants)
Nombre d'élèves du chercheur/enseignant	118 (dont 55 élèves dits performants)
Lieu	École secondaire de la Cité-des-Jeunes, Vaudreuil-Dorion (École secondaire publique, commission scolaire des Trois-Lacs)
Moment	Novembre 2007 à janvier 2008

4.2.2 Description de l'expérimentation du volet lecture du premier prototype

4.2.2.1 Avant la lecture des bandes dessinées

Étant donné que quatre enseignants étaient intéressés par cette séquence didactique, il a fallu organiser un horaire très précis afin que chacun puisse avoir la série de 36 exemplaires des livres de *Paul* avec ses groupes. En accord avec la conseillère pédagogique, nous avons évalué que trois périodes seraient suffisantes afin que les élèves puissent lire les deux titres des bandes dessinées sélectionnées, *Paul a un travail d'été* et *Paul à la pêche*. Établir un horaire ne fut pas facile, notamment parce que nous voulions que tout le monde ait terminé (lecture et écriture) avant le congé des fêtes. Et comme la première étape scolaire se terminait plutôt tardivement, soit le 15 novembre, cela ne nous laissait pas beaucoup de temps pour réaliser cet objectif. L'horaire de lecture fut donc établi et chaque enseignant bénéficiait de trois périodes consécutives pour faire lire les deux titres différents par chaque élève. Il fallait pratiquement un mois complet pour que les quatre enseignants accordent trois périodes de lecture par groupe. Rien ne se faisait donc en simultanée, mais plutôt de façon successive (un enseignant à la fois). En fait, la planification initiale de toute la séquence, incluant les volets lecture et écriture, prévoyait environ 9 cours : un cours pour présenter le projet et introduire la bande dessinée, trois périodes de lecture, une période pour effectuer un bilan des lectures et quatre périodes pour l'écriture de la nouvelle littéraire (incluant la présentation plus détaillées des consignes d'écriture). Il est important de préciser que ces neuf périodes n'étaient pas continues. Une pause était prévue pour chaque enseignant (autant que possible, selon l'horaire) entre les volets lecture et écriture, surtout pour mieux préparer les élèves à la rédaction de leur texte.

Dans notre planification initiale (organisation du temps), nous avons prévu accorder une période complète pour la présentation du projet aux élèves, et en faire autant à

la toute fin pour effectuer un retour sur les lectures effectuées (réactions, appréciation, etc.). Pour présenter le projet, nous avons décidé tout d'abord de discuter avec les élèves de leur intérêt pour la BD et de leurs perceptions. Fait à noter, les 36 exemplaires de *Paul* n'étaient pas disponibles pour ce cours d'introduction. Diverses informations furent donc recueillies dès le départ, entre autres sur les BD qu'ils lisaient ou qu'ils avaient déjà lues. Les discussions furent riches et permirent de mieux saisir ce qu'ils pensaient de la BD. Ce n'est qu'après avoir effectué ce premier travail de débroussaillage que le document d'accompagnement à la lecture fut présenté aux élèves (voir l'annexe I). Tout d'abord, outre la page titre, une page présentait le projet dans ses grandes lignes, ciblant les deux volets de ce que les élèves auraient à réaliser : lecture et écriture (page 2). Par la suite, diverses citations de Michel Rabagliati étaient présentes sur la page suivante (page 3). C'est par le biais de ces quelques paroles que les élèves firent plus amplement connaissance avec l'auteur et le personnage de Paul. Le reste du document (pages 4 à 9) concernait l'activité de lecture en tant que telle, allant des premières impressions à diverses questions destinées à mieux cibler le personnage de Paul que les élèves auraient à réexploiter dans le cadre d'une nouvelle littéraire. Le titre de cette partie était à ce propos sans équivoque : *qui est Paul?* De manière générale, pour chaque BD lue, les élèves étaient invités à cerner ou à justifier certains traits psychologiques de Paul dans des situations précises et déterminées. À la toute fin, deux questions plus globales s'intéressaient à l'appréciation générale de ces deux lectures et sur la langue française parlée au Québec (page 10). L'avant-dernière page dévoilait un florilège de chansons présentes dans les BD de Rabagliati (Pink Floyd, Georges Brassens, etc.). Quelques-unes furent d'ailleurs jouées en classe, au grand plaisir des élèves qui connaissaient la plupart de ces chansons « immortelles ». Enfin, la dernière page du document (page 12) présentait le dessin original effectué par l'auteur dans le cadre de la recherche universitaire sur la BD et l'éducation et les autres titres disponibles dans la série Paul. Selon les groupes, le projet fut donc présenté aux élèves à compter du 21 novembre.

Ce cours d'introduction permit de prendre le pouls des élèves avant de les lancer dans la lecture des BD. Ma collègue Brigitte fut la première d'entre nous à faire ce cours. Ce qu'elle remarqua, c'était qu'aucun élève ne semblait en connaître beaucoup plus que les « sacro-saints » classiques de la bande dessinée (comme *Tintin*, *Astérix*, *Lucky Luke*, etc.), tout en soulignant aussi que personne ne connaissait le personnage de Paul. L'accueil fut plutôt favorable, même si certains élèves d'un de ses groupes lui rendirent la tâche un peu plus difficile en commentant négativement la BD (« *C'est plate* ») et en se moquant du nom de Paul. De mon côté, lors de la présentation de ce projet en classe, j'étais évidemment à la fois fébrile et inquiet, sachant pertinemment que quelques commentaires négatifs bien placés pouvaient ruiner des mois d'efforts. Toutefois, mes craintes s'estompèrent rapidement : les élèves semblaient heureux de mettre de côté le roman, histoire d'expérimenter de nouveaux horizons. Même si la plupart d'entre eux estimaient que la BD s'adressait d'abord aux enfants et que l'humour la caractérisait principalement, je sentais une réelle curiosité de leur part et une envie de me faire confiance (ce qui, pour un enseignant, vaut de l'or!). Bref, ce premier cours me rassura.

4.2.2.2 Pendant la lecture des bandes dessinées

Dès la première période de lecture (pour moi, ce fut à partir du 26 novembre), l'accueil plutôt favorable que nous avons reçu lors de la présentation du projet se matérialisa de façon concrète. Les élèves lisaient assidûment les BD en classe, se permettant à l'occasion de pousser un petit rire. Visiblement, ils étaient captivés. Au fil des périodes, ce constat se confirma, notamment par le fait de voir des élèves commencer à lire les BD avant le début officiel des cours. Nous avons même parfois l'impression de les déranger lorsque nous ramassions les livres à la fin des périodes. Certains élèves, habituellement peu enclins à la lecture, demeuraient même avec nous pendant les pauses afin de nous parler de ce qu'ils venaient de lire. Ces deux BD semblaient les toucher, peut-être même davantage que nous l'imaginions. Devant un intérêt si évident, je n'allais tout de

même pas laisser passer la chance de leur faire découvrir d'autres BD. Certains élèves profitèrent donc du fait que leur enseignant de français les incitait à lire des BD (attitude qui en a surpris quelques-uns au début!) en empruntant d'autres titres que j'avais mis à leur disposition en classe, comme *MAUS*, *Quartier lointain* ou *Persepolis*²². Mes collègues aussi procédèrent de la sorte.

Toutefois, hormis cet intérêt palpable et réel de la part des élèves, nous avons dû faire face à un important problème de planification et d'organisation. Dès la fin du premier cours accordé à la lecture, ce qui nous frappa, ce fut de constater que trois périodes ne seraient pas suffisantes pour permettre à tous les élèves de lire les deux BD et de compléter le document d'accompagnement. C'est ma collègue, Brigitte Labelle, qui était la première à présenter le projet aux élèves, qui sonna l'alarme. À la fin de sa première période de lecture, elle demanda à ses élèves à quelle page ils étaient rendus et un calcul rapide lui permit de constater que le temps prévu pour lire serait insuffisant. Elle nous fit donc part de la nécessité de réajuster le tir. Visiblement, nous avons mal évalué la situation et trois cours, c'était vraiment trop peu pour faire tout le travail exigé. Comme le document d'accompagnement à la lecture était plutôt chargé, il y avait lieu de s'inquiéter. Et pour nous, il nous semblait essentiel que les élèves lisent les deux BD et qu'ils complètent le document d'accompagnement (ces tâches étaient nécessaires pour l'écriture des nouvelles), même si nous avons évoqué la possibilité, à ce moment, de demander la lecture d'un seul livre pour chaque élève. Nous tenions à respecter le projet initial, quitte à devoir sacrifier d'autres éléments, comme le fait de terminer avant les fêtes.

²² *MAUS* est une bande dessinée de l'auteur américain Art Spiegelman publiée en 1992. Celle-ci, qui reçut un prix Pulitzer spécial, aborde la délicate question de la Shoah par le biais de personnages animaliers.

Quartier lointain est une bande dessinée de l'auteur japonais Jiro Taniguchi publiée en 2002. Le personnage principal de cette histoire, un homme dans la cinquantaine, fait un véritable voyage dans le temps en se retrouvant soudainement à l'âge de 14 ans.

Persepolis est une bande dessinée de l'auteure française d'origine iranienne Marjane Satrapi publiée à partir de l'an 2000. Cette histoire raconte la vie de l'auteure, de son enfance à Téhéran jusqu'à l'âge adulte en France.

Il fut donc décidé d'ajouter un quatrième cours de lecture pour chaque groupe, même s'il n'était pas en continuité avec les trois autres. L'horaire fut donc réajusté en catastrophe, ce qui impliqua qu'un de nos collègues, faute de temps, dut reconnaître le premier qu'il n'aurait pas le temps de faire écrire la nouvelle avant le congé des fêtes. C'était une de nos exigences, mais il valait mieux prendre le temps de bien faire les choses, plutôt que se contenter d'un travail incomplet de la part de nos élèves. Aussi, j'avais initialement prévu faire un court bilan au début de chaque période de lecture avec les élèves, bilan qui allait parfois prendre la forme d'un aspect plus théorique à observer dans les livres. Tout cela fut abandonné en grande partie en raison des contraintes liées au temps alloué à la lecture.

Mais nous n'étions pas au bout de nos peines. Le 3 décembre, une redoutable tempête de neige s'abattit sur notre région, forçant la fermeture de l'école. Ce jour-là, trois de mes groupes furent directement touchés par ce caprice de Dame Nature puisqu'ils devaient lire les BD en classe. Et il était impossible de réajuster à nouveau les horaires : je n'allais pas repousser mes autres collègues uniquement pour que j'aie mes quatre périodes de lecture. Pour contrer la malchance, je décidai d'organiser trois périodes de récupération successives dans les jours suivants (entre le 4 et le 6 décembre) afin de permettre à mes élèves de terminer la lecture et le document d'accompagnement. En raison de cette tempête de neige, un seul de mes groupes eut donc quatre périodes pour lire les BD, les trois autres groupes devant se contenter de trois périodes (et de la récupération offerte). Au final, certains élèves n'eurent pas le temps de lire les deux BD et le document d'accompagnement à la lecture était parfois complété à la hâte. Il fallut, bien entendu, revoir nos exigences quant à ce document, en ciblant notamment des exercices précis à faire et en permettant d'en compléter à la maison.

Malgré l'intérêt évident des élèves à l'égard des BD de Rabagliati, ce premier volet du projet ne se déroula donc pas comme prévu. Un horaire taillé au couteau entre quatre

enseignants, une erreur de planification dans le temps alloué à la lecture et une tempête de neige rendirent les choses plus compliquées.

4.2.2.3 Après la lecture des bandes dessinées

Dans la planification initiale du projet, une période devait être entièrement consacrée au retour sur les lectures effectuées en classe. Comme tout ne s'était pas passé comme prévu pendant la lecture des BD, la planification des cours avant le congé des fêtes fut donc chamboulée, sans compter les autres éléments prévus dans le cadre du cours de français que nous devions, malgré tout, voir avec les élèves. Cette charge de travail, ajoutée aux problèmes mentionnés précédemment, compliqua à nouveau la planification établie initialement. Peu à peu, l'idée que nous ne puissions pas terminer avant les fêtes s'immisçait dans nos têtes, comme une évidence. De toute façon, il aurait été difficile de réussir à tout boucler, pour tout le monde, dans de telles conditions. Nous jonglions chacun de notre côté avec des problèmes de planification, certains ayant moins de périodes de lecture, d'autres devant couper ailleurs. Ainsi, deux de mes collègues ne purent effectuer un retour convenable avec les élèves sur la lecture des BD, se sentant coincés dans le temps et surchargés de travail. Il fallait aller de l'avant, quitte à escamoter certaines parties et c'est ce qu'ils firent.

Pour ma part, je consacrai environ 50 minutes par groupe au retour sur la lecture des BD, même si certains élèves n'avaient pas eu le temps de tout lire. J'étais certes un peu coincé dans le temps, mais il me semblait nécessaire de prendre le temps de discuter avec les élèves sur les BD lues afin de connaître leurs perceptions et pour les préparer à l'écriture de la nouvelle littéraire. Je survolai rapidement les nombreuses questions du document d'accompagnement, notant au tableau les différents traits psychologiques identifiés pour le personnage de Paul et leur rappelant qu'il devrait exploiter ce personnage dans la rédaction à venir. J'en profitai aussi pour questionner à nouveau mes élèves sur leurs perceptions à

l'égard de la BD, maintenant qu'ils avaient lu deux livres de *Paul*. Comme lors du cours consacré à la présentation de la séquence didactique, je remis un bref questionnaire à mes élèves sur lequel ils durent répondre à quelques questions, notamment par rapport aux changements de perceptions par rapport à la BD. Même si le temps manquait, il était intéressant d'entendre les élèves s'exprimer sur ce qu'ils avaient ou non apprécié. Comme nous n'avions pas les BD en classe pour effectuer ce retour, il était parfois difficile de bien revenir sur certains passages sans appui visuel. En fait, dans mon cas, le retour fut effectué avec mes deux exemplaires personnels des BD. 50 minutes, ce fut visiblement un peu court pour faire tout ce travail, mais compte tenu de la situation, c'était ce que je pouvais faire de mieux.

Fait à noter, à la toute fin du volet lecture, lorsque les quatre enseignants eurent fait lire les BD à leurs élèves respectifs, trois bandes dessinées manquaient à l'appel, visiblement égarées lors des périodes de lecture. Comme j'étais le responsable de ce projet, j'assumai pleinement la responsabilité de cette perte en procédant à l'achat des trois livres manquants, afin que nous ayons toujours recours à 36 BD en classe.

4.2.3 Description de l'expérimentation du volet écriture du premier prototype

4.2.3.1 Avant l'écriture de la nouvelle littéraire

Entre les périodes de lecture et d'écriture, nous avons prévu effectuer un retour sur la lecture des BD et aussi, un retour sur la première nouvelle littéraire écrite par les élèves et certains exercices d'écriture (registres de langue, grammaire, etc.) destinés à préparer les élèves en vue de la rédaction de la nouvelle littéraire. Dès la présentation du projet, juste avant les cours consacrés à la lecture, les élèves avaient été mis au courant qu'ils auraient à écrire une nouvelle littéraire à partir de l'univers de Paul. Les notions théoriques relatives à la nouvelle avaient été préalablement vues en classe dès la première étape avec les élèves,

notamment par le biais de plusieurs textes. Aussi, nous avons prévu faire une pause de quelques cours entre les volets lecture et écriture afin de faire quelques exercices d'écriture.

Avant d'écrire cette nouvelle littéraire, il est important de noter que mes élèves avaient effectué une première pratique d'écriture. Mes collègues n'avaient pas tous eu la possibilité de faire ce même exercice avec leurs élèves, mais cela me paraissait fondamental, notamment pour vérifier si les élèves maîtrisaient bien les notions relatives à ce genre textuel (la nouvelle littéraire). Avant l'écriture de la nouvelle reliée à la lecture des BD, je leur remis donc la correction de leur pratique d'écriture. Cette première correction de ma part visait entre autres à ce que chaque élève puisse identifier ses principales faiblesses en écriture (orthographe d'usage, accord des mots, conjugaison, ponctuation, etc.). Aussi, d'autres activités d'écriture eurent lieu en classe entre la lecture des BD et l'écriture de la nouvelle. L'une d'elles exploitait d'ailleurs la BD et ciblait particulièrement les registres de langue et la notion de discours rapportés. Par exemple, à partir d'une séquence choisie du livre *Paul à la pêche*, les élèves devaient la réécrire sous la forme d'un texte narratif en modifiant le registre de langue et en alternant les discours direct et indirect (voir l'annexe VII). Cette activité remporta un certain succès auprès des élèves, ces derniers trouvant plaisant de faire parler des pêcheurs dans un registre de langue neutre.

Afin de clarifier ce que les élèves avaient à faire pour la rédaction, un deuxième document (voir l'annexe II), cette fois-ci consacré à l'écriture, fut donc présenté aux élèves. Ces derniers prirent donc connaissance des consignes spécifiques à la situation d'écriture (mise en situation, nombre de mots, univers narratif à respecter, temps verbaux, etc.). Le texte d'introduction précisait que les élèves pouvaient puiser à même leurs propres expériences afin d'imaginer une nouvelle histoire avec le personnage de Paul. Les diverses étapes du processus d'écriture (planification, rédaction, etc.) étaient ciblées à la toute fin, détaillant ce que les élèves devaient faire dans les cours à venir. Dans ce document, les élèves devaient aussi tracer un plan très succinct de leur nouvelle dans un tableau qui

reprenait les étapes du schéma narratif. Il s'agissait en fait de la première étape de leur rédaction. Pour ma part, et contrairement à mes collègues, je laissai du temps à la fin de ce cours pour permettre aux élèves de discuter entre eux d'idées pour orienter leur rédaction. Comme j'enseigne depuis dix ans au secondaire, je sais que le spectre de la page blanche plane à l'approche des périodes consacrées à l'écriture d'un texte narratif. En les laissant discuter entre eux, je prenais le pari qu'ils fassent un remue-méninges en vue de ce qu'ils écriraient.

4.2.3.2 Pendant l'écriture de la nouvelle littéraire

Tel que convenu, et même si le document prévoyait « *environ trois périodes complètes pour effectuer le travail* », quatre périodes furent allouées aux élèves pour écrire leur nouvelle littéraire, même que le travail fut parfois étiré sur cinq cours (non complets) pour certains groupes (en raison de dérangements divers). Sept étapes furent ciblées et détaillées dans le document d'écriture, allant de la planification à la version définitive de leur texte. Pour chacune de ces périodes, les tâches à réaliser étaient brièvement écrites au tableau. Dans un premier temps, les élèves durent tracer un bref plan de leur histoire dans le document (tel que mentionné précédemment). Par la suite, ce fut la rédaction en tant que telle de la nouvelle littéraire sur des feuilles lignées. La première version de leur texte, le brouillon, était ensuite révisée et corrigée, entre autres à partir des faiblesses que chaque élève avait identifiées à partir de la correction de leur première pratique d'écriture. Enfin, petite note particulière, la version finale de leur nouvelle devait être écrite dans un petit cahier d'écriture comme à l'école primaire. Je fus le seul à procéder de la sorte, mes collègues préférant faire écrire sur des feuilles lignées. Je tenais à ce que ce texte soit particulier, raison pour laquelle j'avais même suggéré à mes élèves de personnaliser leur cahier afin d'en faire un petit livre spécial. Les résultats furent souvent étonnants (voir quelques exemples de travaux d'élèves à l'annexe VIII), les élèves faisant preuve de

beaucoup d'imagination en intégrant des illustrations diverses à leur nouvelle et en pensant même à une couverture.

Une autre tempête de neige frappa la région, provoquant à nouveau l'annulation d'une journée de cours. Cette fois-ci, ce fut pendant l'écriture que mes élèves furent touchés (alors qu'un de mes collègues vit ses périodes de lecture amputées, chose que j'avais préalablement vécue). La conséquence immédiate de cet autre caprice de Dame Nature fut l'impossibilité définitive (pour tout le monde) de terminer l'écriture de la nouvelle avant le congé des fêtes pour trois de mes groupes. De toute façon, avec tous les pépins organisationnels et logistiques rencontrés depuis le début, nous nous étions déjà fait une raison en reconnaissant qu'il serait illusoire de terminer comme nous l'avions prévu. En fait, un seul de mes groupes eut la possibilité de terminer avant Noël. Au retour des fêtes, en janvier, deux de mes groupes eurent un peu plus de deux cours pour terminer la rédaction, alors que l'autre n'en eut besoin que d'un seul. Certains élèves décidèrent même de changer complètement leur texte en janvier, estimant que ce qu'ils avaient écrit en décembre n'était pas assez bon.

Malgré le fait que le volet écriture se soit terminé en janvier, le nombre de périodes accordé à la rédaction de la nouvelle s'avéra suffisant, chaque groupe disposant d'environ quatre cours. Les élèves travaillèrent bien pendant ce temps, suivant les étapes de la rédaction, tâchant de corriger le maximum de fautes d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation tout en veillant à remettre un résultat final original. Aucun problème majeur ne fut signalé, si ce n'est que quelques-uns durent terminer en récupération pour diverses raisons (absence, etc.). Pendant les cours consacrés à l'écriture, j'avais toujours en classe mes deux exemplaires personnels de *Paul a un travail d'été* et de *Paul à la pêche*, afin que les élèves puissent y référer au besoin.

4.2.3.3 Après l'écriture de la nouvelle littéraire

Lorsque la rédaction fut terminée, je pris le temps de faire un bref retour avec mes élèves. L'idée étant ici de faire un retour sur le projet en entier et plus particulièrement sur le volet écriture. Les jeunes signalèrent à nouveau leur intérêt manifeste pour la lecture des BD, tout en reconnaissant que les nombreux changements à l'horaire prévu dans les dernières semaines les avaient dérangés, même si quelques-uns étaient hors de notre contrôle. Le fait d'écrire la nouvelle en deux moments grandement séparés dans le temps (décembre et janvier) fut aussi signalé comme problématique par certains jeunes. Enfin, il fut mentionné qu'il était difficile de trouver une fin inattendue. Chaque enseignant se lança ensuite dans la correction des textes écrits par les élèves. Les principaux commentaires à cet effet seront évoqués lors des entrevues individuelles.

De mon côté, comme je disposais d'un peu plus de temps avec mes deux groupes dits performants, la tentation de la communication orale se manifesta à nouveau en janvier. Ce volet avait déjà été évoqué dans les étapes préliminaires de la création de la séquence didactique. Comme Rabagliati, l'auteur de la série *Paul*, avait annoncé qu'il se présenterait à l'école pour venir rencontrer les élèves le 16 avril, je me permis de proposer une extension possible à ce qui avait été fait à mes élèves dits performants (55 élèves). En fait, je leur suggérai de réaliser un recueil de nouvelles à partir des textes écrits par les élèves et la possibilité de faire des présentations orales à l'auteur. Les élèves répondirent positivement à mon offre et les résultats furent parfois renversants. Lors de la visite de l'auteur à l'école, nous voulions donc lui présenter les textes (petits cahiers d'écriture) écrits en classe et en profiter pour lui remettre un recueil regroupant quelques-unes des meilleures nouvelles écrites par les élèves. J'invitai donc, dans un premier temps, mes élèves à lire les nouvelles écrites par leurs pairs, chose qui se présente rarement en classe, l'enseignant étant souvent le « seul véritable » lecteur de ces situations d'écriture. En les lisant, chaque élève devait ensuite voter pour ses trois coups de cœur. Après un certain

temps accordé à cette tâche (réparti sur plusieurs périodes), les votes furent compilés et au final, treize textes se démarquèrent en recueillant plus de 10 votes. Ces textes furent donc réécrits à l'aide d'un logiciel de traitement de texte et mis en page dans un recueil qui prenait forme (voir la couverture de ce recueil à l'annexe IX). Un imprimeur de la région nous proposa de procéder à l'impression gratuite des recueils (60 exemplaires au total). Certains élèves travaillèrent sur ce dossier alors que d'autres préférèrent se lancer dans la réalisation de courts-métrages ou de courtes pièces de théâtre inspirés de nouvelles écrites par les élèves. Ce travail complémentaire s'échelonna entre février et le début de mois d'avril. Certains courts-métrages, dont celui intitulé « *Paul se sauve* », étaient particulièrement réussis.

Le 16 avril, l'auteur se présenta à l'école (voir l'annexe X). Après avoir feuilleté les petits cahiers des élèves, celui-ci eut droit à un mini-spectacle présenté dans le Grand théâtre de l'école : musique, courts-métrages, pièces de théâtre et remise, à la toute fin, du recueil regroupant treize nouvelles écrites et sélectionnées par des élèves. Rabagliati fut visiblement touché par tout cela. Avant de partir, il s'entretint avec les élèves, leur présentant notamment quelques planches et les étapes de réalisation de ses BD. Bref, cette extension au projet, même si elle ne concerna que 55 élèves, fut particulièrement exigeante et donna des résultats intéressants qui intéressèrent mes collègues. Sans répéter tout ce travail, certains éléments pourraient sans contredit être intégrés dans le deuxième prototype de la séquence didactique lors de la prochaine expérimentation. Dans un courriel envoyé le lendemain de sa visite, Rabagliati remercia à nouveau les élèves, soulignant au passage que les nouvelles du recueil étaient excellentes et précisant que tout cela l'avait profondément touché et inspiré pour la suite de son travail (voir l'annexe X).

4.3 Questionnaires d'enquête auprès des élèves du chercheur/enseignant

Tout au long de l'expérimentation du premier prototype de la séquence didactique, diverses données ont été recueillies auprès des élèves. Mes observations personnelles ainsi que celles de mes collègues nous ont permis de recueillir diverses informations pendant tout le déroulement des volets en lecture et en écriture de cette première mise à l'essai. En outre, pour le volet lecture, je me permis aussi de soumettre deux courts questionnaires à mes élèves, avant et après la lecture des BD. Initialement, il n'était pas prévu de recueillir par écrit ces informations. Ces questions faisaient tout simplement partie de la planification parmi les pistes servant à alimenter les discussions autour de la lecture de BD. Toutefois, peu de temps avant le déclenchement de la première mise à l'essai, il fut décidé, avec l'accord des accompagnateurs experts, de conserver des traces écrites quantitatives qui pourraient fournir un éclairage différent de ce que j'avais recueilli par le biais d'observations. Ces informations permettraient de même coup de valider ou d'invalider ce que nous avons observé pendant l'expérimentation.

Ainsi, lors de la présentation du projet en classe, je proposai à mes élèves ces brèves questions qui allaient contribuer à alimenter les discussions avec eux. Avant d'amorcer la discussion, je leur demandais tout simplement de prendre 5 à 10 minutes pour répondre aux questions. Ces questions étaient en lien avec certains des objectifs fixés lors de la conception de la séquence didactique : *Faire (re) découvrir la bande dessinée* et *Lire et apprécier positivement des bandes dessinées*. Fait à noter, un seul de mes collègues, Michel Joncas, utilisa ces questions avec ses élèves, mais ce dernier ne les ramassa pas, si bien qu'elles ne purent être considérées ici. Les résultats qui suivent concernent donc strictement mes élèves (voir l'annexe XI). Comme il y avait, pour toutes sortes de raisons, des absents, le nombre de répondants est sensiblement différent avant (106 élèves) et après (110 élèves) la lecture.

Dans un premier temps, les questions s'attardaient aux habitudes de lecture des jeunes en ce qui concerne plus particulièrement la bande dessinée. À savoir s'il leur arrivait de lire des bandes dessinées, quatre choix étaient offerts : jamais, rarement, à l'occasion et souvent. Environ 60 % de mes élèves déclarèrent donc qu'ils n'en lisaient jamais (36 élèves) ou rarement (29 élèves). En contrepartie, 28 % affirmèrent en lire à l'occasion (30 élèves), et seulement 10 % d'entre eux avouèrent en lire souvent (11 élèves).

Par la suite, je leur demandai d'identifier quelles étaient les bandes dessinées qu'ils lisaient ou qu'ils avaient déjà lues. Aucun choix de réponses n'était offert ici, les élèves devant tout simplement fournir eux-mêmes des titres. Au total, 198 réponses furent données lors de cette première mise à l'essai, plusieurs élèves se permettant de nommer plus d'un titre. Étonnement, la mention la plus fréquente fut « aucune réponse ». En effet, 39 élèves ne mentionnèrent rien à cette question. Seulement trois séries furent identifiées plus de dix fois par des élèves, soit dans l'ordre *Garfield* (24 élèves), *Astérix* (20 élèves) et *Tintin* (18 élèves).

À la suite de ces questions, la discussion avec les élèves s'orienta aussi sur leurs perceptions à l'égard de la bande dessinée. Même si ces données ne sont pas quantitatives, soulignons néanmoins que certains commentaires furent notés et que les perceptions des élèves semblaient plutôt positives, même si ces dernières étaient fortement teintées par des idées préconçues. Par exemple, et comme cela fut mentionné dans la description critique de la mise à l'essai du premier prototype, quelques élèves soulevèrent le fait que la bande dessinée s'adressait d'abord aux enfants et que l'humour la caractérisait le plus souvent. Par contre, d'autres élèves se réjouirent de laisser de côté les romans pour aborder un type de lecture différent à l'école.

Après la lecture des bandes dessinées, je procédai de la même façon lors du retour en classe avec mes élèves (110 élèves répondirent cette fois). Ces questions étaient le point

de départ de la période consacrée au retour. Cette fois-ci, hormis les commentaires qu'ils pouvaient écrire et qui allaient servir à alimenter la discussion par la suite, trois questions fermées furent posées aux élèves. Aucune réponse n'était suggérée, mais leur formulation imposait une réponse positive (oui) ou négative (non), même si de rares élèves se permirent de nuancer leurs réponses.

Ainsi, une première question leur demandait si c'était la première fois qu'ils lisaient ce genre de bande dessinée (que je présentais aussi sous les noms de BD d'auteur ou de roman-BD). Près de 85 % de mes élèves affirmèrent n'en avoir jamais lu auparavant (94 élèves). Environ 15 % d'entre eux avaient donc déjà lu une bande dessinée semblable (16 élèves).

Ensuite, les élèves devaient dire s'ils avaient apprécié la lecture de ces deux bandes dessinées. Les réponses furent positives pour près de 95 % de mes élèves (104 élèves). Quatre élèves n'avaient pas apprécié, alors que deux autres donnèrent une réponse partagée.

Enfin, une dernière question leur demandait si leur perception initiale de la bande dessinée avait changé positivement à la suite de ces lectures. Près de 64 % répondirent par l'affirmative (70 élèves), alors que 31 % dirent le contraire (34 élèves). Six élèves de mes élèves donnèrent une réponse partagée, oscillant entre le oui et le non et le « moyennement ». Fait à noter, certains élèves précisèrent que cette question était en quelque sorte un piège pour eux étant donné qu'ils avaient déjà une opinion favorable à l'égard de la bande dessinée. La lecture des titres de Rabagliati n'avait donc rien changé, mais cela ne signifiait pas pour autant que leurs réponses étaient négatives.

Même si elles ne concernaient que mes élèves, ces données quantitatives constituent sans nul doute un ajout pertinent de ce que ces derniers avaient vécu autour de la lecture des BD.

4.4 Synthèse des entretiens avec les expérimentateurs

L'observation directe de la mise à l'essai du premier prototype aura notamment permis de constater que des problèmes d'ordre organisationnel avaient été rencontrés, mais il s'avérait néanmoins nécessaire de dresser un bilan plus exhaustif des deux volets de la séquence didactique. En ce sens, un bref questionnaire fut bâti progressivement en collaboration avec le directeur de la présente recherche, Jean-François Boutin, et la conseillère pédagogique de la CSTL, Diane L'Écuyer. Il fut décidé conjointement de demander à mes collègues de répondre oralement à ces questions par le biais d'une entrevue individuelle enregistrée. Il ne s'agissait pas de réécrire ici mot à mot ce qu'ils avaient affirmé, mais plutôt de s'assurer que rien ne m'aurait échappé puisqu'il fallait, avec ce bilan, faire ressortir les principales forces et faiblesses de cette première mise à l'essai. L'enregistrement constituait donc une façon de ne pas oublier des éléments importants concernant le bilan de cette première expérimentation. Les documents d'accompagnement à la lecture et à l'écriture ainsi que les dix questions de cet entretien furent donc remis à chacun de mes collègues une journée avant l'entretien enregistré, histoire de rafraîchir leur mémoire. Chaque entretien dura environ de 20 à 30 minutes. Fait à noter, au fil des conversations, il arriva que d'autres questions et d'autres réflexions s'ajoutèrent au tout, laissant ainsi place à une certaine ouverture si des avenues intéressantes se présentaient. Des trois entretiens, c'est celui de ma collègue Brigitte Labelle qui dura le plus longtemps et qui, par le fait même, apporta le plus d'éléments de réflexion. Il importait que ce bilan permette à mes collègues de pousser plus loin leurs réflexions en ne se limitant pas toujours

à faire des constats, mais en proposant, au besoin, certains ajustements en vue d'améliorer la séquence didactique.

Le questionnaire (voir l'annexe XII) présenté à mes collègues se proposait donc de faire un bilan de cette première expérimentation vécue en classe avec des élèves de quatrième secondaire et de proposer d'éventuelles modifications. Les dix questions étaient orientées en fonction des lacunes préalablement observées et en prenant en considération les objectifs fixés pour la séquence didactique : 1- *Faire (re) découvrir la bande dessinée*, 2- *Lire et apprécier positivement des bandes dessinées*, 3- *Cerner le portrait psychologique du personnage principal*, 4- *Respecter l'univers narratif proposé par l'auteur Michel Rabagliati*, 5- *Écrire une nouvelle littéraire*

Afin de rendre plus agréable et structurée la lecture des réponses et des commentaires livrés par mes trois collègues lors des entretiens, il a été décidé, en accord avec le directeur de la présente recherche, d'écrire une synthèse qui suivait l'ordre des questions et du déroulement des entrevues. Les différents aspects ont aussi été séparés en sections, de façon à mieux faire voir les points abordés avec ces entretiens individualisés.

4.4.1 L'intérêt à l'égard de cette séquence didactique exploitant la bande dessinée

Dès le moment où j'ai annoncé que j'allais expérimenter une activité avec l'aide de bandes dessinées, mes collègues m'ont signifié qu'ils étaient grandement intéressés à participer à cette aventure. Leur intérêt à l'égard de la BD était manifeste. En fait, pour tous, c'est l'attrait de la nouveauté et l'envie d'explorer de nouveaux types de récit qui les a d'abord accrochés. En ce sens, soulignons que la lecture de ces BD fut une découverte pour mes collègues puisque deux d'entre eux n'avaient jamais lu les titres utilisés dans le cadre de cette séquence didactique. L'idée de se servir de ces lectures comme moteur de l'écriture leur a aussi plu.

En outre, ce qui les a intéressés, c'est le fait que les deux bandes dessinées sélectionnées, *Paul a un travail d'été* et *Paul à la pêche*, étaient québécoises (alliant des registres de langue neutre et familier). Il faut savoir qu'il est souvent bien difficile d'arriver à répondre adéquatement aux prescriptions du *Programme de français* quant à la lecture d'oeuvres du Québec, faute de budget. Les deux titres à lire dans le cadre de cette séquence didactique se déroulent aussi tout près de Vaudreuil-Dorion (lieu de l'expérimentation), dans la grande région de Montréal ou dans les Laurentides. Enfin, selon eux, étant donné que l'adolescence est au coeur de plusieurs scènes dans ces deux histoires, cela risque aussi de rejoindre les jeunes davantage, permettant ainsi une plus grande identification au personnage. Les élèves peuvent aussi s'identifier au personnage. En somme, il y avait donc une certaine proximité linguistique, culturelle, géographique et personnelle qui attirait la curiosité de mes collègues.

4.4.2 La présentation de la séquence didactique aux élèves

Lorsqu'est venu le temps de faire lire les bandes dessinées aux élèves, certains d'entre eux se sont d'abord montrés perplexes, aux dires de mes collègues. Brigitte a même connu un premier cours plutôt difficile avec un groupe en présentant la séquence didactique. Les commentaires ne semblaient pas très favorables, même si cela ne concernait que certaines « têtes fortes » (« *La BD, c'est plate* »). La perspective de lire des bandes dessinées dans le cadre du cours de français en déstabilisait quelques-uns, n'étant pas du tout habitués de fonctionner de la sorte. Néanmoins, de façon générale, le premier cours au cours duquel mes collègues enseignants ont présenté (rapidement, il faut dire) le langage de la BD a suscité la curiosité. En discutant avec les élèves, cela a permis de constater que leurs principales références étaient des séries comme *Tintin*, *Astérix* ou *Garfield*, confirmant ainsi que bien peu d'élèves semblaient connaître la bande dessinée actuelle.

4.4.3 L'appréciation des bandes dessinées lues en classe

Lorsqu'ils ont commencé à lire, la majorité des élèves sont embarqués dans les histoires de Paul. Michel Joncas précise même qu'il n'a jamais vu un tel engouement pour la lecture dans ses cours de français. C'était frappant. Des élèves arrivaient avant le début du cours pour commencer plus rapidement. Brigitte ajoute qu'il y avait un enthousiasme et un étonnement rarement vus. Unaniment, les enseignants s'entendent pour dire que les élèves ont apprécié ces deux lectures. Philippe Crête estime à 90 % le nombre d'élèves satisfaits, constatant du même coup qu'il y aurait toujours une portion d'irréductibles, quel que soit le livre proposé. Certains élèves ont tellement été emballés par ces lectures qu'ils ont souhaité poursuivre la lecture des autres livres de *Paul*, ou tout simplement de lire d'autres BD dites d'auteurs mises à leur disposition. En ce sens, tous affirment que les élèves ont fait une découverte en lisant ces BD. D'ailleurs, ce ne sont pas juste les jeunes qui ont fait une découverte : les enseignants aussi! Pour Michel, qui s'intéressait déjà à certaines séries comme *Tintin* et *Astérix*, ce projet lui a aussi permis de découvrir d'autres BD comme *MAUS*. Les élèves comme mes collègues se sont rendu compte que la BD ne se limitait pas aux fameux classiques traditionnels du neuvième art.

4.4.4 L'organisation des périodes de lecture

En dépit de tout cela, ce qui les a marqués lors de cette première expérimentation, c'est de constater que l'organisation des périodes de lecture avait été problématique. Ces observations ont déjà été signalées précédemment, mais elles ressortent comme un aspect important à améliorer. Rappelons qu'à l'origine, trois périodes avaient été réservées pour chaque groupe afin que les élèves puissent lire les BD. Dès le premier cours, Brigitte s'était aperçue que les jeunes n'auraient visiblement pas le temps de lire les deux histoires (comme prévu) en deux périodes. Rapidement, chaque enseignant avait ajouté une période de plus pour la lecture, ce qui avait provoqué quelques problèmes. Étant donné que

l'horaire était déjà effectué et que nous ne voulions pas tout chambarder, cette quatrième période avait parfois été ajoutée une dizaine de jours après la troisième, ce qui n'était pas idéal.

De plus, en décembre 2007, deux journées de tempête avaient entraîné des congés forcés, empêchant ainsi les élèves de lire les BD et perturbant l'horaire de lecture. Et impossible ici de repousser toutes les autres périodes. Philippe rappelle que certains groupes n'ont donc pas eu le même nombre de périodes pour lire les BD (entre 3 et 4). Des périodes de récupération ont été offertes par les enseignants, mais certains élèves ne se présentaient pas, ce qui créait des situations peu commodes en classe. Au final, cette séquence didactique devait avoir lieu uniquement en novembre et en décembre. Les problèmes causés par la planification et la météo ont repoussé les périodes d'écriture, ce qui fait que les élèves ont commencé à écrire le texte avant les fêtes, et qu'ils ont terminé en janvier, ce qui n'était pas du tout prévu initialement.

4.4.5 Retour sur le document d'accompagnement pendant la lecture

Ces problèmes d'organisation ont eu un impact sur certaines activités prévues, notamment sur le document d'accompagnement que les élèves avaient à compléter pendant la lecture des BD. Le fait qu'il fallait beaucoup de temps pour répondre aux diverses questions a été soulevé comme problématique. Et comme il manquait de temps en raison des problèmes soulevés précédemment, la lecture des BD a été favorisée au détriment de ce cahier. En dépit de la « lourdeur » de ce document, personne n'a cependant suggéré de réduire le nombre de questions, préférant plutôt donner plus de temps pour lire et prévoir une période complète pour effectuer le retour sur ce document avec les élèves. Pour Michel, ce document était pertinent puisqu'il permettait de retracer le portrait de Paul, élément essentiel en vue de l'écriture à venir. Selon eux, le fait de ne pas avoir eu le temps de faire un retour approprié avec les élèves sur ce cahier avant l'écriture aurait causé plus de torts.

Mais pour Michel, l'exploitation parfois inadéquate (absence d'un retour) et incomplète relève davantage du manque de temps.

4.4.6 Le portrait du personnage et l'univers narratif des bandes dessinées

Les problèmes d'organisation et de planification ont aussi eu un impact sur l'écriture des nouvelles. Pour tous mes collègues, c'est une évidence. Comme la rédaction des textes s'est séparée en deux moments distincts et distants, l'un avant les fêtes et l'autre après les fêtes, cela a occasionné des ajustements dans la planification, notamment en coupant certaines parties comme le retour en classe sur les lectures avant l'écriture. En ce sens, tous s'entendent pour dire que le portrait psychologique de Paul aurait peut-être été mieux compris si les enseignants avaient pris le temps de faire un retour approprié sur l'activité de lecture (et sur le portrait de Paul). Mais les contraintes s'avèrent parfois plus importantes que prévu, forçant ainsi à prendre des décisions qui entraînent inévitablement diverses conséquences, comme ici avec l'écriture.

Lors de la correction des rédactions des élèves, mes collègues se sont rendu compte que les élèves avaient eu de la difficulté à bien cerner la psychologie du personnage de Paul. C'était même frappant de voir à quel point certains élèves étaient passés à côté de cet objectif. Autrement dit, ils reconnaissaient très peu le *Paul* de Rabagliati dans certaines nouvelles. Pourtant, avec le recul, il semble que ce ne soit pas la majorité des jeunes qui aient éprouvé ce problème. À cet effet, Philippe précise qu'avec la lecture des deux BD, il était bien difficile de rater cet objectif. La solution qui semble s'imposer pour tous, c'est de prendre le temps de dresser un portrait complet de Paul avec chaque groupe d'élèves avant la rédaction. Ces derniers prendraient alors en notes des informations qui pourraient servir lors de l'écriture.

En outre, il semble que l'univers narratif des BD n'ait pas été bien maîtrisé par les élèves dans les nouvelles. Mes collègues ne s'entendent toutefois pas sur cette question. Ainsi, Philippe précise qu'il est bien difficile de passer à côté d'un tel objectif puisque le cadre était assez bien défini dans les deux histoires lues en classe. Michel abonde dans le même sens, précisant que les élèves avaient su, malgré quelques maladresses, tenir compte de l'univers vraisemblable de Rabagliati dans les nouvelles. Par contre, Brigitte a mentionné que peu d'élèves avaient réussi à respecter l'univers narratif de l'auteur en proposant une nouvelle histoire. Il y avait bien quelques éléments présents, mais cela ne lui semblait pas suffisant. À cet effet, en discutant avec elle lors de l'entretien, nous nous sommes rendu compte que le problème résidait peut-être dans le document remis aux élèves. En ce sens, il était peut-être erroné de demander aux élèves de mettre un peu d'eux-mêmes dans Paul, comme Rabagliati le fait avec son personnage. Certains élèves ont pris cette consigne à la lettre en faisant de Paul leur propre faire-valoir. Par exemple, dans certains textes, Paul vivait dans la région de Vaudreuil de nos jours. Certains élèves se mettaient davantage en scène. Quelques récits abordaient même des thématiques complètement différentes de ce qui était présenté dans les titres de *Paul* lus en classe : drogue, sortie dans les bars, hockey, etc. Pour éviter ce genre de problème à l'avenir, il est suggéré de prendre le temps de dresser les paramètres de l'univers narratif de Paul en classe (époque, lieux, etc.). En somme, baliser l'univers dans lequel évolue le personnage afin que les élèves soient conscients du cadre narratif à exploiter et à respecter.

4.4.7 La qualité des textes écrits par les élèves

Le fait de ne pas avoir bien cerné le personnage principal a provoqué un effet sur la qualité des textes écrits par les élèves selon mes collègues. Ils s'attendaient tous à de meilleurs textes de la part des jeunes. Michel précise que l'idée d'utiliser les BD de Paul comme moteur de l'écriture vers la nouvelle littéraire n'a ni donné de meilleurs résultats, ni donné de pires résultats qu'avec les précédents projets d'écriture. Auparavant, les élèves de

la Cité-des-Jeunes avaient à écrire une nouvelle littéraire dont l'action se déroulait en Nouvelle-France. C'était un projet en lien avec l'histoire. Ce qui sautait aux yeux, c'était que les nouvelles écrites par les élèves n'étaient pas toutes très bonnes aussi. Michel Joncas mentionne même que dans son ancienne école, les enseignants ne faisaient même pas écrire de nouvelles puisqu'ils jugeaient que c'était une tâche trop difficile pour les élèves.

C'est un peu ce qui ressort de cette première expérimentation. Utiliser les BD de *Paul* comme moteur ne permet pas d'écrire nécessairement de meilleurs textes qu'avant. Même si ce n'était pas le but premier de cette activité, les enseignants ont néanmoins tenté d'expliquer cette situation. Ils mentionnent que c'est la première fois que les élèves se frottaient à ce genre narratif (la nouvelle littéraire) et que ce n'était pas évident à écrire. Les attentes étaient peut-être trop élevées, et il ne faut pas oublier que ce sont des jeunes, et non des écrivains confirmés, précise Michel. Dans ce qui est enseigné, l'accent est mis sur la psychologie des personnages au détriment de l'action. Plusieurs élèves sont davantage habitués à écrire des récits où l'action domine (le conte notamment, vu en troisième secondaire). Aussi, les élèves doivent écrire une nouvelle littéraire avec chute (fin inattendue), ce qui n'est pas évident à faire. Parfois, certains récits écrits par les jeunes s'avèrent prévisibles, voire banals. Considérant le fait que chaque enseignant est appelé à corriger environ 120 textes, certains textes finissent par se ressembler. Dans le manuel utilisé lors de la première expérimentation, *Zones* (CEC), une activité propose des moyens pour arriver à présenter une fin inattendue et efficace. Il faudrait donc proposer des pistes de ce genre aux élèves pour mieux réussir à inventer une chute inattendue (choc, nouvelle qui provoque une réaction, attente, découverte, etc.). En outre, la plupart des nouvelles travaillées en classe avec les élèves préalablement traitaient de personnages souvent déséquilibrés qui avaient un destin plutôt fataliste. Autrement dit, il s'agissait souvent de personnages qui mouraient. L'activité proposée aux élèves en lien avec la BD demandait ici de respecter le personnage de Paul, qui est plutôt « straight ». Les enseignants se demandent donc s'il ne faudrait pas donner plus de latitude aux élèves à ce sujet, tout en

affirmant qu'il est important de respecter l'univers présenté dans les bandes dessinées de Rabagliati.

En somme, même si cette activité ne visait pas spécifiquement à ce que les élèves écrivent de meilleures nouvelles, tous s'interrogent sur ce que nous pourrions faire pour améliorer cette situation. Et cela repose davantage sur l'enseignement de ce genre narratif (pratiques d'écriture, etc.) que sur la séquence didactique ou sur l'utilisation même de la bande dessinée. Il est proposé de faire deux pratiques d'écriture avant d'écrire la nouvelle du projet Paul.

4.5 Interprétation des données

Tout au long de cette première expérimentation, la séquence didactique fut évaluée et remise en question constamment. Dès le départ, il apparaissait évident que ce premier prototype ne serait pas celui qui serait retenu à la toute fin, puisqu'une première mise à l'essai entraînerait forcément des améliorations (Loiselle, 2001). Diverses données qui s'avérèrent majoritairement qualitatives furent donc recueillies tout au long de cette expérimentation en vue d'apporter les changements nécessaires à la séquence didactique afin que ce dernier soit encore plus efficace. Les moyens utilisés pour consigner toutes ces données furent par le fait même nombreux, voulant ainsi prendre des informations diversifiées et pertinentes pour identifier les forces à conserver et les faiblesses à corriger en vue d'une autre mise à l'essai.

Comme présentée précédemment, l'observation directe en classe fut très riche, permettant assez rapidement de faire quelques ajustements, comme ce fut le cas pour l'ajout d'une période consacrée à la lecture. Les commentaires, tant oraux qu'écrits, de la part des élèves, de mes collègues ou des accompagnateurs experts, permirent de recueillir diverses informations tout aussi éclairantes. En outre, pour le volet lecture, et comme précisé dans

les pages précédentes, je me permis de soumettre deux courts questionnaires à mes élèves, avant et après la lecture des BD. Ces données quantitatives constituèrent un ajout plutôt signifiant afin de vérifier si la séquence didactique atteignait réellement les objectifs fixés initialement.

Certains constats s'imposèrent donc dès le départ (et furent d'ailleurs mentionnés précédemment dans la description critique du déroulement de la première mise à l'essai ou lors des entrevues individuelles), mais comme trois de mes collègues participaient aussi à l'aventure, il s'avérait utile, voire nécessaire, de tirer profit de leur expérience en recueillant leurs commentaires. Leur avis fut donc pris en considération tout au long et comme personne ne suivait exactement la même planification et que nous vivions ce projet successivement, il s'avérait intéressant de faire des suggestions à ceux qui allaient suivre et vivre les étapes déjà vécues par certains d'entre-nous, histoire de maximiser les possibilités expérimentales au cours de cette mise à l'essai. Leur contribution à cette première expérimentation fut précieuse, ne serait-ce que pour me permettre d'avoir un autre son de cloche ou d'avoir une distance critique par rapport à ce que j'avais conçu. Il était assez évident qu'il y avait eu quelques problèmes avec la planification de la première mise à l'essai, mais il fallait dresser un bilan plus exhaustif des deux volets de la séquence didactique. En ce sens, les entretiens individuels, à la toute fin de la première mise à l'essai, permirent de faire un bilan plus complet de cette expérimentation et de recueillir des informations tant complémentaires que différentes, mettant ainsi en lumière les principaux correctifs à apporter.

Les diverses données recueillies lors de la première mise à l'essai furent par la suite étudiées et synthétisées avant d'être soumises à la conseillère pédagogique de la CSTL, au directeur de la présente recherche et à mes collègues. Il s'avérait nécessaire, à ce moment du travail, d'effectuer une mise au point sur cette première mise à l'essai afin d'interpréter les informations recueillies et de proposer des pistes d'amélioration. Comme

mes collègues avaient directement vécu cette expérience en classe, il me semblait essentiel de leur faire part de l'interprétation des données et des modifications proposées. Fait à noter, comme chaque enseignant n'avait pas toujours fonctionné de la même façon que les autres en classe, il a fallu discerner le bon grain de l'ivraie tout en faisant preuve de discernement en ciblant ce qui semblait s'imposer pour d'éventuelles modifications.

4.5.1 Une planification à revoir et un document d'accompagnement à repenser

Pour le volet lecture, la planification fut un problème plutôt évident. Quatre enseignants qui veulent faire le même projet en même temps, cela pose inévitablement des problèmes, surtout lorsque ceux-ci doivent se prêter les livres de groupe en groupe. Les imprévus furent aussi nombreux lors de la première expérimentation. Les trois périodes initialement prévues pour la lecture des BD se sont avérées insuffisantes et il semble que quatre périodes soient un minimum à envisager à l'avenir, pour s'accommoder entre autres des rythmes de lecture différents des élèves. Il apparaît aussi qu'un tel projet devrait être commencé plus tôt dans l'année scolaire afin de ne pas connaître une coupure importante dans le temps, comme à l'occasion du congé des fêtes. Même s'il s'avère pertinent de faire une pause entre les volets lecture et écriture, il importe de ne pas faire traîner le projet en longueur pour, entre autres, ne pas démotiver les élèves. En somme, en ajoutant un cours pour la lecture et en commençant plus tôt, il est à espérer que la deuxième mise à l'essai se déroulera mieux.

Étonnamment, aucun changement significatif n'a été proposé par mes collègues dans le document d'accompagnement, même si chacun a reconnu que les élèves avaient manqué de temps pour bien le compléter. Tous sont d'avis de l'utilité et de la pertinence d'un document d'accompagnement, notamment parce qu'il permet de bien préparer la suite du projet, l'écriture. En effet, aucun examen n'attendait les élèves à la fin de ces lectures, il fallait plutôt parvenir à traduire les personnages et tout l'univers narratif de l'auteur

Rabagliati dans le cadre d'une nouvelle littéraire. Considérant l'importance de conserver des traces des personnages et de l'univers narratif avant l'écriture, il semble pertinent de garder un tel travail, mais il faudrait alléger la tâche. Les problèmes rencontrés pendant les cours accordés à la lecture le démontrent bien : les élèves n'avaient pas assez de temps pour lire et compléter le document. Et comme il serait difficile, voire déraisonnable, d'accorder cinq ou six périodes pour la lecture (surtout en considérant que quatre enseignants devraient se succéder selon cet horaire, ce qui nécessiterait pratiquement 25 périodes successives, entre nous, pour le seul volet lecture), il semble juste de revisiter quelque peu les exercices demandés. Ainsi, la conseillère pédagogique a soulevé le fait que les exercices proposés dans la première mise à l'essai étaient plutôt directifs et qu'une seule réponse était attendue parfois, ce qui semblait contraire à nos intentions de départ. En ce sens, le nombre de questions devrait diminuer, quitte à ne conserver que les aspects reliés à la psychologie des personnages. Il s'agirait sans conteste d'un bel exercice de synthèse de demander aux élèves de cibler les principaux traits psychologiques de Paul pour chaque histoire. Cela leur laisserait plus de latitude, tout en n'étant pas tenu de compléter ces questions pendant les périodes de lecture. En effet, après la lecture, il serait sans nul doute possible pour un élève de cibler les traits les plus importants du personnage en étant à la maison, sans les BD.

4.5.2 Lire et apprécier positivement les BD

L'un des éléments les plus marquants, c'est bien sûr l'intérêt marqué des élèves pour la bande dessinée. Dès le début de la lecture des BD en classe, nous avons constaté que les élèves étaient conquis. Cet objectif fixé initialement est une belle réussite. Tous mes collègues parlent d'un enthousiasme, d'une assiduité et d'une grande curiosité de la part des jeunes à l'égard des lectures proposées, constats que je partage pleinement avec eux. Un tel engouement « collectif » pour la lecture n'a jamais été vu par aucun de nous (qui avons tous au moins dix ans d'expérience). L'un de mes collègues s'est même permis de chiffrer, selon son propre jugement, à 90 % le nombre d'élèves qui a apprécié les livres de

Rabagliati. Cela correspond assez bien aux statistiques compilées grâce aux courts questionnaires remis à mes élèves avant et après le projet. Ainsi, à la toute fin, sur 110 élèves (certains étant absents), près de 95 % d'entre eux m'ont affirmé avoir apprécié lire ces deux histoires de Rabagliati (104 élèves).

4.5.3 Faire (re) découvrir la bande dessinée

Cette idée de (re) découvrir la bande dessinée, force est d'admettre qu'elle est valable autant pour mes élèves que pour mes collègues. Pour ces derniers, la lecture de ces BD de Rabagliati a constitué une véritable redécouverte. Diverses raisons les ont incités à exploiter cette séquence didactique, puisque jamais il n'avait utilisé la BD dans leurs cours : la curiosité, l'attrait de la nouveauté, les histoires qui se déroulent près de nous au Québec (Montréal, les Laurentides, etc.), l'identification au personnage principal (pour eux et pour les élèves) et l'idée de se servir de la lecture comme moteur de l'écriture. Signe que la bande dessinée est encore bien méconnue, aucun de mes collègues ne connaissait le personnage de *Paul* (sauf une seule qui venait tout juste de lire deux titres de cette série). L'introduction de ce projet dans le parcours scolaire des jeunes leur aura permis de redécouvrir la bande dessinée, même qu'ils m'ont demandé d'autres titres semblables.

Avec cet intérêt assez marqué, il faut aussi noter que les élèves semblent avoir clairement (re) découvert la bande dessinée. Pour certains, c'était sans doute une découverte alors que pour d'autres, une redécouverte de ce moyen d'expression. Le constat fut le même pour tous : les élèves se sont rendu compte, à travers ce projet, que la BD ne se limitait pas aux fameux classiques traditionnels du neuvième art, qu'elle pouvait être sérieuse et transmettre des émotions. Ils prenaient conscience qu'elle pouvait rivaliser avec le roman. Avant de leur faire lire les BD de *Paul*, je leur avais remis un petit questionnaire, destiné notamment à connaître leurs perceptions à l'égard de la BD. Bien que celles-ci soient plutôt favorables, il faut reconnaître que leurs principales références commencent un

peu à dater. Ainsi, à la question à savoir ce qu'ils lisaient ou ce qu'ils avaient déjà lu comme bande dessinée, *Garfield*, *Tintin* et *Astérix* remportent la palme. Ce sont effectivement les séries les plus mentionnées. Parmi les 10 séries les plus citées, aucune n'a été créée après 1980. Fait à noter, la mention « journal » figurait dans ce palmarès, les élèves faisant ici référence aux BD présentes dans les quotidiens comme *Le Journal de Montréal*. Le fait de leur présenter une BD qui comptait plus de 100 pages, en noir et blanc qui plus est, avait certes de quoi les étonner.

Les résultats du questionnaire soumis à mes élèves ne trompent pas non plus : environ 85 % d'entre eux m'ont avoué n'avoir jamais lu de type de BD auparavant (que je présentais aussi sous les noms de BD d'auteur ou de roman-BD), témoignant à juste titre, de la méconnaissance du neuvième art et du fait que lire *Paul* constituait une découverte. Plusieurs élèves en profitèrent aussi pour emprunter d'autres titres semblables aux différents enseignants. Aussi, 63,6 % de mes élèves ont signifié clairement que leurs perceptions de la BD avaient changé positivement à la suite de ces lectures (sans oublier les 5,5 % qui ont répondu qu'elles avaient moyennement changé). Soulignons à nouveau que certains élèves avaient déjà une perception positive de la BD et qu'ils ne font évidemment pas partie de ces chiffres. Voilà donc quelques statistiques qui corroborent parfaitement ce que nous avons constaté en classe lors des périodes de lecture : tout en contribuant à leur faire découvrir la BD, les élèves ont grandement apprécié lire les histoires de Rabagliati.

4.5.4 Des nouvelles de Paul qui ne ressemblaient pas toujours à Paul

Pour le volet écriture, il faut avouer que la qualité des textes écrits par les élèves ne correspondait pas toujours à nos attentes. Et c'est sans doute ce qui s'impose comme la plus grande faiblesse de cette première expérimentation. En fait, tout au long du projet, chacun s'interrogeait de son côté sur ce qu'il pouvait faire afin d'améliorer la qualité des textes écrits par les élèves. Il faut donc considérer que les objectifs concernant le fait d'avoir cerné

le portrait psychologique de Paul et d'avoir respecté l'univers narratif proposé dans les BD comme non atteints dans cette première mise à l'essai. En fait, ces deux objectifs ont beaucoup à voir avec la qualité des histoires, sans oublier que leur réussite réside aussi dans la qualité du retour effectué avec les élèves après la lecture des BD.

Ainsi, comme mes collègues n'ont pas eu le temps de faire un retour convenable et adéquat avec les élèves après la lecture des BD, cela a donné des résultats parfois étranges dans les nouvelles proposées. Même moi, qui avais pourtant eu l'occasion de faire un retour, j'ai rencontré quelques nouvelles qui avaient peu à voir avec les histoires de Rabagliati. Certains élèves ne semblaient pas avoir réussi à bien cerner la psychologie du personnage, si bien qu'il était parfois difficile de reconnaître le Paul de Rabagliati. Et nous avons constaté que corriger plus de 120 textes avec le même personnage a de quoi démotiver. Une piste semble donc ouverte pour utiliser d'autres personnages. Pour l'univers narratif, c'est un peu la même chose, même si mes collègues ne semblent pas toujours d'accord sur ce point. Pour certains, malgré les maladresses observées ici et là, les élèves ont su tenir compte de l'univers narratif de l'auteur alors que pour ma collègue Brigitte, les élèves n'ont pas vraiment atteint cet objectif. Le retour effectué après les lectures est évidemment à prendre en considération, sans oublier que cela tient compte peut-être davantage de la manière dont a été fait l'enseignement ou le travail en classe pour chaque enseignant. Pour ma part, cela dépendait des textes, puisque j'ai moi aussi eu quelques textes problématiques, mais la cause de tout cela réside peut-être ailleurs. Au fil des discussions avec ma collègue Brigitte pendant l'expérimentation et lors du bilan, nous nous sommes rendu compte que nous avons peut-être fait fausse route en demandant aux élèves de mettre un peu d'eux-mêmes dans Paul. C'était clairement écrit dans nos consignes dont voici un extrait (le passage en caractère gras est celui qui nous semblait problématique) :

« Comme vous le savez déjà, le personnage de Paul est l'alter ego de l'auteur. Autrement dit, Paul n'est pas un personnage fictif : c'est l'auteur lui-même! "Je

cherche mes histoires dans mes souvenirs et dans ma cour. Je pense que je peux extraire la poésie de ce qui est le plus ordinaire dans la vie” (Rabagliati, 2007, VOIR). Maintenant, Paul, c’est vous! N’hésitez donc pas à puiser à même vos propres expériences afin d’imaginer une nouvelle histoire avec ce personnage. Tout en restant lui-même, vous pouvez certainement injecter un peu de vous dans Paul ».

Quelques élèves ont donc pris cette consigne à la lettre en faisant de Paul leur propre faire-valoir et en le faisant évoluer dans leur propre environnement et non plus dans celui de Rabagliati. Cette consigne devrait bien entendu être modifiée et les élèves devraient ancrer leurs nouvelles dans les BD lues de manière plus claire. Nous pourrions certes proposer trois ou quatre moments à partir desquels les élèves pourraient imaginer leur histoire, mais il semble à nouveau important de laisser, le plus possible, libre cours à l’imagination des élèves. Cela apparaît comme une évidence : les prochaines nouvelles écrites par les élèves devront être ancrées plus concrètement dans les BD, les élèves devant alors préciser les pages des BD ou la situation qui leur a inspiré leur nouvelle.

Dans tous les cas, le fait de ne pas avoir pris le temps de faire un retour approprié avec les élèves à la suite de la lecture des BD est à corriger. En accordant une période complète à ces tâches de dresser le portrait psychologique de *Paul* et d’identifier les grandes lignes de son univers narratif, tous s’entendent pour dire que cela devrait avoir des conséquences positives sur la qualité des textes écrits par les élèves. Par le fait même, cela devrait permettre d’atteindre ces objectifs. Le tir doit aussi être réajusté dès le départ, à savoir de modifier la consigne citée précédemment et que certains élèves avaient pris à la lettre. Le temps a manqué lors de la première mise à l’essai et nous avons peut-être forcé la note par moments, notamment en ne faisant pas tous un retour après les lectures. Pourtant, cette période s’impose comme une nécessité, ne serait-ce que pour laisser les élèves s’exprimer ce qu’ils ont ou non apprécié.

Aussi, le fait d'utiliser *Paul* comme moteur de l'écriture ne semble pas avoir donné des textes de meilleure qualité. Même si ce n'était pas le but premier, les enseignants semblent concernés par ce problème tout en reconnaissant que ce projet n'a pas donné de meilleurs, ni de pires résultats que les autres projets d'écriture de nouvelles expérimentés par le passé. Au moins, la lecture des bandes dessinées n'aura donc pas influencé négativement leur capacité à rédiger une nouvelle littéraire. C'est la première fois que les élèves avaient à écrire un texte narratif dans lequel la psychologie l'emporte sur l'action. En plus, les élèves devaient inventer un dénouement inattendu à leur récit et, dans bien des cas, certaines fins s'avéraient plutôt prévisibles, inexpérience oblige, sans doute... Fait à noter, même l'auteur Rabagliati reconnaissait, lors de sa visite, que ce n'était pas un exercice facile à faire (écrire une nouvelle littéraire) pour des jeunes de cet âge. Un de mes collègues soulignait même que dans une autre école, certains enseignants ne faisaient même pas écrire de nouvelles à leurs élèves, jugeant le tout trop difficile et étant trop souvent déçus par les résultats.

Pour remédier à la situation, plusieurs pistes s'offrent à nous. Il est certain qu'il faudrait intervenir davantage sur l'enseignement de ce genre narratif (la nouvelle) que sur la séquence didactique en tant que telle. En ce sens, avant d'écrire la nouvelle littéraire en lien avec *Paul*, les élèves devraient avoir effectué au moins une pratique d'écriture du même genre textuel. Par la suite, il sera important de faire une correction personnalisée afin de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui est attendu par la suite (forces et faiblesses). D'autres exercices d'écriture (pratique) sont donc à envisager, tout comme le fait de proposer quelques pistes aux élèves pour mieux inventer une chute inattendue, afin de permettre aux élèves d'écrire de meilleurs textes la prochaine fois. L'essentiel, c'est que, d'une part, les nouvelles des élèves tiennent davantage compte des bandes dessinées de Rabagliati et, d'autre part, que celles-ci soient de meilleure qualité (avec évolution psychologique et dénouement inattendu).

4.6 Bilan des modifications et présentation du deuxième prototype

À la suite de l'interprétation des diverses données recueillies lors de cette mise à l'essai du premier prototype de la séquence didactique, les documents pour les volets en lecture et en écriture furent modifiés en fonction notamment des principales lacunes observées. Les pages qui suivent présentent donc, sous la forme de pastilles, les principales modifications apportées à ces deux documents qui sont devenus, par le fait même, le deuxième prototype de la séquence didactique de cette recherche-développement. Selon ce qui aura été mis de l'avant, quelques commentaires des accompagnateurs experts viennent aussi préciser ou valider certains changements mis de l'avant.

4.6.1 Modifications au document de lecture en vue d'une deuxième mise à l'essai

Comme cela fut annoncé précédemment, les modifications au document d'accompagnement en lecture sont ici présentées à l'aide de puces, de façon à faire ressortir plus aisément les différents aspects sur lesquels des changements ont été apportés. Le deuxième prototype du document de lecture de la séquence didactique provient donc du travail d'évaluation effectué après la première expérimentation. Cette nouvelle version du document de lecture est annexée à la fin de ce mémoire (voir l'annexe XIII).

- ❖ Le document passe de 12 pages au format lettre à 6 pages au format légal.
- ❖ La page de présentation de la séquence didactique demeure toujours et devient même la première page du document remis aux élèves (la page titre initiale ayant été retirée).
- ❖ Le texte de présentation demeure sensiblement le même sauf que la visite de Michel Rabagliati à la toute fin est maintenant clairement mentionnée dès le départ, tout comme le fait de rassembler les meilleures nouvelles dans un recueil qui lui sera remis à cette occasion. Cette extension à la séquence didactique expérimentée auprès

des élèves dits performants lors de la première expérimentation a beaucoup plu. Pour Diane L'Écuyer, la visite de l'auteur qui se verra offrir le recueil de nouvelles est « *une idée géniale* ». Elle estime que cela contribue à faire de ce projet une véritable situation d'apprentissage et d'évaluation avec un produit bien réel.

- ❖ La page intitulée *Paroles de Rabagliati* demeure aussi telle quelle. Tout le monde s'entend pour dire qu'il s'agissait d'une bonne amorce pour présenter l'auteur et le personnage de Paul, sans être trop théorique.
- ❖ Les premières impressions sont supprimées du document. Elles se feront oralement à la suite du cours de présentation du projet ou lors du premier cours de lecture.
- ❖ Comme il s'agit de donner plus de temps aux élèves pour lire les BD, et étant donné que certaines lacunes avaient été observées dans l'élaboration du portrait psychologique de Paul, la section comprenant des questions sur chaque album est revue de fond en comble. Après une première expérimentation, certaines questions nous semblent trop pointues par rapport à ce qui est attendu des élèves. Les questions plus ciblées dans les histoires sont donc supprimées et tout simplement remplacées par cinq traits psychologiques que les élèves doivent identifier dans chaque histoire. Chaque trait psychologique sera « libre » (au choix de l'élève) et à justifier, ce qui est conforme à l'esprit initial de la séquence didactique. Dans le premier prototype, les élèves devaient absolument avoir les BD sous les yeux pour répondre aux questions (certaines d'entre-elles ciblant précisément des pages). Autrement dit, ce travail, en plus de leur gruger du temps de lecture, ne pouvait pas s'effectuer à la maison. La nouvelle proposition tente donc de maximiser le temps de lecture tout en permettant aux élèves de compléter le document à la maison. Il n'était plus nécessaire de mentionner des pages précises pour chaque justification, mais de cibler un événement ou une séquence du livre. En outre, cela correspond à notre volonté que chaque élève puisse aller chercher ce qui lui semble le plus marquant pour le personnage, sans pour autant avoir de directives ciblées et uniformes pour tous.

- ❖ Les deux dernières questions concernant le registre de langue et leur préférence quant aux histoires lues demeurent en l'état, et une nouvelle question s'ajoute, celle-ci s'attardant davantage à leur séquence préférée dans les BD lues.
- ❖ Enfin, les deux dernières pages du premier document sont fondues en une seule.
- ❖ Du côté de l'organisation des périodes de lecture, deux éléments semblent s'imposer : donner plus de temps pour lire les BD et prendre le temps d'effectuer un retour adéquat sur ces lectures. Pour la conseillère pédagogique de la CSTL, qui avait constaté avec nous que le nombre de périodes alloué était inadéquat lors de la première mise à l'essai, donner suffisamment de temps pour la lecture des oeuvres maintient l'engagement des élèves, avis partagé par le directeur de la présente recherche. Le fait de donner quatre périodes complètes pour lire les deux BD lui semble donc juste et pertinent, entre autres à la suite de l'expérience vécue pour la première expérimentation de la séquence didactique. Aussi, l'idée d'effectuer un retour avec les élèves lui semble fondamentale. Un retour et un échange sur les trouvailles réalisées quant au portrait psychologique de Paul sont essentiels pour s'assurer de la compréhension des élèves. En outre, cela contribue à éliminer un obstacle qui pouvait faire ombrage à la qualité des histoires.

4.6.2 Modifications au document d'écriture en vue d'une deuxième mise à l'essai

Voici maintenant les principales modifications apportées au document d'écriture de la présente séquence didactique. Dans un souci d'harmonisation, la présentation est la même, à l'aide de puces, permettant ici de repérer plus aisément les changements par rapport à la première mise à l'essai. Le deuxième prototype du document d'écriture est lui aussi annexé à la fin de ce mémoire (voir l'annexe XIV).

- ❖ Le texte de présentation est écourté et, fait important, la mention précisant que les élèves pouvaient mettre un peu d'eux-mêmes dans Paul est totalement supprimée. Cela nous semblait être une faiblesse importante dans les premiers textes corrigés.
- ❖ Pour aider les élèves à trouver une fin inattendue pour leur nouvelle, des exemples de chutes potentielles sont ajoutés dans le document.
- ❖ Afin d'éviter les écarts par rapport à l'univers narratif présenté dans les BD de Rabagliati, plusieurs nouvelles préalablement lues en classe sont regroupées selon leur univers d'appartenance (récit biographique, récit sociologique, récit psychologique, etc.). Ces univers sont choisis parce qu'ils correspondent assez à ce qui est présenté dans les BD de *Paul*.
- ❖ Une ébauche du projet est exigée avant l'écriture. À partir du moment où les élèves liront les BD, les élèves devront réfléchir à leur histoire, notant des pistes potentielles à explorer (personnage, choix de la bande dessinée à prolonger, etc.). Pour la deuxième expérimentation, il nous apparaît fondamental que les élèves ancrent davantage leurs nouvelles dans les BD, de telle sorte que celles-ci soient de réels prolongements aux BD. Après discussion, il n'est pas suggéré d'être directif en ciblant des moments précis comme nous l'avions fait dans le document d'accompagnement à la lecture (et comme nous pensions le faire), mais plutôt de demander aux élèves d'indiquer, au tout début, quel était le point de départ pour leur nouvelle (en précisant si possible les pages de l'album choisi). La conseillère pédagogique aime particulièrement cette idée, entre autres parce que cela sera davantage signifiant pour les élèves.
- ❖ Les élèves pourront exploiter un autre personnage que Paul. En fait, il faudrait toutefois que celui qu'ils choisiront soit présent dans les BD de Rabagliati. Pour Diane L'Écuyer, en offrant la possibilité d'utiliser un autre personnage, nous effectuons un pas vers la différenciation : c'est beaucoup plus intéressant pour les élèves, notamment parce que cela prend davantage en considération leur propre besoin d'identification puisque ce ne sont pas tous les élèves qui se reconnaissent

nécessairement dans Paul. Cela permettra aussi de varier les textes. Les enseignants ne corrigeront probablement plus 120 textes avec Paul comme personnage principal.

- ❖ En plus du schéma narratif, les élèves sont invités à tracer les grandes lignes du plan de leur histoire lors du premier cours de la rédaction. Ce travail se veut un peu une synthèse de l'ébauche à faire préalablement. Quelques précisions sont exigées, notamment en ce qui concerne le choix du narrateur, l'évolution psychologique du personnage, etc.
- ❖ Les étapes de rédaction sont étoffées en lien avec les stratégies du *PFDCS* en plus d'être séparées en quatre cours distincts. De cette façon, les élèves sauront exactement ce qu'ils doivent effectuer cours après cours. En fait, cet ajout provient à la suite des commentaires émis par la conseillère pédagogique, Diane L'Écuyer qui insistait pour que les étapes du processus et des stratégies « *soient présentes dans [notre] discours et [...] dans le document [remis] aux élèves* ».
- ❖ La nouvelle présentation des documents plaît visiblement à la conseillère pédagogique. « *C'est net et concis et [la] mise en page est excellente.* » Elle pense aussi que les élèves seront en mesure de proposer des nouvelles plus intéressantes avec les modifications apportées.

4.7 Description critique du déroulement de la mise à l'essai du deuxième prototype

Pour cette deuxième expérimentation, deux de mes collègues ont poursuivi l'aventure. L'un d'entre eux, Brigitte Labelle, a quitté ses fonctions d'enseignante au début de l'année scolaire afin d'occuper un autre poste au sein d'une commission scolaire voisine. La personne qui l'a remplacée n'était pas légalement qualifiée et n'a été de passage que pendant quelques mois. Considérant cette situation, il m'est apparu plus pertinent de prendre en considération uniquement les commentaires et les observations de mes deux autres collègues et les miens, notamment en raison du fait que nous avons tous déjà vécu la première mise à l'essai de cette activité.

La description critique du déroulement de la deuxième mise à l'essai a donc à nouveau pris en considération ce que mes collègues ont vécu en classe, même si, encore une fois, une attention particulière a été accordée à mes propres observations auprès de mes élèves. Toutes les données qualitatives recueillies au fil des semaines auront permis de reconstituer le plus fidèlement possible l'évolution dans le temps de cette séquence didactique. Après avoir rappelé les principales caractéristiques de cette deuxième expérimentation, chaque volet, la lecture et l'écriture, sera donc décrit selon les mêmes trois repères, avant, pendant et après, permettant ainsi de dévoiler de nouveaux constats concernant ce deuxième prototype.

4.7.1 Caractéristiques de l'expérimentation du deuxième prototype

Tableau 2 : Caractéristiques de l'expérimentation du deuxième prototype de la séquence didactique (automne 2008-hiver 2009)

Nombre d'enseignants expérimentant la séquence didactique	Trois
Niveau d'enseignement	quatrième secondaire
Nombre d'élèves au total	367 fréquentant le parcours régulier (âgés de 15 et 16 ans) (dont 88 élèves placés dans des groupes dits performants)
Nombre d'élèves du chercheur/enseignant	120 (dont 88 élèves dits performants)
Lieu	École secondaire de la Cité-des-Jeunes, Vaudreuil-Dorion (École secondaire publique, commission scolaire des Trois-Lacs)
Moment	Novembre 2008 à janvier 2009

4.7.2 Description de l'expérimentation du volet lecture du deuxième prototype

4.7.2.1 Avant la lecture des bandes dessinées

La deuxième expérimentation se déroule encore principalement à l'automne (mais cette fois-ci en 2008), et nous formulons à nouveau le souhait que tous les enseignants aient le temps de faire les volets lecture et écriture avant le congé des fêtes. Comme nous avons éprouvé diverses difficultés de planification lors de la première expérimentation, il est décidé, à l'unanimité, de commencer le projet beaucoup plus tôt. En fait, c'est près de trois semaines plus tôt dans le calendrier scolaire, ce qui nous laisse croire que nous aurons la possibilité de terminer à temps. L'horaire de lecture à établir entre les enseignants est

encore une fois un casse-tête, mais nous tenons à ce que chaque groupe ait les livres pendant cinq cours (quatre pour la lecture et un pour le retour).

Afin que tout se déroule convenablement, un document de planification fut préparé et remis à mes collègues (voir l'annexe XV). Ce dernier détaillait des pistes à emprunter pour le premier cours, tout en présentant un aperçu des cours nécessaires à ce projet. Dix cours au total répartis de la façon suivante : un cours pour présenter la séquence didactique et faire une introduction à la BD, quatre cours pour la lecture des BD en classe, un cours pour effectuer un retour sur les lectures et environ quatre cours pour l'écriture de la nouvelle littéraire. Par rapport à la première expérimentation, il faut noter qu'un cours supplémentaire a été accordé à la lecture des BD en classe. Ce bloc de dix périodes est, encore une fois, prévu pour se faire en deux temps distincts. Autrement dit, un temps d'arrêt s'impose entre les volets lecture et écriture, surtout pour bien préparer les élèves à l'écriture de la nouvelle littéraire. Ce document comprenait aussi une planification détaillée du cours d'introduction à la BD et de présentation de la séquence aux élèves. Ce qui était suggéré reprenait sensiblement ce que j'avais fait l'année précédente, même si quelques modifications avaient été apportées. Ainsi, quelques travaux d'élèves effectués lors de la première expérimentation furent présentés en classe, tout comme le recueil de nouvelles conçu avec les élèves des groupes dits performants. Cela constituait des traces concrètes de la première mise à l'essai. En fait, contrairement à l'an passé, les élèves ont été mis au courant qu'un recueil regroupant les meilleures nouvelles du niveau serait publié cette année et remis à l'auteur lors de sa visite du prochain printemps. Aussi, les élèves de cette deuxième mise à l'essai virent le court-métrage intitulé « *Paul se sauve* », réalisé par des élèves qui s'étaient inspirés d'une nouvelle écrite en lien avec ce projet. La présentation de ce court-métrage fit sensation, mais il faut avouer que les élèves qui l'avaient réalisé avaient réussi un véritable tour de force.

Après avoir discuté plus librement sur la BD, le document d'accompagnement à la lecture fut bien entendu présenté aux élèves, tout comme lors de la première expérimentation. Il s'agissait d'une version revue et modifiée, qui mettait cette fois-ci davantage l'accent sur la psychologie du personnage principal, Paul (voir l'annexe XIII). Les élèves étaient mis au courant des deux volets distincts de cette séquence didactique, la lecture et l'écriture.

Pendant ce cours d'introduction, ce qui s'impose à nouveau pour tous les enseignants, c'est que les élèves méconnaissent la BD. Ce constat s'est imposé à la suite de la discussion initiale avec les jeunes. Hormis quelques séries plus « récentes » comme *Garfield*, les titres qu'ils nomment auraient pu être les mêmes que ceux de mon père il y a 40 ans (*Tintin*, *Astérix*, etc.). Je répète et utilise le même questionnaire d'introduction que celui de la première expérimentation avec mes élèves. Quelques questions visaient tout simplement à savoir s'ils lisaient de la BD, lesquelles et quelles étaient leurs perceptions à l'égard de la BD.

Dans l'ensemble, l'accueil du projet fut, encore une fois, plutôt favorable, même si les élèves ne semblent pas être de grands lecteurs de BD. La curiosité et l'enthousiasme des jeunes étaient perceptibles. Notons au passage que certains élèves semblaient réfractaires à la BD, considérant sans doute que ce n'était que pour les enfants. Je dus intervenir pour remettre les pendules à l'heure auprès de deux élèves qui se moquaient des albums qu'ils allaient lire. Il faut dire que les titres volontairement naïfs (*Paul a un travail d'été*, *Paul à la pêche*) avaient de quoi évoquer les histoires de *Martine*. L'an passé, lors de la première expérimentation, quelques élèves avaient aussi manifesté leurs commentaires négatifs plutôt bruyamment, notamment dans un groupe de mon ancienne collègue, Brigitte Labelle.

4.7.2.2 Pendant la lecture des bandes dessinées

Lors du cours d'introduction, les élèves avaient été avisés qu'ils auraient à lire les deux titres disponibles. Étant donné que nous ne disposions que de 18 exemplaires de chaque titre, ils savaient que les premiers arrivés seraient les premiers servis lors du premier cours de lecture. Résultat? Les élèves arrivèrent massivement avant la cloche afin de choisir leur préférence dès le départ.

Encore une fois, dès les premières minutes des cours de lecture, ce qui nous frappa, ce fut le silence. En fait, il n'était pas rare de constater que le silence s'installait avant même le son de la cloche qui marquait le début des cours! À nouveau, les élèves semblaient conquis par Paul, séduits par les BD. Le silence était maître, mêlé parfois ici et là de quelques éclats de rire. À la fin des cours, lorsqu'il restait à peine quelques minutes, certains élèves demeuraient dans leur lecture : ils continuaient à lire, pour ne pas dire qu'ils *voulaient* continuer à lire. Mes collègues firent le même constat, qui a de quoi étonner parce qu'ordinairement, certains élèves ne peuvent s'empêcher, à la fin des cours, de regarder l'horloge, de soupirer ou de tout simplement fermer les livres. Au début des cours, j'en profitais parfois pour faire de courtes capsules plus théoriques (jamais trop longues cependant) sur le langage BD (ellipse, plans, etc.), cela afin que les élèves apprécient (peut-être) un peu plus ce qu'ils lisaient. Mes collègues firent d'ailleurs de même (parfois pendant le cours d'introduction) et nous utilisions pour ce faire deux pages photocopiées d'une revue (*Science et vie junior*, numéro hors série science et BD) qui présentaient les principaux codes de la BD. Cela s'avéra intéressant, mais je sentis et perçus très clairement que les élèves n'avaient pas envie de m'entendre didactiser ou théoriser le tout : ils voulaient lire. L'an passé, j'avais abandonné cette idée, faute de temps. Aussi, pour chaque période de lecture, j'écrivais au tableau les mentions suivantes, pour ne pas qu'ils oublient qu'ils auraient à écrire une nouvelle littéraire par la suite : « *Pensez à des idées pour écrire*

voire nouvelle. N'hésitez pas à venir m'en parler! » « Cernez des passages qui pourraient vous inspirer pour l'écriture de votre nouvelle ».

Pour une deuxième année consécutive, ce que nous voyions en classe ne mentait pas : les élèves semblaient réellement apprécier Paul et la BD, si bien que certains venaient nous voir pour emprunter d'autres titres de la série ou d'autres BD semblables. Lors d'une période au cours de laquelle j'avais dû m'absenter, une suppléante m'avait d'ailleurs laissé la note suivante concernant les élèves : *« Ils étaient très enthousiastes au sujet des deux bandes dessinées »*. Inutile ici de préciser que je n'avais jamais reçu de tels commentaires pour la lecture d'un roman, ce qui, en soi, constitue un constat majeur. Et les élèves en redemandaient, comme lors de la première expérimentation, raison pour laquelle j'avais toujours plusieurs titres en classe qu'ils pouvaient m'emprunter pour une semaine, comme les autres titres de la série *Paul* (tout comme mes collègues).

Contrairement à la première expérimentation, les quatre périodes prévues pour la lecture s'avèrent suffisantes pour la plupart des élèves, même si certains groupes profitèrent d'un peu de temps lors de la cinquième période. Il n'y eut pas non plus de grande problématique relative à la planification. Aucune tempête ne se manifesta et les quelques dérangements à l'horaire furent pris en considération, la plupart du temps, lors de l'organisation de la répartition des livres entre les enseignants. Les périodes de récupération furent planifiées à l'avance (entre autres pour s'accommoder des différents rythmes de lecture et pour les absences) et les élèves étaient au courant, dès le départ, des moments où ils pouvaient venir lire en classe sur l'heure du dîner. Fait à noter, tout comme l'année précédente, il était nécessaire de s'inscrire pour ces périodes en raison du fait que nous n'avions que 36 exemplaires disponibles (18 de chaque titre). Des feuilles avaient été préparées à cet effet avec les numéros des exemplaires des bandes dessinées.

Lors des troisième et quatrième cours de lecture, un nouveau document, intitulé *Un petit bilan* fut remis aux élèves (voir l'annexe XVI). Tout comme le principal document d'accompagnement à la lecture présenté lors du cours d'introduction, ce document pouvait se compléter à la maison. Tout d'abord, les élèves devaient écrire les principaux traits psychologiques de Paul sur la première page. Ensuite, ils devaient cibler trois « moments » différents dans chaque histoire en effectuant une association entre les lieux et le temps. Par exemple, un élève aurait pu écrire « St-Léonard à Montréal » en « 1979 ». Enfin, la dernière page constituait la première ébauche de leur texte. Ils devaient y noter diverses idées en vue de la rédaction à venir. En fait, il s'agissait de faire une petite synthèse de la psychologie et de l'univers narratif avant l'écriture. C'était une réponse à certaines problématiques soulevées lors de la première expérimentation. Ce document devait être complété presque entièrement pour la période de retour déjà prévue à l'horaire. Fait à noter, mes collègues ne l'utilisèrent pas, préférant mettre l'accent sur le principal document d'accompagnement à la lecture. Pour ma part, j'estimais important, voire nécessaire, de faire un tel travail en vue d'effectuer un retour approprié en classe sur les lectures.

4.7.2.3 Après la lecture des bandes dessinées

La période consacrée au retour avait été prévue, pour tout le monde, immédiatement après celles consacrées à la lecture. Il nous importait de faire ce travail dans un temps limité et continu, surtout parce que nous tenions à ce que les élèves embarquent réellement dans les lectures et dans le travail préparatoire.

Malgré la planification initiale, je fus le seul enseignant à faire un retour avec mes élèves. Mes deux autres collègues ne purent le faire pendant toute une période avec tous leurs groupes. C'était pourtant une faiblesse sur laquelle ils avaient clairement insisté l'an passé, mais il faut croire que leur planification était peut-être un peu plus serrée que la mienne.

Comme il m'apparaissait fondamental de faire un retour adéquat sur ces lectures, je consacrai un cours complet pour le faire avec chacun de mes groupes. Fait à noter, nous avions les BD en classe pour ce retour, contrairement à la première expérimentation. Cela contribua grandement à rendre ce cours plus dynamique et plus intéressant, ce qui constitue un autre constat majeur. Dans un premier temps, je distribuai le même petit questionnaire que lors de la première expérimentation à mes élèves, histoire de vérifier, entre autres, leur appréciation des histoires et leurs perceptions à l'égard de la BD. Une discussion fort intéressante s'ensuivit. Par la suite, je survolai plutôt rapidement le principal document d'accompagnement, pour enchaîner avec le nouveau document, intitulé *Un petit bilan*, que j'avais remis aux élèves. Je tenais à dresser le portrait psychologique de Paul et à tracer les grandes lignes de l'univers narratif de Rabagliati. Je collai un dessin de Paul au tableau et, en groupe, nous identifîâmes les principales caractéristiques psychologiques de ce personnage, preuves et justifications à l'appui à l'aide des BD. Autour du dessin collé à l'avant, je pris soin d'écrire les caractéristiques données par les élèves. Par la suite, je me rendis compte que ma consigne concernant l'univers narratif avec association « lieu (x) » et « temps » n'avait pas été bien comprise (consigne qui était sans doute mal formulée aussi). Spontanément, je décidai donc de tracer au tableau une ligne du temps afin de cibler les années (dates) mentionnées dans les BD de *Paul*. Sous chaque date, j'en profitai bien entendu pour identifier le lieu (ou les lieux) concerné. Ce travail se déroula fort bien, les élèves cherchant dans les BD les différents repères présentés dans les BD. Certains levaient la main et me disaient qu'ils reconnaissaient Montréal et son stade olympique à telle page, d'autres nous dirigeant plutôt vers l'Oratoire St-Joseph, etc. Tout cela permit de baliser les limites de la nouvelle à écrire, afin d'éviter les écarts auxquels nous avons parfois assisté lors de la première expérimentation. Pour ma part, ce travail fut nettement plus organisé que l'an passé et les élèves prirent un réel plaisir à parcourir les BD à la recherche d'indices. Voilà une autre amélioration perceptible de la séquence didactique. Par la suite, pour conclure le cours, j'attirai l'attention des élèves sur le langage BD en tant que tel,

chose que j'avais faite de façon très brève au début des cours consacrés à la lecture. Les élèves m'identifièrent leurs planches préférées et comme nous avions les BD en classe, tout le monde pouvait se promener de page en page. J'avais aussi préparé un court diaporama *PowerPoint* que je présentai aux élèves. Un autre de mes collègues fit la même chose avec les siens. Il s'agissait essentiellement de les faire réfléchir à ce que l'auteur avait voulu dire en effectuant tel cadrage, tel dessin, etc. Cela permit de familiariser davantage les jeunes à ce qu'un auteur fait en réalisant une BD, et cela leur plut visiblement.

Bref, j'eus l'impression que le retour que j'avais effectué avec mes élèves était nettement plus étoffé et pertinent que lors de la première expérimentation du projet, même si le cours fut bien chargé.

4.7.3 Description de l'expérimentation du volet écriture du deuxième prototype

4.7.3.1 Avant l'écriture de la nouvelle littéraire

Comme l'an passé, il y eut un temps d'arrêt entre les volets lecture et écriture. Les élèves eurent différents exercices à effectuer, comme faire un retour sur leur première rédaction d'une nouvelle littéraire (avec mes commentaires) et l'activité sur les registres de langue et la notion de discours rapportés (en lien avec la BD). Un nouvel exercice fut même proposé aux élèves, exercice qui tentait de mettre en évidence certaines particularités du langage BD. Les élèves devaient observer la suite des dessins en s'attardant notamment sur les émotions vécues par les personnages. Il s'agissait par la suite de traduire ce que racontait cette séquence à l'aide d'un texte suivi (voir l'annexe XVII).

Les périodes consacrées à l'écriture avaient été, encore une fois, prévues et annoncées aux élèves. Dans le document intitulé *Un petit bilan*, ces derniers avaient une première ébauche de leur histoire à faire. Entre la remise de ce document et le début de

l'écriture, il y eut pratiquement deux semaines dans mon cas (au cours desquelles différents exercices d'écriture furent réalisés en classe, comme mentionné précédemment). J'avais avisé les élèves qu'ils devaient avoir complété cette première ébauche et qu'ils devaient me la faire signer avant le premier cours d'écriture (en classe ou en récupération). Cela fonctionna plutôt bien pour presque tout le monde, même si certains élèves m'affirmèrent ne pas avoir d'idée ou avoir perdu le document. Il aurait été intéressant de pouvoir s'entretenir avec chaque élève par rapport aux idées mises de l'avant en vue de l'écriture de leur nouvelle, mais comme j'avais 120 élèves et que le temps manquait, je ne pouvais pas tout faire. À titre de rappel, mes collègues n'utilisèrent pas ce document avec leurs élèves.

Le document d'écriture en tant que tel, une version revue et modifiée par rapport à la première expérimentation, fut donc remis aux élèves lors du premier cours consacré à la rédaction de la nouvelle littéraire (voir l'annexe XIV). Toutes les consignes furent présentées aux élèves. Fait à noter, comme proposé après la première mise à l'essai, ce document présentait aussi des suggestions pour créer une fin inattendue et des liens avec certaines nouvelles lues en classe. Un espace était aussi réservé pour répondre à quelques questions destinées à guider les élèves dans l'écriture de leur texte. Et, encore une fois, je permis aux élèves de discuter à la fin d'un cours afin de partager certaines idées par rapport à l'écriture du texte.

4.7.3.2 Pendant l'écriture de la nouvelle littéraire

Les quatre cours qui suivirent furent donc consacrés à l'écriture. Les étapes de la rédaction du texte le précisaient d'ailleurs très bien et, contrairement à la première expérimentation, il était clairement écrit qu'environ quatre périodes seraient allouées pour rédiger la nouvelle.

Les tâches à accomplir étaient encore une fois clairement présentées, sous huit étapes, séparées selon les cours et les étapes d'écriture. Pour cette expérimentation, il avait été décidé qu'il fallait mettre davantage l'accent sur le processus et les stratégies d'écriture. Ainsi, ce qui se trouvait dans le document remis aux élèves pour chaque cours était systématiquement réécrit au tableau et présenté aux jeunes au début de chaque période. En se basant principalement sur le *PFDCS*, le découpage des cours tenait compte des stratégies à mettre de l'avant pour chaque étape : planifier, rédiger, réviser, améliorer, corriger, etc. Comme les élèves avaient (normalement) déjà effectué une ébauche, ils devaient commencer par répondre à diverses questions et à tracer les grandes lignes de leur plan. Selon les cours, les élèves savaient exactement ce qu'ils devaient faire, du plan à la version finale en passant par le brouillon et la correction. Comme mentionné précédemment, pour chaque cours, l'accent était mis sur les tâches que les élèves devaient accomplir. Les jeunes venaient parfois consulter mes deux exemplaires personnels que j'avais apportés avec moi.

Contrairement à la première expérimentation, je choisis d'interrompre l'écriture après deux cours et demi. Mes collègues ne procédèrent pas de cette façon, mais je tenais à l'expérimenter. La raison était fort simple : je voulais que les élèves soient davantage conscients de leurs principales faiblesses en écriture et qu'ils puissent intervenir plus adéquatement dans leur propre texte. Cela n'avait donc rien à voir avec la bande dessinée. Entre les volets lecture et écriture de cette séquence didactique, les élèves avaient reçu et corrigé leur première rédaction d'une nouvelle littéraire. Chaque élève avait ainsi pu comptabiliser ses propres erreurs selon les types (accord, orthographe d'usage, etc.). En plus, les élèves eurent divers exercices de grammaire à faire, sélectionnés en fonction de ce qui avait été observé à la suite de la rédaction de la première nouvelle littéraire. Par la suite, les élèves disposèrent d'environ un cours et demi pour poursuivre la rédaction jusqu'à la fin (réviser, améliorer, corriger et mettre au propre leur nouvelle). La version finale de leur nouvelle se faisait encore dans un petit cahier qu'ils devaient personnaliser (voir quelques exemples de travaux d'élèves à l'annexe XVIII). Cette fois-ci, un de mes collègues,

Philippe, fit de même en faisant écrire les nouvelles dans un petit cahier d'écriture. Certains élèves me demandèrent même pour apporter leur cahier à la maison avant l'écriture de la version définitive afin de prendre le temps de mettre une touche d'originalité à leur travail. Hormis quelques rares élèves qui souffraient du syndrome de la page blanche (et que j'invitai en récupération pour faire naître des étincelles), les quatre cours accordés à l'écriture s'avérèrent à nouveau suffisants, même si certains élèves terminèrent la rédaction en récupération (j'avais précisé que les élèves pourraient écrire un texte plus long que ce que les consignes exigeaient s'ils le désiraient).

4.7.3.3 Après l'écriture de la nouvelle littéraire

Sur les trois enseignants impliqués dans ce projet, un seul ne put terminer avant les fêtes. Il accorda un cours pour pratiquement chacun de ses groupes au retour en janvier. C'était un de nos objectifs, mais, encore une fois, il ne fut pas atteint pour tout le monde, et ce, même si nous avions commencé le projet trois semaines plus tôt.

Après la rédaction, je discutai brièvement avec les élèves et ceux-ci m'affirmèrent, d'emblée, que le fait de faire une pause pendant la rédaction les avait quelque peu déstabilisés. Même s'ils comprenaient les raisons de mon choix, qu'ils trouvaient certes légitimes, cela leur parut étrange. Ils n'étaient pas habitués de procéder de la sorte. Certains eurent même un peu de difficulté à se remettre à la tâche, leur élan étant freiné par les exercices travaillés en classe et à la maison.

Il n'était pas question de proposer une extension aussi considérable que l'an passé, principalement parce que je tombais en congé sabbatique à compter de la fin janvier. Malgré tout, il restait à réaliser un recueil de nouvelles et à préparer la rencontre avec l'auteur, Rabagliati, qui avait à nouveau signifié son intention de venir rencontrer les élèves. L'élaboration du recueil prit donc son envol. L'idée que j'avais proposée à mes

élèves dits performants de la précédente année scolaire avait grandement plu et mes collègues s'étaient montrés intéressés. La réalisation de ce recueil faisait d'ailleurs partie du document de présentation fourni aux élèves au tout début. Contrairement à la première fois, ce ne serait pas 55 élèves qui seraient concernés, mais bien 367. Il nous paraissait difficile, voire impossible, de procéder comme je l'avais fait l'année précédente en faisant lire toutes les nouvelles à nos élèves. Cela aurait pris beaucoup trop de temps et cela ne semblait pas pertinent. Il fut alors décidé que, contrairement à la première fois, ce serait les trois enseignants qui choisiraient les textes qui figureraient dans le recueil. Ainsi, chaque enseignant proposa au moins cinq nouvelles aux autres et les meilleures furent donc sélectionnées de la sorte. Au total, 16 textes, trois de plus que pour le premier recueil, furent choisis. Les nouvelles retenues furent réécrites à l'aide d'un logiciel de traitement de texte à l'ordinateur par les élèves eux-mêmes ou par les enseignants. Un élève s'impliqua en effectuant des dessins pour illustrer les divers textes, tout en réalisant la page couverture. Cette fois-ci, le tirage s'éleva à 80 exemplaires et ils furent d'abord remis aux élèves dont les textes avaient été sélectionnés dans le recueil et à ceux qui étaient intéressés d'en obtenir une copie (voir la couverture du recueil à l'annexe XIX).

Le premier mai 2009, Michel Rabagliati se présenta à l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes pour une deuxième visite (voir quelques photos de cette visite à l'annexe XX). Cette fois, pas de mini-spectacle comme lors de sa première visite, mais une rencontre au cours de laquelle il put expliquer aux élèves son cheminement, ses influences et son travail tout en répondant aux questions des élèves. À la toute fin, ce fut l'occasion de lui remettre le nouveau recueil de nouvelles. Dans un courriel reçu peu après cette rencontre (voir l'annexe XXI), ce dernier affirmait avoir lu toutes les nouvelles avec sa conjointe et qu'il y avait là « *des choses vraiment drôles et aussi touchantes* ». Il concluait en mentionnant qu'il avait présenté ce travail à une de ses amies qui enseigne au secondaire et qu'elle était épatée par ce que nous avons fait. Il allait rencontrer ses élèves la semaine

suivante et celle-ci lui avait dit : « *Tu sais moi j'ai pas (sic) eu le temps de leur faire faire un beau truc comme ça* » en parlant du recueil.

4.8 Questionnaires d'enquête auprès des élèves du chercheur/enseignant

Comme ce fut le cas lors de la mise à l'essai du premier prototype de la séquence didactique, diverses questions furent posées aux élèves lors des périodes précédant et terminant la lecture des bandes dessinées en classe. En accord avec mes accompagnateurs experts, il fut décidé de reconduire les mêmes questions, histoire d'obtenir des données quantitatives semblables. Environ quinze minutes étaient allouées en classe pour répondre à ces questions liées à certains des objectifs fixés pour la séquence didactique, soit ceux concernant la découverte et l'appréciation positive de la BD. Par la suite, les discussions étaient lancées avec les élèves, de façon notamment à faire ressortir leurs perceptions à l'égard de la bande dessinée.

Les résultats suivants concernent encore une fois uniquement mes élèves (voir l'annexe XXI). Cette fois-ci, le nombre de répondants est aussi sensiblement différent en raison des absences. Avant la lecture, 109 élèves ont répondu aux questions et après la lecture, 113 en ont fait de même.

Tout d'abord, lors du cours de présentation, mes élèves durent donner quelques informations concernant leurs pratiques de lecture par rapport à la bande dessinée. La première question leur demandait s'ils lisaient des bandes dessinées. Les mêmes choix que lors de la première mise à l'essai furent proposés : jamais, rarement, à l'occasion et souvent. La majeure partie des réponses se répartirent entre les choix « rarement » (38 élèves) et « à l'occasion » (47 élèves). Alors que quinze jeunes déclarèrent ne jamais lire de BD, huit affirmèrent en lire souvent et un seul ne fournit aucune réponse. Au total, près de la moitié de mes élèves déclarèrent donc qu'ils n'en lisaient jamais ou rarement.

Par la suite, les élèves étaient invités à m'écrire les titres des bandes dessinées qu'ils lisaient ou qu'ils avaient déjà lus. Fait à noter, comparativement à la première mise à l'essai, j'accordai plus de temps aux élèves pour compléter ces questions, insistant même pour obtenir des réponses de la part de tout le monde (la mention « aucune réponse » étant bien sûr valable aussi). 421 réponses furent ainsi recueillies, plusieurs élèves fournissant plusieurs suggestions. Cette fois-ci, neuf séries furent mentionnées plus de dix fois : *Garfield* (62), *Astérix* (49), *Tintin* (44), *Lucky Luke* (28), les *Schtroumpfs* (27), *Boule et Bill* (21), *Archie* (16), *Spirou* (15) et *Kid Paddle* (10). Fait à noter, contrairement à la première expérimentation de la séquence didactique, la série *Paul* fut mentionnée à une reprise.

Encore une fois, la discussion qui suivit lors de ce cours d'ouverture permit de mieux cerner les perceptions initiales des élèves à l'égard de la bande dessinée. Ces données ne sont pas quantitatives, mais pour une deuxième fois, l'accueil du projet fut plutôt positif. Les élèves ne sont pas habitués de lire des bandes dessinées dans le cadre de cours à l'école secondaire, mais l'ouverture et l'enthousiasme des jeunes étaient perceptibles. Les mêmes idées voulant que la bande dessinée puisse se réduire à l'enfance et à l'humour furent mentionnées, mais malgré tout, les premiers signes étaient favorables.

Lors de la période consacrée au retour sur la lecture des BD, je posai les mêmes trois questions que lors de la première expérimentation à mes élèves (113 élèves y répondirent). Les réponses attendues étaient bien évidemment « oui » ou « non », même si d'autres formulations furent recueillies.

À la question à savoir si c'était la première fois qu'ils lisaient ce genre de BD, près de 93 % de mes élèves répondirent par l'affirmative (105 élèves). Environ 7 % (huit élèves) avaient donc déjà lu une oeuvre semblable en bande dessinée.

En ce qui concerne l'appréciation de la lecture des deux bandes dessinées proposées dans le cadre de cette séquence didactique, les réponses furent quasiment toutes positives : un peu plus de 99 % des élèves répondirent qu'ils avaient apprécié (112 élèves). Un seul élève n'avait pas apprécié ces lectures.

Enfin, près de 80 % des jeunes affirmèrent que la lecture de ces bandes dessinées avait changé positivement leurs perceptions initiales à l'égard de la bande dessinée (91 élèves). 17 élèves répondirent que cela n'avait pas eu d'effet positif, alors que cinq autres eurent des réponses plus évasives (« oui et non », « moyennement »).

Ces données quantitatives offrirent un éclairage différent et complémentaire sur ce qui avait été observé en classe par les divers enseignants, et ce, même si celles-ci ne concernaient que mes propres élèves.

4.9 Synthèse des entretiens avec les expérimentateurs

À la toute fin de la deuxième mise à l'essai des deux volets de la séquence didactique, il s'avéra à nouveau nécessaire de faire un bilan avec mes collègues par le biais d'entrevues individuelles. Comme lors de la première expérimentation, je leur fis donc parvenir les questions (12 cette fois, au lieu de 10) une journée avant notre entretien, tout en leur fournissant aussi un autre document reprenant les principales modifications apportées au deuxième prototype qu'il venait d'expérimenter (voir l'annexe XXIII) et en leur remettant une copie des documents d'accompagnement utilisés avec les élèves. Le contenu du questionnaire était essentiellement le même, c'est-à-dire que les questions étaient en lien avec les objectifs fixés pour la séquence didactique, tout en se proposant de revenir sur certaines lacunes et forces observées. Comme il s'agissait d'une deuxième expérimentation et que mes collègues avaient tous les deux déjà expérimenté la séquence didactique une première fois, certaines questions visaient particulièrement la prise en compte des

modifications apportées alors que d'autres ouvraient la porte vers des pistes concrètes de solution ou soulevaient le problème des écarts entre les nouvelles étudiées préalablement en classe et ce qui était attendu de la part des élèves en écriture (voir l'annexe XXIV). Les entretiens devaient être enregistrés, mais à la suite d'un pépin d'ordre technique (pour une raison que je ne m'explique pas), rien ne fut enregistré lors de ces rencontres. Étant donné que des notes avaient été prises avant et pendant ces entretiens, et en accord avec le directeur de la présente recherche, je demandai tout simplement à mes collègues de me remettre leurs principaux commentaires respectifs par écrit pour chacune des questions. De toute façon, sans rien enlever à la valeur de ce bilan de fin de course, les principales modifications souhaitées avaient été formulées au fil des jours pendant la deuxième mise à l'essai.

Encore une fois, les réponses et les commentaires donnés par mes deux collègues à la suite de cette deuxième mise à l'essai ont été synthétisés et regroupés selon divers aspects abordés au cours des entretiens.

4.9.1 Retour sur les modifications organisationnelles proposées

Avant de mettre en marche la deuxième expérimentation, un document (voir l'annexe XV) présentant brièvement la démarche à suivre avait été remis à mes collègues. Ces derniers avaient aussi reçu une synthèse des principales modifications apportées après la première mise à l'essai (voir l'annexe XXIII). Compte tenu des problèmes organisationnels rencontrés lors de la première expérimentation, nous avons commencé plus tôt cette fois-ci puisque nous voulions que tous les enseignants aient le temps de faire toutes les activités de cette séquence didactique avant le congé des fêtes. Malgré les efforts effectués en vue de permettre à tout le monde de mieux réaliser cette séquence, l'organisation de l'horaire de lecture a encore une fois été difficile, laisse entendre Michel. Plus de temps a été accordé pour la lecture, mais en contrepartie, c'est la période de retour

qui a écopé pour eux. Encore une fois, mes deux collègues n'ont donc pas pu faire un retour adéquat sur les lectures des BD de *Paul*. Philippe suggère l'idée de faire un retour lorsque chaque élève aurait terminé la lecture d'au moins un des deux albums. Il s'agirait ainsi de faire un bilan après deux cours par exemple, mais cela risquerait d'être difficile à réaliser compte tenu du fait que ce ne sont pas tous les élèves qui lisent le même livre en même temps et que les rythmes de lecture sont variables d'une personne à l'autre.

Pour eux, le fait de ne pas avoir accordé une période au retour sur ces lectures a eu des conséquences négatives sur certaines nouvelles écrites par les élèves. Prendre le temps de faire ce retour aurait été profitable pour les jeunes. Étant donné que ce retour n'a pas eu lieu, l'univers narratif ainsi que le portrait psychologique de Paul n'ont pas été cernés adéquatement par quelques élèves, ce qui a occasionné le fait que des histoires ne correspondaient pas à ce qui était réellement attendu.

Pour justifier le fait de ne pas avoir respecté la planification proposée pour l'expérimentation du deuxième prototype, Michel souligne qu'il s'agit essentiellement d'un problème de logistique. Comme seulement 36 exemplaires des BD étaient disponibles, il est difficile de séparer adéquatement les périodes de lecture entre quatre enseignants, surtout que cette expérimentation prévoyait une période de lecture supplémentaire. Autrement dit, tout le monde ne peut pas faire l'activité en même temps dans de telles conditions. Un seul enseignant peut faire lire les BD à la fois. Une solution à ce problème serait d'avoir davantage d'exemplaires, mais ce n'est pas aussi simple que cela étant donné que cela occasionnerait des coûts assez importants (environ 1000 \$ pour 36 exemplaires).

4.9.2 L'appréciation des bandes dessinées lues en classe

Encore une fois, pour cette deuxième expérimentation, ce qui s'impose, c'est l'intérêt que les élèves accordent à ces nouvelles lectures. Dans l'ensemble, mes collègues

estiment ainsi que les jeunes ont apprécié lire les bandes dessinées de Rabagliati. Michel souligne qu'il n'a reçu aucun commentaire négatif par rapport à ces lectures, ajoutant même qu'il gardait le souvenir d'élèves qui s'esclaffaient en lisant ou qui versaient quelques larmes (phénomène rare, précise-t-il). Pour expliquer cet intérêt à l'égard de ces BD, le fait que ce ne soit pas un roman a été avancé. Philippe souligne également le fait que les jeunes s'intéressaient aux actions parce qu'elles se vivaient près d'ici et que les chansons mentionnées étaient connues. Signe de l'intérêt par rapport à ces livres, mes deux collègues précisent que plusieurs élèves manifestaient leur intention de lire d'autres titres de la série (et même d'en demander comme cadeau de Noël!). Une curiosité se constatait clairement en classe. En ce sens, ce fut une découverte à nouveau pour les jeunes. Lire ces livres aura permis à la majorité des élèves de découvrir que la BD ne se limitait pas uniquement à *Spirou* et aux autres séries semblables. C'est la découverte d'un genre littéraire nouveau qui leur permet d'aller au-delà des idées préconçues par rapport à la BD.

Dans l'ensemble, ces lectures auront permis de modifier positivement les perceptions que les élèves avaient à l'égard de la BD, ces derniers réalisant qu'une histoire digne d'un roman pouvait se matérialiser sous la forme d'une BD. Les nombreux préjugés à l'égard de la BD semblent avoir laissé place à plus d'ouverture, même si pour certains, l'intérêt n'y était pas, peut-être parce qu'ils ne retrouvaient pas les clichés habituels qui les rassuraient dans leur enfance, précise Philippe.

4.9.3 Retour sur le document d'accompagnement pendant la lecture

Hormis cet intérêt à l'égard de la BD, la pertinence d'avoir un cahier d'accompagnement pendant la lecture a été abordée avec mes collègues. Pour Michel, le fait d'avoir un cahier d'accompagnement pendant la lecture est clairement apprécié (voire nécessaire), notamment parce qu'il constitue le point de départ pour l'écriture des nouvelles. Pour lui, ce cahier d'accompagnement permet de recentrer, au quotidien, le but

de l'exercice, c'est-à-dire de créer une nouvelle à partir de ces histoires. Toutefois, malgré les modifications proposées par rapport au premier document d'accompagnement, ce qui semble problématique, c'est la lourdeur des tâches demandées pendant la lecture. Philippe précise qu'il faudrait penser à une autre façon de le concevoir et de l'exploiter, de sorte qu'il ne devienne pas trop lourd à compléter durant les périodes de lecture. Le temps consacré à compléter ce document ne l'était pas pour lire, ce qui fait que certains élèves ne parvenaient pas à lire toutes les histoires. Philippe précise que le cahier était utilisé de façon pertinente par les élèves qui travaillent bien, laissant entendre qu'il n'était pas utilisé convenablement par les élèves plus négligents.

4.9.4 La qualité des textes écrits par les élèves

Du côté de l'écriture, de l'avis général, les nouvelles étaient de meilleure qualité que lors de la première expérimentation. Divers éléments peuvent expliquer cela. Tout d'abord, étant donné que nous étions, comme enseignants, mieux préparés puisque nous avons déjà expérimenté la séquence l'année précédente. Il a été plus facile de guider les élèves dans ce projet, de les mettre en garde contre certains pièges narratifs potentiels. Aussi, le fait d'avoir proposé des fins inattendues possibles dès le départ aura aidé quelques élèves puisque les chutes étaient meilleures que l'année précédente. Enfin, le fait d'avoir déjà écrit une nouvelle avant celle-ci aura aussi aidé les jeunes dans l'écriture.

4.9.5 Le portrait du personnage et l'univers narratif des bandes dessinées

Même si la qualité des textes était supérieure, mes collègues soulignent néanmoins le fait que les élèves n'ont peut-être pas vraiment réussi à mieux cerner le portrait psychologique de Paul. Dans l'ensemble, ils notent de légères améliorations même si la situation demeure assez équivalente à la première expérimentation. Et le constat est le même pour le respect de l'univers narratif. Pour mes collègues, ces observations découlent

du fait de ne pas avoir effectué un retour satisfaisant à la suite des lectures. Philippe souligne l'importance de vraiment prendre une période complète pour effectuer un bon retour avec les élèves sur le personnage et son univers narratif avant de les lancer dans l'écriture.

4.9.6 Des solutions envisagées

En vue d'une prochaine expérimentation de la séquence didactique, des pistes ont aussi été mises de l'avant pour l'améliorer. Ce qui s'impose assez unanimement, c'est la nécessité de prévoir plus de temps pour la lecture des bandes dessinées en classe et de réserver au moins une période pour effectuer un retour adéquat sur les lectures, l'univers narratif et le portrait psychologique du personnage. Michel avance même qu'il faudrait accorder cinq périodes seulement pour la lecture entière des titres proposés et, au besoin, de la découverte d'autres titres de la série, tandis que Philippe invite à penser à la possibilité de faire un retour en classe après la lecture d'une des BD. Ce dernier recommande aussi de cibler les éléments importants à conserver dans le document d'accompagnement, de sorte qu'il ne soit pas trop lourd à compléter pendant la lecture et qu'il prépare les élèves à l'écriture. Enfin, sans que cela concerne directement les BD de *Paul*, il faudrait aussi trouver des exercices d'écriture pour créer une banque de fins inattendues pour les nouvelles.

À la toute fin, mes collègues ont été invités à réfléchir au fait que la plupart des nouvelles travaillées en classe avant ce projet traitaient de personnages plutôt déséquilibrés (destin fatal, etc.). Dans cette séquence didactique, nous demandons aux élèves de respecter les personnages et l'univers narratif de Rabagliati (plutôt « straight »). En ce sens, nous avons évoqué la possibilité de permettre aux élèves de proposer des dénouements plus « tragiques » (qui auraient une réelle incidence sur le reste des histoires de Rabagliati), tout en se demandant si cela pourrait permettre aux élèves d'écrire de meilleures nouvelles.

Bien que l'idée puisse être intéressante, cela pourrait dénaturer l'univers de Paul. Michel précise que procéder de la sorte pourrait entraîner un éclatement narratif qui n'est pas souhaitable et engendrer des textes qui ne seraient peut-être pas nécessairement meilleurs. Il importe donc de montrer aux élèves (par des lectures, de la modélisation, etc.) qu'une fin inattendue n'est pas obligatoirement tragique et que le simple fait de faire mourir un personnage ne signifie pas nécessairement que ce sera une fin inattendue. La piste à explorer demeure « l'anecdotique » dans la vie de tous les jours et la lecture de textes d'élèves des années précédentes pourrait aider (recueil).

4.10 Interprétation des données recueillies

Encore une fois, et comme la méthodologie de la recherche-développement l'exigeait, de nombreuses données furent consignées tout au long de la deuxième expérimentation de l'objet pédagogique. Dans une volonté manifeste d'obtenir une certaine uniformité, les moyens utilisés furent les mêmes, à savoir l'observation (par le biais d'un journal de bord dans lequel divers commentaires [élèves, collègues] étaient notés selon les étapes de réalisation du projet [avant, pendant et après]), les suggestions des enseignants, les réponses de mes élèves aux deux questionnaires distribués avant et après la lecture et, enfin, des entrevues individuelles auprès de mes collègues destinées à faire le bilan de cette deuxième mise à l'essai. L'objectif de cette évaluation constante étant de retenir les forces et les faiblesses, de même que les modifications souhaitables (Loiselle, 2001).

Le fait de pouvoir compter sur mes collègues de travail fut à nouveau d'une aide inestimable, ceux-ci commentant et suggérant de petits détails quelques jours avant l'impression de la deuxième version de l'objet pédagogique expérimenté dans le cadre de cette recherche. En effet, comme à mon habitude, je soumettais fréquemment mes réflexions, mes travaux ou mes idées à ceux-ci afin qu'ils réagissent, qu'ils me disent ce

qu'ils en pensent, comme s'il s'agissait des ultimes modifications, même minimes, à apporter.

À l'instar de l'évaluation de la première expérimentation, toutes ces données recueillies furent à nouveau étudiées, synthétisées et présentées à la conseillère pédagogique de la CSTL, au directeur de la présente recherche et à mes collègues. Lors de l'interprétation des données, il a fallu notamment faire la part des choses, sachant que chaque enseignant n'avait pas procédé de la même manière avec ses élèves selon les étapes de la planification établie. Aussi, il m'apparaissait fondamental de prendre en considération les commentaires de mes collègues qui avaient concrètement vécu cette expérience sur le terrain, de les considérer comme des coauteurs pratiquement même rendus à la toute fin, puisque j'estimais que notre collaboration permettait à cette séquence didactique de devenir meilleure.

4.10.1 Des modifications qui ne sont pas prises en considération

Pour cette deuxième mise à l'essai, ce qui s'impose, c'est le fait que mes deux collègues n'aient pas eu (ou pas pris) le temps de faire un retour approprié à la suite de la lecture des BD avec les élèves en classe. C'était pourtant un élément à corriger qui avait été mentionné à plusieurs reprises lors de la première expérimentation, notamment lors du bilan final, mais tous les deux reconnaissent ne pas l'avoir effectué pour une deuxième année consécutive, ce qui n'est pas mon cas. Des problèmes d'horaire à organiser pour la lecture entre les enseignants et de logistique sont mis de l'avant pour expliquer une telle situation. Il faut donc considérer plus sérieusement le problème posé par le prêt successif de 36 exemplaires de livres entre les enseignants, même si cela fait partie de la réalité. Contrairement à l'an passé, personne n'a souligné de problème avec le nombre de périodes de lecture accordé. Les élèves semblent avoir eu suffisamment de temps pour lire les deux BD, même si un de mes collègues avoue avoir utilisé la période initialement prévue pour le

retour pour permettre à ses élèves de terminer la lecture. Selon eux, s'ils avaient effectué cette période de retour, cela aurait permis d'améliorer certaines faiblesses qu'ils ont remarquées, notamment au niveau de l'écriture de la nouvelle littéraire.

4.10.2 Faire (re) découvrir la bande dessinée

Cet objectif fixé initialement semble encore une belle réussite cette année. Ce que nous avons observé tout au long des périodes de lecture correspondait pleinement à ce que nous avons déjà vécu lors de la première expérimentation : les élèves venaient de faire toute une découverte! Les bandes dessinées qu'ils m'ont nommées lors du cours d'introduction témoignent, à nouveau, du fait que les jeunes connaissent les gros canons de la BD, sans pour autant connaître l'évolution récente de ce milieu éditorial. À la question à savoir ce qu'ils lisaient ou ce qu'ils avaient déjà lu en BD, parmi les dix premières positions, une seule série, *Kid Paddle*, a été créée après les années 1980 (1993 pour être plus précis). Tout le reste ressemble étrangement à ce qui avait été mentionné l'an passé. Fait à noter, la série exploitée dans le cadre de la présente recherche a été mentionnée une fois, par un élève qui la connaissait parce que sa soeur avait expérimenté la séquence didactique lors de la première mise à l'essai.

Le nombre de séries ou de titres de BD donnés par les élèves est plus élevé que lors de la première mise à l'essai. Cela s'explique peut-être par le fait que mes élèves aient lu plus de BD que ceux de l'an passé ou qu'ils aient une meilleure mémoire, mais je crois sincèrement que ce ne sont pas de bonnes pistes de solution. Lorsque j'ai posé cette question à mes élèves cette année, j'ai insisté, de vive voix, pour que mes élèves m'écrivent une réponse, ce qui n'a pas empêché sept élèves de faire fi de cette consigne. Aussi, j'ai laissé un peu plus de temps à mes élèves cette fois-ci, ce qui explique que plusieurs élèves m'aient écrit plusieurs réponses.

Pour revenir à cette idée de (re) découverte de la BD, 92,9 % de mes élèves m'ont affirmé que c'était la première fois qu'ils lisaient ce genre de BD. Mes collègues, même s'ils n'ont pas fait le petit questionnaire avec leurs élèves, partagent néanmoins cet avis. Pour eux, la lecture des bandes dessinées de Rabagliati aura permis aux élèves de découvrir que le neuvième art ne se limitait pas aux classiques habituels. Lire ces BD leur aura permis d'aller au-delà des idées préconçues par rapport à la BD, réalisant du même coup qu'une histoire digne d'un roman pouvait prendre la forme d'une BD. La plupart de mes élèves, soit 80,5 % estime que leurs perceptions initiales ont changé positivement à la suite de ces lectures. Ce pourcentage ne tient évidemment pas compte des élèves qui avaient déjà une image positive de la BD. La question aurait pu être modifiée, mais nous avons préféré garder la même que l'an passé. Bref, tous ces éléments ne mentent pas : les élèves ont visiblement (re) découvert la bande dessinée avec cette séquence didactique, ce qui se manifestait, pour moi comme pour mes collègues, par de fréquentes demandes à savoir s'il existait d'autres titres semblables à lire.

4.10.3 Lire et apprécier positivement les BD

L'intérêt des élèves était évident, et les lignes précédentes en témoignent aussi à juste titre, comme le fait de vouloir lire les autres titres de la série *Paul* ou d'autres BD semblables. Un de mes collègues précise même qu'il n'a reçu aucun commentaire négatif à la suite de la lecture de ces BD, ce qui correspond globalement à ce que j'ai vécu avec mes propres élèves. Ainsi, lorsque je leur ai demandé s'ils avaient apprécié la lecture des bandes dessinées de Rabagliati, les résultats frisèrent la perfection, un seul élève affirmant qu'il n'avait pas aimé. Pour cette deuxième expérimentation, 99,1 % de mes élèves m'ont donc signifié qu'ils avaient apprécié ces lectures. Dans cette appréciation, il y a bien entendu les histoires qui sont racontées. Le fait que celles-ci se déroulent dans les environs de Montréal a certainement plu, tout comme d'autres repères comme les chansons mentionnées qui étaient connues de plusieurs jeunes. Il faut aussi mentionner que les jeunes ont apprécié le

fait que ce soit des BD et non de traditionnels romans comme ils lisent habituellement dans les cours de français.

4.10.4 Paul chez le psy

Mes collègues ont remarqué une légère amélioration par rapport à ces objectifs fixés initialement. Ainsi, selon eux, en ce qui a trait au fait de mieux cerner et prendre en considération la psychologie des personnages, il y aurait eu une légère amélioration, voire une situation semblable à ce que nous avons connu lors de la première expérimentation. Étant donné qu'ils n'ont pas effectué de retour approprié avec leurs élèves après la lecture des BD, cela explique ce constat. De mon côté, comme j'ai pu faire ce retour avec mes élèves, et en considérant les textes que mes élèves ont écrits, j'estime que cet objectif a été mieux réussi que lors de la première expérimentation. En classe, j'avais grandement insisté sur cet élément, précisant qu'il faudrait que je reconnaisse le (s) personnage (s) que chaque élève utiliserait dans sa rédaction. Le fait d'avoir enlevé la mention que les élèves pouvaient être *Paul* aura aussi sûrement aidé à éviter certains écarts que j'avais rencontrés l'an passé. En outre, comme chaque nouvelle écrite devait cette fois-ci être bien ancrée dans chaque BD de Rabagliati, les élèves avaient un cadre plus spécifique à prendre en considération. Ils ne pouvaient pas trop dénaturer les personnages puisqu'ils les prenaient dans des situations précises dans les histoires. En somme, il apparaît fondamental, pour un tel projet, de prendre le temps de discuter avec les élèves des principales caractéristiques de Paul et de quelques autres personnages présentés dans les BD. Les apports sont nettement bénéfiques.

4.10.5 L'univers narratif

Aux dires de mes collègues, la qualité des nouvelles écrites par les élèves était meilleure cette année, avis que je partage pleinement. Toutefois, comme ceux-ci n'ont pas

eu le temps de faire un retour avec leurs élèves, cet objectif ne leur semble étrangement pas pleinement atteint. Pour ma part, il y a eu une évidente amélioration entre les deux mises à l'essai, notamment parce que les élèves avaient ici à choisir un moment précis dans chaque histoire pour démarrer leur nouvelle. Lors du cours consacré au retour, j'avais tracé une ligne du temps au tableau en associant lieux et dates importantes avec les jeunes. Ce travail aura été profitable, à mon avis, puisque je n'ai à peu près pas eu d'écarts narratifs considérables cette année. Lors de la première mise à l'essai, certains élèves avaient situé leurs nouvelles dans des contextes plutôt étonnants qui n'avaient plus rien à voir avec ce qui était présenté dans les BD de Rabagliati. Mes collègues reconnaissent que le fait de ne pas avoir fait de retour sur ces lectures joue dans la balance, insistant à nouveau sur la nécessité de faire une telle tâche avec les élèves. Étonnement, Philippe et Michel avaient affirmé après la mise à l'essai du premier prototype que les élèves avaient été en mesure, en dépit de certaines maladresses, de considérer adéquatement l'univers narratif des bandes dessinées de Rabagliati.

4.10.6 Comment améliorer la qualité des rédactions des élèves?

Encore une fois, ce souci accordé par tous à l'amélioration des rédactions des élèves préoccupe grandement les enseignants. Bien entendu, il est facile de se dire, comme enseignants, qu'avec un autre projet d'écriture, les questions seraient les mêmes puisque nos élèves ne sont pas (tous!) des écrivains dans l'âme. Le degré de difficulté d'un tel texte peut aussi être mentionné, mais il importe malgré tout de trouver des solutions, comme nous l'avons fait après la première expérimentation de la séquence didactique.

De l'avis de tous, les nouvelles écrites par les élèves étaient de meilleure qualité cette année. Pour expliquer cela, l'expérience doit être prise en considération. Il faut tenir compte que nous étions, comme enseignants, mieux préparés puisque nous avons déjà expérimenté ce projet une première fois, ce qui nous a permis de mieux guider les jeunes en

les mettant en garde contre certains pièges narratifs potentiels. Aussi, certaines modifications apportées ont semblé bénéfiques, comme le fait d'avoir intégré au document d'écriture des pistes possibles pour des fins inattendues et des associations avec d'autres nouvelles lues préalablement. À cet effet, mes collègues ont souligné que les chutes présentées par les élèves étaient dans l'ensemble meilleures et plus originales que l'an passé, même s'il y a encore place à l'amélioration. Le fait d'avoir écrit une nouvelle avant la rédaction en lien avec *Paul* permet aussi de clarifier certaines choses avec les élèves, notamment ce qui est attendu comme texte, ce sur quoi ils doivent insister, etc. Toutefois, il semble que le fait de faire une pause pendant l'écriture des nouvelles, afin de mieux cerner les difficultés orthographiques et autres, ne soit pas une bonne idée. C'est du moins ce qui ressort de ce que j'ai tenté avec mes élèves.

Pour contribuer à ce que les rédactions des élèves soient encore plus relevées, il faudrait prévoir d'autres exercices d'écriture. En ce sens, un de mes collègues suggère une activité en particulier, soit de demander aux élèves d'inventer la fin inattendue de nouvelles (pour lesquelles celle initialement prévue aurait été préalablement enlevée par nos soins). De cette façon, cela pourrait favoriser la créativité, poussant ainsi les élèves à écrire des chutes imprévisibles qui prennent en considération le contenu du texte.

4.11 Bilan des modifications et présentation du prototype final

L'interprétation des données recueillies lors de l'expérimentation du deuxième prototype de la séquence didactique aura permis de cibler les principales modifications à apporter aux documents en vue de corriger les lacunes observées. Considérant que deux mises à l'essai étaient prévues dans le cadre de cette recherche, ces modifications permettront donc de mettre au point le prototype final, celui qui serait à diffuser ultimement. Après avoir mis à l'essai cette séquence didactique exploitant la lecture de bandes dessinées à deux reprises, il est maintenant temps d'en proposer une version finale.

Les pages suivantes présenteront à nouveau ces principales modifications sous forme de pastilles, de façon à mettre en lumière plus clairement ce qui aura été corrigé après deux expérimentations de la séquence didactique.

4.11.1 Modifications au document de lecture

Les modifications énumérées ci-dessous ont donc été corrigées dans le document d'accompagnement en lecture de la séquence didactique. Le prototype final du document de lecture se trouve annexé à la fin de ce mémoire (voir l'annexe XXV).

- ❖ Le document passe de 6 pages à 5 pages puisqu'une page devrait être effectuée après la lecture (voir la dernière remarque plus bas);
- ❖ Deux éléments apparaissent essentiels à mentionner dès le départ : prévoir une rencontre avec l'auteur Michel Rabagliati à l'école à la toute fin de la séquence didactique et lui remettre un recueil réunissant quelques-unes des meilleures nouvelles écrites par les élèves. Ceux-ci ont été grandement appréciés lors des deux mises à l'essai de cette recherche, permettant du même coup de rendre la séquence plus signifiante aux yeux des jeunes;
- ❖ Bien que quatre périodes semblent suffisantes pour la plupart des élèves, il est suggéré de prévoir, autant que possible, une cinquième période pour permettre à ceux qui auraient un rythme de lecture plus lent de lire les BD. Cela sera sans doute difficilement réalisable si plusieurs enseignants effectuent le même projet avec leurs groupes, l'expérience des deux dernières années nous ayant démontré que l'organisation des cours de lecture était un exercice difficile.
- ❖ La nécessité de faire un retour approprié sur les lectures se fait clairement sentir (à nouveau). Il faut réserver et prévoir une période complète pour effectuer un retour sur la lecture des BD, l'univers narratif et les principaux traits psychologiques des personnages. La possibilité de faire un retour lorsque chaque élève aura terminé la

lecture d'un livre a été évoquée, mais elle s'avère difficilement réalisable étant donné les rythmes de lecture très différents des élèves dans une même classe. Pendant la période consacrée au retour, il est recommandé de travailler les mêmes aspects que ceux suggérés lors de l'évaluation du premier prototype de la séquence didactique :

- a) discussion sur ce que les élèves ont aimé et moins aimé (confronter les interprétations et les goûts);
 - b) Faire par écrit le portrait psychologique de Paul avec eux (en général et en particulier);
 - c) Dresser par écrit les grandes lignes de l'univers narratif de Paul (Époque, lieux, thèmes abordés, etc.). Il est même proposé de faire une ligne du temps avec les élèves lors de ce cours.
 - d) Il serait intéressant de porter une attention à certaines particularités du langage BD présenté dans les histoires de Rabagliati.
- ❖ Aucun changement dans le texte de présentation et les pages intitulées *Paroles de Michel Rabagliati* et *La musique de Paul*, si ce n'est quelques légères modifications esthétiques (mise en page);
 - ❖ Recentrer les activités présentes dans le cahier d'accompagnement pendant la lecture. Cela pourrait permettre de consacrer plus de temps à la lecture des BD. La lourdeur de certaines de ces activités empêche peut-être certains élèves de bien compléter les lectures;
 - ❖ Réduire le nombre de traits psychologiques pour chaque livre et proposer un espace bilan dans lequel les élèves pourraient tracer le portrait général de Paul (à la suite de la lecture des deux BD), travail qui servira par le fait même pour la période consacrée au retour. Encore une fois, ce travail sera plus « libre » et moins directif, les élèves devant cibler eux-mêmes les traits psychologiques qu'ils trouvent les plus importants;
 - ❖ Intégrer un espace particulier pour l'univers narratif présenté dans les BD. Cela pourrait prendre la forme d'une ligne du temps, tel qu'expérimenté lors de la deuxième mise à l'essai, bien que celle-ci pourrait être utilisée par l'enseignant lors

du retour directement en classe. Chaque élève devrait ainsi délimiter, en les associant, les dates et les lieux des deux livres lus en classe. Quelques repères pourraient déjà être donnés, pour faciliter le travail des élèves. Enfin, malgré quelques pistes proposées, il est d'avis que l'univers narratif des BD devra être respecté (pour éviter les écarts). En ce sens, il n'est pas question d'aller jouer dans des plates-bandes plus tragiques qui modifieraient beaucoup trop l'univers des BD de Rabagliati;

- ❖ Une page doit être allouée pour écrire des idées en vue de l'écriture de la nouvelle littéraire. Cela nous semble fondamental que cette recherche se fasse pendant la lecture, étant donné que la rédaction ne se fera pas de façon continue à la lecture. En fait, il s'agit ici d'intégrer en partie la dernière page du document complémentaire intitulé *Un petit bilan* que j'avais remis à mes élèves avant la période consacrée au retour;
- ❖ La page qui contenait les questions sur le registre de langue, leur choix et leur séquence préférée devrait être exclue du document de lecture remis initialement aux élèves. Cela permettrait de rendre la tâche à accomplir pendant les périodes de lecture moins lourde. Toutefois, il ne faut pas abandonner ces questions pour autant et il est plutôt suggéré de les donner en devoir, à faire à la maison ou à la fin de la lecture, en vue de la période consacrée au bilan.

4.11.2 Modifications au document d'écriture

En respectant toujours la même façon de procéder, les principales modifications à apporter au document d'écriture sont présentées ci-dessous à l'aide de pastilles. Ces changements permettront ainsi de proposer le prototype final de ce document, annexé à la fin du mémoire (voir l'annexe XXVI).

- ❖ Cette remarque ne concerne pas le document en tant que tel, mais il apparaît essentiel qu'avant d'écrire la nouvelle littéraire en lien avec Paul, les élèves aient effectué au moins une autre pratique d'écriture sur la nouvelle littéraire en particulier.
- ❖ Le nombre de cours est suffisant pour écrire un tel texte (quatre);
- ❖ Des exercices d'écriture supplémentaires sont suggérés afin de bien préparer les élèves pour la rédaction de la nouvelle. Tout ce qui est fait doit demeurer (pratique d'écriture, discours rapportés, etc.), mais il faudrait créer une banque de fins inattendues pour les élèves. En fait, il faudrait faire un recueil de nouvelles pour lesquelles les fins auraient été systématiquement enlevées. L'idée étant de demander aux élèves d'inventer, de réfléchir à ce qui pourrait bien se passer à la fin de chacune de ces histoires. Il est à espérer que de tels exercices permettront aux élèves d'imaginer des fins inattendues plus aisément (et plus originales!), réduisant du même coup les éventuelles pannes d'inspiration;
- ❖ Quelques modifications d'ordre esthétique (présentation visuelle);
- ❖ Le texte de présentation demeure tel quel, à condition bien entendu que l'auteur Michel Rabagliati puisse venir rencontrer les élèves (sinon, cette mention devrait être enlevée);
- ❖ Conserver les pistes pour créer une fin inattendue, et en ajouter quelques-unes au besoin;
- ❖ La possibilité d'utiliser d'autres personnages a été appréciée. Il est recommandé de conserver cette modification, tout comme l'idée d'ancrer les nouvelles à partir de moments précis des deux BD lues a été appréciée. Cela permet d'avoir de réels prolongements aux histoires de Rabagliati;
- ❖ La partie consacrée aux univers narratifs potentiels serait à revoir. Il s'agit ici d'un problème plutôt local étant donné que tous les titres présentés sur la deuxième version de l'objet pédagogique figuraient dans le manuel scolaire de 4e secondaire utilisé en classe. Or, comme ce manuel sera remplacé par un autre à l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes, il faudrait revoir les titres des nouvelles puisque ce ne seront pas

nécessairement les mêmes titres que les élèves liront. En fait, ce qui est suggéré ici, c'est bien d'associer les nouvelles préalablement lues en classe aux différents univers narratifs qui peuvent correspondre à ce qui est présenté dans les BD de Rabagliati. Chaque enseignant peut donc faire ce travail en fonction de ce qui aura été enseigné en classe, mais l'idée est de guider les élèves, de leur fournir des pistes;

- ❖ Le plan (avec questions), le schéma narratif et les exigences d'écriture (nombre de mots, etc.) demeureront dans le document;
- ❖ Les étapes de rédaction de la nouvelle demeureront séparées en fonction des cours, et la numérotation sera revue pour rendre le tout plus fluide (et pour éviter la profusion de a), b), etc.).

CHAPITRE 5

DISCUSSION

« Je ne prétends rien, capitaine, j'essaie simplement d'y voir clair. »

Tintin, L'affaire Tournesol

5.1 Notes préliminaires à ce chapitre

Dans la continuité du chapitre précédent qui présentait notamment l'évaluation et l'interprétation des données recueillies pour chacune des mises à l'essai, ce chapitre poursuivra dans la même voie, se concentrant cette fois-ci principalement sur l'atteinte des différents objectifs de cette séquence didactique et de cette recherche, tout en dressant une liste des pistes utilisées pour la diffusion. Il s'agira donc de faire un bilan plus exhaustif qui prendra en considération l'expérimentation des deux prototypes conçus dans le cadre de cette expérience de développement. Contrairement au chapitre précédent qui se concentrait sur chacune des mises à l'essai en particulier, l'ensemble des paramètres de cette expérience de développement sera pris en considération cette fois-ci, permettant du même coup d'établir des constats plus généraux.

Dans un premier temps, afin de suivre la progression proposée depuis le troisième chapitre axée sur la méthodologie, il sera question de la diffusion, ultime étape de la recherche-développement. Divers exemples viendront donc illustrer concrètement quels auront été les moyens retenus pour mener à terme une telle tâche, dévoilant par le fait même quelques retombées directes et indirectes. Certaines nuances à cette expérience de développement permettront aussi de relativiser certains résultats obtenus.

Par la suite, la séquence didactique en elle-même sera abordée par le biais des cinq objectifs fixés initialement lors de la conception du premier prototype, ce qui permettra de faire un retour complet sur les deux expérimentations en s'attardant sur chacun des objectifs que devait rencontrer le développement de la séquence didactique de la présente recherche: 1- *Faire (re)découvrir la bande dessinée*, 2- *Lire et apprécier positivement des bandes dessinées*, 3- *Cerner le portrait psychologique du personnage principal*, 4- *Respecter l'univers narratif proposé par l'auteur Michel Rabagliati*, 5- *Écrire une nouvelle littéraire*. En abordant chacun d'entre eux de façon spécifique, cela permettra du même coup de revisiter les deux volets de cette séquence didactique, l'un consacré à la lecture et l'autre à l'écriture, permettant du même coup de vérifier leur atteinte respective.

Ensuite, il sera bien entendu question plus particulièrement des objectifs de recherche établis à la fin du chapitre consacré à l'exposition de la problématique. Chacun d'eux sera analysé dans le détail, préparant ainsi la voie à la question qui gouvernait cette expérience de développement.

Enfin, avant de passer à la conclusion, un coup d'oeil sur les perspectives futures s'impose, de façon à proposer des pistes en continuité avec la démarche de développement entreprise et réalisée dans le cadre de cette recherche.

5.2 Diffusion de l'expérience de développement et de la séquence didactique

5.2.1 Précisions concernant la diffusion

La diffusion de l'objet pédagogique et de l'expérience de développement en tant que telle constitue la dernière phase de la recherche-développement (Loiselle, 2001; Van der Maren, 2003). Comme mentionné dans le chapitre consacré à la méthodologie, il semble souvent ardu au chercheur de se livrer à cette tâche (Loiselle, 2001), mais celle-ci

paraissait néanmoins nettement pertinente, voire essentielle, dans le cas de la présente recherche. En effet, comme la bande dessinée semble méconnue des enseignants et que peu de pistes didactiques leur sont proposées, cette étape reliée à la diffusion s'avérait nécessaire, permettant ainsi de faire connaître une séquence didactique complète et éprouvée exploitant la lecture de BD dans la classe de français.

En ce sens, la séquence didactique de la présente recherche et tout le processus de développement qui l'accompagnait ont donc fait l'objet d'une diffusion assez variée par le biais de diverses tribunes, et ce, dès la mise à l'essai du premier prototype. Même s'il n'y a pas eu de diffusion à grande échelle dans les écoles du Québec ou dans les manuels scolaires, il y avait malgré tout cette volonté manifeste de faire connaître certains éléments de cette recherche, et tout particulièrement la séquence didactique qui en découle, même si tout n'était pas encore au point. Tout en présentant quelques exemples concrets de diffusion, les prochaines lignes dévoileront aussi d'autres retombées pédagogiques et professionnelles importantes qui témoignent d'un intérêt manifeste à l'égard des travaux entrepris dans le cadre de cette recherche. La présentation de ces divers moyens qui auront permis de mieux faire connaître cette séquence didactique et cette expérience de développement se fera, dans la mesure du possible, de façon chronologique.

Enfin, comme cette étape concernait strictement le chercheur/enseignant de la présente recherche, l'utilisation de la première personne a été retenue à nouveau pour présenter divers moyens utilisés afin de favoriser une plus grande uniformité avec le chapitre précédent. Cette façon de procéder permettra du même coup de mettre davantage l'accent sur l'implication du chercheur/enseignant dans cette démarche.

5.2.2 Diffusion et autres retombées directes et indirectes

L'auteur de la série *Paul* fut l'un des premiers mis au courant de cette expérience de développement. Enthousiaste, ce dernier fut donc informé par courriel de certains constats effectués lors de la mise à l'essai du premier prototype de la séquence didactique. Il me remercia de lui partager certains travaux d'élèves tout en reconnaissant qu'il semblait y avoir « *une somme de travail plutôt impressionnante* » accomplie par les jeunes. Il en profita aussi pour manifester sa reconnaissance : « *Bravo pour votre initiative et bravo à vos élèves qui semblent s'être bien amusés à investir et travestir l'univers de Paul* » (voir l'annexe X).

Dès le printemps 2007, je participai à l'élaboration d'un dossier sur la bande dessinée à l'école pour la revue *Québec français*, revue professionnelle des enseignants de français au Québec. En plus de rechercher divers collaborateurs pour ce dossier spécial, je contribuai à l'ensemble en proposant deux articles qui furent publiés, l'un rappelant essentiellement certains aspects à l'origine de la problématique de cette recherche (Grégoire, 2008a) (le titre étant « *La mauvaise réputation* ») et l'autre présentant l'expérimentation du premier prototype de la séquence didactique « *Des nouvelles de Paul* » (Grégoire, 2008b) (voir ce dernier article à l'annexe XXVII). Ce dossier intitulé *Littérature : la bande dessinée à l'école* fut donc publié un an plus tard, dans le numéro 149 au printemps 2008. Comme l'indique clairement le titre, les liens entre la bande dessinée et la littérature s'imposent assez nettement. Fait à noter, la publication de ce dossier sur la bande dessinée fut soulignée par *Lurelu*, une revue consacrée à la littérature pour la jeunesse, notamment par le biais de propos qui précisaient que des pistes d'exploitation originales y étaient proposées, faisant ainsi écho, entre autres, à l'article portant sur la séquence didactique de la présente recherche (Landreville, 2008). Ce dernier s'intitulait « *Paul dans la classe de français* » (sous-titré « *une activité qui conjugue lecture de bandes dessinées et écriture* ») et présentait notamment l'origine de cette séquence didactique, de

même que certains constats établis à la suite de la première expérimentation. Dans un courriel qu'il m'avait fait parvenir, l'auteur de la série *Paul*, Michel Rabagliati affirma d'ailleurs qu'il avait lu cet article et qu'il l'avait trouvé très inspirant. Tout en soulignant que le dossier était « *formidablement bien fait* » et qu'il constituait « *certainement une première* », celui-ci précisa aussi qu'il l'avait fait lire à une de ses amies qui enseignait le français à l'école secondaire et que cette dernière allait sans doute « *inscrire Paul à son cours* » pour la prochaine année scolaire. Rabagliati conclut son message par ces mots : « *votre expérience et votre compte-rendu risque (sic) donc de faire des petits!* » (voir l'annexe X). Voilà donc un premier signe manifeste que ce projet pouvait contribuer à légitimer davantage la place de la bande dessinée dans l'enseignement du français.

Parallèlement à l'élaboration de ce dossier, je participai aussi activement à l'organisation d'un colloque intitulé *La bande dessinée et l'enseignement du français* qui eut lieu le 18 avril 2008 au campus de Lévis de l'UQAR (voir l'annexe XXVIII). Ce dernier faisait d'ailleurs partie de la programmation officielle du Festival de la bande dessinée francophone de Québec en 2008. La publication du dossier spécial sur la bande dessinée présenté précédemment coïncida donc avec la tenue de cet événement auquel participèrent plus d'une centaine d'intervenants du milieu de l'éducation (enseignants du primaire, du secondaire, du collégial et de l'université, bibliothécaires, responsables du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, responsables du site internet *Livres ouverts*, etc.). D'ailleurs, une invitation à participer à ce colloque se trouvait dans ce même dossier. Ce colloque proposa donc de réfléchir sur la bande dessinée et sa place dans la classe de français par le biais de nombreuses présentations : état actuel de la bande dessinée, table ronde avec divers intervenants, mise en valeur de certaines activités expérimentées, suggestions de lecture qui sortaient des traditionnels classiques du neuvième art, etc. En plus d'animer et de participer à ce colloque, je présentai aussi un bref aperçu de la première mise à l'essai de la séquence didactique intitulé « *Paul dans la classe de français* » (voir l'annexe XXIX). Dans un compte-rendu de ce colloque publié dans le *Bulletin de*

l'association pour la promotion des services documentaires scolaires, un lien direct était effectué avec la présente séquence didactique avec des propos rappelant que des suggestions pratiques pour enseigner le français à partir de la bande dessinée avaient été présentées, dont certaines qui visaient à se servir « *des qualités littéraires de ce genre pour l'apprécier [et] s'en inspirer pour écrire une nouvelle* » (Savoie, 2008). Visiblement, cet événement fut apprécié puisque l'auteure termina son texte en espérant « *que ce premier colloque ne soit pas le dernier* » (Ibid), témoignant à juste titre de l'importance de telles initiatives pour légitimer davantage la place de la BD dans l'enseignement du français.

Enfin, il n'est pas inutile ici de rappeler qu'avant la publication de ce dossier dans la revue *Québec français* et la tenue de ce colloque, aucune bande dessinée ne figurait parmi les livres suggérés sur le site *Livres ouverts* du MÉLS, site internet qui vise notamment à développer le goût de lire chez les jeunes en leur proposant des lectures. Comme cela fut mentionné dans le premier chapitre, quelques titres furent par la suite ajoutés. Bien entendu, ce dossier et ce colloque ne sont pas les seuls responsables de ce changement, mais ils ont sans contredit eu une influence sur l'évolution de la situation, permettant du même coup de constater des retombées concrètes pour la bande dessinée en milieu scolaire.

En outre, deux recueils réunissant quelques-unes des nouvelles écrites par les élèves furent aussi publiés à la fin des deux mises à l'essai et remis directement à l'auteur de la série *Paul* lors de ses visites à l'école. Les exemplaires imprimés trouvèrent rapidement preneurs, les élèves et les enseignants sur place faisant même dédicacer leur exemplaire lors des rencontres avec l'auteur²³. Après avoir lu le premier recueil, Rabagliati, reconnaissant que tout cela l'avait « *profondément touché* », insista sur le fait que les nouvelles étaient « *excellentes* » et qu'il allait « *le conserver précieusement* ». La lecture du

²³ À titre de rappel, 60 exemplaires furent imprimés pour le premier recueil et 80 pour le deuxième.

deuxième recueil lui plut visiblement autant : « *Moi et Carole, ma blonde, avons lu les nouvelles avec beaucoup d'intérêt. Il y a des choses vraiment drôles et aussi touchantes là-dedans* ». Dans ce même courriel (voir l'annexe XXI), il prit le temps de mentionner qu'il avait présenté ce recueil à son amie enseignante de français au secondaire qui allait justement l'accueillir quelques jours plus tard :

« J'ai montré ça à mon amie qui est prof de français à Durocher et elle était épatée parce (sic) que vous avez fait. Je vais d'ailleurs dans sa classe la semaine prochaine présenter un petit diaporama. Elle me disait (sic) "Tu sais moi j'ai pas (sic) eu le temps de leur faire faire un beau truc comme ça" en parlant de votre recueil! »

Cette enseignante de français n'est pas la seule à avoir témoigné son appréciation ou son intérêt à l'égard de cette séquence didactique. La présentation de cette séquence lors de diverses présentations donna visiblement envie d'exploiter la bande dessinée dans la classe de français à d'autres enseignants. Par exemple, à la suite d'une présentation de la séquence, une enseignante de français d'une autre commission scolaire me confia son envie de la faire vivre à ses élèves, à condition d'avoir le budget nécessaire pour l'achat des livres. De plus, une étudiante en adaptation scolaire me demanda même la permission d'adapter cette idée de se servir de la lecture de bandes dessinées pour faire écrire des élèves plus jeunes. Elle voulait tout simplement proposer une activité semblable à ses élèves en leur faisant lire d'autres bandes dessinées et en leur demandant par la suite d'écrire un texte d'un genre différent. Ces quelques témoignages confirment donc plus concrètement cette envie bien réelle d'utiliser la bande dessinée dans le cadre du cours de français.

La séquence didactique attira aussi l'attention des médias locaux de la région de Vaudreuil-Soulanges puisque les deux visites de l'auteur effectuées dans le cadre de cette recherche firent l'objet d'articles qui tracèrent notamment les grandes lignes de ce que les élèves avaient effectué en lien avec la bande dessinée en classe. Lors de la deuxième mise à

l'essai, cette visite fut même signalée sur la couverture du journal local *L'Étoile*. Ce n'est toutefois pas la séquence didactique à elle seule qui explique cette présence à la une du journal, puisque l'intérêt à l'égard de la série *Paul* était plutôt évident, surtout que cette rencontre se déroula quelques semaines après la sortie du sixième tome de cette série, *Paul à Québec*. À la fin de l'année, cette deuxième visite de l'auteur à l'école fut d'ailleurs rappelée parmi les éléments marquants de la dernière année (voir l'annexe XXX pour consulter toutes ces mentions), signe que l'utilisation des bandes dessinées de Rabagliati dans le cadre de cette séquence didactique piquait la curiosité.

Outre cette attention médiatique, la séquence didactique de la présente recherche, *Des nouvelles de Paul*, reçut aussi une distinction au printemps 2009 en remportant le premier prix régional remis à un établissement secondaire dans le cadre des Prix de reconnaissance du concours *Et toi, que lis-tu?* organisé par le MÉLS (voir l'annexe XXXI). Un montant de 500 \$ fut donc remis à l'équipe d'enseignants de 4e secondaire afin de procéder à l'achat de livres. Cette marque de reconnaissance s'avère très importante puisqu'elle émane directement du Ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport, signe manifeste que la bande dessinée suscite l'intérêt et que les perceptions à son égard évoluent. Ce prix fut d'ailleurs souligné de diverses façons, que ce soit par le biais de communications internes au sein de la commission scolaire des Trois-Lacs (voir l'annexe XXXII) ou dans le journal local *Première Édition* avec un article intitulé « *Des projets et des enseignants exceptionnels : des honneurs pour la CSTL* » (voir l'annexe XXXIII), contribuant du même coup à faire connaître un peu plus la démarche de développement en lien avec la BD réalisée dans le cas présent.

À l'automne 2009, une communication prenant en considération les deux mises à l'essai fut présentée dans le cadre de la *Journée pédagogique montérégienne* qui eut lieu à St-Hyacinthe. Intitulée « *Paul dans la classe de français : lire et écrire avec des bandes dessinées* », celle-ci s'attarda plus précisément à présenter plus longuement la séquence

didactique en tant que telle, tout en dévoilant certains résultats obtenus (voir l'annexe XXXIV). De nombreux enseignants du niveau secondaire assistèrent à cette présentation, manifestant leur intérêt et leur curiosité à l'égard de cette séquence didactique et feuilletant aussi divers documents comme les recueils réunissant quelques-unes des nouvelles écrites par des élèves. À la toute fin de la présentation, une enseignante, visiblement enchantée par le fait que les perceptions des élèves à l'égard de la bande dessinée aient changé à ce point avec ce projet, se permit même de me dire que le simple fait de faire tomber un préjugé chez un seul jeune constituait déjà une grande réussite.

Au printemps 2010, c'est à Grenoble que la diffusion de cette expérience de développement se poursuivit lors du colloque international de recherche en didactique de la littérature *Lire et produire des bandes dessinées à l'école* (voir l'annexe XXXV)²⁴. Lors de l'ouverture de ce colloque, l'un des organisateurs, Nicolas Rouvière, signala la tenue du colloque *La bande dessinée et l'enseignement du français* organisé à Lévis à titre de précurseur, signe que la bande dessinée avait besoin de se faire connaître davantage en milieu scolaire et que notre initiative était reconnue. Effectuée conjointement avec Jean-François Boutin, la communication présentée à Grenoble s'intitulait « *L'apport de la recherche-développement dans l'exploitation de la bande dessinée en contexte scolaire : un aperçu de la démarche de recherche et des activités pratiques pour la classe de français* » (voir l'annexe XXXVI). Présentant à la fois l'approche méthodologique de la recherche-développement et des activités expérimentées dans le cadre de recherches (dont la séquence didactique *Des nouvelles de Paul*), cette communication fut reprise sur un site internet consacré à ce colloque (voir l'annexe XXXVII), contribuant ainsi à diffuser davantage cette expérience de développement. Sur place, les commentaires reçus à l'égard de la démarche de recherche et des pistes présentées pour exploiter la bande dessinée furent

²⁴ Il est plus qu'intéressant ici de souligner que ce colloque s'inscrivait justement dans le cadre de la recherche en didactique de la littérature, signe manifeste que les rapprochements entre le neuvième art et le monde littéraire suscitent de plus en plus l'intérêt, tel que dévoilé dans le cadre théorique de cette recherche.

positifs, même que cela permit de créer certains liens. En outre, cette communication fut entre autres soulignée sur deux blogs publiés sur l'internet. Ainsi, sur celui de l'Association Médias intitulé *Éduquer aux médias*, un texte se proposait de revenir sur ce colloque, signalant notamment une appréciation évidente de notre présentation :

« On ressort de ce genre de rencontres avec plein d'idées pédagogiques et d'envies grâce aux apports des collègues qui proposent de stimulantes pistes pédagogiques ou aux universitaires qui aident à voir ce médium autrement. Et on a apprécié les universitaires québécois, cet enseignant belge, cet universitaire italien (ou ici) qui savent mêler théorie et pratique, qui vous rendent intelligent en affirmant simplement des choses complexes » (Association Médias, 2010).

Outre cette appréciation à l'égard des activités mises de l'avant, il est intéressant de constater que ce mélange de théorie et de pratique qui caractérisait notre présentation fut apprécié. D'ailleurs, sur un autre blogue tenu par Matteo Stefanelli, un professeur italien²⁵,

²⁵ À titre informatif, voici un extrait du texte original écrit en italien (Stefanelli, 2010a) :

« Ma la più bella relazione è stata senza dubbio quella di una coppia di ricercatori e docenti canadesi : Jean-François BOUTIN e Michaël GREGOIRE, entrambi dell'Université du Québec à Rimouski. Titolo noiosissimo, ma svolgimento bello quanto un racconto : "L'apport de la recherche-développement dans l'exploitation de la bande dessinée en contexte scolaire". Una relazione appassionata e appassionante, che ha mescolato splendidamente sia un quadro teorico (il filone della ricerca-azione) che la concreta esperienza sul campo (l'insegnamento a ragazzini), grazie alla perfetta collaborazione tra un giovane docente universitario di scienze dell'educazione e un brillante professore di liceo.

Il tema era quello dell'utilizzo del fumetto come metodo – e non come oggetto – di ricerca. Ovvero il suo utilizzo come risorsa per aiutare la comprensione e ri-appropriazione di alcuni meccanismi espressivi e linguistici, in classi di lingua francese. Non un oggetto insegnato quindi "in sè e per sè" attraverso una lista – fornita dal docente – di elementi e categorie. Bensì un oggetto su cui "lavorare insieme" tra docente e studente, leggendolo insieme, e cercando di trarre elementi con lentezza e con passione, partendo da quel che i lettori-allievi "sentono" in termini di piacere della lettura. In particolare Boutin e Grégoire sono riusciti a usare due libri di Michel Rabagliati per stimolare studenti pre-adolescenti ad appropriarsi della lingua francese, usando Paul à la campagne come guida per descrivere un campo di "scelte" possibili per la costruzione di un racconto, e per la sua – tutt'altro che scontata – organizzazione linguistica. Difficile restituirvi qua il racconto – quasi etnografico – di un'esperienza in presa diretta. Non immaginatevi niente di simile ai soliti "fumettofilo evangelizzatori", formatori ingenui del genere "ehi ragazzi, oggi divertiamoci: leggiamo un fumettino e ditemi un po' quali verbi al passato remoto trovate". Due educatori dolci e sicuri, come buoni maestri, in grado semplicemente di spendere la propria passione didattica e la propria creatività creando le condizioni per un efficace corso di lingua francese. Boutin aveva già lavorato a progetti di uso del fumetto in contesti ad elevato rischio di abbandono scolastico, usando la bédé come strumento per incidere sull'apprendimento (e con successo). Buoni maestri, con in più la capacità di riflettere sulle teorie e i metodi implicati nella propria pratica sul campo. »

un compte-rendu sur le colloque fit un retour sur notre communication de façon plutôt élogieuse en insistant lui aussi sur cette capacité de « *mêler avec brio la théorie et l'expérience concrète en classe* » (Stefanelli, 2010a). L'auteur prit soin de mentionner que notre présentation fut sans contredit « *la plus belle* » et qu'elle avait été « *passionnée et passionnante* ». Cet écho favorable fit aussi mention de la séquence didactique de la présente recherche, précisant qu'une activité visait « *à stimuler des préadolescents à s'approprier la langue française avec deux livres de Michel Rabagliati [et que cela] fut employé comme guide pour la construction d'un récit* ». Enfin, ce texte mentionna que la bande dessinée avait ici été utilisée avec succès à titre d'auxiliaire d'enseignement et que les présentateurs avaient été en mesure « *d'utiliser leur propre passion d'enseignant et leur propre créativité pour créer les conditions d'un bon cours de français* » (Ibid). Utiliser la bande dessinée dans le cadre du cours de français, voilà justement ce que cette recherche visait à accomplir.

Tous les éléments précédemment mentionnés auront donc contribué, d'une certaine façon, à faire connaître davantage cette expérience de développement et cette séquence didactique. Les échos favorables et les retombées directes et indirectes témoignent que ce travail de démonstration entrepris en lien avec la recherche-développement commence à porter ses fruits, révélant du même coup que les expérimentations en lien avec la bande dessinée suscitent de plus en plus l'intérêt en milieu scolaire, et ce, même si la bande dessinée ne bénéficie encore d'aucun objectif précis dans les programmes d'enseignement. Le fait de présenter et de diffuser un modèle d'utilisation de la BD expérimenté, évalué et éprouvé en situation réelle d'enseignement/apprentissage dans la classe de français au niveau secondaire a permis de constater clairement que le milieu scolaire manifestait une ouverture et une curiosité évidentes à l'égard du neuvième. Un remaniement progressif des perceptions et des pratiques se vérifie donc de près au sein du corps professoral, attribuable sans doute à un rajeunissement des effectifs. Les enseignants veulent du concret et des pistes réelles pour qu'ils osent utiliser la bande dessinée dans le cadre de leurs cours, ce que

se proposait justement de faire la présente recherche. Et visiblement, une telle séquence didactique exploitant la lecture des bandes dessinées de *Paul* ne suscite pas seulement l'intérêt que du milieu scolaire puisque l'auteur lui-même, Michel Rabagliati, dans un entretien publié sur le site internet ActuaBD en janvier 2010, n'hésitait pas à souligner le fait que ses livres se retrouvaient maintenant à l'école : « *Il y a aussi des professeurs qui font travailler leurs étudiants sur Paul, et ça j'en suis très fier* » (St-Jacques, 2010).

Malgré une certaine évolution des mentalités à l'égard de la bande dessinée dans les dernières années, il reste encore beaucoup de travail à accomplir afin de légitimer pleinement l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du français. D'ailleurs, lors d'une conversation, François Mayeux, qui visite de nombreuses écoles chaque année, m'affirma à l'été 2010 que j'étais encore le seul enseignant qu'il connaissait qui exploitait de façon si approfondie la lecture de bandes dessinées avec les élèves à l'école.

5.3 Retour sur la séquence didactique

5.3.1 Les cinq objectifs de la séquence didactique

Avant de procéder à l'évaluation des objectifs de recherche comme tels, il importe de s'attarder plus précisément à la séquence didactique de la présente recherche. Dans le chapitre consacré à la méthodologie, cinq objectifs avaient été attribués à cette séquence didactique et il est fondamental d'effectuer un retour sur ceux-ci, de façon à faire ressortir une évaluation globale et finale de ce qui aura été expérimenté en classe avec les élèves. Il s'agit ni plus ni moins d'un bilan final des deux mises à l'essai, mettant ainsi en lumière les résultats cumulatifs obtenus à l'aide des diverses données recueillies. Même si, de prime abord, la réussite semble plus éclatante du côté de la lecture, il s'avère malgré tout nécessaire de tracer le bilan de cette séquence didactique par le biais de ses propres objectifs. Comme cette partie constitue en soi un prolongement de l'interprétation des

données de chacune des deux mises à l'essai, l'utilisation de la première personne sera donc encore de mise dans cette partie, afin de conserver un plus grand souci d'uniformité avec les analyses précédentes se rapportant à la séquence didactique en elle-même.

Certains des objectifs attribués à la séquence didactique se rapportaient davantage au volet lecture alors que d'autres se concentraient plutôt sur le volet écriture. Dans les pages suivantes, ceux-ci seront donc traités selon l'ordre établi initialement, en commençant par la lecture et en terminant par l'écriture : 1- *Faire (re)découvrir la bande dessinée*, 2- *Lire et apprécier positivement des bandes dessinées*, 3- *Cerner le portrait psychologique du personnage principal*, 4- *Respecter l'univers narratif proposé par l'auteur Michel Rabagliati*, 5- *Écrire une nouvelle littéraire*.

5.3.1.1 Faire (re) découvrir la bande dessinée

Après l'expérimentation des deux prototypes de la séquence didactique, force est de constater que cet objectif a été particulièrement bien réussi, permettant ainsi de faire (re) découvrir la bande dessinée, et tout spécialement chez les jeunes.

Les observations effectuées par les enseignants chez leurs élèves tout au long du déroulement des deux expérimentations furent en ce sens plutôt éloquentes. En lisant les titres proposés de la série *Paul*, les jeunes ont pu laisser de côté certaines idées reçues négatives, comme le fait que la bande dessinée ne s'adresse qu'aux enfants par exemple. Que ce soit par leur intérêt évident à lire ces BD en classe ou par l'envie de connaître d'autres titres semblables, les enseignants ont pu observer que les élèves venaient de faire une (re) découverte du neuvième art. Par le fait même, ces derniers ont pu constater que la bande dessinée pouvait rivaliser avec le roman, proposant elle aussi des oeuvres riches et variées qui sortaient des références traditionnelles.

Les résultats des questionnaires que j'avais soumis à mes propres élèves avant la lecture des bandes dessinées démontrent assez clairement cette idée de (re) découverte (tous les résultats cumulatifs des deux mises à l'essai se retrouvent à l'annexe XXXVIII). La compilation des données recueillies lors des deux expérimentations permet de tracer un portrait d'ensemble plutôt intéressant sur cette question. Ainsi, un total de 215 élèves de 4e secondaire avaient été invités à mentionner des titres de bandes dessinées qu'ils avaient déjà lus lors de cette brève enquête effectuée auprès de mes groupes. Avant de vivre cette séquence didactique, les bandes dessinées que les élèves affirmaient avoir lues ou lire se limitaient essentiellement à des titres plus classiques. Les cinq séries les plus fréquemment citées par les jeunes lors des deux mises à l'essai ont été dans l'ordre les suivantes : *Garfield* (86 fois), *Astérix* (69 fois), *Tintin* (62 fois), *Lucky Luke* (34 fois) et les *Schtroumpfs* (30 fois). Signe que la lecture des livres de Rabagliati constituait une véritable découverte, une seule de mes élèves mentionna qu'elle avait déjà lu une bande dessinée de *Paul*. En outre, malgré le fait que les clientèles soient différentes entre les études, un parallèle intéressant peut s'effectuer avec les résultats obtenus par Grondin *et al.* (2011) dans l'enquête sur les habitudes de lecture des jeunes de 5e et 6e année du primaire à laquelle 156 élèves avaient participé. Ainsi, parmi les bandes dessinées que ces derniers disaient avoir lues au cours de la précédente année, c'est *Garfield* qui arrivait largement en tête (112 fois), tout comme ce fut le cas auprès de mes élèves qui étaient en 4e secondaire. Par la suite, l'ordre des titres les plus cités dans l'enquête de Grondin *et al.* était pratiquement le même que celui mentionné précédemment avec mes groupes : *Astérix* (40 fois), *Lucky Luke* (28 fois) et *Tintin* (26 fois). Même s'il est certes possible d'affirmer que les bandes dessinées que les élèves ont déjà lues ont sans aucun doute beaucoup à voir avec l'offre des bibliothèques scolaire et municipale, ce parallèle tend à démontrer que les élèves semblent lire systématiquement des séries plus classiques, ce qui a sans doute contribué à façonner l'image que se fait justement le grand public de la bande dessinée.

Lorsque les bandes dessinées de *Paul* étaient présentées en classe auprès des élèves dans le cadre de cette recherche, les enseignants insistaient sur le fait qu'il s'agissait de BD d'auteur ou de romans-BD. Au-delà de la découverte d'un personnage, avec cette séquence didactique, c'est peut-être justement ce « genre » de bande dessinée qui constitue une réelle découverte auprès des élèves de 4e secondaire puisque ces derniers se sont rendu compte que la BD pouvait être différente de ce qu'ils connaissaient. D'autres données recueillies auprès de mes élèves à la fin des cours consacrés à la lecture des BD démontrent clairement que ces derniers ont fait une véritable découverte en lisant les titres de la série *Paul* proposée dans le cadre de cette recherche. Ainsi, les résultats cumulatifs des deux expérimentations indiquent que 199 élèves sur 223 avaient signifié que c'était la première fois qu'ils lisaient ce « genre » de BD. Autrement dit, pour 89, 2 % des élèves, donc pratiquement neuf élèves sur dix, la lecture de ces BD fut une première. Voilà donc un autre indice révélateur qui confirme que cet objectif de faire (re) découvrir la bande dessinée a été atteint.

L'expérimentation des prototypes de cette séquence didactique aura aussi contribué à modifier positivement les perceptions que les élèves avaient à l'égard de la bande dessinée. Lorsque la lecture des bandes dessinées de *Paul* fut terminée, mes élèves eurent à se prononcer sur cette question. Au total, sur 223 élèves sondés, 161 d'entre eux affirmèrent clairement que la lecture de ces livres avait changé positivement leurs perceptions de la bande dessinée, ce qui correspond à un peu plus de sept élèves sur dix (72, 2 %). Et comme mentionné dans le chapitre précédent, il faut aussi considérer que certains élèves avaient déjà une image positive de la bande dessinée et qu'ils avaient donc répondu négativement à cette question, ce qui ne signifiait pas pour autant que leurs perceptions étaient négatives. Le fait de modifier positivement les perceptions des élèves contribue donc aussi à cette (re) découverte de la bande dessinée. La présence du « (re) » dans cet énoncé prend ici tout son sens parce qu'il s'agit bien d'une vraie redécouverte du neuvième art qui s'est opérée avec

cette séquence didactique, puisque les jeunes connaissaient déjà ce moyen d'expression par le biais de séries plus traditionnelles.

Enfin, outre les élèves, il ne faut pas oublier que mes collègues ont aussi affirmé avoir redécouvert la bande dessinée avec cette séquence didactique, leur permettant ainsi de découvrir un nouveau genre qu'ils ne connaissaient pas. Comme cela fut mentionné dans le chapitre précédent, les séries classiques comme *Astérix*, *Spirou* ou *Tintin* constituaient jusqu'alors leurs principaux repères. La lecture des livres de *Paul* permit donc à ces enseignants de s'initier à d'autres bandes dessinées semblables, qui s'apparentaient justement à ce que nous présentions comme étant des romans-BD aux élèves.

En somme, la lecture des BD de Rabagliati effectuée dans le cadre de cette recherche aura manifestement contribué à l'atteinte de ce premier objectif. Cette séquence didactique aura donc permis de faire (re) découvrir la bande dessinée à des élèves et à des enseignants.

5.3.1.2 Lire et apprécier positivement des bandes dessinées

Le bilan semble tout aussi positif pour cet autre objectif puisque les élèves ont grandement apprécié la lecture des bandes dessinées de Rabagliati présentées dans le cadre de cette recherche. Diverses sources permettent de confirmer et de valider concrètement, par le biais de cette séquence didactique, ce que les études citées précédemment dans le chapitre consacré à la problématique dévoilaient par rapport à l'intérêt que les jeunes accordent au neuvième art.

Encore une fois, les observations effectuées par les enseignants lors des expérimentations des prototypes de cette séquence didactique allaient en ce sens. L'intérêt des jeunes à l'égard des bandes dessinées proposées était visible et diverses manifestations

le confirmèrent (arriver plus tôt en classe, vouloir emprunter d'autres titres de la série *Paul*, demeurer en classe à la fin des cours, sourires des jeunes, discussions avec les élèves, achat personnel de titres de la série *Paul* par des jeunes, etc.). D'ailleurs, Michel Joncas, un des enseignants qui a participé à cette aventure, me dévoila qu'il avait rencontré l'auteur au Salon du livre de Montréal en novembre 2008 (lors de la mise à l'essai du deuxième prototype). Celui-ci en avait alors profité pour lui rappeler le projet que les élèves vivaient en classe autour de son personnage et Rabagliati lui affirma que certains jeunes de l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes de Vaudreuil étaient justement venus le voir pour une dédicace, ces derniers affirmant du même coup qu'ils avaient découvert cette série à l'école. Il semblait visiblement agréablement surpris de savoir que des élèves appréciaient à ce point ses BD. Chaque enseignant ayant expérimenté cette séquence didactique aura été témoin de situations semblables, sans oublier le fait que la lecture de ces BD semble avoir donné le goût de lire à des élèves habituellement peu enclins à ce type d'activité, ce qui constitue en soi un constat majeur.

De plus, les données que j'ai recueillies auprès de mes élèves après la lecture des bandes dessinées confirment aussi cette appréciation à l'égard de la bande dessinée (voir l'annexe XXXVIII). Les résultats cumulatifs obtenus auprès de 223 élèves montrent que 216 d'entre eux ont répondu clairement qu'ils avaient apprécié la lecture de ces BD. Comme mentionné précédemment, il s'agit là d'une unanimité assez rare, qui démontre ainsi toute la force des histoires de Rabagliati. Cela correspond à 96,7 % de mes élèves, ce qui est tout de même assez considérable et résolument clair. Sans avoir soumis ses élèves à ce questionnaire, Philippe Crête, un des enseignants ayant expérimenté cette séquence didactique, avait d'ailleurs estimé que 90 % de ses élèves avaient apprécié la lecture de ces bandes dessinées, signe que les statistiques concernant mes propres élèves correspondent assez bien à ce qui se vit concrètement chez l'ensemble des jeunes ayant lu ces titres dans le cadre de cette séquence didactique.

Bref, cet objectif concernant la lecture et l'appréciation positive de la lecture de bandes dessinées constitue une autre réussite, contribuant ainsi à révéler le fort potentiel de la lecture de BD chez les jeunes. Ces données ne concernent que les titres de la série *Paul*, mais elles démontrent néanmoins de façon claire que les jeunes ont apprécié lire de la BD.

5.3.1.3 Cerner le portrait psychologique du personnage principal

Cet objectif avait été une lacune importante observée lors de la mise à l'essai du premier prototype de la séquence didactique. Certains élèves avaient éprouvé de la difficulté à cerner adéquatement les traits psychologiques du personnage principal des bandes dessinées de Rabagliati. En lisant les rédactions des élèves, nous nous étions rendu compte qu'il était parfois bien difficile de reconnaître « *le vrai Paul* », celui de Rabagliati, chez certains élèves. Quelques-uns avaient visiblement mal compris la consigne, sans compter que la plupart des enseignants n'avaient pas effectué de retour sur la lecture des bandes dessinées avec leurs élèves avant de les lancer en écriture. Cela était parfois bien involontaire de leur part puisque cette première expérimentation avait donné lieu à quelques problèmes d'horaire, notamment en raison de tempêtes de neige.

Des modifications avaient donc été proposées en vue de la mise à l'essai du deuxième prototype de la séquence didactique, modifications qui n'avaient pas toujours été prises en considération par tous les enseignants. Ainsi, à la suite de la deuxième expérimentation, mes collègues avaient noté de légères améliorations concernant cet objectif par rapport à la première expérimentation, tout en avouant ne pas avoir effectué un retour en classe sur les lectures avant d'entamer les rédactions. De mon côté, j'avais pris soin de planifier une période complète pour effectuer une telle tâche avec mes élèves lors de la deuxième mise à l'essai. Ainsi, lors de l'expérimentation du deuxième prototype de la séquence didactique, j'estimais que mes élèves avaient fait de réels progrès concernant cet objectif. Cerner la psychologie du personnage, c'était un aspect sur lequel j'avais beaucoup

insisté auprès de mes groupes lors de cette seconde mise à l'essai, leur rappelant qu'il était important de bien reconnaître les principales caractéristiques des personnages de Rabagliati dans leurs nouvelles. Comme le document d'accompagnement semblait plutôt lourd à compléter pendant les périodes de lecture lors de la première mise à l'essai, des ajustements furent aussi apportés pour le deuxième prototype, de façon à maximiser le temps de lecture en classe. Les élèves n'avaient donc plus de questions ciblées concernant la psychologie du personnage, mais plutôt le choix de sélectionner ce qui leur semblait être ses principaux traits. Ce travail pouvait s'effectuer à la maison, sans les livres. En outre, j'avais aussi consacré du temps sur ce portrait psychologique avec mes élèves lors d'un cours suivant la lecture des bandes dessinées, ce que mes collègues n'avaient pas eu le temps de faire. Un autre document avait même été créé afin que les élèves cernent plus adéquatement les caractéristiques principales de Paul. D'autres modifications avaient aussi été apportées dans la présentation du volet écriture, notamment le fait de bien ancrer les nouvelles dans les bandes dessinées lues. Autrement dit, les élèves devaient s'inspirer de réelles situations survenues dans les livres (en ciblant les pages), ce qui réduisait par le fait même les chances de dénaturer les personnages, comme ce fut le cas lors de la première mise à l'essai. Quant à eux, pour une deuxième année consécutive, mes collègues n'avaient pas eu le temps de faire un retour avec leurs élèves sur cet aspect. Lors du bilan de cette deuxième mise à l'essai, ces derniers reconnaissaient d'ailleurs la nécessité de faire un retour complet et adéquat avec les jeunes après la lecture des bandes dessinées. Selon eux, cela aurait permis à leurs élèves de mieux cerner la psychologie des personnages, et tout particulièrement celle de *Paul*, confirmant ainsi que mes observations (bien que différentes des leurs en raison du respect de la planification établie) étaient justes.

À la lumière des deux mises à l'essai, il apparaît donc fondamental, dans une telle séquence didactique impliquant la lecture d'oeuvres intégrales de bandes dessinées, de prendre le temps d'effectuer un retour sur les lectures avec les élèves et de discuter avec eux de leurs impressions par la suite. Une période complète de cours ne semble pas de trop

pour effectuer une telle tâche. Comme je suis le seul à l'avoir effectué, j'ai pu constater de réelles améliorations chez mes élèves, sans compter que le fait d'avoir déjà vécu la séquence une première fois aura permis d'éviter certains pièges. En somme, en prenant le temps de bien faire les choses et en respectant la planification établie, il faut reconnaître que les résultats semblent assez positifs. En considérant en outre l'amélioration constatée entre les deux mises à l'essai, cet objectif concernant la psychologie du personnage peut donc être jugé réussi.

5.3.1.4 Respecter l'univers narratif proposé par l'auteur Michel Rabagliati

Comme ce fut le cas avec l'objectif concernant la psychologie des personnages, mes collègues reconnaissaient que le fait de ne pas avoir fait de retour en classe avec leurs élèves avait entraîné quelques écarts narratifs dans certaines nouvelles écrites. À la fin de la mise à l'essai du premier prototype, nous nous étions rendu compte que les repères spatio-temporels des bandes dessinées de Rabagliati n'avaient pas toujours été respectés, certains élèves se permettant de grandes libertés par moments. Les histoires de Paul imaginées par les jeunes n'étaient donc pas toujours conformes à ce qui était présenté dans les bandes dessinées lues en classe.

Comme cela fut mentionné dans le chapitre précédent, des modifications avaient donc été apportées à la séquence, permettant ainsi de corriger certaines lacunes observées sur le premier prototype. Néanmoins, à la suite de la mise à l'essai du deuxième prototype, mes collègues affirmaient que cet objectif n'avait pas été atteint à leur entière satisfaction, ce qui s'expliquait beaucoup selon eux par le fait de ne pas avoir effectué de retour avec leurs élèves sur les lectures. Pour ma part, je pris le temps de faire un retour avec mes élèves sur cet objectif de la séquence didactique. Lors de la deuxième mise à l'essai, je notai que les élèves avaient mieux réussi cet objectif. Le fait que ces derniers aient eu à ancrer leurs nouvelles dans un moment précis des deux livres à lire eut certainement un

impact. En outre, en traçant une ligne du temps au tableau et en y associant tout au long les principaux repères spatio-temporels des histoires, cela permit à mes élèves de mieux connaître l'univers narratif à exploiter dans les textes. En procédant de cette façon, les élèves avaient été invités à reproduire cette ligne du temps dans leur document supplémentaire intitulé « Un petit bilan », leur permettant ainsi de mieux cibler certains repères de temps et de lieux. Contrairement à l'expérimentation du premier prototype, il n'y eut donc pas d'écarts narratifs majeurs dans les nouvelles écrites par mes élèves.

En ce sens, même si ce ne fut pas le cas pour tous les enseignants, en suivant la planification établie, cet objectif concernant l'univers narratif de *Paul* peut lui aussi être considéré comme une réussite. Encore une fois, il faut reconnaître l'importance de prendre le temps de faire un bilan des lectures avec les élèves avant de les lancer dans l'écriture. Une période doit ainsi être accordée à cela, permettant du même coup aux élèves de s'exprimer sur ces lectures, ce qui est, bien entendu, extrêmement important à faire.

5.3.1.5 Écrire une nouvelle littéraire

Dès la fin de la mise à l'essai du premier prototype de la séquence didactique, il semblait qu'utiliser les bandes dessinées de *Paul* comme moteur vers l'écriture ne donnait pas de meilleurs résultats qu'avec d'autres projets d'écriture de nouvelles littéraires vécus par les enseignants. En fait, ce n'était pas mieux, mais ce n'était pas pire non plus. Certaines nouvelles se démarquaient du lot, comme c'était le cas avec d'autres projets d'écriture, mais l'utilisation des BD n'avait pas permis aux élèves de mieux écrire (qualité du texte, nombre de fautes, etc.). Les attentes des enseignants étaient peut-être élevées et la qualité des textes n'était pas toujours renversante, même si les jeunes avaient bien tenté d'écrire une nouvelle littéraire. Un constat s'impose : même si les enseignants estimaient que les textes écrits par les jeunes n'étaient pas de grande qualité, il faut reconnaître que ces

derniers avaient néanmoins fait de leur mieux pour écrire une nouvelle littéraire, un genre narratif auquel ils se confrontaient pour une première fois.

Des modifications avaient été apportées à la séquence didactique en vue d'une deuxième mise à l'essai et les enseignants avaient noté que les nouvelles écrites par les élèves étaient meilleures, soulignant du même coup le fait que les chutes proposées étaient aussi plus intéressantes. Bien entendu, l'expérience acquise par les enseignants lors de la mise à l'essai du premier prototype doit être prise en considération pour expliquer une telle amélioration, mais il faut aussi noter que certains ajouts furent bénéfiques, comme le fait d'avoir proposé des fins inattendues possibles aux élèves. Même s'il n'était pas prévu que les nouvelles écrites par les élèves soient de meilleure qualité avec une telle séquence didactique qu'avec un autre projet, cette situation a provoqué quelques constats intéressants qui ne concernent pas uniquement le fait d'utiliser la BD.

En effet, l'expérimentation des deux prototypes de cette séquence didactique aura donc permis aux enseignants de s'interroger davantage sur ce qu'ils pouvaient faire pour corriger cette lacune. En ce sens, le fait d'avoir suivi une méthode de travail rigoureuse et novatrice en éducation, la recherche-développement, qui permettait notamment d'évaluer et de commenter ce qui était expérimenté en classe, aura été bénéfique. Il faut savoir que ce ne sont malheureusement pas toutes les activités vécues en classe qui bénéficient d'un tel traitement. L'évaluation des deux prototypes mis à l'essai dans le cadre de cette recherche a ainsi poussé les enseignants à réfléchir à ce qu'ils pourraient faire pour améliorer la qualité des textes écrits par les élèves. Cette situation ne repose donc pas sur le fait d'utiliser ou non les BD de *Paul*, mais bien plus sur l'enseignement du genre narratif qu'est la nouvelle littéraire en classe. Comme mentionné dans le chapitre précédent, il faut en outre prendre en considération qu'il n'est pas nécessairement aisé pour un jeune de 15 ans d'écrire une histoire à caractère psychologique tout en prévoyant un dénouement inattendu percutant. Diverses pistes ont été mises de l'avant après la première mise à l'essai et semblent avoir

porté leurs fruits (écrire au moins une nouvelle avant celle de cette séquence didactique, proposer des pistes pour écrire des dénouements inattendus, etc.). Les enseignants reconnaissaient d'ailleurs que les nouvelles écrites par les élèves lors de la deuxième expérimentation étaient de meilleure qualité, signe que ce processus d'évaluation avait bien fonctionné et que les correctifs apportés semblaient appropriés. Voilà une démonstration plutôt convaincante de la pertinence de la méthodologie de la recherche-développement.

Toutefois, cet objectif d'écrire une nouvelle littéraire doit aussi être mis en relation directe avec deux autres objectifs fixés pour cette séquence didactique, ceux concernant la psychologie du personnage et l'univers narratif des bandes dessinées. Les activités effectuées pendant la lecture des BD en classe et la période consacrée au retour servaient justement à mieux comprendre ces deux objectifs, en cernant plus précisément des éléments importants des histoires que les élèves devraient réutiliser dans leurs nouvelles. Autrement dit, ces deux objectifs étaient préparatoires à celui d'écrire une nouvelle littéraire, parce qu'ils permettaient justement de mieux définir les caractéristiques à prendre en considération pour la suite. Comme mes collègues avaient évoqué le fait que ces deux objectifs n'avaient pas été pleinement réussis à leur entière satisfaction, cela eut certainement un impact sur la qualité des textes écrits par leurs élèves. Le fait qu'ils n'aient pas pris ou n'aient pas eu le temps de faire un retour en classe après la lecture des BD n'est pas à négliger, bien au contraire, et ces derniers l'ont d'ailleurs constaté. En ce sens, en faisant vivre pleinement la séquence didactique et en respectant chacune des étapes prévues dans la planification, il faut reconnaître que cela a un impact qualitatif sur la qualité des textes écrits par les élèves. En prenant le temps de s'assurer que les élèves aient bien cerné la psychologie des personnages ainsi que l'univers narratif des BD, cela augmente sans conteste les possibilités d'obtenir de meilleures rédactions de leur part. Sans oublier qu'il faut aussi s'assurer de faire un enseignement adéquat de la nouvelle littéraire auprès des élèves, de façon à les outiller le plus efficacement possible pour les situations d'écriture.

En ce sens, force est de constater que, malgré certaines faiblesses observées et constatées au fil des mises à l'essai des deux prototypes, les élèves ont su « écrire une nouvelle littéraire » avec cette séquence didactique. Même si cette idée de se servir de la lecture de BD comme moteur de l'écriture, malgré toutes ses qualités, n'aura pas permis aux élèves de mieux écrire, ces derniers ont néanmoins écrit des nouvelles littéraires selon leur compréhension de ce qu'était ce genre narratif. Ce dernier objectif attribué à la séquence didactique peut donc aussi être considéré comme une réussite.

5.3.2 Quelques considérations supplémentaires sur la séquence didactique

En dépit des nombreuses retombées directes et indirectes présentées dans les pages précédentes, et malgré le fait que les cinq objectifs fixés initialement pour la présente séquence didactique aient été atteints, il importe de nuancer quelque peu ce portrait en prenant en considération diverses contraintes qui ont pu influencer le déroulement et l'évaluation des deux mises à l'essai prévues dans le cadre de la présente recherche. En ce sens, il faut reconnaître, tel que cela a parfois été abordé dans la description des expérimentations, que des facteurs humains et matériels ont sans conteste joué des rôles importants (lors de l'expérimentation et l'évaluation de la séquence didactique), faisant en sorte par exemple que les conclusions obtenues ne soient pas nécessairement objectives et aussi contrôlées que souhaité.

Ainsi, le fait que la séquence didactique de la présente recherche ait été expérimentée dans une école plutôt grosse, accueillant près de 3000 élèves, est à prendre en considération. Cela a eu un impact non négligeable sur le déroulement des mises à l'essai et sur les résultats obtenus. Trois ou quatre enseignants qui travaillent en alternance avec les mêmes livres de bande dessinée avec leurs élèves respectifs n'est certes pas l'idéal dans une perspective d'enseignement commun qu'est une équipe enseignante. Chaque enseignant disposait des livres pour un nombre de périodes prédéterminé à l'avance avec chacun de ses

groupes, empêchant par exemple l'ajout de temps supplémentaire pour certains élèves puisqu'un autre enseignant avait besoin des BD pour ses propres élèves. Même si un enseignant avait voulu le faire, il n'aurait pas pu puisque les bandes dessinées étaient réservées par tous les enseignants, l'un après l'autre. En fait, la seule possibilité aurait été de prendre d'autres cours à la toute fin, ce qui aurait toutefois provoqué un décalage parfois long dans le temps entre certaines périodes de lecture. En ce sens, une équipe enseignante plus petite aurait sans contredit pu bénéficier d'une plus grande marge de manoeuvre, permettant ainsi de modifier de façon plus malléable les cours et de faire des ajustements de dernière minute, sans pour autant bousculer et remettre en question la planification de ses collègues. La taille de l'école et le nombre élevé d'enseignants intéressés à faire vivre une telle séquence à leurs élèves constituent donc des éléments importants ayant influencé le déroulement des mises à l'essai ainsi que les résultats obtenus.

La situation problématique décrite dans le paragraphe précédent est aussi directement reliée au coût plutôt élevé des titres de bande dessinée à l'unité (environ 25 \$ par livre pour la présente séquence didactique). Il s'agit là sans conteste d'un écueil majeur à une percée plus marquée de l'utilisation de ce moyen d'expression dans la classe de français. Il était inconcevable d'exiger que chaque élève paie pour les BD utilisées dans le cadre de cette recherche (depuis quelques années, il n'est d'ailleurs plus possible de faire acheter des romans aux élèves), sans compter que procéder à l'achat d'une série de livres par enseignant n'était certes pas envisageable non plus. Une telle séquence didactique nécessite donc des coûts très importants. Même si d'autres enseignants manifestent leurs intentions d'utiliser cette séquence ou une autre en lien avec la BD, il n'est pas acquis que ces derniers pourront le faire puisque les contraintes financières sont majeures.

Ces contraintes ont aussi un impact sur le déroulement même de cette séquence didactique qui nécessitait la lecture de bandes dessinées intégrales plutôt volumineuses. Allouer quatre cours consécutifs à la lecture d'oeuvres dans le cadre du cours de français

constitue un investissement important en temps. Ce n'est certes pas la solution idéale puisque le temps accordé à la lecture ne l'est pas pour l'enseignement du français en tant que tel, mais cela fait partie des contraintes avec lesquelles les enseignants de cette matière doivent composer chaque année. Cela ne concerne évidemment pas que la lecture des BD prévues dans le cadre de cette recherche puisque des périodes de lecture sont fréquemment allouées en classe pour que les élèves puissent lire diverses oeuvres en français (roman, théâtre, etc.). Il est d'ailleurs parfois bien difficile de respecter les exigences nombreuses du MÉLS pour les oeuvres à faire lire aux élèves (nombre, provenance, etc.). Cela pose un inévitable problème de logistique en classe, surtout lorsque, comme ce fut le cas pour la présente séquence didactique, trois ou quatre enseignants utilisent à tour de rôle les mêmes livres.

En outre, l'implication du chercheur/enseignant dans cette démarche de recherche-développement ne fait aucun doute, même qu'il s'agit là d'une caractéristique importante de cette approche méthodologique, qui constitue par le fait même une de ses principales faiblesses. La distance critique entre le chercheur/enseignant et son objet de recherche a donc pu s'avérer problématique, notamment dans l'interprétation des données et l'évaluation des prototypes puisque son jugement personnel était constamment sollicité. C'était son projet de recherche, ce qui explique peut-être que son attention ait été plus soutenue que ses collègues pendant cette expérience de développement (puisque'il désirait que cela fonctionne). De la conception de la séquence à son évaluation en passant par sa diffusion, le chercheur était pleinement impliqué dans cette recherche. Ce dernier n'était donc pas que chercheur, il était aussi enseignant, concepteur, expérimentateur, évaluateur et diffuseur. Par exemple, certaines différences notables ont pu être constatées entre les observations des divers enseignants ayant expérimenté les prototypes. Les constats établis par le chercheur/enseignant étaient parfois différents de ceux de ses collègues, notamment parce que ce dernier semblait être le seul à avoir suivi la planification établie pour la séquence didactique au complet. Cela s'expliquait parfois par une planification différente, mais il n'en demeure

pas moins que son jugement était toujours sollicité. La participation d'autres enseignants aura permis de nuancer certains éléments, forçant du même coup le chercheur à mettre de côté sa propre subjectivité et à relativiser certains constats.

Enfin, la constitution des différents groupes d'élèves a aussi pu avoir une influence sur les résultats obtenus, notamment en raison du fait que la plupart des élèves du chercheur/enseignant faisaient partie de groupes dits performants. Pour les deux mises à l'essai, ce dernier aura fait vivre cette séquence didactique à 238 de ses élèves, dont 143 étaient dans des groupes dits performants et 95 dans des groupes réguliers. Autrement dit, 60 % des élèves du chercheur/enseignant étaient dans des groupes plus forts, ce qui n'était bien évidemment pas le cas de ses collègues qui devaient composer uniquement avec des groupes d'élèves réguliers. En ce sens, les statistiques recueillies avant et après la lecture des bandes dessinées ne concernaient donc que les élèves du chercheur/enseignant, composés majoritairement d'élèves dits performants. Cela peut sans doute contribuer à expliquer le fait que les observations effectuées lors du déroulement des mises à l'essai n'étaient pas toujours les mêmes, bien que cela tienne souvent davantage au fait d'avoir appliqué la séquence didactique de façon incomplète en classe. Il faut aussi rappeler que les données recueillies par le chercheur/enseignant correspondaient, la plupart du temps, à ce que ses collègues avaient malgré tout constaté en classe. Les observations effectuées en classe n'étaient pas si différentes d'un enseignant à l'autre et les propos recueillis à la suite des entretiens individualisés avec ses collègues à la fin des expérimentations tendent à le confirmer.

5.4 Retour sur l'ensemble de la démarche de développement

Maintenant que la séquence didactique a été analysée et que certaines nuances supplémentaires ont permis de mieux comprendre certaines contraintes humaines et matérielles, il importe de vérifier l'atteinte des différents objectifs de la présente recherche.

Pour ce faire, un retour détaillé sera effectué sur les objectifs spécifiques et l'objectif général, menant ainsi à la question dirigeant la recherche en tant que telle.

5.4.1 Les objectifs de recherche

5.4.1.1 Retour sur le premier objectif spécifique de la recherche

Le premier objectif spécifique de la recherche visait à concevoir une séquence didactique exploitant la lecture de bandes dessinées en classe de français à l'école secondaire, l'expérimenter, l'évaluer et la diffuser afin d'en proposer un modèle éprouvé. Cet énoncé contient quatre verbes importants qui résument à eux seuls les quatre étapes de la recherche-développement présentées dans le chapitre consacré à la méthodologie : concevoir, expérimenter, évaluer et diffuser. Dans le cadre de cette recherche, force est de constater que cet objectif a été atteint puisque ces quatre actions ont toutes été entreprises et réalisées en conformité avec la démarche de la recherche-développement, et ce, indépendamment du fait que ce soit une réussite ou un échec. C'est cette façon de faire qui avait été choisie dès le départ afin de répondre à la problématique exposée au tout début concernant l'utilisation de la bande dessinée en milieu scolaire, et plus particulièrement dans l'enseignement du français.

Cet objectif repose donc essentiellement sur la méthodologie de la recherche-développement qui a été adoptée pour la présente recherche. Puisque la BD semble condamnée à construire et à défendre sa crédibilité et sa légitimité, du moins à l'école, il importait donc plus que tout de procéder à un tel processus de développement dans le cadre précis de l'enseignement du français. Pour reprendre les mots de Van der Maren (2003), afin d'éviter que la séquence didactique de cette recherche ne devienne qu'une initiative « *intuitive, peu planifiée et artisanale* », qui aurait par le fait même privé ce nouveau matériel d'une plus grande diffusion, il importait ici d'adopter une démarche

« *scientifique* » plus organisée, mieux structurée et surtout plus critique. C'est donc ce qui a été effectué dans le cas présent puisque cette séquence didactique a été créée, expérimentée, évaluée et diffusée, reprenant du même coup les grandes étapes de la recherche-développement qui se penche justement sur une expérience particulière de développement d'un produit éducatif (Richey et Nelson, 1996). Le fait d'avoir suivi cette démarche aura ainsi permis de proposer ultimement une séquence didactique exploitant la bande dessinée éprouvée en situation réelle d'enseignement/apprentissage.

Puisque cette recherche constitue en soi, pour reprendre les mots cités précédemment, une « *expérience particulière de développement d'un produit éducatif* » respectant chacune des quatre étapes mentionnées dans l'énoncé de cet objectif spécifique, il faut reconnaître que ce dernier a été atteint. Les chapitres 3, 4 et 5 de ce mémoire abordent d'ailleurs dans le détail quelques-uns des principaux éléments propres à la recherche-développement : la conception de l'objet pédagogique, la description du déroulement des mises à l'essai ainsi que leur évaluation respective et, finalement, la diffusion de l'expérience de développement et de la séquence didactique.

5.4.1.2 Retour sur le deuxième objectif spécifique de la recherche

À l'aide de la séquence didactique de cette expérience de développement, le deuxième objectif spécifique de cette recherche visait à modifier positivement les perceptions à l'égard de la bande dessinée en milieu scolaire. Bien entendu, il serait extrêmement prétentieux d'avancer que la présente recherche aura permis à elle seule de modifier les perceptions négatives à l'égard du neuvième art dans tout le milieu scolaire. Néanmoins, tout en admettant que le succès critique et populaire de la série *Paul* aura pu bénéficier à cette recherche, sur un plan strictement local, force est d'admettre que cette dernière est malgré tout parvenue à modifier positivement les perceptions à l'égard de la bande dessinée en milieu scolaire.

Ainsi, du côté des élèves, les observations effectuées en ce sens sont plutôt saisissantes. Tous les enseignants ayant expérimenté cette séquence didactique ont constaté clairement que les élèves avaient adopté une attitude très positive à l'égard des BD proposées en classe, qui se distinguaient nettement de ce que ces derniers connaissaient jusqu'alors. La lecture des bandes dessinées utilisées dans le cadre de cette recherche aura donc permis de modifier positivement leurs perceptions, comme en témoignent entre autres certaines données recueillies par le chercheur/enseignant auprès de ses propres groupes (223 élèves pour les deux expérimentations) : 72,2 % d'entre eux avaient ainsi affirmé que lire ces BD avait changé positivement leurs perceptions. Considérant qu'il s'agit de près de trois élèves sur quatre, il faut reconnaître que cette séquence didactique aura contribué à ce changement.

Il faut aussi noter l'intérêt que cette séquence didactique a suscité auprès d'intervenants du monde de l'éducation et de l'enseignement du français. Comme le soulignait Mayeux, le milieu scolaire semble de plus en plus ouvert et curieux à l'égard de la bande dessinée et cela se manifeste concrètement de diverses façons dans le cas présent, notamment par un intérêt évident par rapport aux activités mises de l'avant en lien avec le neuvième art. Ce remaniement progressif des perceptions se constate donc sur le terrain, à commencer par les collègues du chercheur/enseignant qui furent les premiers séduits par le fait d'utiliser la bande dessinée dans le cadre du cours de français, embarquant et collaborant de plain-pied à l'amélioration de cette séquence didactique. Ces derniers ont aussi découvert la bande dessinée d'auteurs et ils ont même intégré certains titres du neuvième art dans leurs propositions de lectures aux élèves en cours d'année (notamment *MAUS* et d'autres titres de la série *Paul*), signe manifeste d'une évidente modification quant à la perception de ce moyen d'expression puisqu'avant l'expérimentation de cette séquence, jamais ils n'avaient utilisé la BD en classe. En exploitant directement cette séquence didactique en classe, ces enseignants ont ainsi pu voir à quel point le neuvième art

pouvait s'intégrer de belle façon à leur cours. En outre, les diverses tribunes utilisées afin de faire connaître cette expérience de développement et cette séquence didactique témoignent aussi, d'une certaine façon, d'un changement de perceptions à l'égard de la bande dessinée. Les commentaires provenant d'enseignants de français, de même que le fait que cette séquence ait été récompensée par l'attribution d'un prix de lecture remis par le MÉLS, montrent clairement cette curiosité marquée à l'égard de pistes didactiques exploitant la bande dessinée dans la classe de français. Cet intérêt manifeste à l'égard de cette séquence didactique exploitant la lecture de bandes dessinées dans l'enseignement du français permet de constater qu'à petite échelle, celle-ci a permis de modifier positivement les perceptions de nombreuses personnes à l'égard du neuvième art en milieu scolaire.

Malgré tout, l'impact réel sur la communauté éducative du Québec demeure sans doute plutôt mince, ne serait-ce que parce que cette séquence didactique n'aura pas bénéficié d'une diffusion à grande échelle dans les écoles, tâche colossale qui nécessite un investissement total. Toutefois, l'intérêt suscité chez les élèves et lors de présentations, les commentaires reçus par d'autres enseignants ou la reconnaissance reçue par l'entremise d'un prix en lecture constituent, sans l'ombre d'un doute, de bons indicateurs concernant une réelle évolution des perceptions à l'égard de la bande dessinée, confirmant du même coup la réussite de ce deuxième objectif spécifique de la recherche.

5.4.1.3 Retour sur l'objectif général de la recherche

L'objectif général de la recherche visait plus particulièrement à démontrer que la bande dessinée pouvait être utilisée adéquatement dans la classe de français en conformité avec le *Programme de français du deuxième cycle du secondaire* du MÉLS. Dès le départ, il apparaissait fondamental, dans le cadre de cette recherche, de concevoir une séquence didactique exploitant la bande dessinée en conformité avec le *PFDCS* du MÉLS. Ce *Programme* était au cœur même des préoccupations de cette recherche, expliquant et

justifiant du même coup sa présence au sein du cadre théorique puisqu'il permettait justement de baliser et d'encadrer les avenues possibles à emprunter avec la bande dessinée dans la classe de français, sans que celle-ci ne soit prévue à l'étude en tant que telle. Dans une telle démarche, la bande dessinée n'était pas un objet d'étude pour elle-même, mais un auxiliaire pédagogique au service de l'enseignement du français. Dans le contexte scolaire québécois, il apparaissait nécessaire de démontrer et de légitimer sa pertinence en classe de français avant d'exiger qu'on ne l'enseigne comme objet d'étude à part entière.

Celle-ci a donc été rattachée à certaines composantes du *PFDCS*, si bien que cette séquence didactique aura même quelque peu souffert de ne pas avoir pu fournir davantage de notions plus théoriques sur la bande dessinée aux élèves, comme si ces derniers connaissaient et maîtrisaient ce langage intrinsèquement. Avec le recul, un enseignement plus approfondi de ce moyen d'expression en classe aurait sans contredit permis aux élèves de mieux apprécier les histoires et ce moyen d'expression à part entière, et ce, même si le *PFDCS* ne prévoit pas de notions particulières pour la BD.

Comme cela a été abordé dans le premier chapitre, ce n'est pas d'hier que la bande dessinée ne figure pas dans le *Programme de français*. En 1996, regrettant que celle-ci ne soit pas mentionnée dans les instructions officielles au Québec, Madeleine Gauthier affirmait déjà que la bande dessinée correspondait pourtant au *Programme de français*. En proposant une séquence didactique qui correspondait aux prescriptions du *PFDCS*, cette recherche a donc permis de le démontrer de façon claire et pratique, en proposant une piste d'exploitation concrète et conforme à l'enseignement du français. En considérant la BD comme lecture légitime au même titre que le roman, des points d'ancrage communs ont donc été établis avec le *PFDCS*. Puis, en appliquant une idée somme toute assez simple, en lien avec les approches préconisées en lecture littéraire, celle d'utiliser la lecture comme moteur de l'écriture, la séquence didactique a commencé à prendre forme concrètement. Diverses activités exploitent déjà largement cette idée de s'inspirer de lectures pour

favoriser la créativité des élèves, mais il semble bien que le fait de l'avoir associée à la lecture d'œuvres intégrales de bande dessinée soit une réelle nouveauté pour l'enseignement du français. Faire lire des bandes dessinées complètes dans le cadre du cours de français (et pas seulement des extraits), c'était le pari de cette recherche. La piste choisie n'est certes pas la seule et la meilleure qui soit, et malgré quelques faiblesses identifiées en cours de développement, elle a l'avantage d'être novatrice tout en étant conforme au *PFDCS* qui invite d'ailleurs à établir des liens explicites entre la lecture et l'écriture, chose qui a été effectuée avec la séquence didactique de la présente recherche. Ce n'est donc pas la création d'une bande dessinée qui était visée, mais plutôt de démontrer qu'en lire en conformité avec les exigences du *Programme de français* était possible.

Comme mentionnée précédemment, la réussite est plus frappante pour le volet lecture que pour le volet écriture de cette séquence didactique. Malgré cela, l'analyse a démontré que si des élèves avaient parfois éprouvé de la difficulté à écrire des nouvelles littéraires avec cette séquence didactique, c'était souvent davantage ce genre littéraire qui était en cause que le fait d'avoir utilisé la bande dessinée. Lors de l'évaluation des deux prototypes, c'est ce qui est ressorti : les enseignants cherchaient constamment des pistes afin d'améliorer la qualité des nouvelles des élèves, sans pour autant remettre en question le fait d'utiliser la bande dessinée. Il s'agit sans conteste d'un autre constat majeur de cette expérience de développement. D'ailleurs, il est facile d'imaginer d'autres avenues possibles à partir de cette idée de se servir de la lecture de bandes dessinées pour écrire. D'autres bandes dessinées pourraient être utilisées, tout comme le fait de demander l'écriture de genres textuels différents (conte, texte descriptif, etc.).

En somme, il est donc possible d'affirmer que la bande dessinée peut être utilisée adéquatement dans la classe de français en conformité avec le *PFDCS*. À la suite du colloque international de recherche en didactique de la littérature *Lire et produire des bandes dessinées à l'école* qui a eu lieu à Grenoble en mai 2010, un universitaire italien

avait même reconnu que la séquence *Des nouvelles de Paul* avait permis de « créer les conditions d'un bon cours de français » (Stefanelli, 2010a), confirmant ainsi que cette intention première d'exploiter la bande dessinée dans le cadre de l'enseignement du français avait été une réussite. Comme le souhaitait Gauthier, « en offrant aux enseignantes et aux enseignants [une séquence] d'enseignement en conformité avec [le Programme] », il faut même admettre, compte tenu notamment de l'intérêt que cette séquence didactique a suscité chez les jeunes et les enseignants qui l'ont expérimentée, que celle-ci a permis de joindre « l'utile à l'agréable » (Gauthier, 1996).

5.4.2 La question de recherche

La question qui guidait cette expérience de développement s'énonçait ainsi : *comment le développement d'une séquence didactique exploitant la lecture de bandes dessinées en français de quatrième secondaire peut contribuer à légitimer l'utilisation du neuvième art dans l'enseignement du français?* Pour mieux répondre à cette question, il faut bien entendu prendre en considération les objectifs de recherche mentionnés précédemment. En effet, celle-ci avait été déclinée en divers objectifs qui ont tous été atteints. En ce sens, il faut reconnaître que le développement de cette séquence didactique aura contribué à légitimer l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du français au secondaire.

Mais au-delà de ces objectifs de recherche, il apparaît plus que pertinent ici, au terme de cette expérience de développement, de rappeler les propos de Madeleine Gauthier qui étaient à la base même de cette recherche. Cette dernière faisait ainsi valoir qu'un véritable travail de démonstration s'imposait à propos de la bande dessinée dans l'enseignement du français. Selon elle, « tant et aussi longtemps qu'on n'aura pas prouvé [aux enseignants] la pertinence [de la bande dessinée], tant qu'on ne leur aura pas offert un modèle adéquat d'utilisation intelligente du discours dans leur pratique pédagogique,

on fera face aux préjugés, aux critiques, à l'hostilité » (Gauthier, 1996). Les travaux effectués dans le cadre de cette recherche constituent en soi une réponse à cette question puisqu'il s'agissait ni plus ni moins de proposer une piste didactique concrète exploitant la bande dessinée pour la classe de français. Ainsi, pour paraphraser cette auteure, en proposant, avec cette séquence didactique conforme aux prescriptions du *PFDCS*, un « *modèle d'utilisation* » de la bande dessinée pour les enseignants du secondaire, force est de constater que celle-ci aura justement permis de contrer « *les préjugés* », « *les critiques* » et « *l'hostilité* ».

Ainsi, il faut donc admettre que cette expérience de développement aura contribué, à petite échelle certes, à légitimer davantage le recours à la lecture de bandes dessinées dans l'enseignement du français. En appliquant une approche méthodologique rigoureuse, cette recherche aura permis la création d'une séquence didactique, son expérimentation, son évaluation et sa diffusion, favorisant du même coup la démonstration qu'il était possible d'utiliser la lecture de bandes dessinées dans le cadre du cours de français au niveau secondaire. Par le fait même, l'expérimentation de cette séquence didactique aura eu un impact positif en milieu scolaire sur les perceptions que diverses personnes pouvaient avoir à l'égard de la bande dessinée, contribuant à faire tomber des préjugés et des idées reçues. Cette séquence didactique n'était donc pas qu'une initiative isolée, mais bien une initiative organisée, documentée, partagée et éprouvée en situation réelle d'enseignement/apprentissage. Même s'il reste encore beaucoup de travail à effectuer et que cette séquence didactique n'est pas parfaite pour autant, les travaux effectués dans le cadre de cette recherche apportent leur modeste contribution à cette vaste tâche qu'est la légitimation de l'utilisation du neuvième art à l'école. Il ne s'agit sans aucun doute que d'une seule goutte dans l'océan, mais cette expérience de développement participe pleinement à légitimer le recours à la lecture de BD dans l'enseignement du français.

5.5 Perspectives futures

À bien y penser, l'image qui convient le mieux pour illustrer la portée de cette recherche n'est pas celle de la goutte d'eau dans l'océan, mais plutôt celle d'une fissure qui commence à lézarder un mur. Une simple fissure ne suffit évidemment pas à elle seule à provoquer des changements majeurs, raison pour laquelle il importe de poursuivre ce travail de légitimation de la lecture de bandes dessinées dans la classe de français. Additionnée à d'autres efforts, il est souhaitable que cette simple fissure occasionnée par cette recherche finisse par créer ultimement une véritable brèche, de façon à légitimer pleinement et officiellement l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du français.

La bande dessinée ne doit pas être réduite à un simple amusement destiné à orner ou à mettre en valeur des activités ou des manuels scolaires. Trop souvent aussi, c'est vers la création d'une bande dessinée que se dirigeaient les pratiques en classe, alors qu'il semble plus que pertinent de valoriser la lecture même d'œuvres complètes en BD. Considérant l'attrait et l'intérêt que suscite la lecture de bandes dessinées chez les jeunes, notamment par le biais de la séquence didactique de la présente recherche, le temps est venu de plaider en faveur d'une intégration plus importante et mieux organisée de la BD dans le parcours scolaire au Québec, et tout particulièrement dans l'enseignement du français. La présente recherche a démontré que la lecture des titres de *Paul* de Rabagliati était pertinente pour le deuxième cycle du secondaire, mais avec une production annuelle qui dépasse les 4000 publications depuis quelques années, le choix est plutôt vaste pour associer des titres aux différents cycles scolaires du primaire et du secondaire. En outre, comme c'est le cas pour la nouvelle ou pour le roman, la bande dessinée se décline en plusieurs genres (fantastique, policier, etc.), ce qui ouvre bien des possibilités d'exploitation pédagogique. La lecture d'œuvres complètes en BD sous-entend aussi la maîtrise, voire l'enseignement, de ses principaux codes et de son langage particulier, de façon à former des

lecteurs avertis, plus critiques et davantage compétents. Cette proposition d'intégrer la bande dessinée au parcours scolaire ne doit donc pas se faire uniquement par l'association de titres ou de genres selon les niveaux, mais aussi (et surtout) par le développement d'une véritable progression dans l'enseignement de la lecture de l'image et de la bande dessinée à l'école, ce qui implique bien entendu une refonte du *Programme de français* actuel.

En ce sens, en acceptant de considérer enfin la bande dessinée comme moyen d'expression à part entière, et compte tenu de tous les rapprochements possibles avec le monde littéraire, il faudrait maintenant songer à favoriser la création, voire l'éclosion d'une réelle didactique de la lecture de BD. L'image narrative faisant partie intégrante de la vie contemporaine (pas seulement pour la bande dessinée), il importe d'approfondir cette réflexion. Les liens avec la littérature et les arts peuvent certes s'avérer utiles et pertinents, mais la bande dessinée mérite qu'on s'y attarde pour elle-même, chose qui se fait très peu pour l'instant.

Pour la suite, il ne reste qu'à espérer que ce travail de légitimation se poursuivra de façon plus intensive, que la brèche s'agrandira et que des changements s'opéreront dans les années à venir : « *Si l'école se voulait en phase avec l'époque, elle leur apprendrait à mieux comprendre l'image narrative et les éveillerait à d'autres thématiques, à d'autres esthétiques* » (Giguère, 2008). Pour ne plus être en rupture avec la culture contemporaine de ses propres élèves, l'école québécoise n'a plus le choix : elle doit désormais considérer la BD comme une œuvre littéraire et graphique à part entière en lui accordant la place qui lui revient de droit dans ses programmes, ses contenus disciplinaires et ses pratiques didactiques.

CONCLUSION

La bande dessinée en l'an 2000? Je pense, j'espère, qu'elle aura « enfin! » acquis droit de cité, qu'elle se sera, si j'ose dire « adultifiée ». Qu'elle ne sera plus cette pelée, cette galeuse d'où vient tout le mal, cette entreprise — dicit certains — d'abrutissement. Qu'elle sera devenue un moyen d'expression à part entière, comme la littérature ou le cinéma (auxquels, soit dit en passant, elle fait pas mal d'emprunts). Peut-être — sans doute — aura-t-elle trouvé d'ici là son Balzac. Un créateur qui, doué à la fois sur le plan graphique et sur le plan littéraire, aura composé une véritable œuvre.

Hergé, le 20 janvier 1969.

Cinq années auront été nécessaires pour mener à terme cette expérience de développement. C'est beaucoup plus que ce qui était prévu initialement, mais les événements surgissent souvent de façon inopinée, forçant ainsi à emprunter des voies inattendues. Cette fougue adolescente digne d'un Rimbaud, désireuse d'avoir déjà tout accompli, si présente au commencement de cette recherche, dut faire place à une attitude plus sereine et posée pour bien (et mieux) faire les choses. Cette belle et longue aventure se termine donc ici. Dès le départ, il était certes plutôt difficile de deviner ce qui allait se produire au cours de ce périple, mais force est de constater que ce dernier en fit voir de toutes les couleurs, avec son lot de remises en question, d'émerveillement et d'espoirs. Malgré une bonne planification et une envie évidente d'en découdre avec les préjugés attribués à la bande dessinée, cette aventure se révéla fort enrichissante, réservant au passage d'agréables surprises. Accomplir un tel travail s'avéra donc exigeant, et c'est avec la satisfaction du devoir accompli que se clôt ce mémoire.

Au fil des ans, des ramifications de toutes sortes se greffèrent à ce qui ne devait être qu'une simple expérience de développement effectuée dans le cadre d'études à la maîtrise. Très rapidement, les envies de diffuser la séquence didactique de cette recherche se firent sentir, jumelées à ce désir de mieux faire connaître le neuvième art en général chez

les enseignants. Les ambitions étaient vastes, nécessitant par le fait même un investissement appréciable en temps et en énergie. De la structuration d'un dossier sur la bande dessinée à l'école à l'organisation d'un colloque sur le même thème rassemblant en un même endroit des gens provenant de tous les horizons du monde de l'éducation du Québec, en passant par des présentations diverses et nombreuses de cette séquence didactique, il semblait bien difficile, voire impossible, de ne demeurer que dans le sillage exclusif de cette recherche.

Tout au long de cette expérience de développement, il y eut donc un réel foisonnement autour du neuvième art et l'école, attribuable en partie, puisqu'il faut bien le dire, aux travaux effectués dans le cadre de la présente recherche. Au cours des cinq dernières années, qui virent notamment la création de cette séquence didactique, ses expérimentations, ses évaluations et sa diffusion, la Terre continua de tourner malgré tout, et la situation de la bande dessinée évolua elle aussi. Les expériences vécues témoignèrent du fait que cette dernière, même si elle n'était toujours pas intégrée dans les programmes de formation, attirait de plus en plus l'attention de gens oeuvrant dans le monde de l'enseignement. Un intérêt manifeste et une curiosité évidente se constatent donc en milieu scolaire, même si la bande dessinée semble toujours méconnue. De nombreux exemples viennent par ailleurs illustrer concrètement cette ouverture à l'égard de la bande dessinée, et tout particulièrement en ce qui concerne l'enseignement du français. Des revues professionnelles comme *Québec français* et *Vivre le primaire* ont toutes les deux consacré des dossiers axés sur la bande dessinée, et les demandes de formation semblent grandissantes, comme en font foi ces ateliers de littérature, intitulés « *La bande dessinée en classe de français : mieux la connaître, mieux l'enseigner!* », présentés par l'AQPF en 2010.

Malgré le fait que cette recherche ait démontré que le milieu scolaire était de plus en plus ouvert à la bande dessinée, cet avis ne semble pas partagé par tous, notamment par Hélène Guy, de l'Université de Sherbrooke, qui révélait en 2010 dans le journal *La Presse*

qu'il y avait encore « *une résistance extraordinaire* » de la part des enseignants, principalement chez les femmes (La Presse Canadienne, 2010), signe que les préjugés et la méconnaissance à l'égard du neuvième art étaient encore tenaces. Comme cela fut dévoilé précédemment, cette recherche ne constitue qu'une simple fissure dans un édifice déjà bien construit, mais il importe plus que tout de poursuivre ce travail quant à la légitimation de la bande dessinée à l'école. D'autres chercheurs s'intéressent aussi à cet objet d'études, contribuant du même coup à faire avancer les choses. Par exemple, alors que l'écriture de ce mémoire était déjà bien entamée, une étude du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) dévoilait des constats positifs sur cette question, faisant état notamment du fait que les bandes dessinées favoriseraient la lecture, surtout chez les garçons, et que celles-ci seraient utiles au « *développement de compétences, et ce, au même titre que les romans* » (Ibid). Tout en affirmant qu'elles représentaient un « *potentiel encore inexploité* », le Président du CCA, Paul Cappon, tenait des propos qui allaient dans le même sens que la présente recherche : « *le moment est venu pour les enseignants et les parents de laisser tomber leurs réserves et de considérer les bandes dessinées comme un bel outil d'apprentissage et d'enseignement* » (Dion-Viens, 2010). Voilà donc des notes plutôt encourageantes qui témoignent du potentiel didactique de la lecture de BD, invitant du même coup à se lancer dans une autre aventure semblable en lien avec le neuvième art. Mais cela, ce sera une autre histoire...

ANNEXES

ANNEXE I
QUELQUES LIENS AVEC LE *PFDCS*
LA COMPÉTENCE *LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS*

Compétence :	Lire et apprécier des textes variés
Famille de situations :	Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs
Étapes du processus de lecture (en <i>gras</i>) et stratégies :	<p><i>Planifier sa lecture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser la situation de communication en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur interdépendance ainsi que du genre de texte; - Déterminer sa démarche de lecture; - Anticiper le contenu en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet, la source ou le support; - Ajuster sa démarche en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition; <p><i>Comprendre et interpréter un texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cerner le contenu en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du sujet, du thème et des valeurs; - Mettre en relation les éléments d'un univers (personnages, milieu, époque; états d'âme, émotions, etc.) en considérant les éléments désignés, situés dans l'espace et le temps ou évoqués par des associations d'idées, d'images ou de mots; - Reconnaître des caractéristiques du contenu en dégagant ce qui, de l'action ou de l'évolution psychologique, marque davantage la quête d'équilibre dans le récit; - Reconnaître des caractéristiques du contenu en dégagant les éléments du récit dans différents genres de textes; - Reconnaître la structure d'un texte narratif en relevant ce qui marque le déroulement chronologique du récit ou les ruptures (anticipation, retours en arrière, etc.);

<p>Étapes du processus de lecture (en <i>gras</i>) et stratégies :</p>	<p><i>Réagir au texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les effets que le texte provoque chez soi en étant sensible aux émotions, aux impressions et à l'intérêt suscité par le texte; - Expliciter et justifier les effets du texte sur soi en se référant à la vision du monde, aux valeurs et aux repères culturels présents dans le texte; <p><i>Évaluer l'efficacité de sa démarche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser un regard critique sur le résultat de la tâche en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et relever le défi proposé; - Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage au développement de sa compétence en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis.
<p>Exemples de notions et de concepts retenus :</p>	<p><i>Organisation du texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Procédé descriptif : reconnaître et utiliser certains procédés propres à la description : nommer, situer dans l'espace ou le temps et caractériser; - Reconnaître le caractère typique de la séquence narrative : situation initiale qui présente l'état initial d'équilibre, déclencheur, complication qui perturbe l'état initial, etc. - Situation dans l'espace et le temps : reconnaître et utiliser des procédés liés à la situation spatiotemporelle; <p><i>Variétés de langue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Variation linguistique : se représenter la variation linguistique comme différentes façons d'actualiser la langue résultant de l'influence de facteurs géographiques, sociaux et historiques.

ANNEXE II
QUELQUES LIENS AVEC LE *PFDCS*
LA COMPÉTENCE *ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS*

Compétence :	Écrire des textes variés
Famille de situations :	Créer en élaborant des textes littéraires
Étapes du processus de lecture (en <i>gras</i>) et stratégies :	<p><i>Planifier l'écriture de son texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser la situation de communication en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur interdépendance ainsi que du genre de texte; - Déterminer sa démarche de lecture en analysant la tâche ou le projet; - Cerner le défi lié à la tâche ou au projet en tenant compte de ses caractéristiques de scripteur; - Anticiper le contenu en s'interrogeant sur la possibilité d'établir des liens avec des lectures; - Déterminer le contenu de son texte en tenant compte du genre (nouvelle littéraire); - Déterminer le contenu de son texte en déterminant les caractéristiques des éléments de l'univers (époque, lieux, personnages, etc.); - Déterminer le contenu de son texte en précisant les rapports entre les personnages du récit; - Déterminer le contenu de son texte en précisant le rôle des personnages dans l'action; - Élaborer le plan de son texte en se référant à des textes du genre choisi et dont l'organisation a suscité son intérêt; - Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments en utilisant le schéma narratif pour tracer le fil conducteur de son récit; - Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments en choisissant de raconter au passé un récit qui se déroule chronologiquement, qui comporte des ruptures (rappel, anticipation) ou qui remonte le cours des événements; - Déterminer le point de vue en choisissant une écriture à la 1^{re} ou à la 3^e personne; - Déterminer le point de vue en précisant le statut du narrateur dans le récit (omniscient ou non, participant ou non); - Déterminer le point de vue en explorant des procédés pour assurer la vraisemblance, créer une atmosphère ou un suspense, suggérer un rythme, etc; - Ajuster sa démarche en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition;

Étapes du processus de lecture (en *gras*) et stratégies :

Rédiger son texte

- Faire une version provisoire en se référant à l'ensemble de sa planification et, en particulier, à son plan qui peuvent être modifiés au besoin au cours de la rédaction;
- Développer le contenu en assurant la continuité au moyen de différentes formes de reprise, en évitant toute contradiction, en utilisant un système verbal pour situer les propos au passé, en adoptant les constructions syntaxiques les plus appropriés, etc.;
- Développer le contenu en faisant reposer la quête d'équilibre du récit davantage sur l'évolution psychologique;
- Développer le contenu en caractérisant les personnages par les actions ou les gestes qu'ils font ou subissent, par les paroles qu'ils prononcent et par les observations du narrateur ou d'autres personnages;
- Organiser son texte en racontant de façon chronologique ou non;
- Organiser son texte en reliant, dans un récit, une situation initiale, un élément perturbateur, un dénouement et, selon le genre, une situation finale;
- Organiser son texte en découpant son texte (paragraphe, strophe, refrain, etc.) pour créer un rythme ou une atmosphère;

Réviser, améliorer et corriger son texte

- Diversifier ses moyens de révision en procédant à des relectures, en tenant compte des diagnostics antérieurs et de son profil de scripteur, en adoptant une démarche de détection des erreurs, en utilisant différents outils (dictionnaire, grammaire, etc.);
- Reconsidérer le contenu en s'assurant de la clarté du propos et du caractère opportun de son développement, en reformulant, en ajoutant des précisions, en condensant le texte ou en supprimant des détails au besoin;
- Reconsidérer l'organisation en s'assurant que l'ordre des éléments sert le mieux possible son propos, en vérifiant l'harmonisation des temps verbaux, etc.;
- Vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe;
- Rédiger la version définitive de son texte en reconsidérant, dans leur ensemble, le contenu, l'organisation et le point de vue et en adaptant la mise en pages au contexte;

<p>Étapes du processus de lecture (en gras) et stratégies :</p>	<p><i>Évaluer l'efficacité de sa démarche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser un regard critique sur sa démarche en s'interrogeant, pendant la tâche, sur l'efficacité de sa démarche et de ses stratégies; - Poser un regard critique sur sa démarche en évaluant sa capacité à corriger ses erreurs, à améliorer son texte; - Poser un regard critique sur le résultat de la tâche en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et pour relever le défi proposé ou celui qu'on s'est donné; - Se fixer de nouveaux objectifs en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier à l'égard du processus et l'utilisation des outils de référence.
<p>Exemples de notions et de concepts retenus :</p>	<p><i>Situation de communication écrite</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discours rapporté : reconnaître et utiliser différentes façons de marquer la transposition d'un discours direct en discours indirect; <p><i>Grammaire du texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cohérence textuelle, reprise de l'information, marques d'organisation; <p><i>Organisation du texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Genre et type de texte : reconnaître et utiliser des marques qui relie le texte à un genre écrit (nouvelle littéraire); - Procédé narratif (certains procédés liés au statut du narrateur); - Reconnaître et utiliser diverses modalités de réalisation de la séquence narrative : ouverture du récit par l'élément déclencheur, le dénouement ou la situation finale de l'histoire; - reconnaître le caractère typique de la séquence narrative et en tirer profit en création «littéraire» : situation initiale, déclencheur, quête d'équilibre, dénouement, situation finale;

ANNEXE III
ÉBAUCHE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE SOUMISE À LA DIRECTION

La lecture de la bande dessinée à l'école

Le projet que je souhaite réaliser s'inscrit carrément dans un processus de légitimation et de réhabilitation de la lecture de la bande dessinée. Je souhaite utiliser la BD dans mon enseignement en classe avec mes élèves. Il ne s'agira donc pas simplement de faire lire des bandes dessinées aux élèves et de présenter cela comme une fête ou comme un divertissement. Grâce à ce type de lecture, je désire prouver et démontrer le potentiel didactique de la bande dessinée en tant qu'outil pédagogique. Dans le cadre du cours de français de quatrième secondaire, quelques objectifs se prêtent fort bien à mon projet. Toutefois, au-delà du fait de cibler des objectifs précis (comme les registres de langue ou le schéma actantiel par exemple), je veux orienter cette lecture de BD vers ce que prônent de récentes recherches par rapport à la lecture : la création littéraire. De toute façon, dans ma pratique en classe, lorsque je fais lire un livre à mes élèves, ce n'est pas pour les évaluer à l'aide d'un examen. Il est nettement plus enrichissant et constructif de viser des réalisations et des créations qui respectent parfaitement les objectifs du programme de français. Et les élèves apprécient d'autant plus lire!

Pour mener ce projet à terme, j'aurai besoin de bandes dessinées précises. Comme je ne souhaite pas m'éparpiller, j'ai ciblé deux albums à commander :

- 18 albums de Paul à un travail d'été, de Michel Rabagliati (24.95\$);
- 18 albums de Paul à la pêche, de Michel Rabagliati (29.95\$).

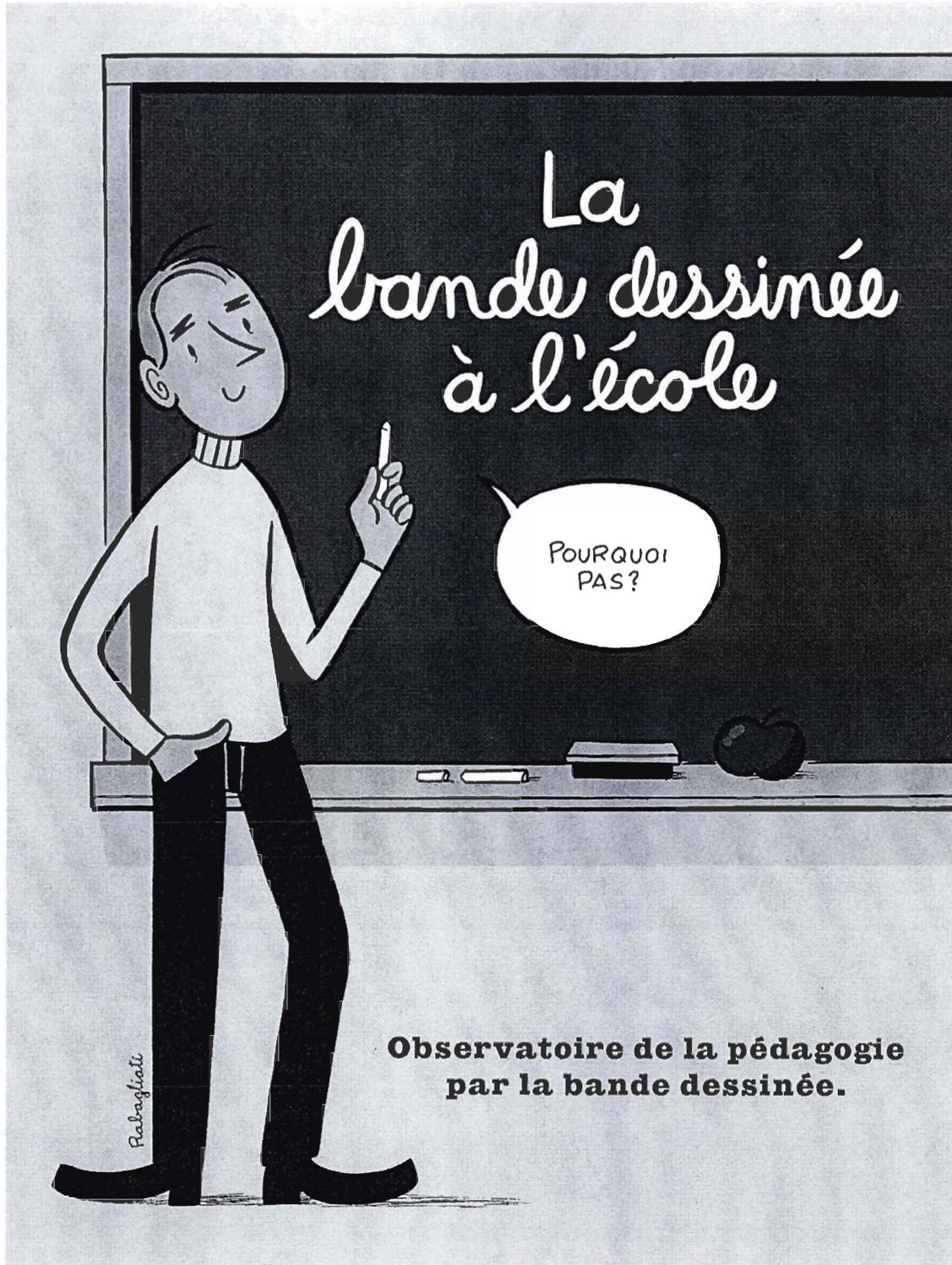
Quelques notes encourageantes jusqu'à maintenant:

- ❖ J'ai contacté l'auteur, Michel Rabagliati, qui est prêt à venir faire une présentation aux élèves à l'école l'an prochain;
- ❖ Diane L'Écuyer m'accompagnera dans la réalisation de ce projet en 2007-2008 (elle l'inscrira à son plan d'action);
- ❖ Julie Toutant, directrice-adjointe de 4^e secondaire, me soutient activement dans ma démarche;
- ❖ On m'a approché pour faire connaître mon projet dans la revue Québec français qui devrait consacrer un dossier à la bande dessinée d'ici l'été 2008.

Michaël Grégoire

Le 10 avril 2007

ANNEXE IV
ILLUSTRATION ORIGINALE DE MICHEL RABAGLIATI
RÉALISÉE POUR AGORA-BD/UQAR



ANNEXE V
PREMIER PROTOTYPE DU VOLET LECTURE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Nom: _____

Groupe: _____

Des nouvelles de Paul

PREMIER VOLET

LIRE



Activité pédagogique conçue par Michaël Grégoire
en lien avec l'univers créé par Michel Rabagliati
Français, quatrième secondaire (2007)

Présentation de l'activité

Grandement méconnue, la bande dessinée souffre encore de la douloureuse comparaison avec le roman et le cinéma, un peu comme si elle était incapable de trouver sa véritable place. Longtemps associée exclusivement au monde de l'enfance et au divertissement humoristique, elle a connu un fabuleux essor dans les dernières années, proposant des oeuvres riches, étoffées et variées. Des auteurs ont ainsi commencé à explorer les possibilités offertes par cette forme d'expression à part entière et sont parvenus à offrir des oeuvres originales plus «littéraires» qui se distinguaient de l'image que s'en faisait le grand public.

Dans les prochains cours, vous découvrirez (ou redécouvrirez) l'univers du neuvième art par le biais de bandes dessinées de l'auteur québécois Michel Rabagliati. Parsemée d'anecdotes et riche en émotions, la série *Paul*, auréolée d'un succès critique, vous permettra de connaître un personnage très attachant.

Évidemment, la lecture de ces BD ne se fera pas sans objectif.

Dans un premier temps, en lisant ces deux histoires, vous aurez à cerner davantage le personnage de Paul à l'aide de diverses thématiques. Ce travail sera à faire dans le présent cahier et vous devrez, bien entendu, porter une attention toute particulière à la qualité du français.

Dans un deuxième temps, vous devrez vous inspirer de l'univers créé par Michel Rabagliati afin d'écrire une nouvelle littéraire. Vous l'aurez compris, il ne s'agira pas ici de faire une BD, mais bien d'écrire un texte narratif dans lequel vous proposerez un prolongement à l'oeuvre dessinée.

En espérant vous faire découvrir le monde du neuvième art et en souhaitant que vous ayez beaucoup de plaisir à réaliser ce projet.

L'équipe des enseignants de français de 4e secondaire

Paroles de Michel Rabagliati

L'auteur ne s'en cache pas. Ce Paul est bel et bien son alter ego. C'est un antihéros, qui mène une existence paisible, au point parfois de «subir» les événements. « Dans mes livres, les héros ne partent pas à l'aventure au bout du monde et ne chassent pas le bison. Il n'y a pas de poursuites effrénées, de «bing! Bang!» ou de violence ». Rabagliati, 44 ans, puise à même sa propre existence et ses propres émotions pour raconter le quotidien, les amitiés, la famille, les amours, les morts, les naissances et les souvenirs de jeunesse.

L'Actualité, mars 2006

« Quand j'étais jeune, je pensais que faire de la bande dessinée, c'était savoir dessiner et épater la galerie avec des dessins. [...] Un jour, en découvrant les bédéistes contemporains, j'ai cliqué. Je pouvais faire du roman [...] avec ça, sans être obligé d'utiliser une mascotte. La BD, c'est pas juste Boule et Bill. M'adresser à un vis-à-vis, c'est ça qui m'intéresse ».

La Presse, juin 2007

« Je préfère donner des histoires longues. J'aime les anecdotes et le temps qui passe. Je veux plonger les lecteurs comme dans un roman ».

La Presse, septembre 2006

« J'essaie d'extraire la poésie des petites choses. J'ai toujours en tête l'idée d'intéresser le lecteur ».

Journal de Montréal, septembre 2006

Dans l'univers de Rabagliati, la langue québécoise reste à l'avant-plan. Cela représente presque une cause à défendre pour l'auteur. « Notre langage est beau. Je trouve ça excellent, poétique, coloré. Ne perdons pas ça. Il y a tellement de belles choses à faire dire aux personnages ».

La Presse, septembre 2006

« Je désirais me rapprocher du roman, mon genre de prédilection en tant que lecteur, me laisser de l'espace, avec des pages de silence, de descriptions, d'odeurs, d'ambiances, d'émotions, pages qui nécessitent beaucoup de travail et sur lesquelles, malheureusement, bien des lecteurs passent à toute vitesse ».

Le Libraire, septembre-octobre 2006

« Je n'invente rien. Ça ressemble à ce qui se passe vraiment. C'est intime. Je n'ai jamais aimé le fantastique, la science-fiction. Quand je lis des romans, quand je vois des films, j'aime qu'ils reproduisent des scènes de la vie quotidienne ».

Journal de Montréal, septembre 2006

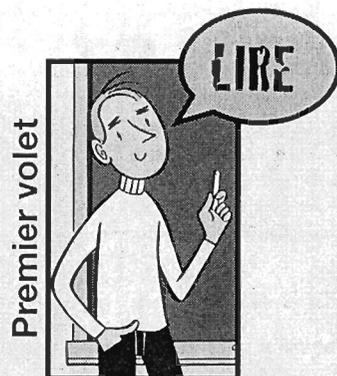
« J'espère que de plus en plus de lecteurs seront réceptifs au travail sérieux qui se fait en bande dessinée car tout un pan de cette littérature [...] reste encore méconnu ou mal jugé ».

La Presse, mai 2007



« Trop longtemps, la BD a eu une image comique, de Mickey Mouse. C'est Bozo le clown, un bonhomme qui marche sur une pelure de banane. Mais c'est normal aussi. La bédé d'auteur, ne date que d'une dizaine d'années ».

La Presse, septembre 2006



Qui est Paul?

Pour chacune des deux bandes dessinées que vous lirez, vous devrez répondre à diverses questions afin de cerner davantage la personnalité de Paul. Vous devrez réfléchir et justifier vos propos avec de solides appuis. Ce travail devra être effectué sérieusement, proprement et avec rigueur. En plus d'accorder une importance capitale à la qualité du français, vous devrez vous assurer de bien justifier vos propos à l'aide d'exemples et de situations diverses.

Bonne lecture!

PREMIÈRES IMPRESSIONS

Après avoir jeté un coup d'oeil aux deux bandes dessinées, écris tes premières impressions (par rapport aux histoires, aux personnages, au dessin, etc.).

Paul a un travail d'été

« Vous souvenez-vous de ces étés qui ont bouleversé votre adolescence, et qui ensuite ont pavané dans vos souvenirs pendant tellement longtemps, comme un repère de la vraie vie et de la liberté? »

Marie-Hélène Copti, Ici, 2006

1. Dès les premières pages du livre, on constate que Paul est malheureux. Entre les pages 7 à 26, relève des exemples qui le prouvent (cite des passages).

Page(s)	Extraits

2. Quel événement le sortira de cet état? Repère la page et cite un passage.

3. Quel trait de caractère sera développé par Paul dans son aventure vécue entre les pages 50 à 59? Justifie tes propos à l'aide de passages.

Trait de caractère:

4. Entre les pages 68 à 81, Paul vit des moments plutôt difficiles. Illustre la progression psychologique du personnage en relevant divers traits psychologiques que tu justifieras à l'aide de passages de la bande dessinée.

Traits psychologiques	Extraits

5. Qu'est-ce que le personnage de Marie nous révèle sur Paul? Justifie ta réponse à l'aide de passages provenant de l'histoire.

Paul à la pêche

« La pêche m'ennuie. Je ne connais pas ça et, quand les gens m'en parlent, ç'a tendance à m'endormir... »

Michel Rabagliati, *Le Devoir*, 2006

6. À la page 23, Michel Rabagliati aborde la question de l'omniprésence des ordinateurs dans nos vies. En conclusion, il écrit la phrase suivante dans la dernière case: *«On s'est bien fait baiser»*. Partages-tu son opinion? Justifie en ayant recours à des exemples issus de ta propre expérience.

7. Entre les pages 79 à 85, Rabagliati s'exprime aussi sur la mondialisation et fait dire à l'un de ses personnages des propos assez éloquentes: «*C'est vrai... Qu'est-ce que je peux y faire moi? Il faut être rentable!*». Exprime ton opinion sur le sujet en justifiant tes propos à l'aide d'exemples issus de l'actualité.

8. Entre les pages 11 à 20, Paul nous présente le personnage de Peter. Qu'est-ce que ces pages nous apprennent sur Paul? Justifie ta réponse à l'aide de passages du texte.

9. Qu'est-ce que les événements racontés entre les pages 103 à 120 nous révèlent sur Paul? Pour ce faire, trace l'évolution psychologique du personnage en relevant des traits que tu justifieras à l'aide de passages de l'histoire.

Traits psychologiques	Extraits

10. La séquence des pages 162 et 163 ne comporte aucun texte, même si cette transition se révèle hautement significative. Dans ton explication, tâche de ne pas te limiter qu'à décrire bêtement la succession des images. Explique ce qui s'y passe et son importance dans l'histoire.

LA MUSIQUE DE PAUL

Voici une sélection de chansons mentionnées dans les deux bandes dessinées à lire. Étant donné leur importance dans certains moments forts des histoires, elles pourront peut-être vous aider à mieux apprécier certains passages. N'hésitez pas à venir les écouter!

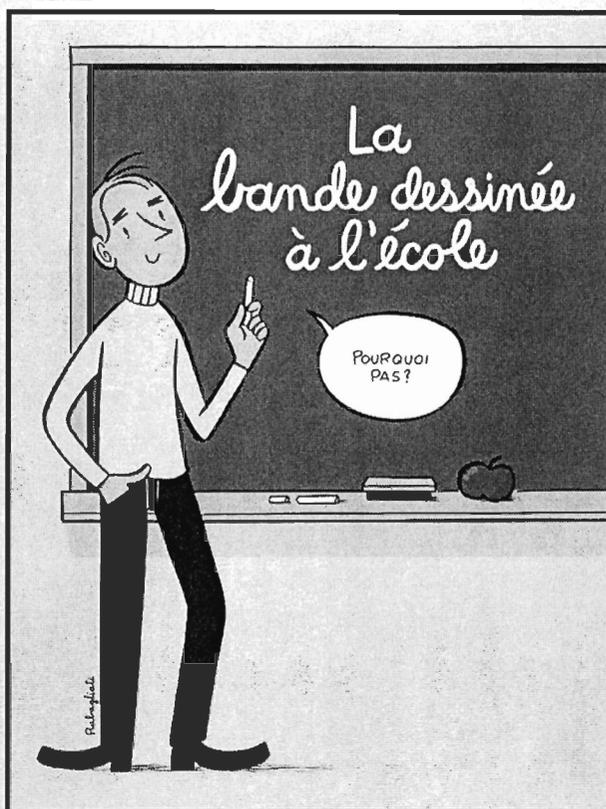
Chansons extraites de Paul à un travail d'été:

1. Pauvre Martin / GEORGES BRASSENS (P.22)
2. Whole lotta love / LED ZEPPELIN (P. 33)
3. We are the champions / QUEEN (P. 61)
4. Brave Margot / GEORGES BRASSENS (P. 88)
5. Un musicien parmi tant d'autres / HARMONIUM (P. 89)
6. La complainte du phoque en Alaska / BEAU DOMMAGE (P. 89)
7. Stairway to heaven / LED ZEPPELIN (P. 89)
8. Breakfast in America / SUPERTRAMP (P. 113)
9. Wish you were here / PINK FLOYD (P. 149)

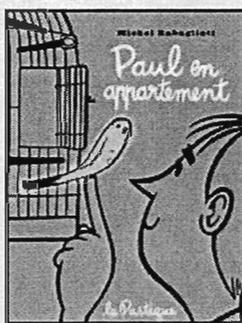
Chansons extraites de Paul à la pêche:

10. Lucky Lucky / RICHARD DESJARDINS
11. Heureux d'un printemps / PAUL PICHÉ
12. Hotel California / EAGLES





Dans la même collection:



ANNEXE VI
PREMIER PROTOTYPE DU VOLET ÉCRITURE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE



Voici le temps de laisser aller votre imagination! En vous inspirant de l'univers créé par Michel Rabagliati dans ses histoires, vous devrez proposer un prolongement à l'oeuvre dessinée en écrivant une nouvelle littéraire.

Comme vous le savez déjà, le personnage de Paul est l'alter ego de l'auteur. Autrement dit, Paul n'est pas un personnage fictif: c'est l'auteur lui-même « *Je cherche mes histoires dans mes souvenirs et dans ma cour. Je pense que je peux extraire la poésie de ce qui est le plus ordinaire dans la vie* » (Rabagliati, 2007, VOIR). Maintenant, Paul, c'est vous! N'hésitez donc pas à puiser à même vos propres expériences afin d'imaginer une nouvelle histoire avec ce personnage. Tout en restant lui-même, vous pouvez certainement injecter un peu de vous dans Paul. Bien entendu, vous aurez à tenir compte du portrait psychologique que vous avez pu cerner plus particulièrement avec le premier volet de cette activité. Le personnage de Paul est imposé, mais vous inventerez le récit que vous voulez, en vous assurant qu'il corresponde aux exigences. Et cela ne vous empêchera pas (bien au contraire!) d'utiliser d'autres personnages.

N'oubliez pas qu'une nouvelle littéraire s'attarde très souvent à des scènes de la vie quotidienne. Dans votre histoire, il devra donc y avoir un déséquilibre à partir duquel s'articulera l'évolution psychologique de Paul. Votre tâche consiste donc à écrire une nouvelle littéraire de Paul dans laquelle vous nous surprendrez avec un dénouement inattendu de votre choix.

À vous de proposer une histoire personnelle qui sera fidèle aux histoires de Michel Rabagliati. Bon travail!

Planification de l'écriture

Pour écrire votre nouvelle, vous devrez tenir compte de certaines exigences précises et faire quelques choix:

Quelques exigences incontournables:

- Écrivez une nouvelle littéraire d'environ 400 mots;
- Votre histoire devra être vraisemblable et fidèle à l'univers créé par Michel Rabagliati;
- Tout en sachant que certaines parties du schéma narratif sont facultatives, vous devrez néanmoins proposer un dénouement inattendu à votre histoire;
- Vous aurez à identifier au moins un indice permettant de mener à la fin surprenante;
- Les verbes devront être principalement au passé simple et à l'imparfait;
- Le registre de langue neutre sera exigé, bien que vous pourrez vous permettre de glisser des dialogues écrits dans le registre de langue familier (aucune vulgarité permise!);
- Vous devrez utiliser adéquatement un discours rapporté direct et un discours rapporté indirect.

Quelques choix narratifs à effectuer:

- Surlignez le narrateur de votre choix (PARTICIPANT - TÉMOIN - EXTERNE);
- Vous pourrez utiliser le personnage de Paul ADOLESCENT ou ADULTE. Surlignez votre choix;
- Identifiez les principaux traits psychologiques à développer dans votre histoire:

LE SCHEMA NARRATIF

Précisez brièvement ce qui devrait se passer dans chacune des parties de votre histoire.

<u>Situation initiale</u>	
<u>Élément déclencheur</u>	
<u>Évolution psychologique</u> Ciblez des traits psychologiques en précisant la façon de les présenter (gestes, paroles, pensées, etc.).	
<u>Dénouement</u>	
<u>Situation finale</u>	

Rédaction du texte

Vous disposerez d'environ trois périodes complètes pour effectuer le travail suivant:

- 1- Écrivez le brouillon de votre nouvelle littéraire à double interligne sur des feuilles lignées;
- 2- Faites de fréquentes relectures de votre histoire afin de vous assurer que chaque passage soit pertinent et justifié. La révision de votre texte ne concerne donc pas uniquement la correction des fautes: il s'agit aussi de reconsidérer le contenu;
- 3- Vérifiez le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe et les accords. Corrigez votre texte en utilisant divers outils comme le dictionnaire ou la grammaire;
- 4- Portez une attention toute particulière aux deux objectifs fixés à partir de votre première rédaction de l'année (Vous pourriez obtenir des points supplémentaires);
- 5- Effectuez une dernière relecture de votre texte avant la mise au propre définitive;
- 6- Assurez-vous que votre texte corresponde bien aux exigences et à la grille d'évaluation;
- 7- La version définitive de votre nouvelle littéraire se fera dans votre petit cahier d'écriture. Voici quelques consignes à prendre en considération:
 - Personnalisez ce petit cahier. Faites-en un petit livre spécial. N'hésitez pas à coller des illustrations en lien avec votre histoire;
 - Sur la première page de votre cahier, écrivez le titre, votre nom et une mention précisant que votre nouvelle littéraire est inspirée de l'univers créé par Michel Rabagliati (soignez votre calligraphie!);
 - Afin de demeurer fidèle aux albums, il serait intéressant de formuler un titre dans lequel apparaîtrait le nom de Paul;
 - À partir de la deuxième page, écrivez votre nouvelle à l'encre bleue ou noire en utilisant le côté recto seulement;
 - Votre texte devra être écrit à double interligne (ce qui devrait aller de soi dans votre petit cahier);
 - Faites une barre oblique après le 300e mot de votre histoire;
 - Identifiez les deux discours rapportés différents (DD et DI dans la marge);
 - Surlignez l'indice permettant (potentiellement) de découvrir le dénouement;
 - Relisez une dernière fois votre nouvelle littéraire;
 - Glissez votre petit cahier dans votre portfolio et remettez le tout à votre (très cher) enseignant.

ANNEXE VII
EXERCICE D'ÉCRITURE SUR LES REGISTRES DE LANGUE
ET LES DISCOURS RAPPORTÉS
(À PARTIR DE LA BD *PAUL À LA PÊCHE*)



Extrait de la planche 33 de *Paul à la pêche* de Michel Rabagliati.

ANNEXE VIII
EXEMPLES DE TRAVAUX D'ÉLÈVES
(PREMIER PROTOTYPE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE)

tombe #7 Paul oublié : Traversée tactile

Paul oublié



Chanelle
Ractiffe

Myriam Gagnon-Beaudoin

Paul fête Noël



Inspiré de l'univers créé
par Michel Rabagliati

Les
Malheurs
de
Paul

Écrit par
Zachary F. Eugene



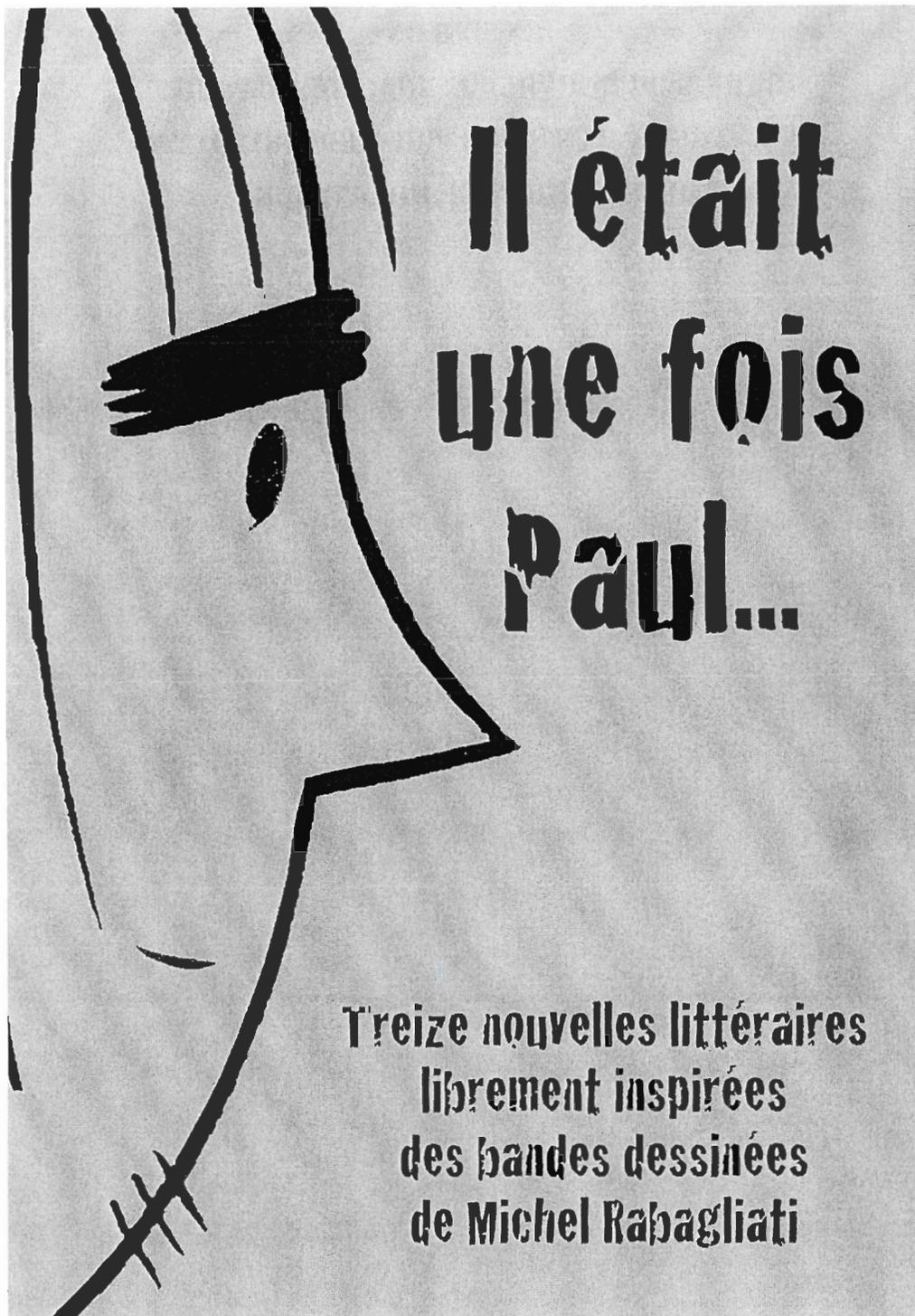
Page couverture et histoire inspirés des
bandes dessinées créés par Michel Rabagliati

quelques questions. Il l'examina attentivement, le regardait, faisait ce qu'il voulait. « Je suis à la merci de mon bourreau! » se dit Paul, mort de trouille. Dr. O'Connor lui dit alors de prendre une grande respiration et soudainement, Paul ressentit une douleur intense. Si intense qu'elle embrouillait sa vue. Il avait la larme à l'œil. Paul était tout engourdi, il avait les jambes molles et ne voulait qu'une seule chose: s'en aller.

Ensuite, le docteur se releva pour aller se laver les mains et s'écria: « C'est fini! T'as bien fait ça! » Paul était fier de lui: C'était la première fois qu'il se faisait arracher une dent.



ANNEXE IX
RECUEIL DE NOUVELLES RÉALISÉ À LA SUITE
DE LA MISE À L'ESSAI DU PREMIER PROTOTYPE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE



Il était une fois Paul...

**Treize nouvelles littéraires
librement inspirées
des bandes dessinées
de Michel Rabagliati**

ANNEXE X
QUELQUES COURRIELS DE MICHEL RABAGLIATI
LORS DE LA MISE À L'ESSAI DU PREMIER PROTOTYPE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Après lui avoir fait part de l'expérimentation du premier prototype :

De : Michel Rabagliati <mrabagliati@sympatico.ca>

Objet : Rép : Paul dans la classe de français

Date : 9 janvier 2008 15:40:07 HNE

À : Michaël Grégoire <jesuisuneforcequiva@mac.com>

Bonjour M. Grégoire et bonne année à vous

Merci de me faire partager les travaux de vos élèves. Il semble y avoir une somme de travail plutôt impressionnante dans ce que je vois. Bravo pour votre initiative et bravo à vos élèves qui semblent s'être bien amusés à investir et travestir l'univers de Paul.

Pour ce qui est d'une éventuelle visite à votre école, j'ai plutôt l'habitude d'aller passer une heure ou deux dans une classe avec un diaporama préparé, couvrant autant ma carrière d'illustrateur que ma nouvelle vocation d'auteur bd. La projection dure environ 1 heure et une période de question suit ou alors les questions sont posées durant la projection. Je ne sais pas s'il existe un programme de L'UNEQ pour le secondaire, mais au cégep, les profs me font venir par le programme «Parlez-moi d'une langue» qui paye la presque totalité de ma visite. Autour de 400\$.

Si je comprend bien, vos élèves aimeraient faire des présentations orales à partir de l'univers de Paul? C'est une charmante idée! Je ne dis pas non pour aller assister à ça. Mais bon, disons qu'à ce moment là je ne serais plus conférencier mais simple spectateur, non?. Serait-ce long? Me dédommageriez vous pour mon déplacement?

Je suis assez libre les après-midis genre vers 13h.

Bien à vous,

Michel Rabagliati

Rappel pour sa visite à l'école et lecture de l'article dans *Québec français* :

De : Michel Rabagliati <mrabagliati@sympatico.ca>

Objet : **Rép : Invitation à l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes (à Vaudreuil-Dorion)**

Date : 4 avril 2008 09:33:16 HAE

À : Michaël Grégoire <jesuisuneforcequiva@mac.com>

Oui Michaël,

Notre petit rendez-vous était à mon agenda. J'irai avec Francois Mayeux. J'ai lu votre article dans Québec Français et je l'ai trouvé très inspirant. En fait le dossier BD de ce magazine est formidablement bien fait. C'est certainement une première. Je l'ai fait lire à une de mes amies qui est prof de français à Durocher à St-Lambert, je crois qu'elle va inscrire Paul à son cours l'an prochain. Votre expérience et votre compte-rendu risque donc de faire des petits!

Merci et à mercredi prochain 13h. Quel est le chemin pour y aller?

Michel

Après sa première visite à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes :

De : Michel Rabagliati <mrabagliati@sympatico.ca>

Objet : Hier

Date : 17 avril 2008 08:59:35 HAE

À : Michaël Grégoire <jesuisuneforcequiva@mac.com>

Salut Michaël,

Encore un gros merci pour la présentation d'hier. J'étais loin de m'imaginer que vous étiez allés aussi loin avec ça. Je dois dire que dès le début «Wish you where here» m'a donné le moton et plongé directement dans Paul a un travail d'été! Quelle belle idée de penser également à la musique présente dans les livres. Les nouvelles sont excellentes aussi. Merci pour le recueil, je vais le conserver précieusement.

Bref, tout ça m'a profondément touché et inspiré moi-même pour la suite de mon travail.

Salut et merci à tous. Et bonne continuation!

Bonne chance avec le colloque à Québec.

Michel



ANNEXE XI

**RÉSULTATS DES QUESTIONS POSÉES AUX ÉLÈVES DU CHERCHEUR/
ENSEIGNANT AVANT ET APRÈS LA LECTURE DES BANDES DESSINÉES
(PREMIER PROTOTYPE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE)**

PREMIÈRE MISE À L'ESSAI DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE (2007-2008)**RÉSULTATS DES QUESTIONS POSÉES AUX ÉLÈVES****DU CHERCHEUR/ENSEIGNANT**

Avant la lecture des BD : 106 répondants

1- Quelles sont les BD que tu lis (ou que tu lisais)?

Rien (aucun choix)	39
Garfield	24
Astérix	20
Tintin	18
Archie	7
Ne se souvient plus	7
Lucky Luke	6
Spirou	6
Gaston Lagaffe	5
Calvin et Hobbes	5

Après la lecture des BD : 110 répondants

2- *Était-ce la première fois que tu lisais ce genre de BD?*

Oui	94	84,5 %
Non	16	14,5 %
Autres réponses	0	0 %

3- *Dans l'ensemble, as-tu apprécié la lecture de ces BD?*

Oui	104	94,5 %
Non	4	3,6 %
MOYENNEMENT	2	1,8 %

4- *Est-ce que ta perception initiale de la BD a changé positivement suite à ces lectures?*

Oui	70	63,6 %
Non	34	30,9 %
MOYENNEMENT	6	5,5 %

ANNEXE XII

**QUESTIONS DES ENTRETIENS INDIVIDUALISÉS AUPRÈS DES COLLÈGUES
DU CHERCHEUR/ENSEIGNANT APRÈS LA PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE**

**PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE (2007-2008)**

Principales questions posées aux collègues du chercheur/enseignant (Philippe Crête, Michel Joncas et Brigitte Labelle) à l'été 2008 lors des entrevues individuelles :

- I. Qu'est-ce qui vous a intéressé dans cet objet pédagogique exploitant la lecture de bandes dessinées?
- II. Quelle a été la réaction des élèves lorsqu'ils ont commencé à lire ces BD?
- III. Dans l'ensemble, est-ce que les élèves ont apprécié ces deux lectures?
- IV. Diriez-vous que les élèves ont fait une découverte en lisant ces BD?
- V. Expliquez en quoi l'organisation des périodes de lecture des BD fut problématique.
- VI. Estimez-vous que le cahier d'activités que les élèves avaient à compléter pendant la lecture était pertinent? A-t-il été exploité adéquatement? Pourquoi?
- VII. Considérez-vous que la majorité des élèves ont réussi à bien cerner le portrait psychologique de Paul?
- VIII. Est-ce que les problèmes d'organisation et de planification de la lecture ont eu un impact sur l'activité d'écriture?
- IX. Commentez la qualité des textes écrits par les élèves en lien avec ces lectures.
- X. Est-ce que les élèves ont réussi à respecter l'univers narratif de Michel Rabagliati en proposant une nouvelle histoire?

ANNEXE XIII
DEUXIÈME PROTOTYPE DU VOLET LECTURE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Nom: _____ Groupe: _____



Présentation de l'activité

Grandement méconnue, la bande dessinée souffre encore de la douloureuse comparaison avec le roman et le cinéma, un peu comme si elle était incapable de trouver sa véritable place. Longtemps associée exclusivement au monde de l'enfance et au divertissement humoristique, elle a connu un fabuleux essor dans les dernières années, proposant des oeuvres riches, étoffées et variées. Des auteurs ont ainsi commencé à explorer les possibilités offertes par cette forme d'expression à part entière et sont parvenus à offrir des oeuvres originales plus «littéraires» qui se distinguaient de l'image que s'en faisait le grand public.

Dans les prochains cours, vous découvrirez (ou redécouvrirez) l'univers du neuvième art par le biais de bandes dessinées de l'auteur québécois Michel Rabagliati. Parsemée d'anecdotes et riche en émotions, la série *Paul*, auréolée d'un succès critique, vous permettra de connaître un personnage très attachant.

Évidemment, la lecture de ces BD ne se fera pas sans objectifs.

Dans un premier temps, en lisant ces deux histoires, vous aurez à cerner davantage le personnage de Paul en identifiant ses principaux traits psychologiques. Ce travail sera à faire dans le présent cahier et vous devrez, bien entendu, porter une attention toute particulière à la qualité du français.

Dans un deuxième temps, vous devrez vous inspirer de l'univers créé par Michel Rabagliati afin d'écrire une nouvelle littéraire. Vous l'aurez compris, il ne s'agira pas ici de faire une BD, mais bien d'écrire un texte narratif dans lequel vous proposerez un prolongement à l'oeuvre dessinée. La nouvelle que vous écrirez devra donc être ancrée dans l'une des deux bandes dessinées. Pendant que vous les lisez, ciblez des moments qui pourraient vous inspirer l'écriture d'une nouvelle.

Enfin, sachez que nous choisirons les meilleures nouvelles écrites par les élèves et que nous les réunirons dans un petit recueil dont vous pourrez obtenir un exemplaire. Ce recueil, nous le remettrons directement à Michel Rabagliati, l'auteur de *Paul*, lorsqu'il se présentera à l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes le printemps prochain. Ce sera alors l'occasion de le rencontrer, de s'entretenir avec lui et de lui poser diverses questions.

En espérant vous faire découvrir le monde du neuvième art et en souhaitant que vous ayez beaucoup de plaisir à réaliser ce projet.

L'équipe des enseignants de français de 4e secondaire

Paroles de Michel Rabagliati



L'auteur ne s'en cache pas. Ce Paul est bel et bien son alter ego. C'est un antihéros, qui mène une existence paisible, au point parfois de «subir» les événements. « Dans mes livres, les héros ne partent pas à l'aventure au bout du monde et ne chassent pas le bison. Il n'y a pas de poursuites effrénées, de «bing! Bang!» ou de violence ». Rabagliati, 44 ans, puise à même sa propre existence et ses propres émotions pour raconter le quotidien, les amitiés, la famille, les amours, les morts, les naissances et les souvenirs de jeunesse.

L'Actualité, mars 2006

« Quand j'étais jeune, je pensais que faire de la bande dessinée, c'était savoir dessiner et épater la galerie avec des dessins. [...] Un jour, en découvrant les bédésistes contemporains, j'ai cliqué. Je pouvais faire du roman [...] avec ça, sans être obligé d'utiliser une mascotte. La BD, c'est pas juste Boule et Bill. M'adresser à un vis-à-vis, c'est ça qui m'intéresse ».

La Presse, juin 2007

« J'espère que de plus en plus de lecteurs seront réceptifs au travail sérieux qui se fait en bande dessinée car tout un pan de cette littérature [...] reste encore méconnu ou mal jugé ».

La Presse, mai 2007

« Je n'invente rien. Ça ressemble à ce qui se passe vraiment. C'est intime. Je n'ai jamais aimé le fantastique, la science-fiction. Quand je lis des romans, quand je vois des films, j'aime qu'ils reproduisent des scènes de la vie quotidienne ».

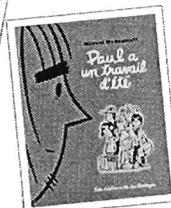
Journal de Montréal, septembre 2006

« J'essaie d'extraire la poésie des petites choses. J'ai toujours en tête l'idée d'intéresser le lecteur ».

Journal de Montréal, septembre 2006

Dans l'univers de Rabagliati, la langue québécoise reste à l'avant-plan. Cela représente presque une cause à défendre pour l'auteur. « Notre langage est beau. Je trouve ça excellent, poétique, coloré. Ne perdons pas ça. Il y a tellement de belles choses à faire dire aux personnages ».

La Presse, septembre 2006



« Je préfère donner des histoires longues. J'aime les anecdotes et le temps qui passe. Je veux plonger les lecteurs comme dans un roman ».

La Presse, septembre 2006

« Je désirais me rapprocher du roman, mon genre de prédilection en tant que lecteur, me laisser de l'espace, avec des pages de silence, de descriptions, d'odeurs, d'ambiances, d'émotions, pages qui nécessitent beaucoup de travail et sur lesquelles, malheureusement, bien des lecteurs passent à toute vitesse ».

Le Libraire, septembre-octobre 2006

« Trop longtemps, la BD a eu une image comique, de Mickey Mouse. C'est Bozo le clown, un bonhomme qui marche sur une pelure de banane. Mais c'est normal aussi. La bédé d'auteur, ne date que d'une dizaine d'années ».

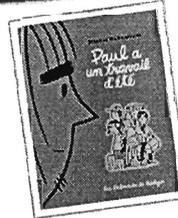
La Presse, septembre 2006

Qui est Paul ?

Paul a un travail d'été

« Vous souvenez-vous de ces étés qui ont bouleversé votre adolescence, et qui ensuite ont pavané dans vos souvenirs pendant tellement longtemps, comme un repère de la vraie vie et de la liberté? »

Marie-Hélène Copti, Ici, 2006



À partir de cet album, identifie les cinq traits psychologiques qui caractérisent le mieux le personnage de Paul. Pour chaque trait, donne une brève explication et mentionne les pages concernées. Ce travail devra être effectué sérieusement, proprement et avec rigueur, tout en accordant une importance capitale à la qualité du français.

Traits psychologiques	Extraits (pages) et justifications

Qui est Paul?

Paul à la pêche

« La pêche m'ennuie. Je ne connais pas ça et, quand les gens m'en parlent, ç'a tendance à m'endormir... »
Michel Rabagliati, Le Devoir, 2006



À partir de cet album, identifie les cinq traits psychologiques qui caractérisent le mieux le personnage de Paul. Pour chaque trait, donne une brève explication et mentionne les pages concernées. Ce travail devra être effectué sérieusement, proprement et avec rigueur, tout en accordant une importance capitale à la qualité du français.

Traits psychologiques	Extraits (pages) et justifications

1. Laquelle des deux histoires préfères-tu? Pourquoi? Justifie ta réponse.

2. L'auteur Michel Rabagliati ne s'en cache pas: il aime la langue française parlée au Québec. En quoi ce choix est-il pertinent pour ses histoires? Justifie ta réponse.

3. Quelle est ta scène préférée dans ces deux bandes dessinées? Justifie ta réponse.

LA MUSIQUE DE PAUL

Voici une sélection de chansons mentionnées dans les deux bandes dessinées à lire. Étant donné leur importance dans certains moments forts des histoires, elles pourront peut-être vous aider à mieux apprécier certains passages. N'hésitez pas à venir les écouter!

Chansons extraites de Paul a un travail d'été:

1. Pauvre Martin / GEORGES BRASSENS (P.22)
2. Whole lotta love / LED ZEPPELIN (P. 33)
3. We are the champions / QUEEN (P. 61)
4. Brave Margot / GEORGES BRASSENS (P. 88)
5. Un musicien parmi tant d'autres / HARMONIUM (P. 89)
6. La complainte du phoque en Alaska / BEAU DOMMAGE (P. 89)
7. Stairway to heaven / LED ZEPPELIN (P. 89)
8. Breakfast in America / SUPERTRAMP (P. 113)
9. Wish you were here / PINK FLOYD (P. 149)

Chansons extraites de Paul à la pêche:

10. Lucky Lucky / RICHARD DESJARDINS
11. Heureux d'un printemps / PAUL PICHE
12. Hotel California / EAGLES



© 2007 Éditions École des Écrivains
 115, rue Saint-Jacques, Montréal, Québec H2Y 1R4
 Téléphone: (514) 392-1111
 Site Web: www.ecole-des-ecrivains.com

ANNEXE XIV
DEUXIÈME PROTOTYPE DU VOLET ÉCRITURE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE



LE PROJET D'ÉCRITURE

Voici maintenant le temps de laisser aller votre imagination! En vous inspirant directement des deux bandes dessinées lues en classe, vous devrez proposer un prolongement à l'oeuvre dessinée en faisant revivre certains personnages dans une nouvelle littéraire.

Rappelez-vous qu'une nouvelle littéraire est un récit bref et intense qui s'articule autour d'un seul événement central. Inutile de tout préciser. À partir d'un élément déclencheur clair, il faut montrer l'évolution psychologique du personnage jusqu'au dénouement inattendu. L'intérêt de votre nouvelle reposera essentiellement sur l'intensité dramatique de votre intrigue.

À partir des deux histoires lues, il faut donc proposer un déséquilibre (élément déclencheur) à partir duquel s'articulera l'évolution psychologique de votre personnage jusqu'au dénouement inattendu.

Enfin, n'oubliez pas que les meilleures nouvelles feront l'objet d'un recueil que nous remettrons directement à l'auteur Michel Rabagliati lors de sa visite le printemps prochain. Bon travail!

Quelques pistes pour créer une fin inattendue (Manuel ZONES, p. 42) :

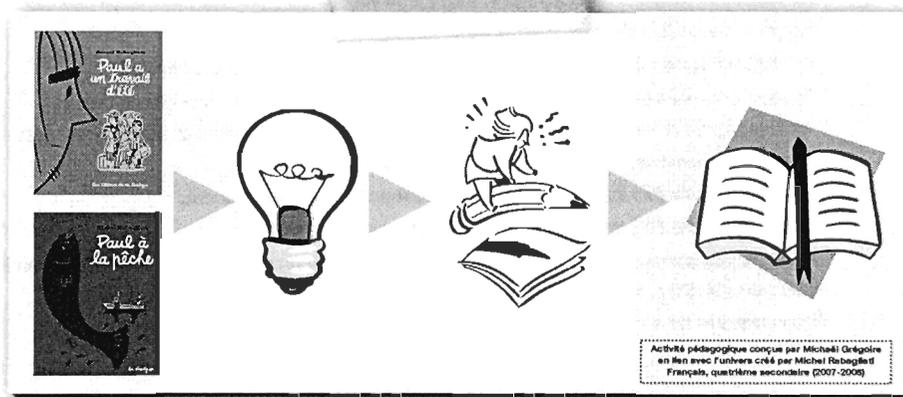
- s'assurer que le dénouement soit en lien avec l'évolution psychologique (et l'histoire) ;
- choisir un titre qui produit une fausse interprétation des faits ou des actions ;
- mystifier le lecteur en jouant sur le double sens d'un mot important dans le récit ;
- révéler un élément, à la toute fin, qui apportera un nouvel éclairage à l'histoire ;
- clore le récit par une réflexion déroutante ou équivoque.

Univers narratifs qui pourraient vous inspirer...

Pour écrire votre nouvelle, vous pouvez aussi vous inspirer des différents univers narratifs présentés dans le recueil ZONES à la première étape. Assurez-vous toutefois que votre choix d'univers corresponde à ce qui est présenté dans les bandes dessinées de Michel Rabagliati. Voici quelques univers à prendre en considération :

- le récit biographique : Le Cid
- le récit sociologique : Le reflet
- le récit psychologique : Je suis Daphnée
- le récit d'amour : Les cadeaux inutiles
- le récit historique : Spartacus le gladiateur
- le récit d'apprentissage : Un meurtre, en quelque sorte...
- le récit d'aventures : Dans la nuit
- le récit de voyage : Lettres

Planification de l'écriture



Ta nouvelle sera un prolongement de quelle bande dessinée? Précise la page du livre.	
Qui sera ton personnage principal?	
Dresse un bref portrait psychologique de ton personnage principal en fonction de la BD.	
Qui seront les autres personnages présents dans ta nouvelle?	
Précise le lieu et l'époque de ta nouvelle.	Lieu (x) : époque :
Quel sera le choc (élément déclencheur) qui viendra déstabiliser ton personnage?	
Quel type de narrateur utiliseras-tu?	
Quels sont les traits psychologiques sur lesquels tu insisteras dans ton histoire afin de montrer l'intensité dramatique?	

Quelques exigences à respecter :

- Vous disposerez d'environ quatre périodes pour écrire votre texte ;
- écrivez une nouvelle littéraire d'environ 400 mots ;
- Votre histoire devra être vraisemblable et fidèle à l'univers créé par Michel Rabagliati ;
- Votre nouvelle sera un prolongement direct de l'une des deux bandes dessinées lues en classe ;
- Vous devez articuler votre récit (l'évolution psychologique) à partir d'un élément déclencheur fort et proposer un dénouement inattendu efficace et pertinent ;
- Quelques dénouements à éviter : un rêve, un cauchemar, un film ou un jeu vidéo ;
- Les verbes devront être principalement au passé simple et à l'imparfait ;
- Le registre de langue neutre sera exigé, bien que vous pourrez vous permettre de glisser certains dialogues écrits dans le registre de langue familier (aucune vulgarité permise!) ;
- Vous devrez utiliser adéquatement un discours rapporté direct et un discours rapporté indirect.

Adapté des œuvres de Michel Rabagliati
 et des œuvres de Michel Rabagliati
 Français, quatrième secondaire (2007-2008)

PLAN

LE SCHEMA NARRATIF

Situation initiale	
Élément déclencheur	
Évolution psychologique Ciblez des traits psychologiques en précisant la façon de les présenter (gestes, paroles, pensées, etc.).	
Dénouement	
Situation finale	

Rédaction du texte

Vous disposerez d'environ quatre périodes pour effectuer le travail suivant:

COURS 1 et 2

- 1- a) Au fil de la lecture, vous avez imaginé des pistes potentielles pour l'écriture de votre nouvelle. Prenez le temps de préciser votre idée en présentant votre plan à votre (humble) enseignant ou en échangeant entre vous.
- 1- b) Complétez le plan de votre histoire et décrivez brièvement les étapes du schéma narratif ;
- 2- écrivez le brouillon de votre nouvelle littéraire à double interligne sur des feuilles lignées ;

COURS 2 et 3

- 3- a) Faites de fréquentes relectures de votre histoire afin de vous assurer que chaque passage soit pertinent et justifié. Il s'agit ici de reconsidérer le contenu (est-ce que toutes les parties sont nécessaires?, etc.);
- 3- b) Assurez-vous de varier votre vocabulaire et vos phrases ;
- 3- c) Accordez une attention particulière à la cohérence de votre histoire (évitez les contradictions et respectez l'univers narratif!);

COURS 3

- 4- a) Prévoyez au moins 75 minutes à la correction de votre texte ;
- 4- b) Vérifiez le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe et les accords. Corrigez votre texte en utilisant divers outils comme le dictionnaire ou la grammaire ;
- 5- Portez une attention toute particulière aux deux objectifs fixés à partir de votre première rédaction de l'année (Vous pourriez obtenir des points supplémentaires) ;

COURS 4

- 6- Effectuez une dernière relecture de votre texte avant la mise au propre définitive ;
- 7- Assurez-vous que votre texte corresponde bien aux exigences et à la grille d'évaluation ;
- 8- La version définitive de votre nouvelle littéraire se fera dans votre petit cahier d'écriture. Voici quelques consignes à prendre en considération :

- ☀ Personnalisez ce petit cahier. Faites-en un petit livre spécial. N'hésitez pas à coller des illustrations en lien avec votre histoire ;
- ☀ Dans votre petit cahier d'écriture, préparez une page titre de la façon suivante : écrivez le titre, votre nom et une mention précisant que votre nouvelle littéraire est inspirée de telle bande dessinée de Michel Rabagliati (soignez votre calligraphie!). Mentionnez aussi les pages concernées dans la BD ;
- ☀ Afin de demeurer fidèle aux albums, il serait intéressant de formuler un titre dans lequel apparaîtrait le nom de Paul ;
- ☀ À partir de la prochaine page, écrivez votre nouvelle à l'encre bleue ou noire en utilisant le côté recto seulement ;
- ☀ Votre texte devra être écrit à double interligne (ce qui devrait aller de soi dans votre petit cahier) ;
- ☀ Faites une barre oblique après le 300^e mot de votre histoire ;
- ☀ Inscrivez votre nombre total de mots à la toute fin de votre nouvelle ;
- ☀ Identifiez les deux discours rapportés différents (DD et DI dans la marge) ;
- ☀ Relisez une dernière fois votre nouvelle littéraire ;
- ☀ Glissez votre petit cahier dans votre portfolio et remettez le tout à votre (très cher) enseignant.

ANNEXE XV
PLANIFICATION REMISE AUX ENSEIGNANTS
AVANT LA MISE À L'ESSAI DU DEUXIÈME PROTOTYPE

Introduction à la bande dessinée COURS 1

Projet BD/nouvelles littéraires

Planification rapide du projet (10 cours) :

- 1 cours pour présenter le projet;
- 4 cours de lecture;
- 1 cours pour effectuer un retour;
- 4 cours pour l'écriture.

1- Présentation du projet aux élèves;

- ❖ projet qui vous permettra de découvrir et d'apprécier deux lectures;
- ❖ intention de susciter la curiosité, de faire lire des œuvres riches en émotions;
- ❖ annoncer finalement qu'ils liront des BD.

2- Perceptions par rapports à la BD

a) Petit questionnaire à distribuer aux élèves (5 minutes);

- L'intention est évidemment de connaître leurs perceptions à l'égard de la lecture de BD;
- Leur faire identifier ce qu'ils lisaient et ce qu'ils lisent comme BD.

b) Discussion

- Faire un retour sur les réponses obtenues. En fait, il s'agira de faire dire aux élèves que la BD est trop souvent associée à l'enfance et à l'humour.
- Écrire au tableau les diverses BD qu'ils connaissent;
- Par la suite, leur démontrer que cette liste correspond assez à l'image enfance-humour.
- Insister sur le caractère vieillot des BD mentionnées. Dans les années 60-70, un autre élève aurait pu identifier les mêmes BD.
- Tintin (1929); Spirou (1938); Lucky Luke (1945); Boule et Bill (1950); Gaston Lagaffe (1950); Schtroumpfs (1960); Garfield (1975), etc.
- Il peut y avoir quelques cas plus récents (Titeuf, Les Nombres, etc.), mais cela devrait, encore une fois, correspondre au portrait enfance-humour;
- Enfin, leur demander s'ils écoutent souvent des films des années 40, 50 ou 60.
- Leur dire que les BD qu'ils liront en classe n'ont rien à voir avec cela. Il s'agit d'une BD d'auteur, plus littéraire et plus volumineuse que les autres.

3- Présentation du projet Paul

- a) Présenter les deux BD de Paul qu'ils liront. Insister sur le caractère volontairement naïf des titres (qui ressemblent à Martine à la plage, Martine apprend à nager, etc.).
- b) Présenter le cahier d'accompagnement (lecture) de 6 pages. Lire l'intro avec eux. IMPORTANT : les élèves prendront connaissance des trois étapes du projet : lecture des BD en classe, écriture d'une nouvelle, visite de Michel Rabagliati (et remise d'un recueil).
- c) Demander aux élèves de lire les « coupures » de journaux qui présentent l'auteur, Rabagliati. Faire surligner deux ou trois passages qui les intéressent. Faire un retour sur l'auteur et ce qu'il veut faire dans ses BD par la suite.
- d) Présenter les deux pages attribuées aux BD. Les élèves devront écrire les principaux traits psychologiques (et non les 5 premiers) du personnage dans les deux histoires (il peut y avoir des ressemblances, évidemment).
- e) Faire ajouter « Après la lecture » en haut de la page 5. Les élèves devront répondre à ces questions après avoir lu les deux BD.
- f) Présenter la page 6 qui concerne les différentes chansons présentées dans les BD. Faire écouter un bref extrait de chaque chanson (15-20 sec.). Ils pourront s'en servir lors de l'écriture.

4- Quelques travaux d'élèves

- Présenter quelques textes écrits par les élèves l'an passé.
- Possibilité de présenter le recueil fait par les élèves du PÉI.

5- Possibilité de présenter la grande feuille 11 X 17 intitulée « L'ABC de la BD »

- Bref aperçu des particularités de la bande dessinée.

6- Présentation d'un court métrage (10 dernières minutes)

- Il a été réalisé par des élèves à partir d'une nouvelle écrite dans le cadre du projet.
- Insister sur les différences entre les deux versions : la nouvelle écrite cadrerait avec l'esprit de Paul à un travail d'été alors que le film a pris certaines libertés (cartoon, à la Bugs Bunny, etc.). L'idée de base de la nouvelle est la même, mais les péripéties ne sont pas semblables.

Par la suite, les élèves auront 4 périodes pour lire les 2 BD et compléter le document d'accompagnement.

Il faudra aussi prévoir une période pour faire un retour sur ces lectures (appréciation, faire le portrait de Paul en groupe (feuille à venir), dresser les grandes lignes de l'univers narratif de Paul (lieux, époque), etc. Enfin, il faudra allouer 4 périodes pour l'écriture des nouvelles.

ANNEXE XVI
DOCUMENT INTITULÉ «UN PETIT BILAN» UTILISÉ
ENTRE LA LECTURE ET L'ÉCRITURE
(DEUXIÈME PROTOTYPE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE)

Première ébauche

Pendant la lecture des BD, tu devais cibler certains «moments» qui pourraient t'inspirer en vue de l'écriture de ta nouvelle littérale. Même si tu as encore le temps d'y penser, je te demande de faire une première ébauche de ton histoire.

Rappelle-toi qu'une nouvelle littérale est un récit bref et intense qui s'articule autour d'un seul événement central. Inutile de tout préciser. À partir d'un élément déclencheur clair, il faut montrer l'évolution psychologique du personnage jusqu'au dénouement inattendu. L'intérêt de ta nouvelle reposera essentiellement sur l'intensité dramatique de ton intrigue.

A) Ta nouvelle littérale sera un prolongement de quelle bande dessinée?

B) À partir de ce choix, décris la scène de la bande dessinée qui servira de cadre à ton histoire. Si possible, précise aussi les pages concernées.

C) Qui sera ton personnage principal?

D) Qui seront les autres personnages présents dans ta nouvelle?

E) Au besoin, identifie d'autres pistes potentielles pour l'écriture de ta nouvelle:

© 2011 Éditions du Seuil

Nom: _____

Groupe: _____

- UN PETIT BILAN -

Dans la nouvelle littérale que tu auras à écrire dans les prochaines semaines, tu devras respecter les principales caractéristiques de l'univers narratif présenté dans les bandes dessinées de Michel Rabagliati. Ce que tu raconteras sera donc un réel prolongement de l'une des deux BD. Tu auras à choisir un moment précis de l'une des deux histoires afin d'imaginer ta nouvelle. Ainsi, en lisant ton texte, je devrai notamment y reconnaître les personnages, les lieux, l'époque et les thèmes. Ce petit BILAN te permettra d'éviter certains écarts «narratifs».

Le personnage

En lisant les deux bandes dessinées, tu as cerné les principaux traits psychologiques de Paul. Identifie quelques-uns des traits les plus importants (autour du dessin ci-dessous).



L'univers narratif



Cible trois «moments» importants dans cette histoire en y associant temps et lieux.

Quand?	↔	Où?
Quand?	↔	Où?
Quand?	↔	Où?

L'univers narratif



Cible trois «moments» importants dans cette histoire en y associant temps et lieux.

Quand?	↔	Où?
Quand?	↔	Où?
Quand?	↔	Où?

ANNEXE XVII
EXERCICE D'ÉCRITURE
(À PARTIR DE LA BD *PAULA UN TRAVAIL D'ÉTÉ*)

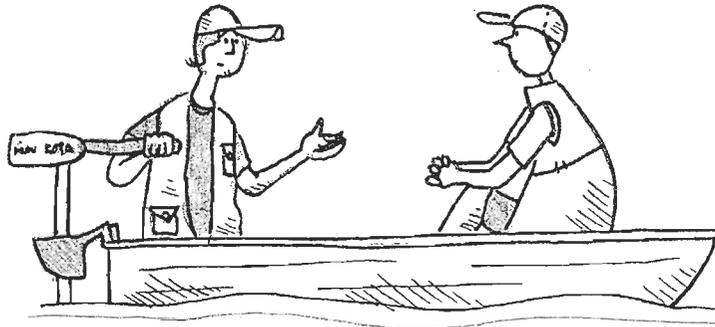


Planche 68 de *Paul a un travail d'été* de Michel Rabagliati.

ANNEXE XVIII
EXEMPLES DE TRAVAUX D'ÉLÈVES
(DEUXIÈME PROTOTYPE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE)

«Veux-tu bien me dire de où sort ta fameuse expression?» demanda Paul intrigué.

«Cette expression date de bien longtemps mon Paulot»,
répondit Clément. «C'est mon frère jumeau et moi qui
l'a inventé, pendant notre première journée de
pêche ensemble. Depuis ce jour, on dit cette
phrase à chaque fois qu'on attrape un poisson,
mais celle de mon frère est légèrement différente.»



Après avoir levé l'ancre, Paul prit le contrôle du moteur pour se diriger vers un autre endroit.

Une sueur glacée couvrait mon corps et mon regard

fiévreux fixait les numéros d'étages.

J'arrivai enfin devant le bureau de la
préposée et demandai faiblement Lucie.

Elle chuchota qu'elle se trouvait probablement en
chambre d'urgence, salle 614. La chambre
d'urgence : ce nom me hantait. Jamais je n'avais
été aussi anxieux. 608, 610, 612... j'eus

l'impression que jamais je n'y parviendrais. Jamais.

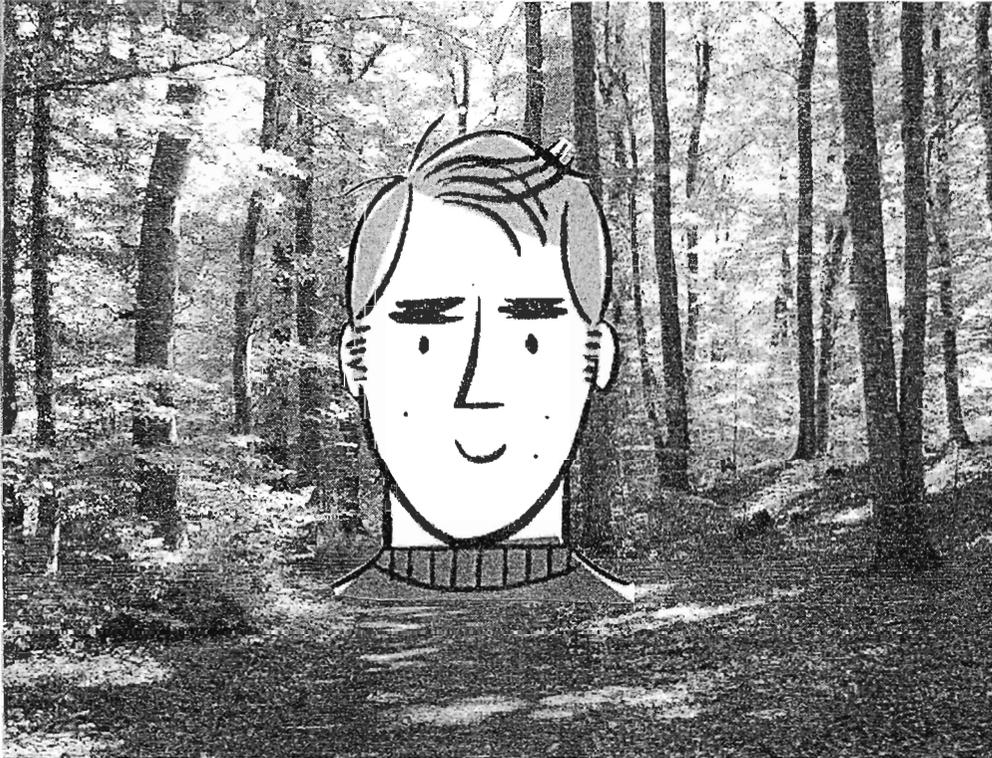
un seul L → rappelle-toi: on double le "L" entre
2 E qui se prononce (ou mots).

À peine arrivé à la porte, j'entendis Lucie
m'appeler. Mon cœur cessa de battre un moment.

En entrant dans la chambre, le docteur me dit, souriant

D.D. : « Vous allez bientôt être papa mon cher monsieur ! »

Paul en arrache



Mathieu Janelle

Gr:43

Si seulement
 c'était un
 REVE!

inspiré des bandes
 dessinées "Paul à la pêche" et
 "Paul à un travail d'été"
 de Michel Rabagliati!

"Paul à un travail d'été" p. 104 à 112
 "Paul à la pêche" pages 196 à 199

ANNEXE XIX
RECUEIL DE NOUVELLES RÉALISÉ À LA SUITE
DE LA MISE À L'ESSAI DU DEUXIÈME PROTOTYPE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

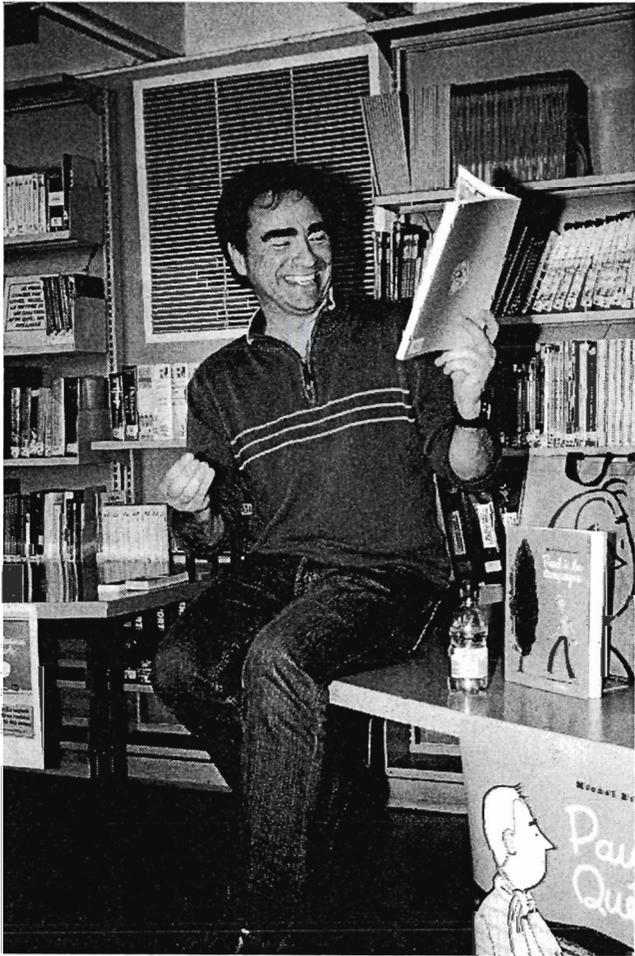
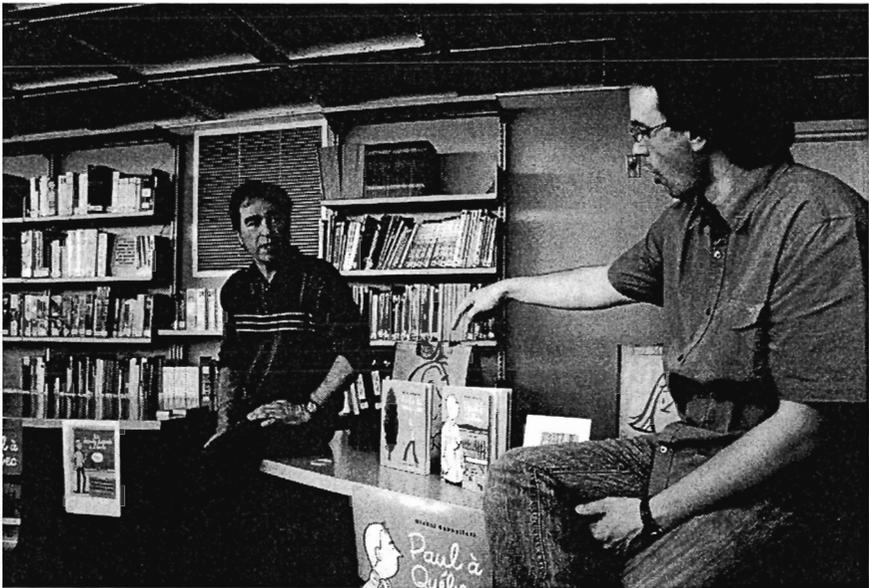
Sur les traces de Paul

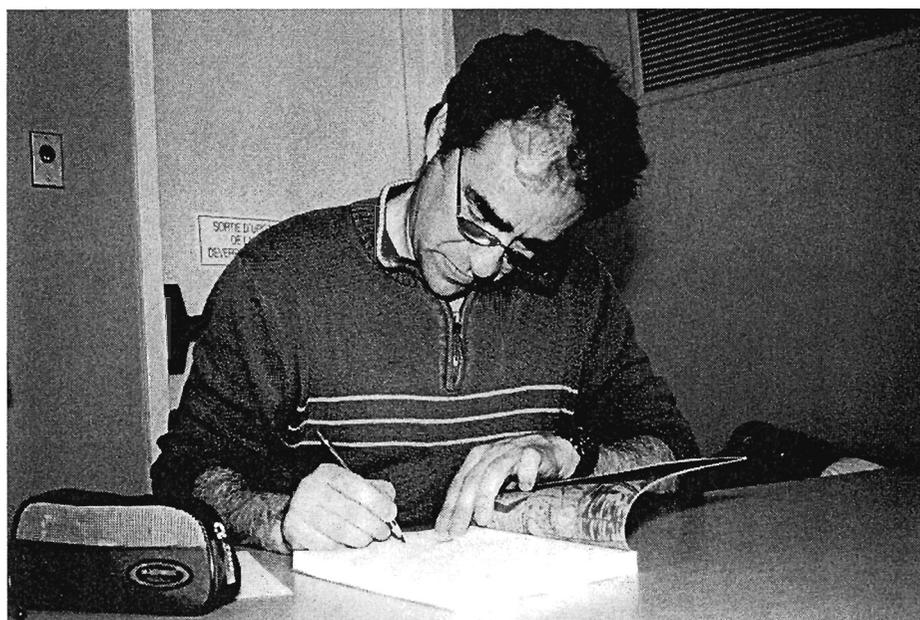
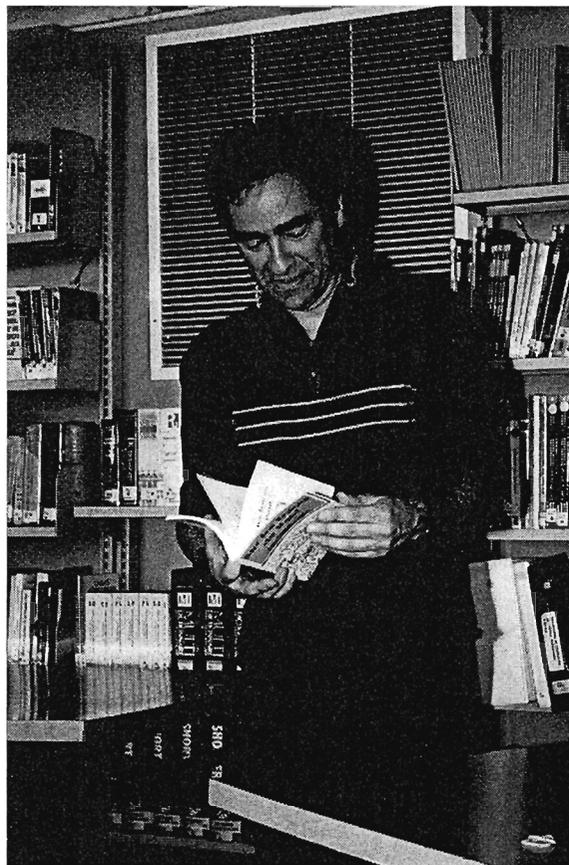
Nouvelles littéraires librement inspirées
des bandes dessinées de Michel Rabagliati



ANNEXE XX

**QUELQUES PHOTOS DE LA DEUXIÈME VISITE DE MICHEL RABAGLIATI
À L'ÉCOLE SECONDAIRE DE LA CITÉ-DES-JEUNES (1er MAI 2009)**





ANNEXE XXI
COURRIEL DE MICHEL RABAGLIATI
LORS DE LA MISE À L'ESSAI DU DEUXIÈME PROTOTYPE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Après sa deuxième visite à l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes :

De : Michel Rabagliati <mrabagliati@sympatico.ca>

Objet : **Rép : Merci!**

Date : 11 mai 2009 09:28:15 HAE

À : Michaël Grégoire <jesuisuneforcequiva@mac.com>

Merci Michaël

C'est un plaisir partagé, J'ai beaucoup aimé le groupe qui était là. Personne ne semblait vouloir s'endormir, c'est bon! La mère de mon éditeur, qui est une fan finie de Paul et résidente de Vaudreuil, m'avait déjà envoyé l'article de l'étoile. Moi et Carole, ma blonde, avons lu les nouvelles avec beaucoup d'intérêt. Il y a des choses vraiment drôles et aussi touchantes là-dedans. La bd de la jeune fille au volley-ball m'a beaucoup impressionné. J'ai montré ça à mon amie qui est prof de français à Durocher et elle était épatée parce que vous avez fait. Je vais d'ailleurs dans sa classe la semaine prochaine présenter un petit diaporama. Elle me disait «Tu sais moi j'ai pas eu le temps de leur faire faire un beau truc comme ça» en parlant de votre recueil!

Salut Michaël! Je dois aller assister mon sérigraphe pour la production de t-shirts pour un client. Ce qui me changera de la BD, après un weekend fatiguant à Toronto au TCAF (Toronto comic arts festival) où «Paul goes fishing» était en nomination pour la meilleure BD canadienne 2009 aux Doug Wright Awards. J'ai pas gagné mais je l'avais eu en 2006 pour Paul Moves Out, traduction de Paul en appartement. Confidence: Toronto c'est gros et laid!

Bon été et à bientôt peut-être!

Michel

ANNEXE XXII

**RÉSULTATS DES QUESTIONS POSÉES AUX ÉLÈVES DU CHERCHEUR/
ENSEIGNANT AVANT ET APRÈS LA LECTURE DES BANDES DESSINÉES
(DEUXIÈME PROTOTYPE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE)**

DEUXIÈME MISE À L'ESSAI DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE (2008-2009)**RÉSULTATS DES QUESTIONS POSÉES AUX ÉLÈVES****DU CHERCHEUR/ENSEIGNANT**

Avant la lecture des BD : 109 répondants

1- Quelles sont les BD que tu lis (ou que tu lisais)?

Garfield	62
Astérix	49
Tintin	44
Lucky Luke	28
Les Schtroumphps	27
Boule et Bill	21
Archie	16
Spirou	15
Kid Paddle	10
Marsupilami	9

Après la lecture des BD : 113 répondants

2- *Était-ce la première fois que tu lisais ce genre de BD?*

OUI	105	92,9 %
NON	8	7,1 %
Autres réponses	0	0,0 %

3- *Dans l'ensemble, as-tu apprécié la lecture de ces BD?*

OUI	112	99,1 %
NON	1	0,9 %
MOYENNEMENT	0	0,0 %

4- *Est-ce que ta perception initiale de la BD a changé positivement suite à ces lectures?*

OUI	91	80,5 %
NON	17	15,0 %
MOYENNEMENT	5	4,4 %

ANNEXE XXIII

**SYNTHÈSE DES MODIFICATIONS APPORTÉES À LA SÉQUENCE
DIDACTIQUE À LA SUITE DE LA MISE À L'ESSAI DU PREMIER PROTOTYPE
(DOCUMENT REMIS AUX ENSEIGNANTS AVANT LES ENTRETIENS
INDIVIDUALISÉS)**

Brève synthèse des principales modifications apportées à la séquence (2008-2009)

Après la première expérimentation des BD en classe (2008), quelques modifications avaient été apportées à cette activité, notamment suite à vos commentaires et suggestions :

- a. Accorder plus de temps pour la lecture (4 ou 5 cours par groupe);
- b. Aucun changement significatif demandé dans le cahier d'accompagnement pendant la lecture;
- c. Prendre le temps (un cours) de faire un retour adéquat avec les élèves sur les deux BD lues (appréciation, portrait de Paul, univers narratif);
- d. Que les élèves aient déjà écrit une nouvelle avant de rédiger celle qui est demandée dans ce projet (pour s'assurer qu'ils comprennent bien ce qu'est une nouvelle);
- e. Proposer aux élèves d'utiliser d'autres personnages que Paul pour écrire les nouvelles;
- f. Mieux ancrer les nouvelles dans les deux BD lues (que le point de départ des histoires se retrouve dans les BD lues).

Voici d'autres modifications apportées aux différents documents en vue de la deuxième expérimentation :

- a. Dans le document de lecture :
 - i. Dans la première version, il était écrit que chaque élève devenait Paul (maintenant, Paul, c'est toi). Cette formulation a donné lieu à d'étranges histoires se situant à Vaudreuil et St-Lazare...;
 - ii. La visite de Michel Rabagliati était annoncée dès le départ;
 - iii. La création d'un recueil réunissant les meilleures nouvelles du niveau;
 - iv. Quelques changements pour les traits psychologiques à identifier.

- b. Un document supplémentaire (après la lecture / avant l'écriture) :
 - i. Un petit bilan pour dresser en groupe le portrait psychologique de Paul, l'univers narratif des histoires (Quand? Où?) et une première ébauche de l'histoire à écrire;
- c. Dans le document d'écriture :
 - i. Quelques pistes pour créer une fin inattendue étaient proposées;
 - ii. Quelques univers narratifs étaient proposés (à partir de certaines nouvelles lues en classe dans le recueil ZONES);
 - iii. Des questions sur la planification de l'écriture (quelle histoire? Qui sera ton personnage? Quel narrateur?; etc);
 - iv. Une mention sur les dénouements à éviter;

Ces documents sont annexés à ce petit questionnaire. N'hésitez pas à les consulter!



ANNEXE XXIV

**QUESTIONS DES ENTRETIENS INDIVIDUALISÉS AUPRÈS DES COLLÈGUES
DU CHERCHEUR/ENSEIGNANT APRÈS LA DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE**

DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE (2008-2009)

Principales questions posées aux collègues du chercheur/enseignant (Philippe Crête et Michel Joncas) à l'été 2009 lors des entrevues individuelles :

- I. Avez-vous pris en considération toutes les modifications proposées suite à la première expérimentation du projet, notamment le fait de prendre un cours pour effectuer un retour adéquat sur Paul? Si non, pourquoi?
- II. Est-ce que le fait de ne pas avoir tenu compte de certaines de ces modifications a pu avoir des conséquences sur les nouvelles écrites par les élèves? Pourquoi?
- III. Avez-vous respecté la planification proposée avant la deuxième expérimentation (nombre de cours)? Pourquoi?
- IV. Dans l'ensemble, estimez-vous que les élèves ont apprécié la lecture de ces deux BD? Pourquoi? Quelques souvenirs particuliers?
- V. Diriez-vous que les élèves ont fait une découverte en lisant ces BD? Pourquoi?
- VI. Diriez-vous que ces lectures ont modifié positivement les perceptions que les élèves avaient à l'égard de la BD? Pourquoi? Quelques souvenirs?
- VII. Est-ce que le cahier d'accompagnement pendant la lecture était pertinent? A-t-il été exploité adéquatement? Pourquoi?
- VIII. Dans l'ensemble, est-ce que les nouvelles écrites par les élèves étaient de meilleure qualité que lors de la première expérimentation? Pourquoi?
- IX. Dans l'ensemble, est-ce que les élèves sont parvenus à mieux cerner les personnages (Paul, etc.) que lors de la première expérimentation? Pourquoi?

- X. Dans l'ensemble, est-ce que les élèves ont réussi à respecter l'univers narratif de Michel Rabagliati dans les nouvelles? Pourquoi?
- XI. Quelques modifications ou améliorations souhaitées afin d'améliorer cette activité?
- XII. La plupart des nouvelles travaillées en classe avant ce projet traitent de personnages plutôt déséquilibrés (destin fatal, etc.). Dans ce projet, nous demandons aux élèves de respecter les personnages et l'univers narratif de Michel Rabagliati (plutôt « straight »). Serait-ce une bonne idée de permettre aux élèves de proposer des dénouements plus « tragiques » (qui auraient une réelle incidence sur le reste des histoires de Rabagliati)? En fait, est-ce que cela pourrait permettre aux élèves d'écrire de meilleures nouvelles? D'autres pistes à envisager afin d'améliorer la qualité des textes?

ANNEXE XXV
PROTOTYPE FINAL DU VOLET LECTURE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE



Des nouvelles de Paul

Présentation



Grandement méconnue, la bande dessinée souffre encore de la douloureuse comparaison avec le roman et le cinéma, un peu comme si elle était incapable de trouver sa véritable place. Longtemps associée exclusivement au monde de l'enfance et au divertissement humoristique, elle a connu un fabuleux essor dans les dernières années, proposant des œuvres riches, étoffées et variées. Des auteurs ont ainsi commencé à explorer les possibilités offertes par cette forme d'expression à part entière et sont parvenus à offrir des œuvres originales plus « littéraires » qui se distinguaient de l'image que s'en faisait le grand public.

Dans les prochains cours, vous découvrirez (ou redécouvrirez) l'univers du neuvième art, notamment par le biais de bandes dessinées de l'auteur québécois Michel Rabagliati. Parsemée d'anecdotes et riche en émotions, la série *Paul*, auréolée d'un succès critique et populaire, vous permettra de connaître un personnage très attachant.

Évidemment, la lecture de ces BD ne se fera pas sans objectifs.

Dans un premier temps, en lisant ces deux histoires, diverses activités vous permettront, entre autres, de mieux cerner le personnage de Paul (psychologie, univers narratif, etc.). Bien entendu, il faudra porter une attention toute particulière à la qualité du français.

Dans un deuxième temps, vous devrez vous inspirer de l'univers créé par Michel Rabagliati afin d'écrire une nouvelle littéraire. Vous l'aurez compris, il ne s'agira pas ici de faire une BD, mais bien d'écrire un texte narratif dans lequel vous proposerez un prolongement à l'œuvre dessinée. La nouvelle que vous écrirez devra donc être ancrée dans l'une des deux bandes dessinées. Pendant que vous les lisez, vous devrez cibler des situations et des personnages qui pourraient vous inspirer l'écriture de votre nouvelle.

Enfin, sachez que les meilleures nouvelles écrites par les élèves seront réunies dans un recueil dont vous pourrez obtenir un exemplaire. Ce recueil, nous le remettrons directement à Michel Rabagliati, l'auteur de *Paul*, lorsqu'il viendra nous visiter à l'école. Vous pourrez assister à cette rencontre au cours de laquelle il présentera les diverses facettes de son travail. Ce sera aussi l'occasion de s'entretenir avec lui et de lui poser diverses questions. Une séance de dédicace est aussi prévue.

En espérant vous faire (re)découvrir le monde du neuvième art et en souhaitant que vous ayez beaucoup de plaisir à réaliser ce projet.

L'équipe des enseignants de français de 4^e secondaire



Paroles de Michel Rabagliati

L'auteur ne s'en cache pas. Ce Paul est bel et bien son alter ego. C'est un anti-héros, qui mène une existence paisible, au point parfois de «oublier» les événements. « Dans mes livres, les héros ne partent pas à l'aventure au bout du monde et ne chassent pas le bison. Il n'y a pas de poursuites effrénées, de «bingo Bangla ou de violence ». Rabagliati, 44 ans, puise à même sa propre existence et ses propres émotions pour raconter le quotidien, les amitiés, la famille, les amours, les morts, les naissances et les souvenirs de jeunesse.

L'Actualité, mars 2006



« Quand j'étais jeune, je pensais que faire de la bande dessinée, c'était savoir dessiner et épater la galerie avec des dessins. [...] Un jour, en découvrant les bédésistes contemporains, j'ai cliqué. Je pouvais faire du roman [...] avec ça, sans être obligé d'utiliser une mascotte. La BD, c'est pas juste Doule et Bill. M'adresser à un vis-à-vis, c'est ça qui m'intéresse ».

La Presse, juin 2007

« J'espère que de plus en plus de lecteurs seront réceptifs au travail sérieux qui se fait en bande dessinée car tout un pan de cette littérature [...] reste encore méconnu ou mal jugé ».

La Presse, mai 2007

« Je préfère donner des histoires longues. J'aime les anecdotes et le temps qui passe. Je veux plonger les lecteurs comme dans un roman ».

La Presse, septembre 2006

« Trop longtemps, la BD a eu une image conique, de Mickey Mouse. C'est Bozo le clown, un bonhomme qui marche sur une pelure de banane. Mais c'est normal aussi. La bédé d'auteur, ne date que d'une dizaine d'années ».

La Presse, septembre 2006

Dans l'univers de Rabagliati, la langue québécoise reste à l'avant-plan. Cela représente presque une cause à défendre pour l'auteur. « Notre langage est beau. Je trouve ça excellent, poétique, coloré. Ne perdons pas ça. Il y a tellement de belles choses à faire dire aux personnages ».

La Presse, septembre 2006

« Je n'invente rien. Ça ressemble à ce qui se passe vraiment. C'est intime. Je n'ai jamais aimé le fantastique, la science-fiction. Quand je lis des romans, quand je vois des films, j'aime qu'ils reproduisent des scènes de la vie quotidienne ».

Journal de Montréal, septembre 2006

« J'essaie d'extraire la perle des petites choses. J'ai toujours en tête l'idée d'intéresser le lecteur ».

Journal de Montréal, septembre 2006

« Je désirais me rapprocher du roman, mon genre de prédilection en tant que lecteur, me laisser de l'espace, avec des pages de silence, de descriptions, d'odeurs, d'ambiances, d'émotions, pages qui nécessitent beaucoup de travail et sur lesquelles, malheureusement, bien des lecteurs passent à toute vitesse ».

Le Libraire, septembre-octobre 2006

Quelques prix remportés dans les dernières années :

- Prix du public du Festival international de la BD d'Angoulême (2010);
- En nomination pour le Grand Prix du livre de Montréal (2009);
- Prix des Libraires du Québec (2007);
- Prix Bédélés (2000, 2002, 2006).

LA MUSIQUE DE PAUL

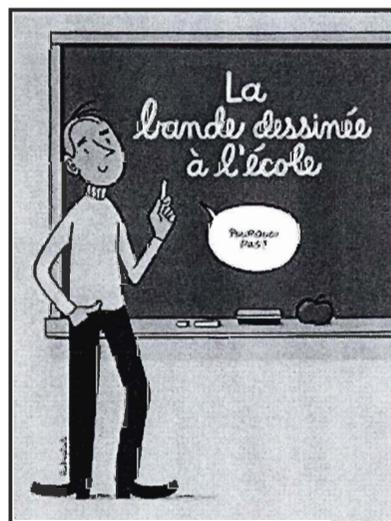
Voici une sélection de chansons mentionnées dans les deux bandes dessinées à lire. Étant donné leur importance dans certains moments forts des histoires, elles pourront peut-être vous aider à mieux apprécier certains passages. N'hésitez pas à venir les écouter!

Chansons extraites de Paul à un travail d'été:

1. Pauvre Martin / GEORGES BRASSENS (P.22)
2. Whole lotta love / LED ZEPPELIN (P. 33)
3. We are the champions / QUEEN (P. 61)
4. Brave Margot / GEORGES BRASSENS (P. 88)
5. Un musicien parmi tant d'autres / HARMONIUM (P. 89)
6. La complainte du phoque en Alaska / BEAU DOMMAGE (P. 89)
7. Stairway to heaven / LED ZEPPELIN (P. 89)
8. Breakfast in America / SUPERTRAMP (P. 113)
9. Wish you were here / PINK FLOYD (P. 149)

Chansons extraites de Paul à la pêche:

10. Lucky Lucky / RICHARD DESJARDINS
11. Heureux d'un printemps / PAUL PICHÉ
12. Hotel California / EAGLES



I. L'univers narratif de Paul

Dans la nouvelle littéraire que tu auras à écrire, tu devras respecter les principales caractéristiques de l'univers narratif présenté dans les bandes dessinées de Michel Rabagliati. Ce que tu raconteras sera donc un réel prolongement de l'une des deux BD. En lisant ton texte, je devrai notamment y reconnaître les personnages, les lieux, l'époque et les thèmes. Voici quelques activités qui te permettront d'éviter certains écarts «narratifs».

1. Pour chaque histoire, cerne deux traits psychologiques importants observés chez des personnages en décrivant brièvement les scènes concernées (et en référant aux pages).
2. Tâche ensuite d'identifier les indices de temps et de lieux qui te permettent de mieux situer chaque histoire. Quand et où se déroulent principalement ces histoires? Quels éléments le prouvent?

Paul a un travail d'été



Trait psychologique	Description de la scène (et pages)

Quelques repères de temps (et pages)	Exemple : L'été 1979 (9e case de la page 7 + note p. 6)
Quelques repères de lieux (et pages)	

Paul à la pêche

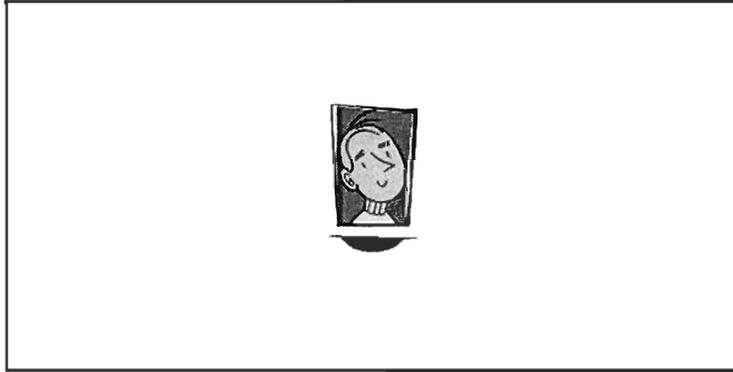


Trait psychologique	Description de la scène (et pages)

Quelques repères de temps (et pages)	
Quelques repères de lieux (et pages)	

II. Le portrait de Paul

En lisant les deux bandes dessinées, cerne les principaux traits psychologiques de Paul et écris-les autour du dessin ci-dessous.



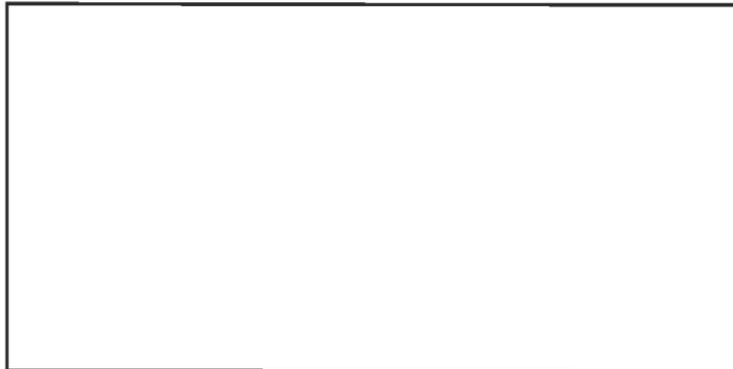
III. Première(s) ébauche(s)

Pendant la lecture des BD, cible des situations qui peuvent t'inspirer en vue de l'écriture de ta nouvelle littéraire. Certains personnages ou quelques situations ont peut-être déjà retenu ton attention.

Rappelle-toi qu'une nouvelle littéraire est un récit bref et intense qui s'articule autour d'un seul événement central. Inutile de tout préciser. À partir d'un élément déclencheur clair (déséquilibre), il faudra montrer l'évolution psychologique du personnage jusqu'au dénouement inattendu. Ce ne sont donc pas les actions qui seront les plus importantes. L'intérêt de ta nouvelle reposera essentiellement sur l'intensité (dramatique) de ton intrigue.

Prends le temps de réfléchir à certaines pistes que tu pourrais explorer en les notant dans l'espace ci-dessous. Voici quelques questions qui pourront t'aider :

- Ta nouvelle sera un prolongement de quelle bande dessinée?
- Qui sera ton personnage principal? Quels sont les personnages que tu pourrais exploiter?
- Quel sera le choc (élément déclencheur) qui viendra déstabiliser ton personnage?
- Quels sont les traits psychologiques sur lesquels tu insisteras dans ton histoire?



IV. Retour sur la lecture des bandes dessinées

1. Laquelle des deux histoires préfères-tu? Pourquoi? Justifie ta réponse à l'aide d'éléments précis présents dans les bandes dessinées.

2. L'auteur Michel Rabagliati ne s'en cache pas : il aime la langue française parlée au Québec. En quoi ce choix est-il pertinent pour ses histoires? Justifie ta réponse.

3. Quelle est la planche qui t'a le plus marqué? Décris-la brièvement et justifie ton choix.

ANNEXE XXVI
PROTOTYPE FINAL DU VOLET ÉCRITURE
DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE



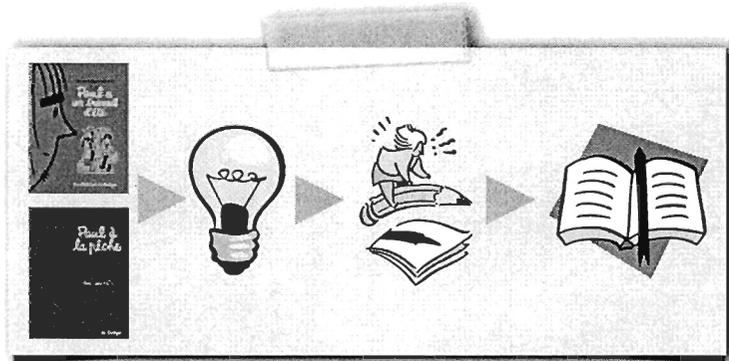
Des nouvelles de Paul

LE PROJET D'ÉCRITURE

Voici maintenant le temps de laisser aller votre imagination! En vous inspirant directement des deux bandes dessinées lues en classe, vous devrez proposer un prolongement à l'oeuvre dessinée en faisant revivre certains personnages dans une nouvelle littéraire.

Rappelez-vous qu'une nouvelle littéraire est un récit bref et intense qui s'articule autour d'un seul événement central. Inutile de tout préciser. À partir d'un élément déclencheur clair, il faut montrer l'évolution psychologique du personnage jusqu'au dénouement inattendu. L'intérêt de votre nouvelle reposera essentiellement sur l'intensité dramatique de votre intrigue. À partir des deux histoires lues, il faut donc proposer un déséquilibre (élément déclencheur) à partir duquel s'articulera l'évolution psychologique de votre personnage jusqu'au dénouement inattendu.

Enfin, n'oubliez pas que les meilleures nouvelles feront l'objet d'un recueil que nous remettrons directement à l'auteur Michel Rabagliati lors de sa visite à l'école. Bon travail!



I. Exigences de la rédaction :

- Vous disposerez d'environ quatre périodes pour écrire votre texte ;
- Écrivez une nouvelle littéraire d'environ 400 mots ;
- Votre histoire devra être vraisemblable et fidèle à l'univers créé par Michel Rabagliati ;
- Votre nouvelle sera un prolongement direct de l'une des deux bandes dessinées lues en classe ;
- Vous devez articuler votre récit (l'évolution psychologique) à partir d'un élément déclencheur fort et proposer un dénouement inattendu efficace et pertinent ;
- Quelques dénouements à éviter : un rêve, un cauchemar, un film ou un jeu vidéo ;
- Les verbes devront être principalement au passé simple et à l'imparfait ;
- Le registre de langue neutre sera exigé, bien que vous pourrez vous permettre de glisser certains dialogues écrits dans le registre de langue familier (aucune vulgarité permise) ;
- Vous devrez utiliser adéquatement un discours rapporté direct et un discours rapporté indirect.

II. Quelques pistes pour créer une fin inattendue :

- choisir un titre qui produit une fausse interprétation des faits ou des actions ;
- mystifier le lecteur en jouant sur le double sens d'un mot important dans le récit ;
- révéler un élément, à la toute fin, qui apportera un nouvel éclairage à l'histoire ;
- clore le récit par une réflexion déroutante ou équivoque ;
- créer un certain suspense en ne nommant pas directement (avant la fin) un élément précis. Il faudrait alors utiliser des pronoms et d'autres procédés de reprise ;
- faire croire que le récit appartient à un autre univers (fantastique, etc.), que la situation est plus dramatique ou humoristique qu'elle ne l'est réellement (voir le court-métrage *Paul se sauve*, etc.)
- Aussi, rappelle-toi que ces dénouements seront à éviter : un rêve, un cauchemar, un film ou un jeu vidéo.

III. Univers narratifs qui pourraient vous inspirer :

Pour écrire votre nouvelle, vous pouvez aussi vous inspirer des différents univers narratifs présentés dans certaines nouvelles lues en classe. Assurez-vous toutefois que votre choix d'univers corresponde à ce qui est présenté dans les bandes dessinées de Michel Rabagliati.

Voici quelques univers à prendre en considération :

- le récit biographique : *Le Cid*
- le récit historique : *Spartacus le gladiateur*
- le récit sociologique : *Le reflet*
- le récit d'apprentissage : *Un meurtre, en quelque sorte...*
- le récit psychologique : *Je suis Daphnée*
- le récit d'aventures : *Dans la nuit*
- le récit d'amour : *Les cadeaux inutiles*
- le récit de voyage : *Lettres*

IV. Mes principaux choix narratifs :

Ta nouvelle sera un prolongement de quelle bande dessinée ? Précise la page du livre.	
Qui sera ton personnage principal ?	
Dresse un bref portrait psychologique de ton personnage principal en fonction de la BD.	
Qui seront les autres personnages présents dans ta nouvelle ?	
Précise le lieu et l'époque de ta nouvelle.	Lieu (x) : Époque :
Quel sera le choc (élément déclencheur) qui viendra déstabiliser ton personnage ?	
Quel type de narrateur utiliseras-tu ?	
Quels sont les traits psychologiques sur lesquels tu insistes dans ton histoire afin de monter l'intensité dramatique ?	

V. Le plan de mon texte (le schéma narratif)

Situation initiale	
Élément déclencheur	
Évolution psychologique Ciblez des traits psychologiques en précisant la façon de les présenter (gestes, paroles, pensées, etc.).	
Dénouement	
Situation finale	

VI. Les étapes de la rédaction de la nouvelle littéraire :

Vous disposerez d'environ quatre périodes pour effectuer le travail suivant:

COURS 1 et 2

1. Complétez le plan de votre histoire et décrivez brièvement les étapes du schéma narratif ;
2. Écrivez le brouillon de votre nouvelle littéraire à double interligne sur des feuilles lignées ;
3. Faites de fréquentes relectures de votre histoire afin de vous assurer que chaque passage soit pertinent et justifié. Il s'agit ici de reconsidérer le contenu (avez-vous mis l'accent sur la psychologie de votre personnage?, est-ce que toutes les parties sont nécessaires?, etc.) ;
4. Assurez-vous de varier votre vocabulaire et les constructions de vos phrases ;
5. Accordez une attention particulière à la cohérence de votre histoire (évités les contradictions et respectez l'univers narratif) ;

COURS 3

6. Prévoyez au moins 75 minutes pour corriger votre texte ;
7. Vérifiez le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe et les accords. Corrigez votre texte en utilisant divers outils comme le dictionnaire ou la grammaire ;
8. Portez une attention toute particulière à vos principales faiblesses en écriture (voir la compilation de vos erreurs précédentes et vos deux objectifs) ;

COURS 4

9. Effectuez une dernière relecture de votre texte avant la mise au propre définitive ;
10. Assurez-vous que votre texte corresponde bien aux exigences et à la grille d'évaluation ;
11. La version définitive de votre nouvelle littéraire se fera dans votre petit cahier d'écriture. Voici quelques consignes à prendre en considération :
 - ☛ N'hésitez pas à personnaliser votre petit cahier. Faites-en un petit livre spécial (illustrations en lien avec votre histoire, etc.) ;
 - ☛ Dans votre petit cahier d'écriture, préparez une page titre de la façon suivante : écrivez le titre, votre nom et une mention précisant que votre nouvelle littéraire est inspirée de telle bande dessinée de Michel Rabagliati (soignez votre calligraphie!). Si possible, mentionnez aussi les pages concernées dans la BD ;
 - ☛ Afin de demeurer fidèle aux albums, il serait intéressant de formuler un titre dans lequel apparaîtrait le nom de Paul ;
 - ☛ À partir de la prochaine page, écrivez votre nouvelle à l'encre bleue ou noire en utilisant le côté recto seulement ;
 - ☛ Votre texte devra être écrit à double interligne (ce qui devrait aller de soi dans votre petit cahier) ;
 - ☛ Faites une barre oblique après le 400^e mot de votre histoire ;
 - ☛ Inscrivez votre nombre total de mots à la toute fin de votre nouvelle ;
 - ☛ Identifiez les deux discours rapportés différents (DD et DI dans la marge) ;
 - ☛ Précisez à l'aide d'un F dans la marge les passages écrits dans le registre de langue familier ;
 - ☛ Relisez une dernière fois votre nouvelle littéraire ;
 - ☛ Glissez votre petit cahier dans votre portfolio et remettez le tout à votre enseignant.

ANNEXE XXVII

ARTICLE PRÉSENTANT LA SÉQUENCE DIDACTIQUE
PARU DANS LA REVUE *QUÉBEC FRANÇAIS* AU PRINTEMPS 2008

Québec français, printemps 2008, no 149, p. 48-49.

Paul dans la classe de français

Une activité qui conjugue lecture de bandes dessinées et écriture

MICHAËL GRÉGOIRE*



Paul à la pêche, Michel Rabagliati. La Pastèque, 2006.

Cette activité, il y a longtemps que je l'espérais. Passionné du 9^e art depuis ma tendre enfance, je ruminais une certaine frustration de n'avoir jamais pu exploiter adéquatement la lecture de la bande dessinée avec mes élèves. Ce qui m'intéressait, c'était vraiment de proposer une activité pédagogique au cours de laquelle ces derniers auraient à lire des bandes dessinées, et non le fait de leur demander de réaliser une bande dessinée (idée que je trouvais moins pertinente pour mon cours de français).

L'automne dernier, après une longue et minutieuse préparation, j'ai enfin pu présenter à mes élèves de quatrième secondaire une activité qui correspondait à mes attentes. Ceux-ci ont ainsi pu découvrir l'univers de l'auteur québécois Michel Rabagliati par le biais de deux histoires de son personnage de Paul. L'activité proposée ne se limitait évidemment pas à la lecture, puisque l'aventure se prolongeait vers l'écriture d'un texte narratif.

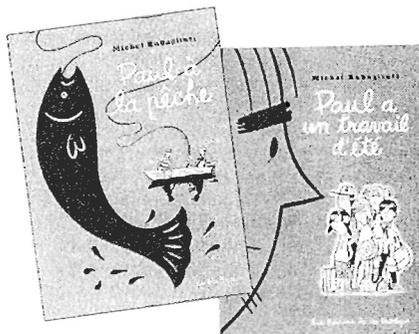
Lire deux histoires de Paul

Pour le premier volet de cette activité, il m'importait de présenter des œuvres riches, plus « adultes », à mes élèves, afin de leur faire découvrir une facette trop souvent méconnue de la bande dessinée. Pour diverses raisons, j'ai jeté mon dévolu sur deux albums de Michel Rabagliati : *Paul a un travail d'été* et *Paul à la pêche*. Comme je me doutais que peu d'élèves avaient déjà lu ce type de BD, je trouvais important de leur présenter deux histoires, afin qu'ils puissent les comparer et se faire une idée plus juste de ce que pouvait offrir le 9^e art. Cela correspondait aussi à ma volonté de cerner le portrait psychologique de Paul avec précision, ce qui était justement le thème du document d'accompagnement proposé aux élèves lors de la lecture. Diverses questions amenaient donc les jeunes à connaître davantage le personnage. Il m'apparaissait important de m'attarder à certaines séquences, comme celle de l'escalade dans *Paul a un travail d'été*, pour qu'ils soient en mesure d'identifier les diverses émotions vécues par le personnage principal.

Lors de la présentation de ce projet en classe, j'étais évidemment à la fois fébrile et inquiet, sachant pertinemment que quelques commentaires négatifs bien placés pouvaient ruiner des mois d'efforts. Toutefois, mes craintes se sont estompées rapidement : les élèves

semblaient heureux de mettre pour un moment de côté le roman, histoire d'expérimenter de nouveaux horizons. Même si la plupart d'entre eux estimaient que la BD s'adressait d'abord aux enfants et que l'humour la caractérisait principalement, je sentais une réelle curiosité de leur part et une envie de me faire confiance (ce qui, pour un enseignant, vaut de l'or !).

Pour lire ces deux histoires, chaque groupe disposait de quatre périodes de 75 minutes, ce qui s'est avéré insuffisant pour quelques élèves. Rarement ai-je vu des élèves si captivés et intéressés par des livres que lors de ces périodes de lecture. Plusieurs d'entre eux commençaient d'ailleurs à lire avant le début des cours, et j'avais parfois l'impression de les déranger lorsque je ramassais les livres à la fin d'une période. Certains élèves habituellement peu enclins à la lecture demeuraient même avec moi à la fin des cours afin de me parler de ce qu'ils venaient de lire. Visiblement, ces deux BD venaient de les toucher. À la fin des quatre périodes, un bref questionnaire, distribué à mes 110 élèves, m'a confirmé clairement la véracité de mes observations : 86 % d'entre eux m'ont avoué n'avoir jamais lu ce type de BD auparavant (que je présentais aussi sous les noms de BD d'auteur ou de roman-BD), témoignant, à juste titre, de la méconnaissance des possibilités du 9^e art. Aussi, 95 % m'ont



affirmé avoir apprécié lire ces deux histoires de Rabagliati. Je ne me souviens pas avoir obtenu un taux de satisfaction aussi élevé avec un livre. Mes élèves venaient de faire une heureuse découverte : ils se rendaient compte que la BD pouvait être sérieuse et transmettre des émotions. Ils prenaient conscience qu'elle pouvait rivaliser avec le roman.

Devant un intérêt si évident, je n'allais tout de même pas laisser passer la chance de leur faire découvrir d'autres BD. Certains élèves ont donc profité à nouveau du fait que leur enseignant de français les incitait à lire des bandes dessinées (attitude qui en a surpris quelques-uns au début !) en empruntant quelques titres que j'avais apportés en classe, comme *Maus*, *Quartier lointain* ou *Persepolis*.

ÉCRIRE UNE NOUVELLE (HISTOIRE) DE PAUL

Évidemment, intéresser les jeunes avec les BD de Paul ne me suffisait pas. En fait, le deuxième volet de cette activité, consacré à l'écriture, constituait pour moi le véritable plat de résistance. Une idée toute simple allait donc guider mes élèves pour la suite de l'activité : offrir, par le biais d'un texte narratif, un prolongement aux histoires de Rabagliati. En fait, c'est en lisant un livre d'Amor Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, que s'est confirmé ce choix de faire écrire mes élèves à partir des deux bandes dessinées. Dans ce livre, Séoud propose notamment de favoriser la créativité littéraire lorsque la lecture est impliquée. Autrement dit, il faut donner aux élèves l'occasion de créer à partir du texte même étudié en classe. « Toutes réécritures de texte littéraire à des fins de créativité peuvent offrir un intérêt didactique, et permettre une motivation durable¹ ». Il m'apparaissait alors évident qu'une bande dessinée, tout comme un roman ou un autre « texte littéraire », pouvait être considérée comme une œuvre inachevée et que les élèves pouvaient en proposer des « suites potentielles ».

Comme la nouvelle littéraire était à l'étude l'automne dernier avec mes élèves, je leur ai donc proposé d'en écrire une en exploitant le personnage de Paul. Hormis quelques consignes plus spécifiques destinées à délimiter le cadre de l'écriture, seul ce personnage était imposé et les élèves avaient pleine latitude pour imaginer leurs histoires. Ceux-ci pouvaient, par exemple, faire revivre Paul lorsqu'il était adolescent ou le mettre en scène devenu adulte. Bien entendu, ils devaient tenir compte de son portrait psychologique qu'ils avaient mieux défini lors du premier volet de cette activité, tout en sachant qu'ils pouvaient y mettre un peu d'eux-mêmes. Paul se prêtait plutôt bien à l'écriture d'une nouvelle littéraire puisque dans les histoires de Rabagliati, les aspects psychologiques prennent souvent le dessus sur les actions, ce qui correspondait exactement à ce que j'attendais d'eux.

Trois périodes de 75 minutes ont donc été réservées à l'écriture des nouvelles littéraires de Paul. Étant donné que je souhaitais que ce récit se démarque des autres textes écrits en classe, chaque élève devait écrire sa nouvelle dans un petit cahier d'écriture, comme on en retrouve à l'école primaire. L'idée était d'en faire un vrai petit livre que chacun pouvait personnaliser. Dans les histoires qu'ils m'ont

Bien que l'idée d'enseigner la BD semble alléchante, il ne faut pas se priver de l'utiliser à d'autres fins. L'école a un rôle à jouer en ce sens. Comme la BD souffre déjà d'une image peu valorisée en milieu scolaire, il faut cesser de mettre des obstacles à l'exploitation pédagogique de la BD, notamment en classe de français, où les enseignants doivent oser l'utiliser. Elle constitue sans conteste un outil pédagogique fort pertinent et une place plus grande doit lui être accordée. L'activité pédagogique présentée dans cet article a justement permis à plusieurs élèves de (re)découvrir la lecture de la bande dessinée. Qui se plaindra du fait que ces derniers s'intéressent à la lecture ? Qui se plaindra du fait qu'ils découvrent le 9^e art ?

L'intérêt manifeste des jeunes lors de la lecture des deux BD présentées dans le cadre de cette activité et la qualité des textes narratifs imaginés à partir de l'univers de Paul démontrent que la bande dessinée peut être exploitée adéquatement en classe de français. En tant qu'auxiliaire pédagogique, la bande dessinée a bien joué son rôle en servant mon cours en conformité avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Cet hiver, mes élèves feront découvrir leurs nouvelles littéraires à leurs pairs et seront appelés à sélectionner les plus intéressantes d'entre elles afin de les faire connaître au vrai père de Paul. Nul doute qu'ils seront très fiers de donner « des nouvelles de Paul » à Rabagliati !

* Enseignant à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes et étudiant à la maîtrise en éducation (UQAR / Campus de Lévis)

Note

1 A. Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier / Didier, 1997, p. 175.



Paul à la pêche, Michel Rabagliati, La Pastèque, 2006.

proposées, ils se sont bien amusés à imaginer Paul dans diverses situations : Paul confronté à sa fille Alice devenue adolescente, Paul à un match des Canadiens... Les qualités narratives des suites proposées par les jeunes m'ont confirmé que se servir des histoires de Rabagliati comme moteur de l'écriture était une bonne idée.

ANNEXE XXVIII
COLLOQUE *LA BANDE DESSINÉE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS*
PRÉSENTÉ À LÉVIS EN AVRIL 2008

Invitation à participer au colloque :

LA BANDE DESSINÉE et l'enseignement du français

Colloque présenté au campus de Lévis de l'UQÀR le vendredi 18 avril 2008



Illustration de Michel Rabagliati (2007).

Pour s'inscrire au colloque, écrire à :

colloquebd2008@yahoo.ca

Site Internet:

levinix.org/colloqueBDfrancais2008



À l'occasion du Festival de la bande dessinée francophone de Québec, le campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski (UQÀR) sera l'hôte du premier colloque sur la bande dessinée et l'enseignement du français.

À l'école, la bande dessinée demeure trop souvent méconnue. En classe de français, sa crédibilité est à construire, comparativement à d'autres formes narratives davantage plébiscitées : roman, conte, légende, nouvelle, théâtre.

Cette journée sera donc l'occasion de réfléchir à la place que peut occuper la bande dessinée à l'école et plus spécifiquement dans l'enseignement du français. Des discussions thématiques et des idées pratiques pour la classe permettront, nous l'espérons, de reconsidérer la valeur pédagogique de la BD.

Bienvenue à tous les intervenants du monde de l'éducation et du neuvième art ainsi qu'aux passionnés de bande dessinée et d'enseignement du français.

Au plaisir de vous retrouver,

Jean-François Boutin
Ph. D. Professeur / UQÀR

Michaël Grégoire
Enseignant à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes
et étudiant à la maîtrise en éducation / UQÀR

Horaire du colloque :

LA BANDE DESSINÉE et l'enseignement du français

Colloque présenté le 18 avril 2008 au campus de Lévis de l'UQAR

Horaire de la journée

8h30 : Accueil des participants

9h00 : Ouverture du colloque

Jean-François Boutin, professeur, UQ (Lévis / UQAR)

Découvrez le dossier
LA BANDE DESSINÉE À L'ÉCOLE
dans la revue Québec français.

9h05 : LA BANDE DESSINÉE : ÉTAT DES LIEUX

1- Considérations économiques et culturelles

François Mayeux, conseiller en bandes dessinées

2- Les jeunes et la lecture de bandes dessinées

Peggy Leblanc, chargée de cours, UQ (Lévis / UQAR)

Jean-François Boutin, professeur, UQ (Lévis / UQAR)

10h00 : Pause

10h15 : PERCEPTIONS ET RÉALITÉS

1- La mauvaise réputation de la bande dessinée

Michaël Grégoire, enseignant à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes (Vaudreuil-Dorion)

2- Pour en finir avec les préjugés!

Michel Giguère, formateur, critique et animateur en bandes dessinées

11h05 : QUELLE(S) PLACE(S) POUR LA BANDE DESSINÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS?

Table ronde et plénière / invités :

Michaël Grégoire, enseignant à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes (Vaudreuil-Dorion)

Manon Hébert, professeure de didactique de la littérature, Université de Montréal

François Mayeux, conseiller en bandes dessinées

Jean-Pierre Mercier, conseiller pédagogique en français, Commission scolaire de la Capitale

Lise Ouellet, responsable des programmes de français, MÉLS

Modérateur : *Jean-Claude Huot, professeur, UQ (Lévis / UQAR)*

12h00 : Dîner (aux frais des participants / cafétéria sur place)



13h00 : ENSEIGNER LE FRANÇAIS AVEC LA BANDE DESSINÉE : DES SUGGESTIONS PRATIQUES

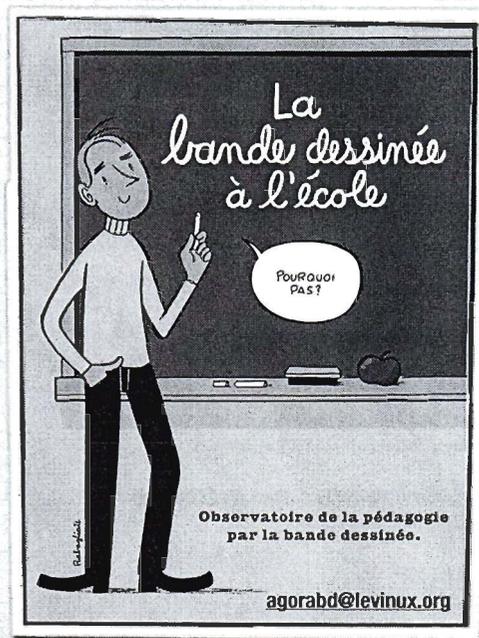
- ❖ **Apprécier des œuvres littéraires en bande dessinée : le monde de Spirou (primaire)**
Stéphane Sinotte, enseignant au primaire à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
- ❖ **Du français en classe de BD (secondaire)**
Geneviève Beaulne, enseignante à l'école secondaire du Chêne-Bleu (Pincourt)
- ❖ **Enseigner la grammaire avec la bande dessinée (fin primaire / début secondaire)**
Jean-François Boutin, professeur, UQ (Lévis / UQAR)
- ❖ **Paul dans la classe de français : lire et écrire avec la bande dessinée (secondaire)**
Michaël Grégoire, enseignant à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes (Vaudreuil-Dorion)
- ❖ **La substitution verbale (secondaire)**
Pascal Lapierre, enseignant à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes (Vaudreuil-Dorion)
- ❖ **Une place pour la bande dessinée au collège (collégial)**
Michel Giguère, formateur, critique et animateur en bandes dessinées

15h15 : POUR MIEUX CONNAÎTRE LA BANDE DESSINÉE : SUGGESTIONS DE LECTURE

François Mayeux, conseiller en bandes dessinées

15h45 : SYNTHÈSE DU COLLOQUE

Grand témoin : *Virginie Martel, professeure, UQ (Lévis / UQAR)*

16h00 : MOT DE LA FIN ET VIN D'HONNEUR

Divers exposants seront sur place toute la journée.



Québec français



ANNEXE XXIX
COMMUNICATION SUR LA SÉQUENCE DIDACTIQUE
PRÉSENTÉE EN AVRIL 2008 LORS DU COLLOQUE
LA BANDE DESSINÉE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Document remis lors du colloque :

Paul dans la classe de français

Activité pédagogique conçue par Michaël Grégoire
Enseignant à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes (Vaudreuil-Dorion)
et étudiant à la maîtrise en éducation (UQAR / Lévis).



Premier volet : la lecture

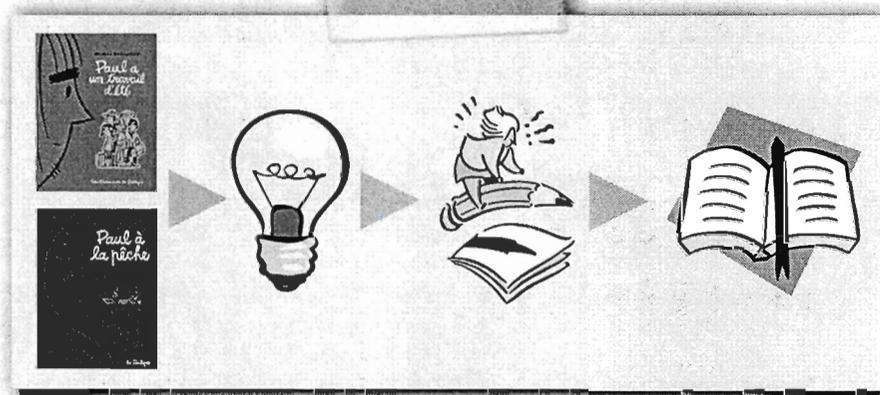
- Les élèves de quatrième secondaire devaient lire deux albums de Michel Rabagliati: Paul a un travail d'été et Paul à la pêche (La Pastèque);
- Au fil de la lecture, ils devaient cerner le portrait psychologique de Paul par le biais de diverses questions;
- Dans l'ensemble, les élèves ont bien apprécié lire ces deux histoires;
- Certains jeunes ont même (re)découvert la bande dessinée.

Deuxième volet : l'écriture

- Une idée toute simple pour guider les élèves: se servir de la lecture comme moteur de l'écriture;
- Les élèves devaient écrire une nouvelle littéraire en exploitant le personnage de Paul;
- Quelques exemples de travaux d'élèves (petits cahiers d'écriture).

Quelques difficultés rencontrées

- Planification de l'activité (lecture);
- Retour sur la lecture avec les élèves;
- Qualité des textes écrits par les élèves.



Voir l'article « Paul dans la classe de français » paru dans le numéro 149 de la revue Québec français (printemps 2008).
Pour plus d'information: michaelgregoire@estrois-laes.qe.ca

ANNEXE XXX
ARTICLES EN LIEN AVEC LA SÉQUENCE DIDACTIQUE
PUBLIÉS DANS LE JOURNAL LOCAL

Article de Mélanie Meloche-Holubowski paru dans le journal *L'Étoile* le mercredi 23 avril 2008 (p. 19) à la fin de la première expérimentation de la séquence didactique.

Les bandes dessinées à l'honneur Hommage à Michel Rabagliati

PAR MÉLANIE
MELOCHE-HOLUBOWSKI
mmholubowski@hebdomadaires.com

Les jeunes de quatrième secondaire à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes ont enchanté le caricaturiste Michel Rabagliati la semaine dernière avec un hommage à ses

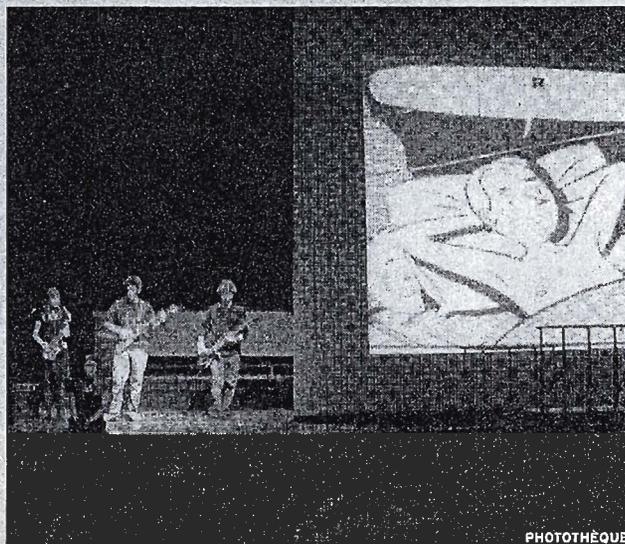
bandes dessinées. Le bédéiste s'est inspiré de ses souvenirs d'enfance à Montréal et dans les Laurentides pour créer le personnage de Paul, son alter ego.

Depuis plusieurs mois, les élèves ont étudié les bandes dessinées de ce caricaturiste et ont préparé des projets multidiscipli-

plinaires pour rendre hommage au monde imaginé. Plusieurs courts métrages inspirés du monde de Paul, des chansons et même une courte mise en scène ont été présentés. Chaque groupe a donné son interprétation du personnage et de la personnalité, du caractère et des comportements de Paul.



Michel Rabagliati a feuilleté les textes, dessins et travaux des élèves.



Des jeunes ont chanté, avec les images de M. Rabagliati en arrière-scène.

La «Une» du journal *L'Étoile* du mercredi 6 mai 2009 (après la deuxième expérimentation de la séquence didactique).

MERCREDI 6 MAI 2009

53 226 EXEMPLAIRES

VOL. 42 • N° 18 • 80 PAGES

L'ÉTOILE

FONDÉ EN 1968

www.journalletoile.com

HEBDOS DU SUD

À RECYCLER

NOTRE PASSION, NOTRE RÉGION

VAUDREUIL-SOULANGES - SAINT-ANNE-DE-BELLEVILLE

Le marécage Vaudreuil-Dorion

Parc, protection, perpétuité

pages 4 et 5



PHOTO: HÉQUIE



PHOTO YANNICK SEYER

Paul à Vaudreuil

L'auteur de bandes dessinées Michel Rabahian était de passage vendredi à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes. Connu et apprécié pour son personnage de Paul, ce bédésiste a prodigé quelques bons conseils aux élèves de quatrième secondaire. *Céso*, et lui ont ensuite offert un recueil inspiré de ses histoires. Cela fait déjà deux ans que l'auteur montréalais vient à la rencontre des élèves. Mais cette année, les étoiles étaient alignées puisque, le mois dernier, Michel Rabahian a lancé le sixième tome des aventures de Paul, *Paul à Québec*. Avec lui, le public redécouvre la bande dessinée : les élèves terminent ses récits touchés et transformés par ces histoires simples, drôles et pénétrantes. Rencontre avec un apôtre de la bédé et ses disciples...

Suite à la page 3



PHOTO PASCALE M. LÉVESQUE

Programmation 2009
Des Seigneuriales tout en musique

page 8

Pour passer la frontière
Permis Plus ou passeport

page 7

Cahier à consulter
Portraits de Mères

pages A-1 à A-8

Prenez votre vie
Vivez l'expérience ultime du centre de santé

PHYSICAL PARK
Téléphonez au jourd'hui 450.424.9199

BRIGITTE BRUNET AVOCATS

Vos enfants ont des revenus. Devez-vous continuer à payer une pension alimentaire?

M^{me} Brigitte Brunet, professionnelle dévouée, sera disponible pour vous aider dans vos arrangements juridiques.

321, av. Saint-Charles, Vaudreuil-Dorion • 450 455-9646



Michel Rabagliati à Vaudreuil-Dorion La conversion à saint Paul

Vendredi, le bédéiste Michel Rabagliati était de passage à la Cité-des-Jeunes dans le cadre d'un projet réunissant les élèves de la quatrième secondaire autour de Paul, son illustre personnage.

PAR PATRICK RICHARD
prichard@hebdo50suroit.com

En 2004, le professeur de français Michaël Grégoire et son collègue Pascal Lapierre rencontrent Michel Rabagliati, créateur de Paul, le plus célèbre des personnages de bandes dessinées *Made in Québec*. C'était au moment où le bédéiste lançait *Paul en appartement*, le troisième tome des aventures de son héros. Les deux professeurs caressèrent alors le rêve de faire redécouvrir la bande dessinée à leurs élèves de quatrième secondaire en invitant le bédéiste à venir les rencontrer. Rapidement, ils élaborent un projet si convaincant que la directrice Julie Toutant décide de mettre la bande dessinée en valeur à la bibliothèque. On commande des exemplaires des aventures de Michel Rabagliati et d'autres bédéistes reconnus. De son côté, Michaël Grégoire invite ses élèves à lire les bédés de Paul et à réécrire ses aventures à leur façon.

Accro aux phylactères

Vendredi, le fruit de ce projet (un recueil de textes et de dessins réalisés à partir des aventures de Paul) a été remis à Michel Rabagliati. « Les jeunes perçoivent la bédé comme un objet inculte qui s'adresse aux enfants. Avec Paul, ils tombent vite sous le charme d'un personnage capable de passer des émotions. Ils s'identifient à lui. Durant la période de lecture, les élèves arrivent souvent à l'avance et terminent leur lecture après la période prévue », explique le bédéphile, Michaël Grégoire. En s'initiant à l'univers de Michel Rabagliati, les élèves s'ouvrent à un monde attachant, certes, mais se familiarisent surtout avec la lecture et l'écriture. Une lecture d'autant plus appréciée qu'elle transforme les jeunes lecteurs résignés en lecteurs concernés. Mais qu'a donc Michel Rabagliati pour produire un tel effet?

Michel a un travail de bédéiste

S'il rêvait déjà, à l'âge de neuf ans, d'une car-

rière de bédéiste, Michel Rabagliati a pourtant attendu d'en avoir 38 avant de dessiner ses premiers phylactères. Plus jeune, il avait tâté le terrain de la bande dessinée pour bientôt se lasser de la préparation exigeante de ce travail. Il demeure tout de même un fidèle lecteur de bédés et prend plaisir à lire André Franquin (père de Gaston Lagaffe et de Spirou, entre autres). Se dirigeant finalement vers la typographie, Michel entreprend une carrière de graphiste et d'illustrateur. Ses créations paraissent dans divers journaux et revues (*La Presse*, *Clin d'œil*, *Coup de pouce*, *Reader Digest*, etc.). Entre deux commandes, il se tourne les pouces. Sur le coin d'une table, il griffonne les traits de Paul, puis crée le synopsis de la première histoire de *Paul à la campagne*, l'opus aîné, paru en 1999. Cette première incursion dans l'univers de la bédé vaut à Michel Rabagliati de nombreux prix, dont celui de l'Espoir québécois au Festival de la bande dessinée de Québec en 2000, et quelques autres prix et nominations ici et ailleurs. C'est le début d'une belle aventure, pour le grand plaisir de son lectorat grandissant.



Moi j'raconte des histoires

Inspiré par ses auteurs féniches de bandes dessinées (Chester Brown, Joe Matt, David B. et surtout Bruno Heitz), Rabagliati comprend rapidement que la bédé n'est pas une affaire de dessin, mais bien une affaire d'histoire. « Les gens me lisent à cause des histoires que je raconte, affirme-t-il. J'essaie autant que possible de faire ressortir des



Pendant plus d'une heure, Michel Rabagliati a eu toute l'attention des élèves et des professeurs venus le voir, l'entendre et solliciter une dédicace!

émotions adultes et de parler de thèmes de tous les jours. Les gens se reconnaissent dans ces thèmes universels. » L'auteur de bandes dessinées le plus en vue au Québec définit ses histoires comme inspirées de sa vie réelle. « Ça me prend une matière que je connais pour dessiner. Je m'inspire des gens qui m'entourent : ma blonde, ma fille, mon beau-père, ma belle-soeur. Je considère que tout le monde est intéressant et qu'il a quelque chose à raconter. » Paul se veut donc le reflet de son créateur. Quant au personnage de Lucie, il s'agit en quelque sorte de Carole, sa vraie blonde, grande amatrice de bédés et première correctrice des planches de son amoureux. Ils ont vécu en totalité ou en partie les histoires de Paul. Michel Rabagliati fait donc une espèce d'autobiographie imagée qui tente d'extraire la poésie du quotidien. Tout ça avec une touche savoureuse d'humour et de sensibilité. Dans son plus récent opus, *Paul à Québec*, son sixième tome, l'auteur a mis son héros légèrement en retrait de façon à laisser une place aux autres personnages, notamment à son beau-père. L'humanité de ces derniers apparaît au grand jour et Rabagliati, encore une fois, a gagné son pari en touchant son public en plein cœur.

Un travail de moine

Aux élèves qui l'interrogent sur la façon de

s'y prendre pour percer dans ce monde lumineux, mais combien difficile de la bande dessinée, Rabagliati rappelle sa conviction : « La bédé est une question de récit. Tant mieux si vous savez bien raconter des histoires et que vous avez le talent pour dessiner. Mais il faut d'abord avoir quelque chose à raconter. Le dessin viendra après. » S'il sait qu'il marche dans des plates-bandes ratissées, le bédéiste n'en maîtrise pas moins la façon de personifier son récit en l'agrémentant de ses propres couleurs. Il emprunte les mots de Vigneault pour rappeler aux élèves que « tout a été raconté, mais pas par [lui] ». Tout le monde doit mettre sa lumière dans les récits. Mais même avec 16 000 exemplaires imprimés (*Paul à Québec*), le Québec demeure un petit marché pour la bande dessinée en comparaison de celui des Belges et des Français. Résultat : même le bédéiste le plus prolifique d'ici doit se trouver de petits contrats pour réussir à vivre modestement de son talent (la pochette du dernier album de Mes Aïeux, par exemple). Ce qui n'empêche pas l'auteur de penser à un prochain tome. Pourra-t-il un jour délaisser Paul et les siens au profit d'autres personnages? « Peut-être, mais je n'ai pas encore fait le tour de ces gens-là », conclut-il. Heureusement, car Paul incarne désormais, pour plusieurs, un apôtre que ses disciples suivront partout où il ira.

Citation en lien avec la séquence didactique parue dans le journal *L'Étoile* le mercredi 6 mai 2009 (p. 6).

vous Permis Plus?

- Oui - Non
- J'utiliserai mon passeport

La grippe porcine du Mexique vous inquiète-t-elle?

Oui - 23 % Pas du tout - 53 %
Pas à ce stade-ci - 23 %

Merci de votre participation

SOMMAIRE

SECTIONS

- Douce mémoire 20
- Échos-commerces 60-61
- Éducation 14 et 16
- Endroits recommandés 24 à 26
- Immoconstruction 55 à 57
- Immohabit 29 à 36, 45 à 54
- In Other Words 63
- Petites annonces 66 à 75
- Près de chez vous 62
- Santé 12-13
- Sorties week-end 64-65
- Sports 76 à 78
- Une Étoile m'a dit 20
- Voitures d'occasion 74-75, 79

CHRONIQUES

- Agenda communautaire 14
- Agenda sorties 64
- En bon français 16
- Sudoku 16
- Truc vert 56

SECTIONS PARTICULIÈRES

- Aménagement paysager 58-59
- Portraits de Mères A-1 à A-8

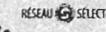
CITATION

« Les élèves qui commencent à lire les bédés de Michel Rabagliati sont réticents au départ, mais ils tombent vite sous le charme du personnage de Paul. Ils s'identifient à lui et connaissent les références musicales de l'auteur. Cette belle découverte les incite ensuite à lire autre chose. »

— *Michael Grégoire,*
enseignant de la Cité-des-Jeunes

INFORMATIONS

Angèle M. Prévost Éditrice-directrice générale	Robert Gédoua Directeur des ventes
Nicolas Marcoux Contrôleur	Carmen Blanchette Chef de production
Carole Marcoux Directrice de l'information et du développement corporate	Francine Thauvette Réceptionniste Service à la clientèle


L'ÉTOILE

Distribution client
5000, boul. de l'Énergie
Abonnement: 50 \$ par année
409, avenue St-Charles
Vancouver, Colombie
BC V7W 3N4

TIRAGE : 53 226 exemplaires

TÉL. : 450 455-6111
1 800 439-6111

Adresse courriel de la salle de rédaction :
nouvelles@hebδοςus魁北克.com

Adresse courriel des Ventes :
infos@hebδοςus魁北克.com

Site Web : www.journalletoile.com
Télc. des Ventes : 450 455-0996
Télc. de la Rédaction : 450 455-3028

Heures de bureau :
Lundi de 8 h 30 à 18 h 30
Mardi au vendredi de 8 h 30 à 17 h

LA REPRODUCTION DE L'ÉTOILE, EN TOUT OU EN PARTIE, EST STRICTEMENT INTERDITE

AVIS - PLACEMENT HEBDOS INC.
Hébergement des données personnelles
C'est pas responsable des erreurs pour les
c'été vérifiés dans une annonce, à partir de
moment où cela est à l'égard dans deux
parutions consécutives de journal L'Étoile

Deux t

Une impor
tage a eu li
près de L'É
de semaine

Samedi, un
recherche p
par les aut
Québec. Ni
été retrouvé
portait pas d
Peu après
tombés dans
a chaviré. L
un paquebe
l'om des gen
Un homin
par le Servi
a été rame
secteur de
d'hypother
dans un cer

Feu

Le Servi
a récemm
bâtiment e
À l'arriv
un, mais h

FLAS

Ci
pr
des

Saviez
gaz pr
entrep
d'un l
temps
au mo
ture, f
fenêtr
Si ve
seign
votre
incen
Cèdre

PAGE 6 / LE MERCREDI 6 MAI 2009 / www.journalletoile.com

© 2009 Société de la Distribution Canadienne

RESEAU SELECT

hebδος QUEBEC

LA REPRODUCTION DE L'ÉTOILE, EN TOUT OU EN PARTIE, EST STRICTEMENT INTERDITE

AVIS - PLACEMENT HEBDOS INC. C'est pas responsable des erreurs pour les c'été vérifiés dans une annonce, à partir de moment où cela est à l'égard dans deux parutions consécutives de journal L'Étoile

Rétrospective de l'année 2009 écrite par Evelyne Villers, rappelant entre autres la visite de Michel Rabagliati à l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes, parue dans le journal *L'Étoile* le mercredi 6 janvier 2010 (p. 9).

rétro



12. ÉCHÉANCIER PRÉVU

Étude d'impact	Octobre 2005
Questions et consultations	Janvier 2006
Arrêt de recevabilité (MADRP)	Mars 2010
Services d'ingénierie préliminaires	Avril-Mai 2010
Département d'audiences publiques sur l'investissement (DAPPE)	Juin 2010
Requis de la FATE	Décembre 2010
Décret pour l'encadrement (accord de mise en place de restrictions)	Mars 2011
Plan d'investissement et autres projets de loi	Décembre 2011 (9 mois)
États de lieux	Juin 2014 (27 mois)
Appelation des permis	
Déplacement des services publics	Juin 2019 (160 mois)
Construction et mise en opération	

Source : ministère des Transports du Québec, juin 2009



11. SOULANGES EN FAMILLE : UNE TRADITION EST NÉE

En mettant en valeur les liens familiaux et le patrimoine arboricole, Lucie Charlebois, initiatrice du projet *Soulanges en famille*, en dévoile le logo, conçu par Jessie-Ann Gagnon, de l'école Saint-Ignace.



15. CHASSE AU TRÉSOR GPS

Grâce au Rallye GPS, les citoyens auront la chance de découvrir les sept merveilles de Vaudreuil-Soulanges. Cette chasse au trésor unique et originale lancée par Tourisme du Suroît compte trois parcours.



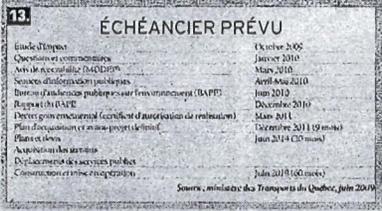
14. 500 M\$ POUR DÉPLACER L'AUTOROUTE 20

Il en coûtera 500 M\$ pour déplacer l'autoroute 20 d'ici 2020. Le ministère des Transports du Québec présente son projet, qui comprend la construction de sept échangeurs entre le pont Gohpeault et Vaudreuil-Dorion.



13. KATHERINE SAMUEL GAGNE À MODE ACADÉMIE

La Vaudreuilloise Katherine Samuel fait belle figure au concours *Mode Académie* : elle partagera avec d'autres lauréats une bourse de 13 000 \$. Ses créations seront en vente à L'Aubainerie.



14. INAUGURATION DU CENTRE DE DISTRIBUTION DE CANADIAN TIRE (COTEAU-DU-LAC)

C'est en présence de Jean Charest et de Lucie Charlebois que le nouveau centre de distribution de Canadian Tire est inauguré. Quelque 600 emplois à temps plein et 300 à temps partiel devraient être créés à Coteau-du-Lac.

- Le sixième Relais pour la vie de Vaudreuil-Soulanges amasse plus de 400 000 \$.
- L'équipe des Bleus remporte le concours *Ma Maison Rens 2009*, une émission de télévision tournée à Vaudreuil-Dorion.
- Québec accorde une aide financière de plus de 1 M\$ pour le prolongement de l'émissaire de la station d'épuration à Notre-Dame-de-l'Île-Perrot.
- Après un périple de plus de 30 000 km à vélo, le Cyclonomade, Benoît Tousignant de Saint-Polycarpe, est de retour.



11. MICHEL RABAGLIATI EST DE PASSAGE À L'ÉCOLE SECONDAIRE DE LA CITÉ-DES-JEUNES. ÉLÈVES ET ENSEIGNANTS ONT RAVIS.



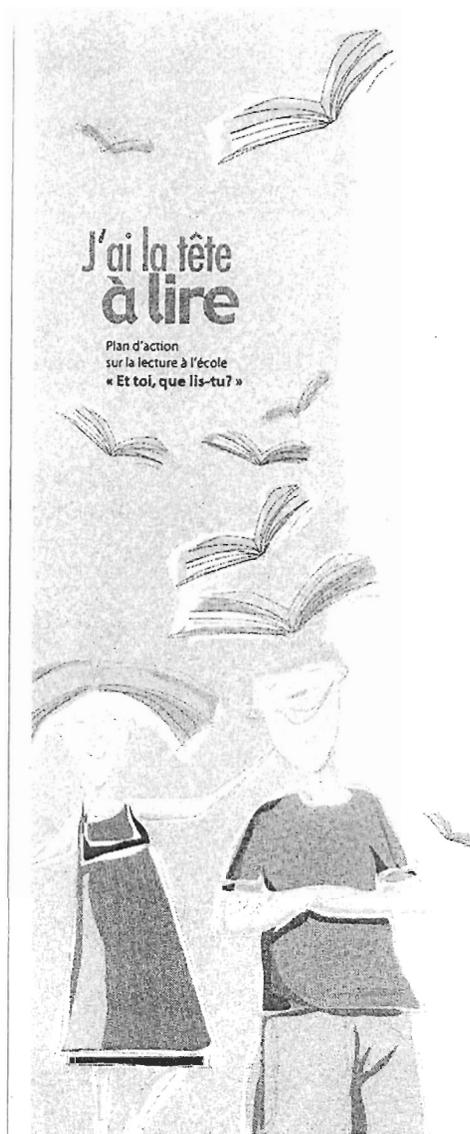
13. 35 ARBRES PLANTÉS À SAINTE-MARTHE : 300 ARBRES VERDISSENT MAINTENANT LES RUES DE CETTE MUNICIPALITÉ.



13. SEPT JEUNES ONT DÉCOUVERT LE MÉTIER DE POLITICIEN EN PARTICIPANT À LA 13^e LÉGISLATURE DU PARLEMENT ÉCOLIER À QUÉBEC, QUI PERMET À DES ÉLÈVES D'ÊTRE DÉPUTÉS D'UN JOUR À L'ASSEMBLÉE NATIONALE.

ANNEXE XXXI

PRIX DE RECONNAISSANCE EN LECTURE REMIS PAR LE MÉLS (2009)



PRIX DE RECONNAISSANCE 2008-2009

Volet régional - Montérégie

1^{ER} PRIX À UN ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE EX-AEQUO

Projet : **Des nouvelles de Paul**

Responsable : Michaël Grégoire
École secondaire de la Cité-des-Jeunes
Commission scolaire des Trois-Lacs

Les élèves sont invités à lire des bandes dessinées de l'auteur Michel Rabagliati et à produire une suite sous forme de nouvelle littéraire. Un recueil des nouvelles est ensuite produit et remis à l'auteur lors d'un événement spécial à l'école.

Éducation,
Loisir et Sport
Québec 

ANNEXE XXXII
PRIX DE RECONNAISSANCE EN LECTURE
SOULIGNÉ AU SEIN DE LA COMMISSION SCOLAIRE DES TROIS-LACS

Service du secrétariat général et des communications
de la Commission scolaire des Trois-Lacs, 25 mai 2009.



BONJOUR, CETTE SEMAINE...

Service du secrétariat général et des communications
Le lundi 25 mai 2009

Et toi, que lis-tu?



L'AGENDA

- Rencontre du comité du plan d'action des SEJ : le mardi 26 mai à 9 h
- Rencontre du comité de perfectionnement des maîtres au secondaire : le mardi 26 mai à 13 h 30
- Comité sur le plan d'action pour prévenir et traiter la violence : le mardi 26 mai à 9 h, au local C-324-6
- Comité exécutif : le mardi 26 mai à 19 h 30
- Table de développement pédagogique du primaire : le mercredi 27 mai à 9 h
- Congrès de la Fédération des commissions scolaires : les 28, 29 et 30 mai à l'hôtel Reine-Élizabeth de Montréal
- Rencontre du comité de perfectionnement des maîtres au primaire : le jeudi 28 mai à 13 h 30
- Rencontre du comité commissaires - Ressources matérielles : le mercredi 3 juin au local C-102 (salle Francine Laberge) du pavillon Lionel-Groulx

31 mai : Journée mondiale sans tabac

Marc Desgrospeilliers : 25 mai

Nicole Guétier : 27 mai

Roger Gagnon : 27 mai

Bonne fête!

PRIX DE RECONNAISSANCE 2008-2009

Le concours « Prix de reconnaissance 2008-2009 » était organisé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le but de promouvoir la lecture chez les jeunes.

Le premier prix à un établissement d'enseignement secondaire en Montérégie a été attribué à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes. Pour son projet « Des nouvelles de Paul » l'école recevra un prix de 500 \$.

Ce projet visait l'exploitation de la bande dessinée. Dans un premier temps, les élèves (2^e cycle du secondaire) avaient à lire deux BD de l'auteur québécois Michel Rabagliati. Au cours de ces lectures, ils devaient notamment cerner le portrait psychologique du personnage principal, Paul, à l'aide de diverses situations. Dans un deuxième temps, ils devaient proposer un prolongement à l'une de ces deux BD en écrivant une nouvelle littéraire.

L'école primaire de l'Épervière s'est vue attribuer le 3^e prix de 250 \$ accordé à un établissement d'enseignement primaire, pour son projet « Ma valise à surprises ». Madame Catherine Rouillard, responsable du projet, nous l'explique : « Dans une valise, j'ai placé quelques objets qui ont un lien avec le livre que je leur lirai. Avant d'ouvrir la valise, nous chantons une comptine. J'ouvre ensuite la valise et je sors un à un les objets qui s'y trouvent. Par la suite, les élèves essaient de faire un lien et d'anticiper l'histoire que je leur lirai dans quelques minutes. »

Félicitations aux responsables de ces deux projets et aux élèves participants ainsi qu'aux autres responsables qui ont présenté des projets avec leurs élèves.

C'est la Semaine des services de garde en milieu scolaire

Au coeur de cette semaine, l'Association des services de garde du Québec, soulignera, le mercredi 27 mai, la *Journée Reconnaissance du personnel en service de garde*. La Commission scolaire rend hommage à toutes ces personnes pour leur dévouement auprès des élèves. MERCI!

Mensuel d'information *Le Caboteur* envoyé aux employés
de la Commission scolaire des Trois-Lacs, volume 10, no 6, juin 2009.



Volume 10, n° 6

Page 3

Et toi, que lis-tu? - Prix de reconnaissance 2008-2009

Le concours « **Prix de reconnaissance 2008-2009** » était organisé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le but de promouvoir la lecture chez les jeunes.

Le premier prix à un établissement d'enseignement secondaire en Montérégie a été attribué à **l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes**. Pour son projet « Des nouvelles de Paul », l'école recevra un prix de 500 \$.

Ce projet visait l'exploitation de la bande dessinée. Dans un premier temps, les élèves (2^e cycle du secondaire) avaient à lire deux BD de l'auteur québécois Michel Rabagliati. Au cours de ces lectures, ils devaient notamment cerner le portrait psychologique du personnage principal, Paul, à

l'aide de diverses situations. Dans un deuxième temps, ils devaient proposer un prolongement à l'une de ces deux BD en écrivant une nouvelle littéraire.

Pour son projet « **Ma valise à surprises** », l'école de l'Épervière s'est vue attribuer le 3^e prix de 250 \$ accordé à un établissement d'enseignement primaire, pour son projet « Ma valise à surprises ». Madame Catherine Rouillard, responsable du projet, nous l'explique : « Dans une valise, j'ai placé quelques objets qui ont un lien avec le livre que je leur lirai. Avant d'ouvrir la valise, nous chantons une comptine. J'ouvre ensuite la valise et je sors un à un les objets qui s'y trouvent. Par la suite, les élèves essaient de faire un lien et d'anticiper l'histoire que je leur lirai dans quelques minutes. »



Félicitations aux responsables de ces deux projets et aux élèves participants ainsi qu'aux autres responsables qui ont présenté des projets avec leurs élèves.

Titre du projet	École	Responsable	Ordre d'enseignement
Ma valise à surprises	De l'Épervière	Catherine Rouillard	Premier cycle du primaire
Vois-tu ce que je lis?	De l'Épervière	Lucie Bédard	Premier cycle du primaire
Lecture autour du feu!	De l'Épervière	Geneviève Boyer et Mélanie Dutil	Troisième cycle du primaire
Le voyage de l'endurance	De l'Épervière	Marie Dumais en collaboration avec Florence Van Houtte	Troisième cycle du primaire
Des nouvelles de Paul	Cité-des-Jeunes	Michaël Grégoire	Deuxième cycle du secondaire
Le Rouge idéal	Cité-des-Jeunes	Michel Joncas	Deuxième cycle du secondaire

Communication envoyée hebdomadairement aux employés de l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes, 1er juin 2009, volume 4, no 35, page 1.



L'hebdo de la Cité des Jeunes

Édition de la semaine du 1^{er} juin 2009 4^e année de parution no. 35 (2) pages



Bonne semaine!

À L'AGENDA EN Juin

- 1^{er} au 7^{ème} Semaine québécoise des personnes handicapées
- 1 Journée de l'air pur
- 2 Journée mondiale de l'environnement
- 4 Date commémorative du débarquement en Normandie
- 4 Journée mondiale des océans
- 9 Projet Porteuses d'eau
- 10 Fin des cours 5-8 à 12 h 15
- 10 Date des élections 9-3 et 4 salle Paul-Émile-Meloyne
- 10 Conseil d'école 8 h 30 à la salle Francine-Plante-Laurzon
- 11 Fin des cours 5-8 à 12 h 15
- 11 RETOUR DE TOUS LES PRÊTÉS AU CDI
- 11 Journée philippine
- 16 Fin des cours au 1^{er} cycle à 16 h 10
- 17 Conseil d'établissement 19 h 15 Salle Francine-Plante-Laurzon
- 20 DERNIÈRE CUEILLETTE COPIREC
- 20 Journée mondiale des réfugiés
- 21 Fête des pères
- 21 Journée nationale des autochtones
- 24 Congé férié - Fête nationale des Québécois
- 25-27-28-29 Journées olympiques
- 25 REMISE DES NOTES avant 7 h am
- 25-26 Cours de secourisme CSB pour les personnes concernées
- 29 Assemblée générale et social de fin d'année pour tout le personnel de l'école

4^e étape REMISE DES NOTES 1^{er} - 2^e cycles et EHDAA 25 juin 7 h pour tous

La date et les heures doivent être respectées et tout particulièrement au 1^{er} cycle afin de permettre l'étude des cas d'élèves qui seront référés aux cours d'été.

Matériel en expérimentation matériel didactique et cahiers d'exercices

Les enseignants des groupes matières qui utilisent du matériel en expérimentation, doivent nous faire connaître le plus tôt possible, leur intention de poursuivre avec ce même matériel. Il en est de même du matériel didactique et des cahiers d'exercices qui doivent faire l'objet tout autant, de consultation des équipes matières. Les formulaires sont disponibles au secrétariat de la direction de l'école ou de la 3^e année du secondaire. Vous devez en informer Francine Laurzon au plus tard le vendredi 12 juin.

Les midis de la culture

Dans le cadre des Midis de la culture, le club photo exposera des photographies qui proviennent d'enseignants. Le thème portera sur la lumière. L'événement se tiendra le mercredi 3 juin, dans la salle G. Bienvenue à tous!

Le Cinéclub présente le dernier film de l'année

Le GRADUATE
Venez voir la comédie dramatique qui a fait connaître Dustin Hoffman au grand public. Tous les jours 3, 5 et 7 sur l'écran du midi ou G-114. apportez votre diner.

QUAND? 2 juin, 4 juin et 8 juin
Marc-André Pilon
Enseignant en 5^e année du secondaire

RAPPEL COURS D'ÉTÉ

Si vous désirez donner des cours durant la période estivale, n'hésitez pas à compléter le formulaire que vous avez reçu par courriel et le retourner au bureau de la direction de l'école le plus tôt possible. Plusieurs places sont disponibles dans certaines matières. Pour toute question, n'hésitez pas à communiquer avec Michel Guhreau enseignant en 5-2 et responsable du dossier au poste 6050 ou 6051.

Calendrier de juin

Vous pouvez informer vos élèves que l'horaire des examens de fin d'année a été déposé sur le site de l'école. Invitez-les à le consulter afin de connaître les dates des examens ainsi que celles des récupérations. Ils pourront ainsi, mieux gérer leur temps d'étude durant cette période cruciale.

S.A.S.E.C.

Projet : les porteuses d'eau
Le mardi 9 juin, un parcours à obstacles aura lieu en face de l'entrée principale de l'école. Soyez solidaires envers ces milliers de femmes porteuses d'eau en participant à la levée de fonds pour le NIGER qui est le quatrième pays le plus pauvre au monde au niveau du développement humain. L'irrigation des terres semi-arides pourra améliorer la sécurité alimentaire de ce pays. Formez une équipe de 4 femmes et inscrivez-vous auprès du SASEC le plus tôt possible.

En provenance du CDI

Retour des volumes empruntés
Nous vous demandons d'informer vos élèves que les volumes empruntés doivent être revenus au CDI au plus tard le 11 juin. D'ailleurs, du 1^{er} au 5 juin, nous ferons grâce des amendes aux retardataires afin d'encourager le retour des volumes le plus tôt possible. Après cette date, les retards seront à nouveau sanctionnés.

Nouveautés...

Le CDI a fait l'acquisition de plusieurs ouvrages de références au cours des dernières semaines. Entre autres, vous trouverez une encyclopédie historique des éditions Larousse, très illustrée et accessible pour les jeunes ainsi qu'une collection de sujets qui couvre de façon très détaillée, plusieurs aspects de la deuxième Guerre Mondiale provenant des Éditions Autrement. Parmi nos achats, il y a quelques ouvrages en lien avec le colonialisme, la première Guerre Mondiale, la sexualité chez les jeunes, les religions, la publicité, l'environnement, la mondialisation, et autres. Plus près de nous, nous avons fait l'achat de deux livres traitant des moulins à eau du Québec et du moulin à images, de Robert Lepage.

Si vous désirez que le CDI acquière certains titres en lien avec votre matière, il est encore temps d'en faire part à Luce Benoît, poste 6031, au CDI. Voici les statistiques du mois de MAI

Semaine	Viteurs	Prêts
Du 1 ^{er} au 7 ^{ème} mai 2009	1478	642
Du 11 au 15 mai 2009	1101	311
Du 18 au 22 mai 2009	1473	219
Du 25 au 29 mai 2009	1797	416
TOTAL	6044	1709
	Viteurs	Prêts

Harmonie de la Cité

L'harmonie de la Cité sera en concert de fin d'année. Voici les dates auxquelles vous êtes conviés :

Thème et style	Concert à la salle Paul-Émile-Meloyne à 20 h
1 ^{er} cycle Les Harmonies débutante, intermédiaire et le jazz band rebêve	Billets en vente auprès de Marc-André Thibault ou à l'entrée Adulte : 10\$ Étudiant : 6\$
2 ^e cycle et 3 ^e cycle Harmonie avancée	Concert à la salle Paul-Émile-Meloyne à 19 h 30 Billets en vente auprès de Marc-André Thibault ou à l'entrée Adulte : 15\$ (12\$ en pré-vente) Étudiant : 10\$

Bienvenue à tous!

Une nuit pour écrire



Une quinzaine d'élèves de la 5^e année du secondaire ont participé le 22 mai dernier à une nuit entière d'écriture. De 17 h le vendredi soir jusqu'à 8 h le samedi matin, ces jeunes ont écrit des pages et des pages de texte. Durant la soirée et la nuit ils ont pris part à une série d'ateliers pour stimuler l'écriture et ils ont été initiés à plusieurs styles littéraires. Ils ont notamment participé à des ateliers sur le conte, l'écriture théâtrale, l'interprétation, la poésie, le rêve et le surréalisme. Les élèves étaient aussi invités à partager leurs textes. Cette nuit d'écriture est le fruit de deux enseignantes, Michel Sandri et Laurence Brillion, ayant vécu cette expérience à l'Université. Ils ont voulu partager cette activité avec leurs élèves pour encourager l'écriture. Toutes nos félicitations pour cette belle initiative!

Source : Harmonie de la Cité - Harmonie de la Cité - Harmonie de la Cité

Et toi, que lis-tu? Prix de reconnaissance 2008-2009 VOILE REGIONAL - MONTÉRIE

Le concours « Prix de la reconnaissance 2008-2009 » était organisé par le Ministère de l'Éducation, du Louv et du Sport, dans le but de promouvoir la lecture chez les jeunes. Le premier prix à un établissement d'enseignement secondaire en Montérégie a été attribué à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes. Pour son projet « Des nouvelles de Paul » l'école recevra un prix de 500\$.

Ce projet visait l'exploitation de la bande dessinée. Dans un premier temps, les élèves du 2^e cycle du secondaire avaient à lire deux BD de l'auteur québécois Michel Rabagliati. Au cours de ces lectures, ils devaient notamment cerner le portrait psychologique du personnage principal, Paul, à l'aide de diverses situations. Dans un deuxième temps, ils devaient proposer un prolongement à l'une de ces deux BD en écrivant une nouvelle littéraire. On se souviendra que Michel Rabagliati est venu rendre visite aux élèves au début mai.

Félicitations aux responsables de ce projet Michaël Grégoire, Philippe Créte et Michel Janas.

Source : Service du secrétaire général et des communications.

Commission scolaire des Trois-Lacs

http://www.cstros-lacs.qc.ca/admin/page.asp?id=321

web cam bruxelles Portail français (SGC) Actua BD Jeux images clipart BLC direct Desjardins imaginaire UQAR-Lévis Cyberpresse CSTL Apple Apple (59)

Accueil | Recherche | Contactez-nous | Plan du site | Version pour impression

LES INFORMATIONS GÉNÉRALES

- Accompagnement lors de situations problématiques
- Avis publics
- Communiqués
- Le Caboteur
- Le rapport annuel
- Les calendriers
- Reconnaissance
- Sites de référence
- L'Heure juste

Communiqué
Pour diffusion immédiate

Des enseignantes et des enseignants de la Commission scolaire des Trois-Lacs connaissent des succès

Vaudreuil-Dorion, le 23 juin 2009 – Plusieurs enseignantes et enseignants de la Commission scolaire des Trois-Lacs ont reçu divers prix et distinctions au cours de l'année scolaire qui vient de prendre fin. La Commission scolaire est très heureuse de présenter ces personnes extraordinaires qui ont offert des projets enrichissants et valorisants à notre clientèle.

Personnalité de La Presse / Radio-Canada
La Presse et Radio-Canada ont tenu à souligner le dévouement exemplaire et la compétence du professeur et directeur musical en nommant M. Marc-André Thibault, enseignant en musique à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes, Personnalité de la semaine le 8 mars dernier. Depuis une vingtaine d'années, des centaines d'élèves ont connu le bonheur de la musique à travers son enseignement et sa passion et nombreux sont ceux qui ont repris goût à l'école grâce à lui.

Prix Claude Janvier du Groupe des responsables en mathématique au secondaire (GRMS)
M. Sylvain Richer, enseignant en mathématique à l'école secondaire du Chêne-Bleu, a reçu le prix d'excellence du GRMS. Par ce prix, le GRMS souligne la contribution de personnes qui travaillent à développer un plus grand intérêt pour le mathématique et qui font progresser l'enseignement de cette matière au secondaire. Ils sont plus d'une douzaine, parmi les enseignants, les membres de la direction, les collègues d'autres commissions scolaires et les élèves, qui ont appuyé la candidature de M. Richer pour le prix Claude Janvier.

Prix de reconnaissance 2008-2009 « Et toi, que lis-tu? » du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
L'école secondaire de la Cité-des-Jeunes et le responsable M. Michaël Grégoire ont reçu le 1er prix de la catégorie Établissement d'enseignement secondaire en Montérégie pour le projet « Des nouvelles de Paul », visant l'exploitation de la bande dessinée. Dans un premier temps, les élèves (2e cycle du secondaire) avaient à lire deux bandes dessinées de l'auteur québécois Michel Rabagliati. Au cours de ces lectures, ils devaient notamment cerner le portrait psychologique du personnage principal, Paul, à l'aide de diverses situations. Dans un deuxième temps, ils devaient proposer un prolongement à l'une de ces deux bandes dessinées en écrivant une nouvelle littéraire.

L'école de l'Épervière et la responsable du projet Mme Catherine Rouillard ont reçu le 3e prix dans la catégorie Établissement d'enseignement primaire en Montérégie pour le projet « Ma valise à surprises ». Avant de lire une histoire à ses élèves, l'enseignante plaçait différents objets dans une valise. Après une comptine, Mme Rouillard ouvrait la valise et sortait un à un les objets. Les élèves tentaient d'anticiper le sujet de l'histoire qui allait suivre à la lumière des objets qu'ils découvraient.

Défi Prévention jeunesse/CSST 2008-2009
M. Daniel Morasse, enseignant au département de traitement de l'eau du centre de formation professionnelle Paul-Gérin-Lajoie du multicentre des Trois-Lacs, s'est vu féliciter par la CSST pour le bilan des réalisations en matière de santé et de sécurité. Grâce à l'implication de M. Morasse et des huit élèves du comité santé-sécurité-étudiant, l'ensemble des élèves du centre ont développé une conscience accrue des dangers potentiels liés au monde du travail et tous se soumettent davantage aux règles de santé et de sécurité en vigueur.

C'est avec beaucoup de fierté que la Commission scolaire des Trois-Lacs salue le dévouement et l'engagement de son personnel envers l'éducation de l'ensemble de sa clientèle. Les nombreux projets que nos enseignantes et nos enseignants mettent de l'avant témoignent de leur passion pour l'enseignement et la réussite des élèves.

À propos de la Commission scolaire des Trois-Lacs

Information présentée sur le site internet de la Commission scolaire des Trois-Lacs.
[En ligne] : <http://www.cstros-lacs.qc.ca/admin/page.asp?id=321>

ANNEXE XXXIII
PRIX DE RECONNAISSANCE EN LECTURE
SOULIGNÉ DANS LE JOURNAL LOCAL

Journal *Première Édition*, samedi 27 juin 2010 (p. 10).

Des projets et des enseignants exceptionnels

Des honneurs pour la CSTL

Des enseignantes et des enseignants de la Commission scolaire des Trois-Lacs ont reçu prix et distinctions au cours de la dernière année scolaire.

La Commission scolaire est particulièrement fière de ces enseignants, qui ont permis à leurs élèves de participer à des projets enrichissants et valorisants.

L'enseignant de musique et directeur musical de l'Harmonie de la Cité-des-Jeunes, **Marc-André Thibault**, a été honoré par *La Presse* et Radio-Canada pour son dévouement à ses élèves et à la musique. Il a été nommé Personnalité de la semaine le 8 mars dernier. Depuis une vingtaine d'années, des centaines d'élèves ont goûté aux plaisirs de la musique par son enseignement et sa passion. Nombreux sont ceux qui ont repris goût à l'école grâce à lui.

Sylvain Richer, enseignant de mathématique à l'école secondaire du Chêne-Bleu, a reçu le prix d'excellence Claude-Janvier du Groupe des responsables en mathématique au secondaire. Ce prix souligne la contribution de personnes qui ont su développer chez des jeunes un plus grand intérêt pour les mathématiques et qui ont fait progresser l'enseignement de cette matière au secondaire. Plus d'une douzaine d'enseignants, de membres de la direction de la CSTL, de collègues et d'élèves ont appuyé la candidature de M. Richer.

L'école secondaire de la Cité-des-Jeunes et **Michaël Grégoire** ont remporté le premier prix de la catégorie Établissement d'enseignement secondaire en Montérégie du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, pour le projet de bande dessinée *Des nouvelles de Paul*.

Les élèves du deuxième cycle du secondaire devaient lire deux bandes dessinées de l'auteur québécois **Michel Rabagliati** et brosser le portrait psychologique de Paul, le personnage principal. Ils devaient ensuite continuer



PHOTO DANIEL CULLERIER

Un des enseignants, Marc-André Thibault, reconnu pour son total attachement à la musique.

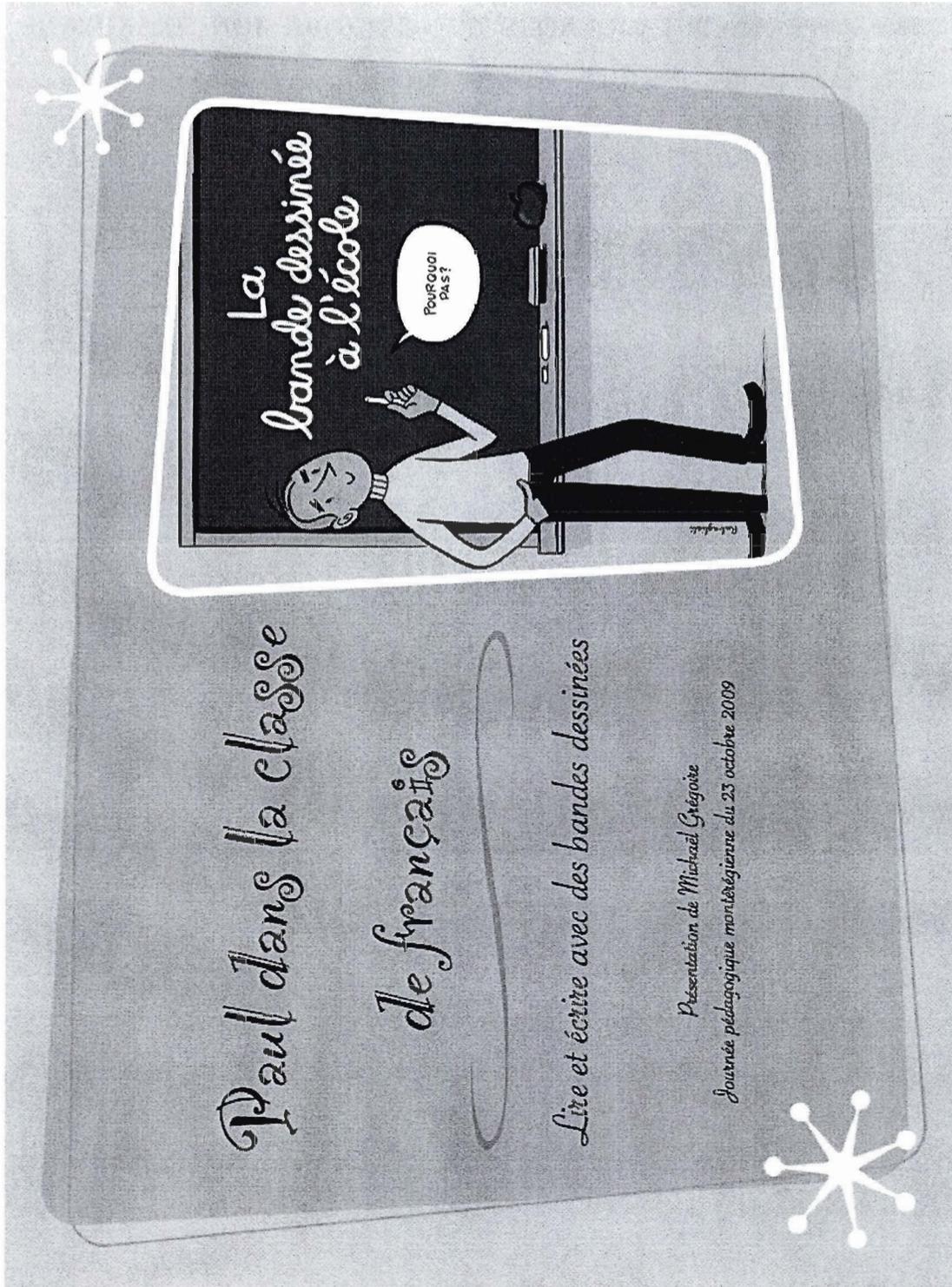
l'histoire de l'une des deux bandes dessinées en écrivant une nouvelle.

L'école de l'Épervière et l'enseignante **Catherine Rouillard** ont mérité le troisième prix de la catégorie Établissement d'enseignement primaire en Montérégie avec le projet *Ma valise à surprises*. Avant de lire une comptine à ses élèves, Catherine Rouillard déposait différents objets dans une valise. Par la suite, elle ouvrait la valise et sortait les objets un à un. Les élèves tentaient ainsi de deviner le sujet de l'histoire.

Daniel Morasse, enseignant au Service de traitement de l'eau du Centre de formation professionnelle Paul-Gérin-Lajoie, a été honoré par la CSST pour ses réalisations en matière de santé et de sécurité. Grâce à l'implication de M. Morasse et des huit élèves du comité santé sécurité étudiant, l'ensemble des élèves du Centre sont davantage conscients des dangers potentiels du monde du travail et se soumettent plus facilement aux règles de santé et de sécurité. (M.M.H.)

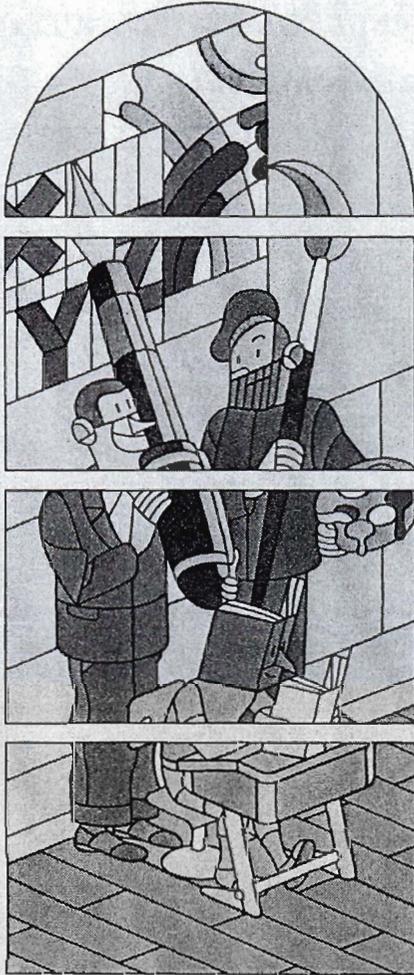
ANNEXE XXXIV
COMMUNICATION SUR LA SÉQUENCE DIDACTIQUE PRÉSENTÉE EN
OCTOBRE 2009 LORS DE LA JOURNÉE PÉDAGOGIQUE MONTÉRÉGIENNE

Journée pédagogique montréalaise du 23 octobre 2009 présentée
à la polyvalente Hyacinthe-Delorme à Saint-Hyacinthe.



ANNEXE XXXV

COLLOQUE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA
LITTÉRATURE *LIRE ET PRODUIRE DES BANDES DESSINÉES À L'ÉCOLE*
PRÉSENTÉ À GRENOBLE EN MAI 2010



Vitrail du Couvent Sainte-Cécile par Joost Swarte ©Editions Glénat - 2010



COLLOQUE INTERNATIONAL

*de recherche en didactique
de la littérature*

Lire et produire

**des bandes dessinées
à l'Ecole**

Organisé par :

Traverses 19-21 (EA3748)
(CEDILIT)

Du mardi 18 au jeudi 20 mai 2010

Maison des langues et des cultures, Université Stendhal
(arrêt tram B " bibliothèques universitaires ")

Glénat

CAISSE D'ÉPARGNE



Rhône-Alpes



fnac

ANNEXE XXXVI
COMMUNICATION EN LIEN AVEC LA MÉTHODOLOGIE ET LA SÉQUENCE
DIDACTIQUE DE LA RECHERCHE PRÉSENTÉE EN MAI 2009
LORS DU COLLOQUE INTERNATIONAL
LIRE ET PRODUIRE DES BANDES DESSINÉES À L'ÉCOLE

L'apport de la recherche-développement dans l'exploitation de
 la bande dessinée en contexte scolaire : un aperçu de la démarche
 de recherche et des activités pratiques pour la classe de français



Colloque Lire et produire des bandes dessinées à l'école (Grenoble, 18 au 20 mai 2010)

Jean-François Boutin (Ph. D. / Professeur en didactique du français au campus de Lévis de l'UQAR)
 Michaël Grégoire (Enseignant de français à l'école secondaire de la Cité-des-Jeunes et chargé de cours à l'UQAR)

ANNEXE XXXVII
SITE INTERNET DIFFUSANT LA COMMUNICATION
PRÉSENTÉE AU COLLOQUE INTERNATIONAL
LIRE ET PRODUIRE DES BANDES DESSINÉES À L'ÉCOLE

Lire et produire des BD à l'Ecole

Home À propos

search

L'apport de la recherche-développement dans l'exploitation de la BD en contexte scolaire

Posted by admin on July 15th, 2015 in A la Une, Etat des lieux sur les pratiques scolaires | 0 comments



Un aperçu de la démarche de recherche et des activités pratiques pour la classe de français.
Jean-François Boutin, Michaël Grégoire (Université du Québec à Rimouski)

catégories

- › A la Une
- › Auteurs et éditeurs pour enfants
- › BD et histoire
- › BD, langue, culture et civilisation
- › Etat des lieux sur les pratiques scolaires
- › Etudier la BD au lycée
- › Expériences pédagogiques sur la BD à l'école primaire

Time M

[En ligne] : <http://www.remicarquin.fr/colloquebd/?p=29>

ANNEXE XXXVIII
RÉSULTATS CUMULATIFS DES QUESTIONS POSÉES
AUX ÉLÈVES DU CHERCHEUR/ENSEIGNANT AVANT ET APRÈS
LA LECTURE DES BANDES DESSINÉES

BILAN DES DEUX MISES À L'ESSAI DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE
RÉSULTATS DES QUESTIONS POSÉES AUX ÉLÈVES
DU CHERCHEUR/ENSEIGNANT

Avant la lecture des BD : 215 répondants

1- Quelles sont les BD que tu lis (ou que tu lisais)?

Garfield	86
Astérix	69
Tintin	62
Rien (aucun choix)	47
Lucky Luke	34
Les Schtroumpfs	30
Boule et Bill	25
Archie	23
Gaston Lagaffe	13
Calvin et Hobbes	11

Après la lecture des BD : 223 répondants

2- *Était-ce la première fois que tu lisais ce genre de BD?*

OUI	199	89,2 %
NON	24	10,8 %
Autres réponses	0	0,0 %

3- *Dans l'ensemble, as-tu apprécié la lecture de ces BD?*

OUI	216	96,9 %
NON	5	2,2 %
MOYENNEMENT	2	0,9 %

4- *Est-ce que ta perception initiale de la BD a changé positivement suite à ces lectures?*

OUI	161	72,2 %
NON	51	22,9 %
MOYENNEMENT	11	4,9 %

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agence QMI (2009). Le top des livres et auteurs. *Le Journal de Québec*, 24 décembre 2009, p. 58-59.

Anadón, M. (dir.) (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Association des cinémas parallèles du Québec (2008). *L'ŒIL CINÉMA* [En ligne]. Accès : http://www.cinemasparalleles.qc.ca/rubrique.php3?id_rubrique=13#

Association médias (2010). *La bande dessinée à l'école*. Le blog de l'Association Médias [En ligne]. Accès : <http://eduquerauxmedias.over-blog.com/article-la-bande-dessinee-a-l-ecole-50804635.html>

Béguin, A. (1982). *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*. Paris : L'École.

Bernière, V. (2009). La BD, de l'art ou pas? *Beaux Arts Magazine*, hors série, pp. 6-9.

Bissoonauth, R. (2005). *Développement d'un référentiel pour l'évaluation de programmes de formation à distance des enseignants en éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Borg, W.R. et Gall, M.D. (1989). *Educational Research*. New York : Longman.

Boudreau, M. et Dulong, M. (2001). *Nouvelles d'ici et d'ailleurs*. Montréal : ERPI.

Bouguennec, C. et Dupin, A. (2004). *Découvrir la bande dessinée* [En ligne]. Accès : <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/bande-dessinee.htm>

Boutin, J.-F. (2004). *Bande dessinée et enseignement de la syntaxe. Une recherche-développement en didactique de l'écriture* [En ligne]. Accès : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Boutin.pdf>

Boutin, J.-F. (2005). Enseigner la syntaxe au moyen de la bande dessinée : une recherche-développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, no 1 [En ligne]. Accès : http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/07_Boutin.pdf

Boutin, J.-F. et Grégoire, M. (2010). L'apport de la recherche-développement dans l'exploitation de la bande dessinée en contexte scolaire : un aperçu de la démarche de recherche et des activités pratiques pour la classe de français. *Colloque international de recherche en didactique de la littérature Lire et produire des bandes dessinées à l'école* [En ligne]. Accès : <http://www.remicarquin.fr/colloquebd/?p=29>

Calvet, C. et Vallaëys, B. (2008). *Finkielkraut : « L'enfant gâté a succédé à l'homme cultivé »* [En ligne]. Accès : <http://www.liberation.fr/transversales/weekend/306200.FR.php>

Centre Régional de Documentation Pédagogique du Poitou-Charentes. (2011). *La BD de case en classe* [En ligne]. Accès : <http://www.labd-de-case-en-classe.fr/>

Chartrand, Suzanne-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec : Les publications Québec français.

Cliche, M. (2008). La bande dessinée en ébullition : éclosion d'un art. *Entre les lignes*, vol. 4, no 3, pp. 18-24.

Collectif (2003). *Drôles de plumes*. Bruxelles : Éditions Moulinsart.

Collectif (2006). *La bande dessinée au collège : guide de lecture*. Paris : Éditions Casterman.

Collectif (2006). *Pourquoi j'aime la bande dessinée?* Ligugé : Éditions Delcourt.

Collectif (2010). Entretien avec Benoît Peeters : « La BD est l'un des arts aujourd'hui les plus créatifs ». *Books*, hors-série no 2, pp. 8 à 11.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2010). *Littératie et pouvoirs spéciaux : les avantages des bandes dessinées en classe* [En ligne]. Accès : <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Newsroom/Releases/20100721Comics-2.html>

Cosey, B. (2009). *Jonathan : intégrale tomes 1 à 3*. Bruxelles : Le Lombard.

Couture, F. (2008). Stéphane Archambault : lecteur éclair. *Entre les lignes*, vol. 4, no 3, pp. 14-17.

Dansereau, S. (1986). La BD et le programme de français au secondaire : préalables et approches. Dans Samson, J. et Carpentier, A. (dir.), *Actes du 1er colloque de BD de Montréal* (pp. 131 à 139). Québec : Analogon.

Dayez, H. (2002). *La nouvelle bande dessinée*. Bruxelles : Éditions Niffle.

Deglise, F. (2009) Paul est-il devenu le Tintin du Québec? Autopsie d'un mythe certainement en construction. *Le Devoir* [En ligne]. Accès : <http://www.ledevoir.com/2009/04/11/245209.html>

De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

Demers, D. (1994). *Du Petit Poucet au Dernier des raisins : introduction à la littérature jeunesse*. Boucherville : Québec/Amérique jeunesse et Télé-Université.

Demers, T. et Jalette, J. (2006). *La bande dessinée en classe*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

Dion-Viens, D. (2010). La BD favorise la lecture chez les garçons à l'école. *Cyberpresse* [En ligne]. Accès : <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/201007/21/01-4300228-la-bd-favorise-la-lecture-chez-les-garcons-a-lecole.php>

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

D'Orves, P. (2005). 5 questions à Didier Quella-Guyot : plaidoyer pour la bande dessinée en classe. *VousNousIls.fr* [En ligne]. Accès : http://www.vousnousils.fr/page.php?P=data/pour_vous/temoignages/en_pratique/&key=itm_20050425_170448_5_questions_a_didier_quella-guyo.txt

Dufays, J.-L. *et al.* (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck, collection Savoirs en pratique.

Duguay-Roy, R.-M. (1999). *L'élaboration, la mise à l'essai et l'évaluation d'une séquence didactique en lecture-écriture de fiction en deuxième année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval (2011a). *Portail pour l'enseignement du français* [En ligne]. Accès : <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval (2011b). *Portail pour l'enseignement de la littérature* [En ligne]. Accès : <http://www.portail-litterature.fse.ulaval.ca/>

Foglia, P. (2009). Des mots. *La Presse*, 27 octobre 2009, Montréal, p. A5.

Fortier, D., Lazure, R. et Setticasi, E. (2008). *Zones français : manuel de l'élève — volume 1*. Anjou : Les Éditions CEC.

Fortier, D., Lazure, R. et Setticasi, E. (2008). *Zones français : recueil de nouvelles*. Anjou : Les Éditions CEC.

Fresnault-Deruelle, P. (2008). *Images à mi-mots*. Liège : Les Impressions Nouvelles.

Gagnon, J.-C. (1988). La bande dessinée comme discours ou le récit en images. *Québec français*, no 70, pp. 66-70.

Gauthier, M. (1996). L'apport de la bande dessinée. *Éducation et francophonie*, vol. 24, no 1-2 [En ligne]. Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/gauthier.html>

Gervais, F. (1986). L'école à l'école de la BD. Dans Samson, J. et Carpentier, A. (dir.), *Actes du 1er colloque de BD de Montréal* (pp. 141 à 145). Québec : Analogon.

Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Giguère, M. (2008). Une place pour la bande dessinée au collège. *Québec français*, no 149, pp. 44 à 47.

Gorridge, G. (2007). Enseigner la bande dessinée? Dans Compte, J.-M. (dir.), *Actes de l'université d'été de la bande dessinée 2006* (pp. 46 à 49). Senia : Hors-série Neuvième art.

Grégoire, M. (2008a). La mauvaise réputation. *Québec français*, no 149, pp. 37-41.

Grégoire, M. (2008b). Paul dans la classe de français. *Québec français*, no 149, pp. 48-49.

Groensteen, T. (1997). Plaisir de la bande dessinée. *Neuvième art*, no 2, pp. 14 à 21.

Groensteen, T. (1998). *La bande dessinée en France*. Paris : Ministère des Affaires étrangères – ADPF/CNBDI.

- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Groensteen, T. (2002). Contre-culture, culture de masse ou divertissement? : l'étrange destin de la bande dessinée. *Esprit*, no 3-4, pp. 267 à 276.
- Groensteen, T. (2005). *La bande dessinée : une littérature graphique*. Toulouse : Éditions Milan.
- Groensteen, T. (2006a). *Un objet culturel non identifié*. Angoulême : Éditions de l'An 2.
- Groensteen, T. (2006b). *Édito décembre 2006* [En ligne]. Accès : http://www.editionsdelan2.com/article.php3?id_article=237
- Groensteen, T. (2007). *La bande dessinée : mode d'emploi*. Liège : Les Impressions Nouvelles.
- Grojnowski, D. (2000). *Lire la nouvelle*. Paris : Nathan Université.
- Grondin, J. et al. (2011). La lecture et la bande dessinée chez les élèves de 5e et 6e année du primaire. *Vivre le primaire*, vol. 24, no 3, pp. 51 à 54.
- Guaïtella, I. (2003). Au rythme des images : multimodalité et multilinéarité de la bande dessinée. *Semiotica*, no 146, pp. 519-526.
- Guyon, L. (2006). Entre illustration et bande dessinée : les carnets de voyage. *L'École des lettres*, no 4, 98e année, pp. 73-78.
- Guyon, L. (2007). Un récit d'initiation : « Julien Boisvert », de Michel Plessix et Dieter. *L'École des lettres*, no 9, 98e année, pp. 55-59.
- Harris, L.A. et Smith, C.B. (1986). *Reading instruction : Diagnostic teaching in the classroom*. New York : Macmillan.
- Johnson, M.C. (1977). *A review of research methods in education*. Chicago : Rand McNally.

Julien, L. (2004). *Développement d'activités pédagogiques pour le cours de géographie 10e année adaptées au secondaire renouvelé et aux TIC : Thèse à développement d'objets pédagogiques*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Moncton.

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

Landreville, G. (2008). M'as-tu vu, m'as-tu lu? *Lurelu*, vol. 31, no 2, p. 81

Langlade, G. (2006). Récits de fiction et fictions du lecteur. *Enjeux*, no 65, pp. 7 à 20.

La Presse Canadienne (2010). Les bandes dessinées favorisent la lecture, surtout chez les garçons. *Cyberpresse* [En ligne]. Accès : http://www.cyberpresse.ca/arts/livres/bd-et-livres-jeunesse/201007/21/01-4300164-les-bandes-dessinees-favorisent-la-lecture-surtout-chez-les-garcons.php?utm_categorieinterne=traffidriviers&utm_contenuinterne=cyberpresse_B9_arts_244_accueil_POS4

Larochelle, R. (1972). *La bande dessinée en situations d'apprentissage : collection pour l'enseignement du français au secondaire*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

Lascar, O. (2006). L'ABC de la BD. *Science et vie Junior*, hors série no 63, pp. 54-55.

Lebrun, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal : Éditions MultiMondes.

Lefèvre, M.-N. (1995). Enseigner le français au 1^{er} cycle du secondaire dans un collège français. *Québec français*, no 99, pp. 39 à 43.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal : Guérin.

Lirette, S. (1990). La bande dessinée dans les cours de français à option. *Vie pédagogique*, no 69, pp. 6-7.

Loiselle, J. (2001). La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77 à 97). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. Dans *Recherches qualitatives*, vol. 28, no 2, pp. 95-117 [En ligne]. Accès : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)

Marsolais, S. (2000). Les auteurs de bandes dessinées en quête d'un marché. *Lurelu*, vol. 32, no 1, printemps-été 2000, pp. 60 à 63.

Martin, V. (2008). Unis dans la passion — la BD à l'école. *Entre les lignes*, vol. 4, no 3, pp. 28-29.

Mayeux, F. (2006). Bibliographie commentée sur la bande dessinée. Dans A. Pilote et A.-M. Boucher (Dir.), *La culture en classe de français : guide du passeur culturel* (pp. 74 à 78). Québec : Publications Québec français.

McCarthy, T. (2006). *Tintin et le secret de la littérature*. Paris : Hachette littératures.

McCloud, S. (2008). *L'art invisible*. Ligugé : Éditions Delcourt.

Ministère de l'Éducation du Québec (1988). *Lire et aimer lire au secondaire, Fascicule 1, Projets et activités de lecture*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation des jeunes.

Ministère de l'Éducation du Québec (2006). Domaine des langues : français, langue d'enseignement. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation des jeunes.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). Domaine des langues : français, langue d'enseignement. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation des jeunes.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Livres ouverts* [En ligne]. Accès : http://www.livresouverts.qc.ca/index_V3.php

Moliterni, C. (2008). *BDZOOM répond à Alain Finkielkraut* [En ligne]. Accès : <http://www.bdzoom.com/>

Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Angoulême : Éditions de l'An 2.

Morgan, H. (2007). Synthèse finale. Dans Compte, J.-M. (dir.), *Actes de l'université d'été de la bande dessinée 2006* (p. 80). Senia : Hors-série Neuvième art.

Morrisette, C. et Dezutter, O. (2006). Portrait des oeuvres littéraires complètes utilisées dans les classes de français au secondaire. Dans A. Pilote et A.-M. Boucher (Dir.), *La culture en classe de français : guide du passeur culturel* (pp. 30 à 33). Québec : Publications Québec français.

Mouchart, B. (2004). *La bande dessinée*. Paris : collection Idées reçues, Éditions Le cavalier bleu.

Moussaoui, S. (2000). *La BD au CDI : interview de Didier Quella-Guyot* [En ligne]. Accès : http://savoirscdi.cndp.fr/archives/dossier_mois/BD/BD.htm

Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire*. Montréal : Chenelière éducation.

Ory, P. (2003). La BD explose! *Lire*, no 319, pp. 28 à 34.

Paillardet, P. (1994). Faut-il encore avoir peur de la BD? *La Vie*, no 2526, pp. 28 à 30.

Pastureau, J. (1989). La paralecture juvénile. Dans *La bande dessinée. Europe*, vol. 67, no 720, pp. 96 à 102.

Peeters, B. (2002). *Lire la bande dessinée*. Tournai : Flammarion.

Piault, F. (2009). L'édition et le marché de la bande dessinée en France : un état des lieux. Dans Ciment, G. (dir.), *L'état de la bande dessinée : vive la crise?* (pp. 11-20). Liège : Les Impressions nouvelles.

Poslaniec, C. (2010). La place de la bande dessinée dans les programmes scolaires. *L'École des lettres des collèges*, no 7, pp. 27 à 34.

Postel-Vinay, O. et Vieira, S. (2010). Éditorial : réservé aux adultes. *Books*, hors-série no 2, p. 3.

Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Quella-Guyot, D. (1996). *La bande dessinée*. Baume-les-Dames : Hachette.

Rabagliati, M. (2002). *Paul a un travail d'été*. Montréal : La Pastèque.

Rabagliati, M. (2006). *Paul à la pêche*. Montréal : La Pastèque.

Ratier, G. (2006). *2006 : l'année de la maturation, une année de bandes dessinées sur le territoire francophone européen* [En ligne]. Accès : <http://www.acbd.fr/bilan-2006.html>

Ratier, G. (2007). *2007. vitalité et diversité* [En ligne]. Accès : <http://www.acbd.fr/bilan-2007.html>

Ratier, G. (2008). « *Recherche nouveaux marchés... Désespérément!* » [En ligne]. Accès : <http://www.acbd.fr/bilan-2008.html>

Ratier, G. (2009). *2009 : « Une vitalité en trompe-l'oeil? »* [En ligne]. Accès : <http://www.acbd.fr/bilan-2009.html>

Renwein, J. (1990). Lire des bandes dessinées : l'effet de l'image sur la compréhension de lecteurs forts et faibles. Dans B. Schneuwly (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle* (pp. 281 à 287). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Reuter, Y. (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.

Richey, R.C. et Nelson, W.A. (1996). Developmental research. Dans D.H. Jonassens (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1213-1245). New York : Macmillan.

Rousseau, P. et Gravé-Rousseau, G. (2008). Le « roman graphique » francophone. *L'École des Lettres*, no 5-6, 100^e année, pp. 103-110.

Rouvière, N. (2009). *Appel à communication : Lire et produire des bandes dessinées à l'école*. Colloque international organisé par le CEDILIT (Traverses 19-21) à l'Université Stendhal Grenoble III [En ligne]. Accès : <http://www.fabula.org/actualites/article29689.php>

Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. Paris : L'École.

Savoie M.-C. (2008). La bande dessinée et l'enseignement du français. *L'Index en bref, Bulletin de l'Association pour la promotion des services documentaires scolaires*, vol. 12, no 2, p. 9.

Seel, B. et Richey, R. (1994). *Instructional technology : The definition and domains of the field*. Washington : AECT.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.

Service d'information aux enseignants (1978). *Plaisir d'écrire... et de s'exprimer à tout âge par la bande dessinée. Le livre du maître*. Marcinelle : Éditions Dupuis.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Simard, R. (1991). *La B.D. donne des boutons*. Montréal : Les Éditions du Boréal.

Stefanelli, Matteo (2010a). Grenoble conference (1) : lavori. *Fumettologicamente!* [En ligne]. Accès : <http://fumettologicamente.wordpress.com/2010/05/24/grenoble-conference-1-i-lavori/>

Stefanelli, Matteo (2010b). Ordre et désordre : pour une pédagogie multimodale de la bande dessinée. *Colloque international de recherche en didactique de la littérature Lire et produire des bandes dessinées à l'école* [En ligne]. Accès : (<http://www.remicarquin.fr/colloquebd/?p=36>)

St-Jacques, M. (2010). Michel Rabagliati : « J'ai besoin d'être connecté sur une histoire réelle ». *ActuaBD* [En ligne]. Accès : <http://www.actuabd.com/Michel-Rabagliati-J-ai-besoin-d>

Tardi, J. (2009). *Adèle Blanc-Sec : Adèle et la bête*. Paris : Classiques & Contemporains Bande dessinée, Magnard et Casterman.

Tardif, R. et Boisvert, N. (2002). L'exploration de la bande dessinée. Dans Noël-Gadreault, M. et Tran, É. (Dir.), *Vade-Mecum pour la littérature de jeunesse* (p. 99-103). Québec : Les publications Québec français.

Thébault, J. (2010). Quelle place pour la BD à l'école et au collège? *L'école des lettres des collèges*, no 7, pp. 35 à 40.

Therriault, A. (1994a). La bande dessinée au secondaire : pourquoi pas? *Des livres et des jeunes*, no 46, pp. 14 à 17.

Therriault, A. (1994b). Une nouvelle génération de la bande dessinée. *Des livres et des jeunes*, no 48, pp. 2 à 5.

Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Verrier, J. (1977). La ficelle. *Poétique*, no 30, pp. 200-208.

Verrier, J. (1982). Pour une pédagogie de la réception. *Enjeux*, no 1, pp. 106-115.

Xanthos, N. (2007). La lecture littéraire comme parcours dans l'aire du dire. Dans Gervais, B. et Bouvet, R. (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (pp. 93 à 110). Québec : Presse de l'Université du Québec.

