

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**IDENTIFICATION ET DESCRIPTION DES
COMPÉTENCES DE LITTÉRATIE MULTIMODALE
D'ÉLÈVES DE 3^E SECONDAIRE EN CONTEXTE DE
LECTURE DE BANDES DESSINÉES HISTORIQUES**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en Sciences de l'éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **KARINE DAVID**

août 2016

Composition du jury :

Abdellah Marzouk, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Virginie Martel, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

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

Monique Lebrun, examinateur externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 13 juin 2016

Dépôt final le 8 août 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.

Je dédie ce mémoire à tous ceux
qui, comme moi, se sont construits loin
de «chez eux» et qui ont d'ailleurs fini
par se retrouver en se perdant dans
l'exaltation du travail intellectuel.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord mes parents qui, en me donnant le gout de lire, m'ont fait découvrir la beauté des mots, ce qui a finalement stimulé mon envie d'en écrire. Par ailleurs, je gratifie spécialement ma mère qui m'a partagé sa passion de l'Histoire.

Ensuite, je remercie mon conjoint et ma fille pour leur soutien et leur patience indéfectibles tout au long de ces années d'études, durant lesquelles ils ont accepté de me partager. De plus, la fierté que j'ai souvent pu lire dans leurs yeux m'a encouragée à demeurer un modèle de persévérance.

Pour finir, je remercie particulièrement mes directeurs de recherche pour le partage de leur passion, leur sens de l'excellence et leurs encouragements constants. Cela dit, tout cela ne serait rien sans leur esprit d'ouverture, l'encadrement humain qu'ils offrent à leurs étudiants, la latitude qu'ils leur laissent ni sans leur humour. Comme je vais m'ennuyer du plaisir ressenti à travailler avec eux !

Bref, à tous, merci d'avoir cru en moi et de m'avoir révélé ma capacité à parvenir au bout de ce projet avec succès!

« La volonté ne peut rien sans l'espoir. » (Alain Grandbois)

RÉSUMÉ

En classe d'histoire, l'élève est parfois invité à lire des œuvres de littérature illustrée, dont la bande dessinée (BD), afin de se documenter et de comparer les sources. Comme la lecture de BD, considérée ici comme une lecture multimodale, est encore peu étudiée, nul ne sait si le lecteur interprète correctement et complémentarément tous les modes (textuel, visuel, sonore et cinétique) qui y sont associés. À cet égard, cette recherche vise à identifier et à décrire les compétences de lecture traditionnelles, mais aussi multimodales, convoquées par des lecteurs du secondaire lors de la lecture de BD à caractère historique. Ainsi, quatre élèves de 3^e secondaire sont interrogés après la lecture de deux types de BD historiques (d'aventures et humoristique), ce qui permet de mettre en lumière comment ces élèves en classe d'histoire comprennent ces BD et comment ils emploient leurs compétences de littératie médiatique multimodale pour bien intégrer le contenu historique de la BD, et ce, grâce à une lecture critique.

L'analyse des réponses données par ces élèves lors d'une entrevue de groupe et de deux entrevues semi-dirigées individuelles fait ressortir plusieurs de leurs difficultés. D'abord, ils maîtrisent avec peine certaines stratégies de lecture dite traditionnelle, notamment celle d'autorégulation. Ensuite, ils réussissent mal à lire de manière complémentaire l'image et le texte, percevant l'image comme une simple illustration de l'écrit. Quant à la lecture en simultanée de modes, elle semble encore moins réussie. En ce qui concerne la lecture critique, ces élèves paraissent se fier particulièrement aux images sans se questionner, notamment sur les valeurs du temps passé. En fait, ils manquent de posture critique face au contenu général des BD lues, ce qui rend leur capacité à distinguer la vraisemblance historique déficiente. Enfin, ce bilan suggère l'appréhension de la BD en classe d'histoire suivant certains principes avantageux à respecter. Par exemple, il faudrait que les élèves dès le primaire apprennent à lire les images, tout en les considérant comme une information ou, encore, il serait judicieux qu'ils suivent un enseignement explicite sur la lecture critique de BD à caractère historique.

Mots clés : bande dessinée, lecture, littératie multimodale, enseignement/apprentissage de l'histoire, littératie critique, élèves de troisième secondaire

ABSTRACT

In class of history, the pupil is sometimes invited to read illustrated literature like comics trip (CS), in order to research and to compare sources. As the reading of CS, considered here to be a multimodal reading, is still not much studied, no one knows if the reader interprets correctly and complementarily all modes (textual, visual, sound and kinetic) which are linked there. In this respect, this research aimed at identifying and at describing traditional competences of reading but also multimodal called by readers of the secondary school during the reading of CS with historical characteristic. So, four students of a high school are interviewed after the reading of two types of historical CS (of adventures and humorous), what allows to highlight how these pupils in class of history understand CS and how they use their competences of media multimodal literacy to include well the historical contents of the CS, and this, thanks to a critical reading.

The analysis of answers given by these pupils during one interview of group and two individual interviews brings a light some of their difficulties. First, they control with difficulty some strategies of reading known as traditional, in particular that of self-regulation. Then, they succeed badly in reading in a complementary way the picture and the text, regarding the image as a simple illustration of writing. As for the reading in simultaneous of modes, it seems even less successful. About critical reading, these pupils appear to trust the pictures specially without questioning itself, in particular on the values of the past time. In fact, they miss critical posture in front of the general contents of the read CS, which returns their deficient capacity to distinguish historical likelihood. Finally, the assess suggests the apprehension of the CS in class of history, according to some favourable principles to be respected. For example, it would be necessary that the pupils learn as of the elementary school how to read these images, by regarding them as information or, still, it would be judicious that they follow an explicit teaching on the critical reading of CS with historical characteristic.

Keywords : comic strip, reading, multimodal literacy, teaching/learning of history, critical literacy, secondary students

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xix
LISTE DES FIGURES.....	xxi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE.....	5
1.1.1. La lecture de textes en classe d'histoire.....	6
1.1.2. La critique de sources en classe d'histoire.....	8
1.2. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE PAR LA BANDE DESSINÉE.....	9
1.2.1. La vraisemblance dans la bande dessinée historique.....	10
1.2.2. L'état de la recherche quant à l'utilisation de la bande dessinée en histoire.....	11
1.3. LIRE, COMPRENDRE ET APPRENDRE PAR LA LECTURE MULTIMODALE.....	12
1.3.1. Les recherches sur la littératie multimodale.....	14
1.4. LES OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	18
1.4.1. Les objectifs et questions de recherche.....	19
1.5. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	20
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1. LA BANDE DESSINÉE.....	23

2.1.1. Sa définition de nature épistémologique	23
2.1.2. Sa composition.....	25
2.2. LA BANDE DESSINÉE À CARACTÈRE HISTORIQUE	26
2.2.1. Les différents types de bandes dessinées à caractère historique.....	27
2.3. LA LECTURE	29
2.3.1. La lecture traditionnelle et scolaire.....	29
2.3.2. La compréhension en lecture	30
2.3.3. La multimodalité et ses modes	31
2.3.4. La lecture multimodale	32
2.3.5. Les compétences multimodales	33
2.3.6. Les stratégies multimodales.....	34
2.4. LA LECTURE EN HISTOIRE	36
2.4.1. Apprendre en lisant en histoire	36
2.4.2. La lecture critique	37
2.4.3. La lecture en histoire : synthèse de ses composantes	38
2.5. LES COMPÉTENCES ET STRATÉGIES POUR LA LECTURE DE BANDES DESSINÉES.....	40
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	43
3.1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	43
3.2. L'ÉCHANTILLON	46
3.2.1. L'échantillonnage	46
3.2.2. La technique d'échantillonnage.....	49
3.2.3. Le corpus de bandes dessinées utilisées par l'échantillon	50
3.3. LES OUTILS ET STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES	53
3.3.1. Les techniques et instruments de collecte.....	53
3.3.2. La préparation de l'entrevue	54
3.4. LA PROCÉDURE D'ANALYSE DE DONNÉES EMPLOYÉE	55
3.5. LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE.....	57
3.6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES	59
3.7. LES LIMITES DE LA RECHERCHE	59

CHAPITRE 4 RÉSULTATS DE RECHERCHE	61
4.1. LE PORTRAIT INDIVIDUEL DES LECTEURS	62
4.1.1. Le cas de Carlos	62
4.1.2. Le cas de Gaëlle	74
4.1.3. Le cas de Hannah	85
4.1.4. Le cas de Jean.....	96
4.2. LA SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES DE LECTURE ET DE LEURS COMPOSANTES TOUCHÉES.....	107
4.2.1. Un regard selon les compétences cognitives et affectives	110
4.2.2. Un regard selon les compétences multimodales	113
4.2.3. Un regard selon les stratégies associées à l'apprentissage par la lecture et à la lecture critique	116
CHAPITRE 5 DISCUSSION	123
5.1. LA COMPRÉHENSION ET L'INTÉGRATION DE BANDES DESSINÉES À CARACTÈRE HISTORIQUE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE EN CLASSE D'HISTOIRE	124
5.1.1. Selon le profil des lecteurs	124
5.1.2. Selon le type de bande dessinée historique lu	129
5.2. LES COMPÉTENCES MULTIMODALES UTILISÉES POUR INTÉGRER LE CONTENU HISTORIQUE DE BANDES DESSINÉES À CARACTÈRE HISTORIQUE.....	133
5.2.1. Selon le profil des lecteurs	133
5.2.2. Selon le type de bande dessinée historique lu	136
5.3. LA LECTURE CRITIQUE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE FACE À DES BANDES DESSINÉES À CARACTÈRE HISTORIQUE ET L'INTÉGRATION DE NOUVELLES CONNAISSANCES.....	139
5.4. LE BILAN SYNTHÉTIQUE DES RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	143
5.4.1. Comment les élèves du secondaire en classe d'histoire comprennent-ils une BD à caractère historique et l'intègrent-ils?	143

5.4.2. Quelles compétences de lecture multimodale utilisent-ils pour comprendre une BD à caractère historique?	144
5.4.3. Quelle lecture critique effectuent-ils face aux BD à caractère historique ?.....	145
5.5. LES RETOMBÉES DE CETTE ÉTUDE QUANT AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	146
CONCLUSION GÉNÉRALE	151
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	155
ANNEXE I Démarche historique inspirée de Charrette (2007) et de Richard (1998)....	171
ANNEXE II Exemple de trois types de bandes dessinées à caractère historique	173
ANNEXE III Formulaire de participation au projet de recherche	177
ANNEXE IV Présentation des pages extraites de la bande dessinée <i>Radisson</i>	179
ANNEXE V Présentation des pages extraites de la bande dessinée <i>Laflèche</i>	187
ANNEXE VI Canevas de questions de groupe	197
ANNEXE VII Canevas de questions individuelles pour la bande dessinée <i>Radisson</i>	199
ANNEXE VIII Canevas de questions individuelles pour la bande dessinée <i>Laflèche</i>	205
ANNEXE IX Portrait des modifications des canevas après la préexpérimentation	211
ANNEXE X Certificat d'éthique	215
ANNEXE XI Réflexions préliminaires après la préexpérimentation	217

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Aperçu des compétences, processus et stratégies requis lors de lecture de bandes dessinées	42
Tableau 2 : Quatre caractéristiques de l'étude de cas (Merriam, 1998)	44
Tableau 3 : Synthèse du déroulement de cette étude de cas multiples	46
Tableau 4 : Critères méthodologiques en recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2011)	58
Tableau 5 : Synthèse des compétences en lecture et des stratégies associées selon chaque lecteur	108

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La lecture en classe d'histoire	39
--	----

INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, notre société a été confrontée à une révolution technologique et médiatique qui a bouleversé et bouleverse toujours la façon d'appréhender l'information transmise (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a). Face à ces changements, diverses questions se posent pour les milieux scolaires : quelle attitude entretenir vis-à-vis de l'expansion des nouveaux moyens de communication et de l'explosion de l'écrit sur des supports technologiques diversifiés et interactifs? Quels outils de communication contemporains faut-il introduire en classe et comment les utiliser? Par ailleurs, que faut-il enseigner en vue de leur usage optimal?

Actuellement, les nouveaux moyens de communication attirent les nouvelles générations qui y reconnaissent un mode de communication qui correspond à leurs besoins sociaux (Kalantzis et Cope, 2012). Toutefois, la forme que prennent ces messages est telle qu'elle présente une réelle complexité, au point de se demander ce que saisissent réellement les jeunes face à ces textes aux multiples narrations. En ce sens, il semble capital que le milieu scolaire dépasse l'approche traditionnelle de la littératie, qui se concentre souvent au seul sens transmis par l'écrit, pour s'ouvrir davantage à la littératie dite médiatique et multimodale plus soucieuse de tout ce qui convoque du sens (Lebrun *et al.*, 2012a; Boutin, 2015).

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), antérieurement nommé ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS), doit être conscient de l'importance du développement de cette littératie tournée vers la lecture complémentaire des différents modes de communication (texte, images, sons, etc.), d'autant plus que, depuis 2009, il s'attend à ce que les élèves du secondaire s'ouvrent à la lecture de textes littéraires ou courants variés qui sont composés de textes mais aussi d'images, voire

d'hyperliens. La bande dessinée (BD), qui fait partie de ces supports multimodaux, se caractérise par des récits à plusieurs modes, qui sont par ailleurs similaires aux messages contemporains si compliqués à décrypter.

Ce mémoire s'intéresse justement à la compréhension de la lecture d'un type de documents permettant l'étude de l'histoire chez les élèves du secondaire, à savoir la BD à caractère historique. Compte tenu de la forme multimodale que revêt la BD avec son mélange d'images, de textes, etc. (Boutin, 2011; Kress, 1997; Mak, 2006; Nofuentes, 2011), nous supposons qu'elle interpelle des compétences en lecture spécifiques pour lesquelles le savoir scientifique actuel est incomplet. C'est pourtant en connaissant mieux les compétences en lecture nécessaires à la lecture en histoire d'un tel document qu'il sera possible de veiller à ce que la BD, en tant que source documentaire (Bordage, 2008; Demers, 2012), soit réellement comprise et intégrée adéquatement en contexte d'apprentissage.

Pour quiconque s'intéresse aux compétences spécifiques en lecture, la BD présente un intérêt certain. En classe d'histoire, elle pourrait répondre aux besoins des élèves au regard d'un développement de compétences transversales telles que l'exploitation de l'information et l'exercice du jugement critique, qui sont de mise au secondaire (MELS, 2009), tout en exploitant des compétences associées au français selon une approche interdisciplinaire. Par conséquent, la BD à caractère historique en classe d'histoire nous paraît pertinente pour contribuer à l'étude du processus de compréhension de sa lecture.

Les chapitres qui suivent exposent le contexte, la théorie et la méthodologie de cette recherche ainsi que les bilans et réflexions qui en découlent. Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique soulevée ou l'élément déclencheur de cette recherche. Après avoir cerné et développé l'état de la situation concernant la BD, les objectifs de recherche ainsi que la question de recherche sont décrits. Dans le deuxième chapitre, les assises théoriques sont avancées et définies afin de soutenir tous les concepts en jeu dans ce mémoire. Le chapitre trois explique la méthode de recherche choisie ainsi que la méthodologie dans son ensemble. Quant au chapitre quatre, il présente les résultats qui

ressortent de l'analyse des données, tandis que le dernier chapitre offre une discussion synthétique en s'appuyant sur les objectifs de recherche ciblés. Ainsi, les résultats mentionnés à la suite de l'analyse permettent de tirer quelques conclusions en ce qui concerne cette recherche. Enfin, de nombreuses annexes viennent compléter ce mémoire en vue de mieux illustrer certaines notions ou des faits rattachés au processus de cette recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous exposerons la problématique de recherche, qui porte sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire, et ce, dans le contexte précis de l'utilisation de la BD et des compétences en lecture qu'une telle mobilisation convoque. Une fois les explications données sur ce qu'est lire, comprendre et apprendre par la BD et une fois la problématique bien décrite, la question de recherche et les objectifs qui y sont rattachés seront présentés.

1.1. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

Il importe de se soucier de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire, parce que cette discipline est mal aimée, mais, surtout, parce que un grand nombre d'élèves éprouvent des difficultés importantes en classe d'histoire (Charrette, 2007; Martineau, 1999). Ces difficultés expliquent, en partie du moins, le taux d'échec important obtenu par les élèves québécois à l'examen ministériel obligatoire du deuxième cycle (MELS, 2004), notamment « la difficulté pour les élèves à revoir leur compréhension comme un récit véridique et achevé » (Duquette, 2011).

Pour Martineau (1999), les trois facteurs négatifs liés à l'apprentissage de l'histoire seraient le faible intérêt que portent les adolescents à cette discipline, l'inefficacité des démarches d'apprentissage et des outils didactiques utilisés en classe ainsi que l'absence d'initiation des élèves au mode de pensée historique. La présente recherche s'intéresse plus spécifiquement aux outils didactiques utilisés et plus particulièrement aux textes utilisés en

classe d'histoire, à savoir la BD, afin de relever ce que les élèves retirent de ce type de lecture.

1.1.1. La lecture de textes en classe d'histoire

Durant sa formation scolaire, l'élève est confronté à toutes sortes d'écrits (manuels, romans, textes informatifs, sites Internet, etc.) et il se doit d'être capable de les lire et de les comprendre pour en appréhender leur sens (MELS, 2007a ; Kress, 2010). Cet apprentissage fondamental de la compétence à lire s'opère dans toutes les disciplines scolaires (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2003). En classe d'histoire, cette compétence est particulièrement sollicitée, car étudier l'histoire, c'est avant tout côtoyer des textes (Moniot, 1993). Effectivement, l'élève est amené dans cette discipline à consulter des sources documentaires variées (MELS, 2007b) afin de les corroborer et d'en puiser des informations historiques adéquates. Pour ce faire, l'élève doit comprendre l'information contenue dans les documents lus et apprendre des lectures réalisées (Cartier, 2003a, 2003b).

Essentiellement donc, l'histoire s'enseigne par l'entremise de multiples documents (biographies, textes informatifs ou didactiques, œuvres de fiction, etc.) qui constituent des sources d'informations primordiales (Moniot, 1993). Ces documents sont de plusieurs ordres : sources primaires, secondaires et tertiaires. Les documents dits de première main (Lévesque, 2011) correspondent à des informations constituées à la période où les événements se sont passés (Seixas et Morton, 2013). Par exemple, il s'agit de lettres, de journaux, de biographies, d'artéfacts (Lévesque, 2011), bref, de tout document d'époque. En ce qui a trait aux secondes sources, elles représentent les informations fournies après que les faits relatés se sont produits, mais elles découlent de l'étude de sources primaires et s'appuient sur celles-ci. Cette fois, pensons aux textes d'historiens, d'encyclopédies et de manuels didactiques, d'ailleurs très utilisés en classe par les enseignants (Harniss, Dickson, Kinder et Hollenbeck, 2001 ; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy,

2001), mais difficilement compris par les élèves (Harniss, *et al.*, 2001 ; Laparra, 1991). Quant aux sources tertiaires, elles évoquent davantage des œuvres de fiction (comme des romans et BD) à contenu historique (Nokes, 2013), qui rendent justement plus accessibles des évènements historiques.

En enseignement-apprentissage de l'histoire, il est de plus en plus courant de recourir aux sources tertiaires, dont les œuvres de fiction (Nokes, 2013). Elles permettent d'offrir un appoint aux manuels qui sont certes importants en enseignement, mais qui ne sont pas à employer en exclusivité. Effectivement, la lecture de ces textes didactiques à caractère historique représente un obstacle pour l'élève (Laparra, 1991, Harniss *et al.*, 2001). Entre autres, le contenu historique est ardu à saisir, car les auteurs de ces textes utilisent souvent un vocabulaire spécifique et un mélange de cartes, d'encadrés, de graphiques, etc., qui peuvent rendre leur appréhension complexe (McGowan et Guzzetti, 1991).

Pour revenir aux œuvres de fiction, elles sont intéressantes pour tout enseignant qui travaille avec des élèves, car elles reconstituent le passé en le simplifiant (Bordage, 2008). Au cours des quarante dernières années, des chercheurs, entre autres, Fuhler (1991), Giasson (2000), Kennedy, Senses et Ayan (2011), Martel (2008), Martel et Cartier (2015), McGowan, Erickson et Neufeld (1996) et Tindall (1996), se sont penchés sur l'impact de l'introduction d'œuvres de fiction en classe d'histoire. En plus d'accroître la motivation à lire, d'augmenter l'intérêt envers le contenu disciplinaire et de favoriser une relation plus vivante avec les sujets traités (Crawford et Zygouris-Coe, 2008; Kennedy, Senses et Ayan, 2011; Tindall, 1996), l'utilisation d'œuvres de fiction semble avoir des effets cognitifs intéressants : meilleure compréhension et meilleure rétention de l'information (Martel et Cartier, 2015; Tindall, 1996). Pour Hébert et Éthier (2009), elle permet de faire comprendre que l'histoire est une expérience humaine qui forme un tout grâce au concept de changement. De plus, elle encouragerait des liens entre le passé et le présent, ce qui rendrait possible une meilleure contextualisation de la situation (Crawford et Zygouris-Coe, 2008). Pour Leroux (2005), Mak (2006), Thiébaud (2002) et Ducolomb (2004), la lecture

d'œuvres de fiction comme la BD peut de fait véritablement offrir un lieu réel d'apprentissages divers.

1.1.2. La critique de sources en classe d'histoire

Confronté à différentes sources documentaires, dont les œuvres de fiction, l'élève en classe d'histoire doit apprendre à lire avec un regard critique (MELS, 2007b). En ce sens, il doit mettre en application certaines habiletés intellectuelles et méthodologiques inhérentes à la méthode historique requise dans cette discipline (MELS, 2007b). Cela signifie qu'en plus de décoder et de donner un sens aux documents lus, l'élève doit également être capable de proposer une critique et une interprétation poussée de leur contenu, tout en adoptant une posture de doute et en évaluant la valeur des écrits. Autrement dit, il doit apprendre la méthode historique et la critique des sources (Wineburg et Martin, 2004 ; Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2013).

Cette démarche invite l'élève à cerner un problème (poser une question ou fixer un objectif), à formuler une hypothèse (selon ce qu'il croit savoir), à rechercher les informations dans des sources diverses qui doivent être soumises à la critique, à choisir les sources à retenir et les informations les plus pertinentes que chacune d'elles propose, et à analyser ces dernières afin de suggérer des interprétations (Charrette, 2007; Richard, 1998). Pour assurer l'efficacité de sa démarche¹, l'élève doit procéder à des allers et retours entre les textes lus, les connaissances antérieures et les questionnements qui sous-tendent sa lecture (Wineburg, 1998). Conséquemment, il doit répondre à ses interrogations en conservant une attitude critique face aux sources consultées (Nokes, 2013; MELS, 2006). Le MELS (2006, p. 340), pour illustrer ce contexte de lecture, parle de « situation d'enquête et de sélection d'information ». En agissant de la sorte, l'élève comprend que le

¹ Un tableau plus détaillé est placé en annexe I pour décrire cette démarche historique répartie selon les trois étapes d'enseignement (préparation, réalisation, intégration).

savoir historique est un savoir non figé : il évolue et se construit au fur et à mesure des lectures et des questionnements face aux sources écrites (Martel et Boutin, 2015a).

Au-delà de la classe d'histoire et toujours en harmonie avec les apprentissages liés à cette discipline, mentionnons que le MELS (2007b) insiste sur la compétence d'ordre intellectuel (transversale à toutes les disciplines) qui notifie aux élèves du secondaire « d'agir en citoyens capables de jugement critique » (p.1, Chap.7). De même, à travers la notion « d'éducation aux médias », le MELS (2006) va plus loin. Comme les jeunes d'aujourd'hui vivent dans un monde dominé par le partage de pratiques culturelles sous des formes médiatiques (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, 2012b), aux deux cycles du secondaire, les élèves doivent être invités « [...] à aborder les productions médiatiques comme des constructions et des « re-présentations » de la réalité qui expriment un point de vue particulier sur des faits, des idées, des valeurs ou des croyances » (MELS, 2006, p.11).

1.2. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE PAR LA BANDE DESSINÉE

Au sein des œuvres de fiction pouvant être utilisées en classe d'histoire pour favoriser l'apprentissage de la méthode historique et la critique des sources qui lui est inhérente, la BD occupe une place de choix dans les écrits récents (Bordage, 2006; Martel et Boutin 2015a; Martel, 2008; Martineau, 2010; Richard, 2003; Thompson, 2007 ; Thiébaud, 2002). En effet, l'utilisation en classe de la BD à caractère historique peut jouer un rôle important dans le développement et la consolidation de la compétence en lecture nécessaire à l'apprentissage en histoire, notamment parce qu'elle convoque en tout temps la posture critique (Charrette, 2007) et qu'elle invite l'élève à juger de la pertinence des propos avancés (Martineau, 1999). Comme le souligne Bordage (2008), la BD oblige l'élève à se questionner sur le contenu proposé et la construction des savoirs historiques.

1.2.1. La vraisemblance dans la bande dessinée historique

La BD à caractère historique, en tant qu'œuvre de fiction qui propose une représentation donnée de l'histoire (Ducolomb, 2004), a un rôle à jouer dans le développement de la posture critique parce que chaque BD n'offre pas le même souci du vrai (Bordage, 2008). Tout dépend de l'intention de l'auteur : l'un peut désirer s'attacher à une rigueur historique (Ory, 2013; 1993), alors que l'autre peut ne voir l'histoire que comme une situation dans l'espace-temps et s'en servir en trame de fond (Thiébaud, 1993). Dans ce cas, sa vraisemblance historique n'est pas la même.

En fait, même si un auteur tente de s'approcher le plus de la vérité historique, il peut quand même soumettre un récit qui suggère des comportements ou des discours qui ne sont pas forcément conformes à ceux des temps passés, mais qui sont davantage une interprétation du passé par rapport à la vision du présent (Charrette, 2007). Lorsqu'il retrace le passé, il est effectivement malaisé pour tout auteur de se détacher totalement de l'empreinte de son univers présent au point de ne pas se laisser influencer par des attitudes, des paroles ou des mœurs plus modernes.

Il en va de même de l'image. Dans toute représentation de l'histoire par le dessin, il faut tenir compte du danger de cette reproduction univoque en restant conscient que c'en est une allouée par le dessinateur, qui part de sa propre conception de l'objet historique (Mak, 2006). Elle n'est donc pas totalement objective, d'autant que les suggestions d'images d'un objet historique peuvent arborer des anachronismes qui pourraient être pris par les élèves comme une vérité historique, ce qui est fort dangereux (Mak, 2006).

Plusieurs auteurs, dont Bordage (2008), soulignent que la BD facilite la représentation de l'histoire, surtout du moment qu'elle est comparée à d'autres textes et à d'autres sources primaires ou secondaires (Martel, 2012). Selon Demers (2012), elle possède la capacité de procurer de nombreux renseignements avérés et peut même constituer une source d'informations primaires essentielles, notamment en projetant une

image de la mentalité de l'époque ou de la société dans laquelle elle a été élaborée². Enfin, la BD, dans ce cas celle de type documentaire en pleine effervescence, peut également être une source d'informations singulières en ce qui a trait au temps présent et aux enjeux qui y sont liés, comme en témoigne, par exemple, la *Revue dessinée* (Collectif, 2013). Dans ce type de BD, chaque planche est l'exposition de faits vécus, le témoignage d'une époque récente (Demers, 2012).

1.2.2. L'état de la recherche quant à l'utilisation de la bande dessinée en histoire

Peu importe les apports possibles de la BD, la variabilité de son degré de rigueur au regard de la vraisemblance et de la « vérité historique » (Bordage, 2008) exige une constante posture critique quant à ce qui est lu. Les chercheurs qui se sont intéressés à l'utilisation de la BD en histoire l'ont compris puisqu'un grand nombre de ces derniers ont exploré de manière théorique (mais sans vérification dans les classes) la construction des connaissances historiques ou le développement du regard critique par le biais de la BD (Barrera-Vidal, 1988; Bordage, 2006; Martel, 2008; Mak, 2006; Charrette, 2007; Guay et Charrette, 2009; Martineau, 2010). Parallèlement, d'autres chercheurs ont étudié l'intérêt et la motivation des élèves à utiliser en classe des BD (Richard, 2003; Thompson, 2007) ou l'emploi de la BD comme élément de base d'une leçon (Martel et Boutin, 2015a; Thiébaud, 1993), comme éveil de « conscience historique » grâce aux images qui immergent les élèves dans le présent d'une période passée (Thiébaud, 2002) ou comme facilitateur pour enseigner les périodes historiques délicates telles que l'Antiquité (Podvin, 2000).

² Par exemple, *Tintin au Congo* (Hergé, 1946) représente l'esprit paternaliste du type de colonisation qui sévissait en Belgique sous Léopold III avant la Seconde Guerre mondiale, époque où cet ouvrage a été réalisé. À cet égard, Hergé représente les Congolais comme des êtres infantiles, trahissant une vision raciste qu'avaient les colons blancs par rapport aux Africains (Ducolomb, 2004).

Toutes ces recherches, sauf celle de Martel et Boutin (2015a; 2015b; 2015c), présentent une constante : le travail proposé repose sur la prémisse que les BD données à lire sont comprises par l'élève. Est-ce réellement le cas? On peut en douter puisque les auteurs, dont Martel et Boutin (2015b; 2015c), Groensteen (2006), Kress (1997, 2009), Nofuentes (2011) et Van Leeuwen (2005), sont nombreux à reconnaître que la lecture d'une BD est complexe, au contraire de ce que l'on pourrait croire selon le sens commun ou la stéréotypie socialement en vigueur.

Pourtant, pour parvenir à appliquer la méthode historique et la critique des sources, il importe que l'élève maîtrise préalablement les compétences en lecture permettant la compréhension des documents lus. Comment juger, en effet, de la qualité documentaire d'une source si la lecture même de celle-ci et sa compréhension posent problème? Cette exigence, loin d'être négligeable, pose la question de la compétence à lire des élèves, et dans le cas qui nous occupe, de la compétence à lire et à comprendre des BD des élèves du secondaire.

1.3. LIRE, COMPRENDRE ET APPRENDRE PAR LA LECTURE MULTIMODALE

Apprendre à lire (décoder et interpréter pour donner du sens à l'écrit) ne se révèle pas si évident pour tous les élèves ; conséquemment, lire un document comportant du texte et de l'image peut devenir encore plus complexe. Comme l'avance Lacelle (2009), il est ardu de saisir tous les mécanismes qui définissent l'activité de la lecture. Or, ces processus peuvent être encore plus abscons devant des supports médiatiques qui suscitent ce qu'on appelle de plus en plus le « savoir-lire contemporain », c'est-à-dire la lecture médiatique et multimodale (Martel et Boutin, 2015a).

En effet, lire à l'ère médiatique et technologique, c'est lire un document multimodal, à savoir un multitexte qui comporte plusieurs messages à travers divers modes (Boutin, 2012a). Ce n'est donc pas seulement décoder et comprendre le texte seul, c'est aussi

décoder et comprendre des images qui elles-mêmes évoquent du son, du mouvement, etc. (Boutin, 2011), ce qui exige de recourir à la littératie médiatique multimodale (Lebrun *et al.*, 2012b ; Livingstone, 2004; Hobbs et Frost, 2003). Cette littératie qui correspond aux habiletés en lecture et écriture autant sur support papier qu'électronique (Lebrun, 2012) est différente de la littératie traditionnelle au mode unique.

Évidemment, cette lecture multimodale nécessite des compétences spécifiques puisque l'élève ne maîtrise pas spontanément le décryptage de multitextes (Boutin, 2012a). En fait, il est fort probable qu'il éprouve des difficultés à percevoir les différents messages, à comprendre tous les modes et, surtout, à les lire de manières associatives et complémentaires (Lebrun et Lacelle, 2010, 2011). Ainsi, il est fondamental que l'élève apprenne à décoder la combinaison d'informations livrées à travers plusieurs modes d'expression (Lebrun et Lacelle, 2010) pour savoir lire dans ce monde contemporain qu'est le nôtre.

En classe d'histoire, cet enseignement est primordial parce que les documents offerts à lire aux élèves sont justement composés de plusieurs modes, notamment si nous pensons à la forte présence de photos, de graphiques, de dessins, etc. Comme ce fut évoqué auparavant, il est déjà laborieux de lire des textes didactiques à visée historique (Laparra, 1991; Harniss, Dickson, Kinder et Hollenbeck, 2001), mais face à la multimodalité, il peut être encore plus astreignant pour l'élève de discerner le sens du contenu historique. Ce fait est d'autant plus vrai lors d'utilisation de BD à caractère historique comme source tertiaire puisque ce support sollicite tout particulièrement la lecture multimodale, compte tenu de la combinaison des multiples modes (visuel, textuel, sonore, cinématique) qui la composent (Lebrun *et al.*, 2012b).

À l'évocation de ces différents modes, il transparaît que la multimodalité, notamment celle de la BD, peut entraîner des obstacles de compréhension de lecture et d'intégration de son contenu. Effectivement, le mélange des modes visuel et textuel est susceptible de déstabiliser tout lecteur : alors que le récit oblige le lecteur à continuer sa lecture, à aller de l'avant pour amasser de l'information, l'image le contraint au contraire à s'arrêter pour

contempler (Groensteen, 2006). Cette apparente contradiction peut faire émerger de la part de l'élève certaines interrogations : par exemple, que faut-il lire en premier : le texte ou l'image (Gauthier, 1996)? De surcroît, comme le souligne Nofuentes (2011), le style graphique composite demande un travail de décodage plus fort chez le lecteur, qui doit interpréter et se positionner face à chaque nouveau changement de registre visuel. Quant à Kress (1997), il évoque la complexification des processus de décodage et de compréhension à cause de la multiplication des modes sémiotiques (Kress, 1997, 2009 ; Van Leeuwen, 2005) que sont le texte, l'image, le son, la cinématique.

1.3.1. Les recherches sur la littératie multimodale

Quelques recherches ont dévoilé que l'amalgame d'informations tirées au sein d'une source qui possède plusieurs modes d'expression (Lebrun et Lacelle, 2010) semble un attrait majeur de la BD. D'une part, le mode visuel à lui seul est un avantage, car l'élève plonge apparemment dans l'atmosphère d'un récit en lisant seulement quelques cases d'une BD à caractère historique (Leroux, 2005); il entrerait plus rapidement dans son univers (Guay et Charrette, 2009). De plus, les images permettent une représentation de l'objet historique (Charrette, 2007), ce qui rendrait plus accessible l'histoire (Thiébaud, 1993). Enfin, ce mode visuel qui produit du sens, toujours par ses images, rend le récit plus vivant et significatif (Schwarz, 2002), puisque la narration passe aussi par les dessins. D'autre part, la complexité de l'image et du texte par cette mixité des modes pousse le lecteur à participer au récit et le rend actif dans le processus d'apprentissage (Boutin, 2010b). En fait, la BD est un double récit, où le sens peut s'exprimer par les images et le texte (Peeters, 1998). Par conséquent, face à cette double (voire multiple) narration, l'élève se retrouve engagé dans une lecture à plusieurs niveaux, qui le pousse à mettre en relation tous ces modes afin de donner un sens aux mots et aux images (Owens et Nowell, 2001). Enfin, l'apprentissage de la lecture de BD ouvre à la lecture contemporaine et technologique

considérant la nécessité, pour comprendre, de combiner tous les modes présents, comme c'est le cas par exemple devant tout texte sur un support numérique.

Différents ouvrages permettent de s'initier partiellement à la lecture d'un multimedial tel que la BD (Boutin, 2012a). Ainsi, certains auteurs (Peeters, 1998, 2002; Pomier, 2005; Groensteen, 1999, 2007; etc.) se sont intéressés à la composition de ce support multimodal afin de définir ses constituantes et leurs rôles pour mieux saisir ce qu'est une BD et mieux savoir comment l'appivoiser. D'autres se sont penchés sur la narration dans la BD (Mikkonen, 2010), sur l'impact de la lecture des cases, leurs effets fictionnels ou leurs rôles (St-Gelais, 1991, 1995), sur la narration visuelle et multimodale (Margarito, 2005), sur la lecture de l'image (notamment en BD) et son interprétation (Serre-Floersheim, 1993), sur la prééminence de l'écriture sur le dessin, le potentiel narratif du découpage et la complémentarité du texte et de l'image pour amplifier celui-ci (Gerbier, 2001), etc.

Un courant de recherche actuel s'intéresse à la BD dans la perspective de la lecture dite médiatique et multimodale, qui nécessite le décryptage et la combinaison de multiples modes (visuel, textuel, sonore, cinétique) (Boutin, 2010b ; Lebrun et Lacelle, 2010). Nombre d'auteurs associés à ce courant, dont Boutin (2007, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b), Fastrez (2012), Kress (1997), Lebrun et Lacelle (2010, 2011), Lebrun *et al.* (2012a, 2012b), Nofuentes (2011), Pomier (2005), Walsh (2008), etc., reconnaissent non seulement que cette multiplication des modes suppose de requérir à des compétences de lecture particulières, mais que ces dernières doivent être étudiées avec précision en vue de pouvoir les nommer, les analyser, les enseigner au besoin, etc. D'autres (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer et Willett, 2005; Kress, 2010; Fastrez et de Smedt, 2012; Walsh, 2008) se demandent même si les lecteurs, essentiellement les jeunes, interprètent correctement les textes multimodaux et, si tel est le cas, comment ils y parviennent.

À cet égard, certains chercheurs (Boutin, 2010a, 2010b, 2011, 2012a; Fastrez, 2012; Lebrun et Lacelle, 2010, 2011, 2012a, 2012b; Lemieux, 2014 ; Walsh, 2008) se sont précisément rendu compte de la nécessité d'explorer la littérature médiatique multimodale en vue de l'aborder efficacement en classe. Par exemple, quelques auteurs, dont Fastrez et de

Smedt (2012), ont évoqué les compétences requises pour comprendre un support au système combinatoire (Groensteen, 1999) de divers modes sémiotiques. Pour eux, toute pratique médiatique nécessite le déploiement de plusieurs compétences : « (...) développer aujourd'hui l'ensemble des compétences [en littératie multimodale] constitue un défi et un enjeu de taille pour l'éducation [...]. Il s'agit d'embrasser la variété et la spécificité des pratiques médiatiques, actuelles et futures, des individus » (Fastrez et de Smedt, 2012, p.57). Quant à Walsh (2008), elle s'est interrogée sur le transfert de compétences d'une littératie « classique » à une littératie « médiatique » ou « multimodale ».

En ce qui concerne les recherches au Québec, soulignons celle de Lacelle (2009) sur les compétences en lecture-spectature, dans laquelle elle tente de synthétiser les mécanismes de ces deux activités. Après la lecture d'un roman, son histoire adaptée à l'écran est-elle mieux comprise qu'après la simple lecture? Dans sa conclusion (2009, p.348), elle affirme que « la complémentarité des codes amène à une interprétation plus profonde [...]; la spectature facilite les liens de cohérence entre les éléments du roman et du film ». La BD présente des modes similaires au récit filmique, si ce n'est en ce qui a trait à la vitesse des images, et sous-tend ces avantages : les modes peuvent apporter des informations complémentaires qui permettent une compréhension plus franche. L'auteure souligne également que le lecteur-spectateur émet des hypothèses fondées sur les savoirs préalables (connaissances sur l'œuvre, l'auteur, le genre, le contexte, etc.) et sur ceux rencontrés en cours de tâche (savoirs ponctuels) (Lacelle, 2009, p.361). Face à cette réception ou « lecture » aux multiples modes comme la BD, l'élève doit donc mobiliser de nouvelles compétences, ce qui justifie le besoin de reconnaître ces nouveaux savoirs comme étant nécessaires à l'activité de production de sens du lecteur multimodal.

En 2011, Lebrun et Lacelle ont également étudié les compétences déployées chez les élèves du secondaire lors de la compréhension d'outils médiatiques de type multimodal et ont observé certaines de leurs faiblesses. Par exemple, selon elles, ces élèves ne maîtrisent pas la compétence multimodale qui sous-tend qu'ils devraient pouvoir articuler les modes visuels et textuels. Souvent, ils les utilisent de façon redondante et non complémentaire ou

comparative, ce qui révèle une faille dans leur compétence multimodale (Lebrun et Lacelle, 2011).

Mentionnons aussi la recherche de Lemieux (2014), qui s'est attardée au développement de deux stratégies de compréhension en lecture à partir de BD au troisième cycle du primaire. Elle a étudié l'impact de l'enseignement de l'inférence et du rappel de récit notamment sur le degré d'acquisition desdites stratégies. Il en a résulté que cet enseignement a permis de manière relativement significative d'augmenter l'habileté à produire un rappel de récit, soit une meilleure compréhension. Cette recherche sous-entend que, à travers l'enseignement des stratégies, l'élève améliore sa compréhension de lecture de BD grâce au fait qu'il prend conscience de toutes les informations incluses (mais cachées) à l'intérieur d'une case, d'une planche, etc., et qu'il apprend à lire les images tout comme le texte. Comme le souligne Lemieux (2014), la BD est un support rêvé pour conduire à l'inférence (Mouchart, 2004), qui est une des compétences à détenir en littératie multimodale (Lebrun, Lacelle, Boutin et Richard, 2013).

Enfin, Boutin (2007) s'est, quant à lui, questionné sur le rapport texte/image, notamment dans la BD, ouvrant de ce fait la porte à un élément essentiel de la littératie multimodale et exposant à quel point il est impératif de s'y intéresser en vue de satisfaire les besoins contemporains des élèves. En 2010, il a poursuivi ses recherches en présentant la façon de réapprendre à lire à partir de la BD et en exposant l'enseignement des stratégies de lecture, notamment pour faire percevoir aux élèves les inférences. Il a expliqué qu'il est essentiel de développer une littératie typique aux caractéristiques de la BD (Martel et Boutin, 2015a).

Malgré ces avancées, de nombreuses recherches sur le sujet restent à réaliser. Par exemple, le lien entre le message textuel et sonore ou entre le message textuel et visuel ou cette mixité (Boutin, 2012a, 2012b) n'a jamais été documenté concrètement. De même, aucune étude n'illustre le principe de réception et de compréhension des modes (Kress, 2010), alors que divers chercheurs savent que chaque mode s'imbrique aux autres et que chaque élément est porteur d'une idée donc d'un sens (Boutin, 2012b). De plus, aucune

étude ne montre comment mieux interpréter tous les modes évoqués antérieurement, alors qu'il est reconnu qu'ils complexifient la lecture de tout message multimodal.

1.4. LES OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Au cours des dernières années, des recherches ont été réalisées sur l'utilisation de la BD en classe d'histoire, mais aucune n'a porté sur la compréhension et l'intégration de cette lecture multimodale en histoire. Ces recherches, essentiellement théoriques, se sont intéressées davantage au développement de la pensée critique par le biais de la BD sans pour autant se soucier de la compréhension préalable du contenu de cette dernière. Pourtant, des recherches récentes réalisées sur la littérature multimodale mettent en lumière la complexité de la lecture multimodale et conséquemment les lacunes quant à la compréhension de l'activité de production de sens du lecteur multimodal.

Comme McGowan *et al.* (1996) l'ont soulevé, de nouvelles recherches sont rares quant au réel impact en classe d'histoire de l'utilisation des œuvres de fiction à caractère historique. Lorsqu'elles traitent de la BD précisément, c'est en partant du principe qu'elle est facile à lire grâce à sa composition hybride texte/image et, comme ce support plait aux adolescents, les chercheurs pensent qu'il est d'autant plus judicieux de s'en servir à l'école. Donc, en ce qui a trait à la BD en classe d'histoire, il reste beaucoup d'études à effectuer pour établir quels bienfaits les élèves en retirent concrètement, ne serait-ce que d'un point de vue de la posture critique attendue. Comme l'ont mentionné Boutin et Martel (2008, p.186), la littérature illustrée dans laquelle peut s'inclure la BD a sa place en classe d'histoire, « dans la mesure où ce postulat est appuyé et consolidé par la réalisation de recherches fondamentales et appliquées et d'interventions objectivées dont les résultats viendraient démontrer la justesse et la pertinence de cette association ».

En 2005 déjà, Buckingham *et al.* jugeaient que les recherches récentes en révélaient peu sur les modalités de compréhension de lecture contemporaine, dont fait partie la BD.

Comme cela fut évoqué précédemment, ce phénomène vient sans doute du fait que plusieurs chercheurs pensent que la BD est comprise d'emblée par les élèves. Par ailleurs, Lebrun, Lacelle et Boutin (2012a) affirment que construire du sens requiert de nouveaux processus cognitifs, dans cette période où la multimodalité prédomine, elle qui est souvent au cœur d'univers fictionnels et qui engendre des lectures spécifiques. Pour l'instant, les recherches ne fournissent que des connaissances inachevées sur les compétences multimodales du lecteur d'un objet multimodal tel que la BD et sur la compréhension que l'élève retire de cette lecture.

1.4.1. Les objectifs et questions de recherche

Il semble donc primordial, à la suite de tout ce qui a été évoqué, d'identifier et de décrire l'activité de production de sens des élèves de secondaire en classe d'histoire à l'occasion d'une lecture multimodale comme la BD à caractère historique. Identifier l'activité de production de sens nécessite de déceler si les élèves donnent ou non un sens à leur lecture multimodale, tout en précisant quel(s) mode(s) ils privilégient pour y parvenir. Ensuite, décrire cette activité consiste davantage à percevoir comment ils s'y prennent pour attribuer le sens en lisant un ou plusieurs des modes rencontrés.

Pour ce faire, nous répondrons aux questions suivantes : comment les élèves du secondaire en classe d'histoire comprennent-ils une BD à caractère historique et l'intègrent-ils? Cette question en lien avec le premier objectif sous-entend : que comprennent-ils alors qu'ils sont confrontés à un support comportant plusieurs modes? Comment s'y prennent-ils pour comprendre cette lecture multimodale et pour l'intégrer? Ensuite, rattaché au deuxième objectif, les questions et sous-questions suivantes sont soulevées : quelles compétences de lecture multimodale ces élèves utilisent-ils pour comprendre une BD à caractère historique? De cette deuxième question découle une sous-question, vu que la compétence de lecture critique est sous-jacente aux compétences de lecture multimodale : quelle lecture critique effectuent-ils face aux BD à caractère historique ?

1.5. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Par les objectifs qu'elle vise, cette recherche souhaite identifier les compétences multimodales de lecture de BD pour les distinguer clairement de celles de la lecture traditionnelle et discerner lesquelles sont réellement employées. Elle espère, en effet, faire percevoir comment un élève peut comprendre la BD à caractère historique, intégrer son contenu et interpréter tous les modes utilisés et comment il parvient à en analyser la vraisemblance. Il est légitime de penser que l'atteinte de ces objectifs permettra un meilleur usage de la BD à caractère historique en classe d'histoire et précisera les conditions optimales d'utilisation soit comme unique support soit comme document complémentaire.

Cette recherche vise également à offrir des pistes afin que les élèves du secondaire deviennent de meilleurs lecteurs critiques de lecture multimodale, ce qui est particulièrement primordial en classe d'histoire compte tenu du rôle de la posture critique dans cette discipline. Conséquemment, elle pourra concourir à encourager les enseignants d'histoire à développer un emploi approprié de la BD à caractère historique dans leur classe en informant les élèves du secondaire des compétences multimodales efficaces à employer. De fait, les enseignants pourront constater l'importance de former les élèves à la lecture multimodale, notamment en histoire, cette discipline dans laquelle l'image se doit d'être lue en tant que représentation d'objets historiques. Plusieurs recherches portant sur l'univers scolaire du primaire (McGee et Johnson, 2003 ; Van Keer, 2004) ont démontré l'effet bénéfique de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture. Il semble convenable de croire que l'enseignement des compétences multimodales aura la même portée, même au secondaire.

Cette étude permettra également l'utilisation de la BD en classe d'histoire en vue d'inciter les élèves du secondaire à devenir des citoyens du monde. Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (MELS, 2007b, p.1) propose deux objectifs principaux : « amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé et préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux

choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe. » Cependant, comme ces deux visées semblent susciter peu d'intérêt de la part des adolescents (Martineau, 1999), il est important de tenter de modifier cette conception en encourageant l'usage en classe de BD historiques puisque ce support stimule la motivation (Thompson, 2007), la construction de connaissances historiques (Martel, 2008), etc.

Enfin, cette recherche trouve toute sa signification en classe d'histoire, car elle constitue le lieu idéal pouvant favoriser l'atteinte de l'objectif de recherche : identifier et décrire l'activité de production de sens des élèves du secondaire lors d'une lecture de BD historique.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Il convient de détailler les concepts qui constituent l'assise de cette recherche. À cet égard, comme la problématique présentait l'enseignement-apprentissage de l'histoire par la lecture, entre autres, par la lecture multimodale, il s'avère crucial de s'attarder sur la définition et le principe de la BD dont celle à caractère historique, sur les notions et compétences liées à la lecture traditionnelle, multimodale, comme celle de BD, ainsi que sur les enjeux, dont celui de la lecture critique, liés à la lecture en histoire. De sorte, tous les concepts clés qui composent les questions de recherche sont explorés.

2.1. LA BANDE DESSINÉE

2.1.1. Sa définition de nature épistémologique

Au cours des années, de nombreux chercheurs et certains auteurs de BD ont tenté de la définir. Sans nous arrêter à l'exposition des idées reçues sur la BD (Mouchart, 2004), au déroulement de son histoire à travers le temps et les continents (Smolderen, 2009) et à l'énoncé de la liste des théories sur la BD (Morgan, 2003), retenons deux points révélateurs sur ce support, à ne pas négliger en tant que considérations de départ.

Initialement, comme l'a démontré Boutin (2012a) d'après le modèle sociologique de Bourdieu (1992, 1994), la BD représente bel et bien de la littérature : tout comme le roman, il en existe des productions restreintes et d'autres de masse et chacune, pour des raisons économiques, propose alors des formats spécifiques.

Les dénominations préalables de la BD sont les suivantes : Eisner (1985) la voit comme un art séquentiel (séquence d'images fixes juxtaposées) ; McCloud (2007), comme un art séquentiel invisible par la présence d'espaces intericoniques - ou « cases-fantômes » (Peeters, 2002, p.40) - qui induisent des ellipses, ces absences de contenu tangible entre deux espaces (Boutin, 2010a); Groensteen (2005, 2011) comme une littérature dessinée ou une littérature graphique; Peeters (1998, p.43), comme « une mise en page productrice » où la planche est organisée pour dicter le récit.

Cela étant dit, dans une perspective contemporaine, où la communication a changé de forme en raison de l'apparition et de l'accroissement des supports médiatiques et numériques, une conception de la BD qui nous paraît justifiée est celle qui évoque ses multiples modes, sa composition hybride, appelée aussi hétérogène (Kress, 2009). Déjà en 1997, par rapport à la BD, Kress avait mis en avant deux modes : les modes textuel et visuel. Plus tard en 2009, ce même auteur affirme l'existence de quatre modes génériques, qui seront d'ailleurs appliqués à la BD par Boutin (2012a; 2012b). Ainsi, la BD serait composée certes de textes (dialogues, récitatifs) et d'images (illustrations fixes, idéogrammes), mais aussi de sons (onomatopées, notes musicales) et de cinétique (gestes et mouvements). Ces modes, et évidemment leur mixité, sont ce que Kress (1997, 2010) nomme la multimodalité, terme qui a été récupéré en littérature multimodale selon Jewitt (2009) et Jewitt et Kress (2003).

La BD doit être définie «comme un récit [...] qui a pour principale assise l'univers de la narration [...] avec une fiction plus ou moins prononcée » (Boutin, 2015, p.30). Il s'agit de mots et de dessins mis ensemble pour constituer une suite d'évènements, liés les uns aux autres et « mis bout à bout », ce qui crée une séquence (Boutin, 2011, 2015). En clair, la BD devient « un récit multimodal séquentiel à images fixes » (Boutin, 2012a, p.39) : multimodal car elle a besoin pour vivre que ces modes sémiotiques (Kress, 1997, 2009 et 2010) soient combinés (Groensteen, 1999) et à images fixes, car elle offre traditionnellement des images immobiles. De surcroît, il faut insister sur les ellipses, car ces espaces sans contenu apparent habitent la BD : chaque dessin est un récit, et même entre

chaque case, chaque bande (une ligne de cases), chaque planche (une page), le récit se fait omniprésent par inférence. En effet, rien n'est dit concrètement, mais l'ellipse oblige le lecteur à combler ce « vide » afin de lui donner du sens (Boutin, 2010a). Pour caractériser davantage la BD, Boutin (2008) mentionne également que son mode textuel se présente sous forme de dialogue. De fait, la plupart du temps, le texte est présenté à partir d'échanges directs ou indirects entre différents personnages, voire à partir d'un discours à soi-même. Par conséquent, la BD devient « un récit de fiction séquentiel, elliptique, multimodal à images fixes et dialogal » (Boutin, 2012a, p.40; 2015).

2.1.2. Sa composition

Outre sa définition, il importe de se concentrer sur la composition de la BD, qui est étudiée, entre autres, par Peeters (1998, 2002) et Groensteen (1999, 2005, 2006, 2007, 2011). De nombreux éléments (case, bande, planche, cadre, onomatopée, etc.) composent une BD; ce sont autant de termes et de concepts à maîtriser lors de la lecture, car chacun est une clé essentielle à la compréhension. En plus du sens de lecture au sein d'une planche (page), le lecteur doit aussi reconnaître la significativité d'une case qui va donner du mouvement, d'une « case-fantôme » qui va encourager une interprétation de l'inférence, d'une onomatopée qui peut susciter du bruit, autant par sa forme graphique que par son contenu textuel, etc.

Chaque dessin d'une BD fait partie d'un ensemble d'images indissociables les unes des autres, lesquelles sont toutes au service du récit (Mouchart, 2004). Ainsi, elles sont porteuses de sens au même titre que toute autre forme d'expression (Mouchart, 2004). Cela étant, le texte et le dessin de chaque BD, voire de chaque case, proposent un contenu spécifique. Dans certains cas, « texte et dessin se complètent, chacun prenant en charge une partie de la narration »; dans d'autres cas, ils « interagissent et c'est de leur interaction que naît le sens » (Morgan, 2003, p.96).

En outre, chaque planche est unique. Certaines peuvent avoir des agencements uniformes ou éclatés avec des cases qui présentent un mélange de verticalité et d'horizontalité, de tailles, etc.; d'autres peuvent ou non comporter un cadre, etc. Plusieurs vont exhiber des bulles (ou phylactères) de formes arrondies; d'autres, étoilées avec un coup de crayon accentué, etc. Même le cadre qui entoure la page peut introduire une configuration qui va appuyer ce qui est exprimé dans le texte ou illustrer ce qui est sous-entendu dans les images (Peeters, 1998, 2002). Étant constituée de planches, de bandes, de cases qui amènent toutes une information sous-entendue, la BD est un support idéal pour susciter la stratégie d'inférence présente, entre autres, dans les compétences multimodales. Certes, le lecteur se fait une idée du récit à partir du texte et des images, mais aussi à partir de ce qui n'est ni dit ni montré (Mouchart, 2004). Par conséquent, chaque élément constitutif de la BD introduit un sens, complète ou appuie une information présente dans le texte et/ou le dessin (Peeters, 2002). Rien n'est donc à négliger dans le décryptage de la BD pour réussir à comprendre et à intégrer ses modes et son contenu.

2.2. LA BANDE DESSINÉE À CARACTÈRE HISTORIQUE

La BD à caractère historique concerne précisément cette recherche, puisque nous voulons l'employer en tant que source documentaire en classe d'histoire. Ce type de BD s'est essentiellement répandu dans les années 80. En France par exemple (en 1985), la collection *Vécu* de l'éditeur Glénat est apparue pour entraîner ses lecteurs dans des intrigues où l'histoire et la fiction s'entremêlent (Rosemberg, 2004). Ces éléments ne constituent toutefois pas une explication suffisante de la BD à caractère historique. À la base, suivant les éclaircissements donnés par nombre de chercheurs (Christensen, 2006; Gauthier, 1996; Leroux, 2005; Mak, 2006; Martineau, 2010; Mitterand et Ciment, 1993; Thiébaud, 2002), elle serait un véhicule de connaissances historiques, un document iconographique qui reconstituerait une époque. Elle représenterait l'histoire en alliant image et texte.

Cependant, au-delà d'un simple traitement des faits historiques, plus ou moins vraisemblables, la BD à caractère historique accomplit son rôle de diverses façons, ce qui engendre des sous-catégories de BD.

2.2.1. Les différents types de bandes dessinées à caractère historique

Selon certaines classifications élaborées récemment par des chercheurs (Charrette, 2007; Leroux, 2005; Thiébaud, 1993), trois principaux types de BD à caractère historique (voir annexe II) se distingueraient : la BD humoristique à caractère historique (Thiébaud, 1993) comme *Astérix*³, la BD d'aventures historiques (Charrette, 2007; Leroux, 2005; Thiébaud, 1993) comme *Les 7 vies de l'Épervier* et les BD didactiques, qui rassemblent des faits historiques adressés à des jeunes et présentés dans une apparente objectivité (Leroux, 2005). Tous ces types de BD fournissent des informations historiques où le niveau de vraisemblance peut varier. Par conséquent, elles peuvent être utilisées différemment en classe dans un travail d'interprétation et de critique.

En ce qui concerne la BD humoristique à caractère historique, il serait plus courant d'y trouver des informations historiques moins vraisemblables, car plus caricaturales. L'objectif étant de divertir, d'amuser (Thiébaud, 1993), celui de transmettre de réelles notions d'histoire n'apparaît pas être le premier critère de création (Thiébaud, 1993). C'est le cas pour *Laflèche* (Landry et Levasseur, 2009), qui évoque une partie de l'Amérique et de son époque d'après les conceptions personnelles des auteurs et le souci de faire rire. Dans cette variété de BD historique, la série humoristique la plus connue à travers le monde est sûrement celle d'*Astérix le Gaulois* (Goscinny et Uderzo, 1961). Dans tous les albums de ces héros gaulois, l'humour et l'histoire se rencontrent au point d'engendrer quelquefois des situations erronées, et ce, dans un désir d'effet comique où la vraisemblance n'est pas forcément indispensable.

³ Toutes les bandes dessinées citées dans ce document se retrouvent dans les références bibliographiques.

Quant à la BD d'aventures à caractère historique, elle entrainerait le lecteur dans un univers fictif avec un souci (à degré variable selon les productions) de réalisme dans la reconstitution afin de renforcer l'idée de vraisemblance (Bordage, 2008). Par exemple, dans *Radisson, fils d'Iroquois* (Bérubé, 2009), l'autobiographie de ce célèbre coureur des bois devenu commerçant est narrée, ce qui nous permet de nous plonger dans la Nouvelle-France de 1636 à 1710 et d'en apprendre sur la culture iroquoise à cette période. En fait, la BD d'aventures historiques nous place dans une période et un lieu donnés pour retracer des événements historiques majeurs de l'histoire. Son récit peut être totalement fictif, appuyé par des faits historiques véridiques, comme dans *Les passagers du vent* (Bourgeon, 1980), qui nous plonge dans l'univers des négriers du XVIII^e siècle sans présenter des personnages réels et connus ou comme dans *Maus* (Spiegelman, 1998), où les héros n'existent pas réellement, alors que ce qui leur arrive est vraisemblable (réalité de la Shoah). Pour appuyer l'idée de fiction, cette œuvre expose les personnages sous la forme de souris humanisées, ce qui pourrait contribuer à rendre supportables certaines scènes pénibles qui se sont véritablement déroulées (chambre à gaz, camp de concentration, etc.). Au Canada, de nombreuses œuvres proposent des récits rappelant notre histoire à travers des personnages qui n'ont pas existé, mais qui suivent une trame historique connue : *La quête des oubliés* (Quesnel, 1998) sur la déportation des Acadiens, *Le crépuscule des Bois-Brûlés* (Quesnel, 1995) sur la révolte des Métis, etc.

En ce qui a trait à la BD didactique ou pédagogique à caractère historique, dès 1976, Larousse a publié la série *L'Histoire de France en bande dessinée* qui retrace les faits historiques majeurs de la France de Vercingétorix à la V^e République. Par la suite, de nombreuses maisons d'édition ont encouragé la création de BD à saveur « historique ». Par exemple, en Europe, Glénat offre quelques séries ou BD uniques qui traitent d'un moment historique dans un lieu précis d'après une reconstitution le plus vraisemblable possible. Futuropolis éveille aussi l'intérêt en offrant des ouvrages comme *1987-2007, France info, 20 ans d'actualité* (collectif) ou *Le printemps des Arabes* (Filiu et Pomès, 2013), etc., autant de BD qui racontent une période historique dans un souci pédagogique et formateur. Au Canada, plusieurs maisons d'édition ont participé à cet essor : les éditions

Desjardins Larouche avec *La grande aventure d'Alphonse Desjardins* (Prouche, 1990), les éditions des Plaines avec, entre autres, *La Véréndrye, explorateur de l'Ouest canadien* (Freynet, 2002) ou *Louis Riel, le père du Manitoba* (Toufik et Zoran, 1996) et les éditions Louis Riel avec l'histoire du *Géant Édouard* (Claudette, 1986), etc.

Comme nous l'avons souligné au sein de la problématique, il existe aussi des BD dites documentaires dans lesquelles le récit contient une part d'autobiographie comme dans *Le photographe* de Guibert, Lefèvre et Lemercier (2003), qui raconte l'Afghanistan dans les années 1980 ou *Déogratias* de Stassen (2000), qui remémore des scènes du génocide rwandais, etc. Ces BD ne sont pas nommées telles quelles ni abordées ici, car cette catégorie touchant à l'histoire contemporaine et à l'actualité est encore en ébullition et est peu, voire mal définie.

2.3. LA LECTURE

Peu importe la discipline, la lecture est la base de tout apprentissage donc de la réussite scolaire (Cartier, 2003a); elle « est nécessaire pour être tout simplement » (Giasson, 2003, p.6).

2.3.1. La lecture traditionnelle et scolaire

Dès son entrée à l'école, l'élève doit apprendre à lire des textes variés. Sa compréhension de chaque texte dépend de la difficulté du texte : choix des mots de vocabulaire, longueur des phrases, intégration de schémas ou de graphiques, etc. (Giasson, 2003). À la fin du primaire, l'élève qui maîtrise les compétences nécessaires au décodage et à la compréhension en lecture de textes dits traditionnels peut être qualifié de lecteur « confirmé », alors que l'« apprenti stratège » est le lecteur encore en phase de développement (Giasson, 2003). Le lecteur « confirmé » perfectionne sans cesse ses

stratégies de compréhension, dégage les informations explicites et implicites, sait trier l'information importante et est à l'aise d'interpréter des tableaux ou des graphiques.

Inévitablement, face à tout texte, l'élève doit avant tout déployer des compétences de lecture dite traditionnelle. Pour développer une compétence, cette capacité à mobiliser et à concilier des ressources (Gauthier et Tardif, 2005), l'élève recourt à des stratégies (MELS, 2007a). Pressley et Harris (2006) les perçoivent comme des opérations cognitives ou métacognitives complexes, employées pour atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non. Comme la lecture est un processus actif (Giasson, 2003), le lecteur « confirmé » sélectionne plusieurs stratégies qu'il hiérarchise et coordonne avant, pendant et après la lecture (Pressley, 2002; Nokes et Dole, 2004). Quant au lecteur « apprenti stratège », il apprend encore à les développer (Giasson, 2003).

Une stratégie de lecture est une association de procédés que le lecteur met en œuvre pour comprendre un texte (Giasson, 1996), c'est-à-dire pour activer ses processus de décodage, de compréhension et d'intégration. Cette stratégie de lecture participe au développement des ressources cognitives, affectives et métacognitives capitales dans l'acte de lire. Elles englobent, entre autres, le décodage, les inférences, les schémas narratifs, les prédictions, les imageries mentales, l'autorégulation, le vocabulaire, etc. (Giasson, 2011). Chacune d'elles est complexe (Giasson, 2011) et, une fois maîtrisées, elles rendent le lecteur confirmé, mais face à un seul mode cependant, le mode textuel.

2.3.2. La compréhension en lecture

Le lecteur aspire évidemment à comprendre ce qu'il lit. Au-delà du décodage, il cherche à trouver un sens, à appréhender un message. Le fait de «comprendre» évoque des définitions discordantes pouvant renvoyer « à des activités allant du décodage superficiel de l'information à l'investissement personnel accru du lecteur » (Lacelle, 2009, p.44). Ce terme est souvent affilié, voire confondu avec le mot «interpréter». Pour Giasson (1996),

comprendre et interpréter sont des termes similaires puisque les deux invitent le lecteur à interpeler les mêmes stratégies de lecture. Le lecteur doit en effet mobiliser ses ressources cognitives, affectives et métacognitives dans les deux cas, et ce, dans le même but, celui de saisir le sens (Vandendorpe, 1992). Pour ce faire, le lecteur tient compte de ses propres connaissances (structures, processus), du texte lui-même (intention de l'auteur, forme, contenu), et de son environnement de lecture (contexte psychologique, social, physique) (Giasson, 1996).

En plus de comprendre, l'élève doit intégrer ce qu'il lit. Des auteurs, dont Cartier (2003a, 2003b, 2006, 2007), nomment le fait d'acquérir des connaissances par la lecture de textes «l'apprentissage en lisant» (APL). Cela signifie qu'en plus de donner du sens à ce qu'il lit, le lecteur doit également en tirer profit de façon transversale. Pour apprendre d'un document multimodal (dont la BD en histoire), l'élève doit recourir à des stratégies de lecture comme celles maîtrisées lors de la lecture traditionnelle, mais il doit aussi maîtriser les stratégies nécessaires à la lecture contemporaine (Martel et Boutin, 2015c), aussi appelée multimodale, qui convoque l'appréhension complémentaire du texte, des images et tout ce qui est évoqué à travers ces deux modes (Boutin, 2012b; Lebrun *et al.*, 2012a). « En effet, dans une BD, c'est le texte certes, mais aussi les illustrations qui servent d'assises à la compréhension et aux interprétations » (Martel et Boutin, 2015a).

2.3.3. La multimodalité et ses modes

La multimodalité (Kress, 2009, 2010; Jewitt, 2009), étant le propre de la BD, se doit d'être décrite. Il s'agit de l'usage de plusieurs modes pour concevoir un objet sémiotique (Kress et Van Leeuwen, 2001); elle est la capacité à comprendre une séquence d'évènements, d'images, de gestes, de fonctions narratives des sons et de l'intrigue à partir d'un amalgame de modes (Lyga, 2006). Comme la BD comporte de nombreux signes (texte, image, émission sonore, lien hypertextuel, etc.), associés ou non, comme chacun d'eux est une ressource sémiotique qui permet de communiquer (Buckingham, 2003;

Jewitt, 2009), ces modes peuvent sous-tendre plusieurs interprétations. Bref, cette multimodalité implique l'interaction du mot, de l'image, de la cinétique, du son par une combinaison plurielle (Lebrun *et al.*, 2012a, 2012b).

Quant au terme « mode », il est pour Kress (2009) une ressource construite et transmise afin de créer du sens. Ces deux notions sont indissociables : les modes sont les moyens qui permettent au sens de prendre forme pour être ensuite interprétés (Jewitt, 2009). La BD est justement multimodale, car elle est une ressource sémiotique composée de plusieurs modes qui sont organisés pour donner un système de sens qui produit une communication multimodale (Lebrun *et al.*, 2012a, 2012b). De plus, ces modes peuvent être utilisés de façon variable, c'est-à-dire former une combinaison versatile (Lebrun et Lacelle, 2011) : au sein d'une même BD, dans certaines planches peuvent se retrouver plus de texte que d'images puis dans d'autres, ce sont les images qui, cette fois, priment. Cette composition variable peut avoir un impact sur la lecture de l'élève : quoi lire, que lire en premier, sur quel mode s'attarder, etc. sont autant de questions auxquelles le lecteur peut être confronté.

2.3.4. La lecture multimodale

Avec l'apparition des nouveaux médias qui associent du texte à d'autres modes (sonore, visuel, cinétique), l'élève doit aujourd'hui savoir appréhender cette combinaison pour être « lettré » (Lebrun *et al.*, 2012b). L'acte de lire devrait même être modifié si l'école veut s'assurer que ne s'agrandisse « le fossé entre les pratiques formelles et informelles d'apprentissage. » (Boutin, Martel et Cartier, 2015)

Pour Livingstone (2004) et Hobbs et Frost (2003), la littératie multimodale est l'habileté d'accéder à des messages, de les analyser, de les évaluer, de les créer à travers une variété de contextes. À la base, un élève doit posséder les compétences d'un lecteur de textes traditionnels : décoder les signes linguistiques, émettre des hypothèses et mobiliser

les savoirs (Deschênes, 1988) pour atteindre une logique et une cohérence sémantique. Il doit savoir co-construire du sens à partir des informations fournies dans le texte (Vandendorpe, 1992). Toutefois, dans le but de comprendre des messages à plusieurs modes (Lebrun *et al.*, 2012a, 2012b), il doit adjoindre aux compétences de lecture dites traditionnelles celles pour lire les images, les sons, les gestes et mouvements et leur combinaison.

2.3.5. Les compétences multimodales

Pour mieux interpréter les modes et leurs interactions sémiotiques qui composent tout multimedialité comme la BD, il faut se référer aux compétences multimodales requises pour la comprendre. Lebrun, Lacelle, Boutin et Richard (2013) présentent une grille des cinq compétences en littératie médiatique multimodale. Pour eux, les trois premières compétences sont nécessaires et engagées au cours de toute lecture de texte dans n'importe quel média. Il s'agit des compétences de base (transversales et interdisciplinaires) en quelque sorte, soit les compétences : cognitives et affectives (décoder, comprendre; produire un message; s'investir dans la communication, etc.); pragmatiques (reconnaitre et analyser les contextes de réception et de production d'un message, etc.); et sémiotiques (reconnaitre, analyser les signes du message, les éléments propres à la narrativité, etc.).

Parmi les compétences cognitives et affectives, une des stratégies associées mobilisée est la distinction entre la réalité et la fiction. Effectivement, cette discrimination qui relève de la posture critique est nécessaire face à toute lecture, particulièrement en classe d'histoire. Comme l'évoquent les auteurs de la grille des compétences en littératie médiatique multimodale (Lebrun *et al.*, 2013 ; Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015), l'élève doit se soucier de la vraisemblance des images et du texte proposés par l'auteur et doit « apprendre à situer chaque œuvre dans son contexte socioculturel » (Martel et Boutin, 2015c). Enfin, la quatrième compétence et ses sous-compétences qui y sont

associées sont déjà plus spécifiques puisqu'elles permettent de « connaître, analyser et utiliser les ressources propres à chaque mode » (Lebrun *et al.*, 2013; Lacelle *et al.*, 2015).

En réalité, les quatre compétences et ses stratégies associées sont absolument obligatoires afin d'atteindre un niveau de compétences multimodales. La cinquième compétence et ses sous-compétences nommées multimodales sont celles qui nous intéressent davantage et qui exigent de « connaître, analyser et appliquer les buts et la simultanéité de l'utilisation conjointe des codes, modes et langages ». Elles ne peuvent exister sans les autres qui convoquent déjà la multimodalité.

En ce qui concerne cette cinquième série de compétences, elle consiste globalement en la capacité à lire chaque mode en les fusionnant ou les hybridant afin d'en tirer toutes les informations, qu'elles soient redondantes ou cooccurrentes, complémentaires et de jonction et de détournement. De plus, il est important que cette interprétation se fasse en simultanéité et que, lors de la lecture d'un texte médiatique, il soit possible d'établir lequel est le « texte premier » (Lebrun *et al.*, 2013 ; Lacelle *et al.*, 2015). Ces compétences sont exactement celles que devrait posséder le lecteur de texte multimodal comme l'est la BD.

2.3.6. Les stratégies multimodales

Au cœur des compétences multimodales se trouvent des stratégies qui en sont les composantes. Certaines déjà ciblées ou étudiées sont relatées ci-dessous afin de déterminer plus finement ce qui sera examiné lors de cette recherche.

Le lecteur de BD doit fonctionner à partir de données transmises à travers des modes différents : de l'image, du son, etc. (Lacelle, 2009). Kress et Van Leeuwen (2001) ont démontré que le lecteur de multitextes procède à des allers et retours entre le texte et les illustrations pour décoder chaque information en vue d'un meilleur décryptage. Selon eux, cette lecture n'est pas linéaire; elle est plutôt discontinue (Kress et Van Leeuwen, 2001). En fait, ce procédé nécessaire pour lire de façon concomitante des langages sous toutes leurs

formes réclame la compétence de « reconnaître et analyser la simultanéité des codes, modes, etc. et leurs modalités » (Lebrun *et al.*, 2013; Lacelle *et al.*, 2015).

De surcroît, le lecteur, comme le spectateur, doit construire des hypothèses à partir de tous les modes présentés à lui (Lacelle, 2009). Cette combinaison de modes exige une manière spécifique de lire qui implique des processus non linéaires et simultanés comme l'explique Kress (2003). Là encore, si nous faisons un parallèle avec le film, le lecteur-spectateur face aux images doit imaginer le discours intérieur des personnages, doit combler les vides en se référant aux attitudes et expressions des personnages pour déduire leurs intentions (Lacelle, 2009). Le lecteur de BD agit de la même manière et peut alors avoir à « présupposer un sens aux trous noirs dans la narration » (Lacelle, 2009, p.362), c'est-à-dire lire les indices textuels et visuels ainsi que les ellipses. Cette stratégie de création d'inférences est multimodale et doit être développée pour mieux saisir la lecture de multitextes.

Enfin, pour Lebrun et Lacelle (2011), la principale composante multimodale à maîtriser est celle qui donne à chaque lecteur d'un multitexte la capacité de faire des liens entre les unités de sens visuelles et textuelles (Kress et Van Leeuwen, 2001). D'après Lacelle (2012a), ces associations sont requises, mais complexes : le lecteur multimodal doit faire un rapport entre le texte et l'image même si les deux ne sont pas redondants, mais complémentaires, puis il doit interpréter le sens des éléments de la forme visuelle adéquatement. Par exemple, il lui faut comprendre qu'une onomatopée *Boum* enfermée dans une étoile au trait fort et gras peut signifier la force de ce son. Bref, la fusion/hybridation entre les références visuelles et textuelles aide à faire des liens essentiels à la compréhension générale de la lecture multimodale.

2.4. LA LECTURE EN HISTOIRE

Nous avons souligné dans la problématique que la lecture en histoire occupe une place privilégiée puisqu'il s'agit de l'assise de l'enseignement-apprentissage de cette discipline : souvenons-nous qu'étudier l'histoire, c'est surtout lire (Moniot, 1993) des sources documentaires variées (MELS, 2007b) afin de les confronter et d'en tirer des informations adéquates permettant de reconstituer le passé.

2.4.1. Apprendre en lisant en histoire

Au-delà de la compétence à lire et des stratégies de décodage et de compréhension qui y sont liées, les lectures proposées en histoire sollicitent ce que l'on nomme l'apprentissage en lisant (APL). En classe d'histoire au secondaire, l'élève est en effet régulièrement invité à lire des manuels ou d'autres sources documentaires pour faire justement l'apprentissage de concepts et de termes techniques propres à une discipline (Laparra, 1986), et pour mieux comprendre les phénomènes sociaux et naturels (Johnson et Giorgis, 2001). L'APL consiste conséquemment en l'acquisition intentionnelle de connaissances par le biais de la lecture : en plus de traiter l'information, de l'interpréter, de se questionner, etc., l'élève doit réussir à tirer des nouveaux savoirs de ce qu'il a lu (Cartier, 2003, 2007).

Lire et puiser ainsi des informations qui vont devenir des savoirs (APL) est une activité exigeante pour l'élève. Effectivement, elle lui demande de mobiliser plusieurs ressources (Butler et Cartier, 2004), dont la gestion de l'apprentissage (autorégulation), la motivation à la réaliser, la capacité à résumer et à donner un exemple, les connaissances sur lui en tant qu'apprenant, sur les stratégies de traitement des informations, etc. (Cartier et Théorêt, 2004). Ces ressources, dans une perspective de lecture en histoire, sont à mobiliser lors de lecture de tout type de documents, dont la BD.

2.4.2. La lecture critique

Au cœur de ce qui constitue la lecture en histoire, la lecture critique est fondamentale. En tout temps, l'élève doit en effet adopter une attitude critique, à savoir dialoguer avec tout récit quel qu'il soit dans le but d'en vérifier la vraisemblance (Nokes, 2013 ; Wineburg et Martin, 2004). Par exemple, il doit s'interroger sur la présence d'anachronismes, la crédibilité de l'histoire, la véracité de ce qui est représenté, etc. (Martel et Boutin, 2015a).

Comme l'œuvre de fiction, selon le principe même de sa narration fictive, ne peut produire que des récits vraisemblables (Ducolomb, 2004, p.4), l'élève est particulièrement incité à développer ce regard critique au centre même de la démarche historique (Charrette, 2007), dans le but de mettre en évidence les éléments fictifs ou non. En suivant cette démarche, l'élève saisit que, même si l'auteur fait revivre une époque en se basant sur des faits historiques réels, l'histoire n'en demeure pas moins une fiction (Ducolomb, 2004), avec des vraisemblances servant surtout à convaincre de la crédibilité du récit (Mercier, 2009).

Selon Guay et Charrette (2009), cette lecture critique devrait s'organiser en quatre temps, dont les trois suivants qui sont examinés dans cette recherche : « juger de la pertinence des propos de l'œuvre lue, apprécier la justesse de la représentation de l'objet historique et mettre en évidence les éléments plus fictifs » (Martel et Boutin, 2015c). Dans le cas spécifique d'utilisation d'œuvres de fiction, comme la BD, l'élève doit donc distinguer la réalité de la fiction (Lebrun *et al.*, 2012a), ce qui signifie, entre autres, évaluer la vraisemblance du contenu textuel et visuel.

Le concept de vraisemblance repose sur l'idée de ce qui est probable ; elle forme « une relation complexe entre le modèle et la copie » (Mercier, 2009, p.2). Dans le cas de la BD, la vraisemblance repose sur la conformité d'évènements et de personnages. Elle a donc l'apparence d'une vérité, mais elle ne l'est pas (Bordage, 2008). La fonction de la vraisemblance est de rendre le récit crédible ou recevable, caractère qui varie selon l'intention de l'auteur (Mercier, 2009) : divertir, transmettre des notions historiques

véridiques, transporter dans une intrigue fictive sur fond historique, etc. Ainsi, selon le type de BD historique (humoristique, d'aventures et pédagogique), certaines peuvent être plus vraisemblables que d'autres. En outre, lorsque la BD s'inspire de faits réels, il est encore plus ardu de distinguer le vraisemblable de la réalité (Bordage, 2008).

Par conséquent, l'élève doit être en quête de vérité (Heimberg, 2002 ; Nokes, 2013) et prendre conscience des valeurs actuelles comparées à celles du passé (Heimberg, 2002). Cette quête est d'ailleurs indispensable lorsqu'elle est entreprise à partir de la BD historique (Guay et Charrette, 2009 ; Martineau, 2010), du fait qu'elle fournit de nombreux renseignements par l'entremise de ses modes visuels, textuels, sonores et cinématiques. Cette prospection « de preuves découlant des sources est éminemment compliquée, nécessitant de vérifier la véracité et la fiabilité de la source, son auteur, son contexte et son message » (Lévesque, 2011, p.14). Il ne suffit pas d'inspecter le contenu des informations, mais tout son contexte pour tenter de « comprendre les conséquences des événements, leur ampleur ainsi que leur durée » (Lévesque, 2011, p.15). Selon Lévesque (2011), la meilleure manière d'y parvenir est de ressentir « une empathie historique (...) en adoptant les points de vue, les valeurs, les attitudes et les comportements propres aux acteurs du passé ». En fait, l'élève doit concevoir que ce qu'il lit ne peut être comparé qu'aux événements du passé dans lequel le récit est plongé et non à ceux du temps présent dans lequel ce lecteur se situe. Il doit donc considérer les conceptions et valeurs d'autrefois comme différentes de celles d'aujourd'hui. C'est au prix de ces efforts, quand l'élève s'immerge dans les conditions de la période du passé présentée, qu'il apprend de ses lectures.

2.4.3. La lecture en histoire : synthèse de ses composantes

Comme cela a été souligné, lire en histoire, c'est certes utiliser les stratégies de lecture dite traditionnelle pour déchiffrer des textes monomodaux, mais c'est aussi s'ouvrir à la lecture multimodale, qui combine plusieurs modes qu'ils soient textuel, visuel, sonore, etc. , s'ouvrir à l'apprentissage en lisant et à la lecture critique.

Pour ce faire, comme l'illustre la figure 1 (adaptée de Martel et Boutin, 2015a), l'élève en classe d'histoire doit se questionner, émettre des hypothèses et se servir des indices dans le texte et/ou dans les images en vue de mieux interpréter les inférences. Ainsi, il parvient à construire sa compréhension du contenu, surtout, si, rappelons-le, il utilise la posture critique requise dans la démarche de recherche en histoire. Comme l'a dit Giasson (2011, p.237), l'élève qui révèle une compréhension critique tient compte « des propos de l'auteur (explicites et implicites) pour les comparer à sa propre conception du monde », à ses propres connaissances et à d'autres sources documentaires. Selon la figure suivante, l'élève se situe à la phase où il construit l'histoire, notamment en jugeant de la vraisemblance et de la pertinence des propos et des images, dont celle de la représentation de l'objet historique dont il a été question précédemment.

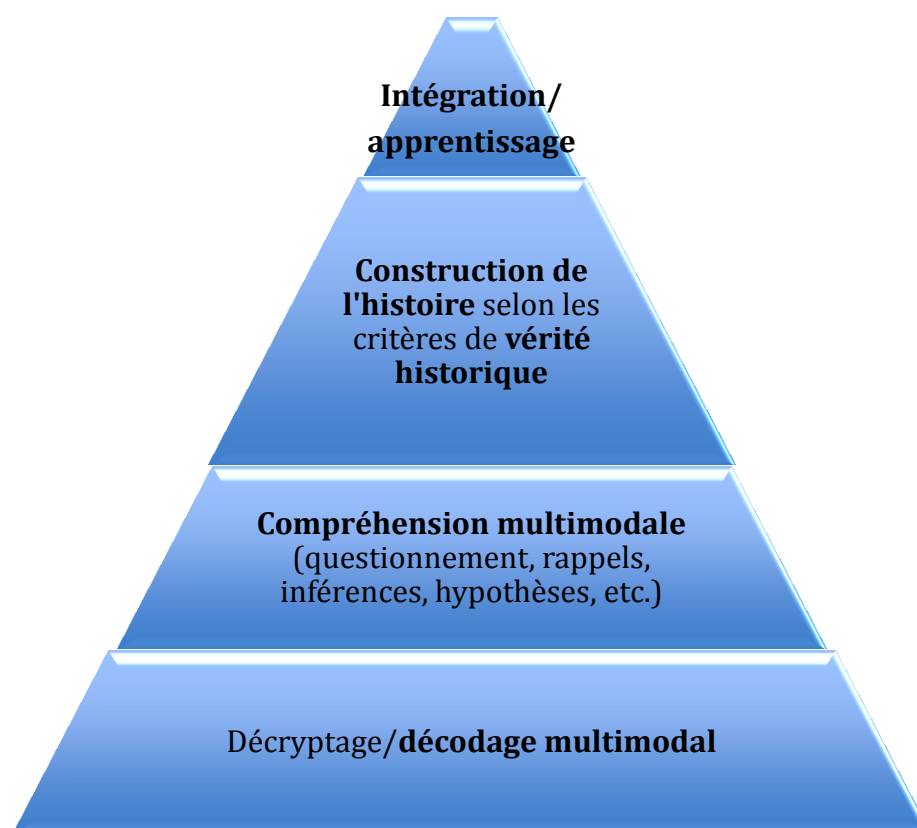


Figure 1 : La lecture en classe d'histoire
Source : Martel et Boutin (2015a)

Comme le montre la figure précédente, c'est après avoir sélectionné des informations historiques et avoir employé un regard critique que l'élève est capable d'élaborer de nouvelles connaissances par l'APL, et ce, en reproduisant ce processus perpétuel de questionnements de ses connaissances antérieures, des documents lus et des nouvelles informations amassées (Martel et Boutin, 2015a). Ces processus suivent donc les étapes suivantes : 1) décrypter et décoder les mots, les images et ce qu'elles évoquent comme les sons, les mouvements, etc.; 2) se questionner, se rappeler l'histoire pour la résumer, émettre des hypothèses, des prédictions, relier les nouvelles informations aux connaissances antérieures, etc. en vue de mieux comprendre tout ce qui est narré que ce soit sous le mode visuel, textuel, sonore, cinématique; 3) construire l'histoire en établissant les faits véridiques et crédibles, et ce, en utilisant la démarche de recherche qui nécessite une posture critique, un dialogue avec les documents lus; 4) intégrer les informations amassées pour les transformer en nouveaux savoirs grâce à une compréhension suscitée par toutes les allées et venues entre toutes ces étapes. Comme le soulignent Martel et Boutin (2015a), cette habileté à critiquer toute œuvre de fiction, en la confrontant à d'autres sources documentaires, permet de construire un savoir historique plus valable.

2.5. LES COMPÉTENCES ET STRATÉGIES POUR LA LECTURE DE BANDES DESSINÉES

Dans le but de récapituler les compétences et stratégies convoquées dans la lecture de BD, nous présentons une synthèse qui indique également les compétences les plus significatives dans le cadre de cette recherche.

Que ce soit pour lire de manière générale, pour lire en histoire afin d'apprendre par la lecture grâce à une posture critique ou que ce soit pour lire un texte multimodal, plusieurs des stratégies de lecture se chevauchent et sont similaires. Dans le tableau I sont mises en relation les compétences à l'étude dans ce mémoire : les compétences cognitives et affectives générales (particulièrement les inférences) et les compétences multimodales

(dont la lecture simultanée des modes et la jonction entre les références visuelles et textuelles).

Tableau 1 : Aperçu des compétences, processus et stratégies requis lors de lecture de bandes dessinées

Compétences et stratégies	Cognitives et affectives	Pragmatiques	Sémiotiques	Modales	Multimodales
Exemples des principales composantes et stratégies touchées lors de cette recherche					
Liées à la littérature traditionnelle	Effectuer des inférences textuelles et visuelles.		Reconnaitre et analyser les signes ou symboles du message multimodal.	Reconnaitre chaque mode (visuel, textuel, sonore et cinétique) et l'analyser.	Reconnaitre et analyser l' utilisation conjointe et la simultanéité des modes.
Liées à la littérature médiatique multimodale	Prédire et activer les connaissances antérieures.	Distinguer la réalité de la fiction			Établir le « texte » premier.
Liées à l'APL	Sélectionner et organiser les informations, les résumer, les retenir.	Établir les faits véridiques , ajuster les stratégies de lecture, évaluer les apprentissages effectués.			Lire les indices dans l'image et dans le texte.
Liées à la lecture critique	Tenir compte de l'implicite et du contexte de production.				

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose la méthodologie utilisée dans cette étude. Ainsi, y sont précisés l'approche méthodologique privilégiée, l'échantillon, les outils et stratégies de collecte de données, la procédure d'analyse utilisée ainsi que les critères de scientificité et les considérations éthiques.

3.1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'étude de cas multiples a été la méthodologie privilégiée, car elle permettait d'étudier le phénomène des compétences multimodales dans un contexte naturel, auprès d'un nombre restreint de sujets et sans prétention d'aboutir à des certitudes ou des généralisations (Martel, 2003).

L'étude de cas, souvent spécifique à l'éducation (Merriam, 1998, p.29-30), présente quatre caractéristiques (voir tableau 2) qui s'appliquent à cette recherche.

Tableau 2 : Quatre caractéristiques de l'étude de cas (Merriam, 1998)

Caractéristiques de l'étude de cas	Explication de ces caractéristiques	Exemples en rapport avec la recherche concernée
Particulariste	L'objet de recherche est restreint et peu étudié.	Seules les compétences multimodales d'élèves du secondaire sont à l'étude et peu d'éléments sont connus sur ce phénomène.
Descriptive	Cette étude améliore la compréhension du cas observé et permet de découvrir de nouvelles interactions.	L'étude de ces compétences permet de comprendre comment lire et interpréter une BD, notamment pour mieux en saisir les informations vraisemblables.
Heuristique	La recherche décrit le phénomène étudié grâce à des situations et des outils choisis de manière à permettre une interprétation.	Les compétences multimodales sont développées et présentées dans le contexte de la classe d'histoire à partir de deux types de BD historique.
Inductive	Elle est dépendante du raisonnement de la chercheuse.	Les données sont issues du raisonnement de la chercheuse après étude des élèves ciblés et analyse de leurs propos.

L'identification des compétences de lecture multimodale employées par les élèves du troisième secondaire s'est effectuée par l'entremise d'entrevues. Les réponses des sujets ont mis en avant les stratégies utilisées lors du processus de compréhension des BD historiques. En vue de se situer au cœur de la vie quotidienne des répondants pour mieux la concevoir (Savoie-Zajc, 2011), il a été décidé d'effectuer trois entrevues : une entrevue de groupe sur la lecture en général et deux entrevues semi-dirigées en individuel sur chaque type de BD

historiques. Un court questionnaire a été créé en tant qu'outil nécessaire à l'échantillonnage et proposé aux classes de troisième secondaire de l'école ciblée dans le seul but de sélectionner les sujets susceptibles de participer à cette recherche. Il a été passé en classe sans la présence de la chercheuse un mois avant d'amorcer les entrevues.

Réaliser trois entrevues s'est avéré suffisant, compte tenu de la quantité de données collectées. D'une part, la chercheuse a compilé les informations globales tirées de la première entrevue qui a été la seule à s'effectuer en groupe. Plus exactement, après avoir demandé aux élèves s'ils comprennent fréquemment ce qu'ils lisent, s'ils se trouvent bons en lecture, s'ils savent ce que sont des inférences, etc., elle a précisé ses questions en tentant de savoir s'ils suivent le texte avec leur doigt, s'ils le font aussi face à une BD, s'ils effectuent des retours ou si, face à une BD, ils préfèrent l'image ou le texte, etc.?

D'autre part, la chercheuse a amassé des données encore plus concises et étoffées grâce aux deux entrevues individuelles (une pour chaque type de BD historiques) qui se sont déroulées immédiatement après la lecture de six ou sept pages de la BD d'aventures et de la BD humoristique pour chaque élève placé hors de la classe d'histoire. Ces deux entrevues semi-dirigées ont servi à préciser les compétences multimodales requises face à un type de BD comparativement à un autre, et ce, selon le type de lecteur, qu'il en soit un de textes traditionnels ou un de BD.

Il est à noter que les trois entrevues ont été évaluées et bonifiées lors d'une préexpérimentation (auprès d'un autre échantillon) dans le but de s'assurer de la congruence des questions (voir l'annexe IX pour le portrait des modifications apportées à la suite de la préexpérimentation).

Pour percevoir rapidement le déroulement de cette recherche, en voici un tableau synthétique :

Tableau 3 : Synthèse du déroulement de cette étude de cas multiples

Outil	Échantillon : 4 élèves de 3 ^e secondaire		Questions prévues (45-60 min.)
Entrevue 1 en groupe (fin octobre)	Avec le lecteur apprenti, le lecteur confirmé, le lecteur fréquent de BD et le lecteur occasionnel de BD		Généralités sur les compétences en lecture, dont celles de BD
Entrevue 2 individuel (début nov. et mi-nov.)	Avec le lecteur apprenti	Avec le lecteur confirmé	Sur la BD d'aventures ⁴ : <i>Radisson</i>
	Avec le lecteur fréquent de BD	Avec le lecteur occasionnel de BD	
Entrevue 3 individuel (fin nov. et début déc.)	Avec le lecteur apprenti	Avec le lecteur confirmé	Sur la BD humoristique : <i>Laflèche</i>
	Avec le lecteur fréquent de BD	Avec le lecteur occasionnel de BD	
Total : 3 rencontres	N = 4		

3.2. L'ÉCHANTILLON

3.2.1. L'échantillonnage

Pour connaître les compétences multimodales que les élèves du troisième secondaire emploient lors d'une lecture de BD à caractère historique, quatre élèves ont été ciblés : 1) un lecteur apprenti stratège ; 2) un lecteur confirmé ; 3) un lecteur fréquent de BD ; 4) un lecteur occasionnel de BD (n = 4). Quand il s'agit de la fréquence de lecture de BD, seule

cette caractéristique (nombre de lecture de BD) est considérée, sans égard aux compétences en lecture des élèves. De fait, le choix des élèves selon leur fréquence de lecture de BD s'est effectué au hasard, en se fiant uniquement au nombre de BD lues dans le mois et dans les années précédentes. La recherche de Evans et Gaudet (2012) fait ressortir qu'un lecteur fréquent de BD est estimé l'être quand il lit plus de quatre BD par semaine ou 50 par an, alors que le lecteur occasionnel en lit environ une par mois. Dans le cadre de cette recherche, en vue d'augmenter le nombre potentiel de sujets à cibler, un chiffre plus réaliste a été fixé pour ce critère. Ainsi, l'élève qui a lu plus de quinze BD ces dernières années et qui en lit actuellement a été jugé lecteur fréquent (Jean). En contrepartie a été choisi comme lecteur occasionnel de BD (Hannah) l'élève qui en a lu moins de dix au cours de sa vie et qui n'en lit pas actuellement.

Rappelons que le lecteur apprenti apprend encore à développer ses compétences de lecture alors que celui qui est confirmé est plus avancé. Il développe davantage ses stratégies de lecture de textes traditionnels (Giasson, 2003), qui diffèrent toutefois de celles qui composent les compétences de lecture multimodale. Comme nous l'avons vu, la BD, par sa composition hybride (Kress, 2009), ne s'aborde pas seulement comme un texte monomodal puisque, pour la comprendre, le lecteur doit aussi posséder des compétences pour lire du texte, de l'image, du son et de la cinématique (Boutin, 2012a). Ainsi, par rapport à cette recherche, le sujet lecteur confirmé correspond à une jeune fille (Gaëlle) lisant beaucoup, possédant un sentiment de compétence en lecture développé, réussissant dans cette matière à l'école en ayant un résultat scolaire supérieur à 90%. Par contre, l'élève sélectionné comme lecteur apprenti (Carlos) n'aime pas lire et ne lit pas, encore moins en dehors du milieu scolaire. De plus, il mentionne un faible sentiment de compétence en lecture et il ne réussit que partiellement dans cette matière n'atteignant pas la note de 69%.

Par ailleurs, l'échantillon a été sélectionné parmi des élèves de troisième secondaire. Le fait de choisir la 1^{ère} année de ce cycle a permis de solliciter une population située au

⁴ La BD d'aventures fut abordée en premier : ce type de BD contient une vraisemblance plus facile à déceler, ce qui permet par la suite d'approcher plus aisément le type humoristique, considérant que l'élève a déjà perçu comment appréhender les modes de cet outil multimodal.

milieu du secondaire au moment où les élèves ont normalement amélioré leurs compétences de lecture de textes dits traditionnels par rapport au primaire, sans toutefois avoir terminé ce développement. À cet âge, ils sont souvent dans la période où la pensée opératoire formelle est de plus en plus établie; il est dès lors plus facile de leur demander de s'attaquer à des raisonnements complexes (Laville, 1975), notamment en histoire. De plus, la tranche d'âge touchée correspondant aux élèves de 3^e secondaire est celle de 13 à 15 ans. Le sexe importait peu, mais comme une égalité était possible dans les élèves intéressés, il est apparu intéressant d'équilibrer l'échantillon en choisissant autant de filles que deux garçons. De la sorte, pour cette recherche, chaque sexe a été représenté de façon égale.

Les élèves ont été choisis à l'école secondaire Pointe-Lévy de Lévis au sein de la commission scolaire des Navigateurs, et ce, pour des raisons pratiques : cet établissement se trouve proche du travail de la chercheure, qui possédait déjà un contact avec un enseignant d'histoire susceptible de collaborer à son projet. Cette relation a aussi facilité la rencontre d'une collègue qui a accepté de travailler avec la chercheure. Grâce à ces deux enseignants, il a été possible d'accéder à cinq classes de 3^e secondaire, dont seulement deux ont pu correspondre aux critères de sélection : l'unique classe de l'enseignante en histoire (trois de ses élèves ont été choisis) et la classe du groupe 4 de l'enseignant (une élève a été retenue), ce qui a contribué à une meilleure gestion du temps de la chercheure. De plus, les deux enseignants travaillant ensemble abordaient la matière en même temps et de la même façon.

Enfin, la taille de l'échantillon s'est limitée à quatre participants ($n = 4$), ce qui reste adéquat, considérant qu'une seule réponse en entrevue procure des renseignements convenablement développés et suffisants (Blanchet et Gotman, 2007). En outre, cet échantillon a été estimé diversifié, caractéristique de la population visée (Savoie-Zajc, 2011), pouvant dévoiler plusieurs différences dans l'exploitation ou la maîtrise des compétences multimodales selon le profil des sujets et selon le type de BD employé. Même si d'autres associations auraient pu s'accomplir, la diversité était présente, venant du choix

de deux lecteurs de niveau différent en lecture et du choix de deux lecteurs ayant des fréquences de lecture de BD hétérogènes.

3.2.2. La technique d'échantillonnage

Fin septembre, un questionnaire de sélection a été passé dans les cinq classes en même temps que le projet de recherche a été présenté. Dans ce formulaire (voir annexe III), les élèves ont dû répondre à huit questions permettant de préciser lesquels parmi eux étaient des lecteurs apprentis et confirmés et lesquels étaient des lecteurs fréquents ou occasionnels de BD. En vue d'une distinction conforme aux critères de Giasson (1996 ; 2011) des lecteurs selon leurs niveaux, il a fallu rencontrer le seul enseignant de français ayant la responsabilité de ces classes et effectuer avec lui un rappel des définitions pour s'assurer d'employer le même langage et les mêmes critères d'évaluation. Une fois les élèves sélectionnés, cet enseignant a pu témoigner de leur niveau de compétences en lecture.

Pour assurer la plus grande objectivité possible dans la constitution de l'échantillon, un élève de chaque catégorie (lecteurs apprenti/confirmé et lecteurs fréquent/occasionnel de BD) a été tiré au hasard parmi ceux qui ont accepté de participer. Dans cette démarche de paradigme interprétatif, l'échantillon de type intentionnel, non probabiliste, a donc été privilégié (Savoie-Zajc, 2003). Même si les élèves ont été pris au hasard, l'échantillon est resté non probabiliste puisque le tirage au sort qui a eu lieu à la toute fin du processus n'a servi qu'à retenir quatre répondants. En réalité, le plus difficile a été de trouver les sujets en fonction de leur fréquence de lecture de BD.

Après la sélection opérée par le truchement du questionnaire et de l'évaluation de l'enseignant de français, les élèves triés ont dû démontrer leur intérêt pour participer. Les sondés étaient donc des volontaires, non rémunérés (Blanchet et Gotman, 2007). Une fois les élèves en accord avec ce projet sortis du lot, ils ont dû entériner cette participation par le biais d'un consentement parental. De plus, les deux enseignants d'histoire et les parents

concernés ont dû autoriser le fait que, trois fois au cours de l'automne, des rencontres à l'extérieur de la classe aient lieu avec chaque répondant en vue d'effectuer les tâches de lecture demandées et les entrevues qui s'en suivaient dans le cadre de cette étude.

3.2.3. Le corpus de bandes dessinées utilisées par l'échantillon

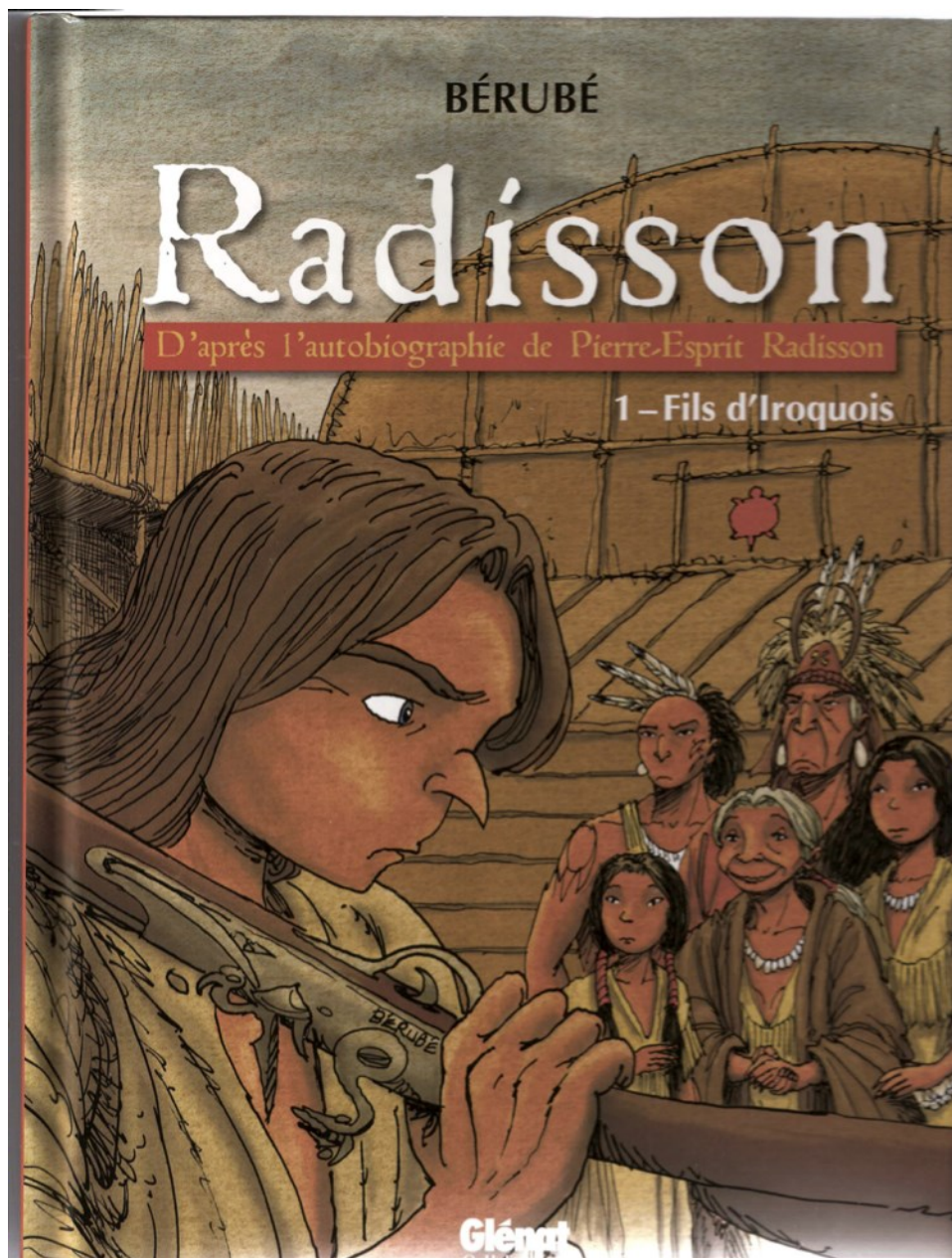
Comme la BD historique peut être une source documentaire en classe d'histoire (Bordage, 2008; Martel, 2012) et que ce support littéraire est multimodal en raison de ses multiples composantes (texte, image, son, etc.), elle a été choisie dans cette recherche comme lecture multimodale. Les participants à cette étude ont dû montrer comment ils la comprenaient après avoir relu quelques extraits de chaque BD.

Deux types de BD ont été distingués : deux BD à caractère historique, une BD humoristique et une autre de type aventures. Chaque type de BD peut apporter des renseignements sur les compétences multimodales nécessaires pour bien les comprendre. Le premier type de BD favorise le divertissement (Thiébaud, 1993) par l'accentuation de l'effet comique, alors que le second type tente de rendre l'histoire crédible (Bordage, 2008). De plus, pour être capable de bien intégrer le contenu, il ne faut pas oublier la nécessité du regard critique pour percevoir la part de vraisemblance dans chaque BD, part fort différente selon son type.

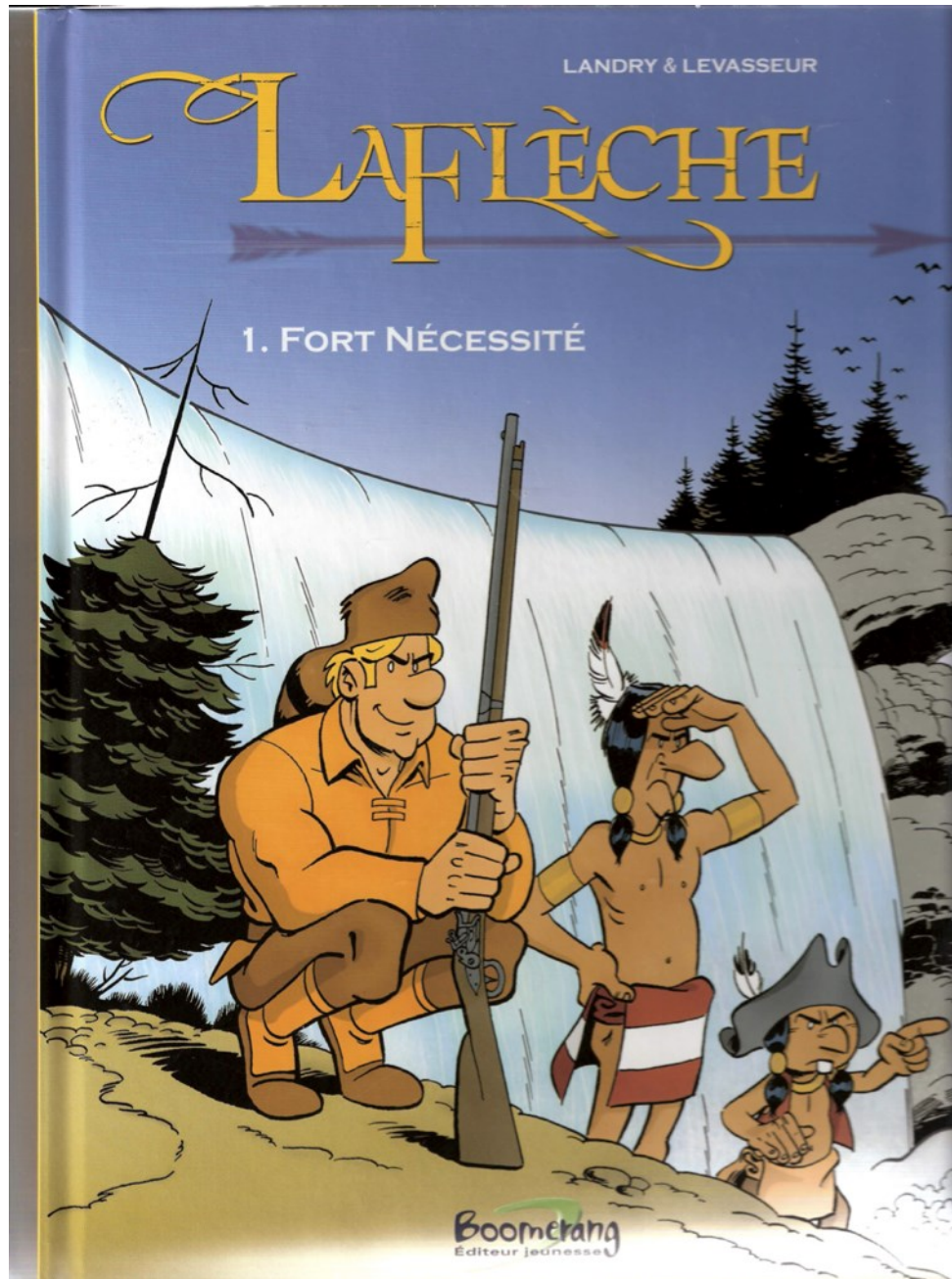
Les deux ouvrages à caractère historique choisis sont *Laflèche* (Landry et Levasseur, 2009), BD humoristique, et *Radisson* (Bérubé, 2009), BD d'aventures⁵, dont les pages couvertures sont présentées ci-dessous. Ce choix a porté sur le fait que ces BD touchent plusieurs concepts (la population et le peuplement, l'économie et le développement, les premiers occupants, l'émergence d'une société en Nouvelle-France, etc.) explorés en début

⁵ Les extraits des bandes dessinées ciblés dans les questions sont présentés à la fin de ce document (voir annexes IV et V).

de 3e année du secondaire (MELS, 2007b), période à laquelle s'est déroulée la collecte de données.



Couverture de *Radisson – Fils d'iroquois* (tome 1) de Bérubé (2009)



Couverture de *Lafèche – Fort Nécessité* (tome 1) de Landry et Levasseur (2009)

3.3. LES OUTILS ET STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES

3.3.1. Les techniques et instruments de collecte

Afin de recueillir les données, les sujets ont été placés en situation de lecture d'une BD avec la consigne de bien la lire en vue de bien la comprendre. Ensuite, ils ont été interrogés de manière individuelle sur les compétences multimodales mises en jeu au cours de cette tâche de lecture. C'est justement grâce à chaque entrevue semi-dirigée élaborée à partir du cadre théorique sur les compétences multimodales que la chercheuse a pu rassembler les données à analyser.

Pour commencer la collecte des données, fin octobre, la chercheuse a rencontré ensemble les quatre élèves ciblés en introduisant des questions qui permettaient de recueillir une idée générale des procédés de lecture supposément existants chez ces élèves (voir le canevas des questions de groupe en annexe VI).

Ceci fait, l'entrevue semi-dirigée réalisée individuellement avec chaque sujet a été cette fois favorisée : celle-ci a consisté en une interaction verbale durant laquelle la chercheuse a abordé les thèmes à explorer, ce qui permettait justement de saisir le phénomène à l'étude, conjointement avec le sujet (Savoie-Zajc, 2003). Ce type d'entrevue est justifié, car comme l'a souligné Poupart (1997), il s'agissait d'un moyen efficace pour mieux comprendre et connaître les acteurs de l'intérieur, pour mieux saisir le sens de leurs démarches et actions dans le but d'en effectuer une analyse plus profonde.

Au cours des entrevues individuelles (voir les deux canevas en annexes VII et VIII), chaque répondant a été interrogé de manière pointue après la lecture de l'extrait d'une BD historique humoristique et d'une BD d'aventures pour entrevoir si l'un ou l'autre type de BD était plus complexe à interpréter, selon le profil de lecteur. La durée de chaque entrevue a oscillé de 40 à 60 minutes. Mentionnons que les questions posées étaient rattachées à des extraits, même si l'élève a lu chaque BD dans son entier hors du milieu scolaire dans le but de prendre son temps pour l'appréhender, et ce, dans les conditions de son choix.

Effectivement, cette lecture préparatoire a pu permettre d’apprivoiser la BD, autant sa forme que son contenu : chaque élève a pu réactiver ses connaissances antérieures sur le sujet abordé dans chaque BD et chacun, surtout l’élève qui ne lisait pas vraiment de BD, a pu mieux s’habituer à la forme de ce support. Par conséquent, lors de la lecture en classe suivie de l’entrevue, les sujets n’ont pas perdu de temps à se familiariser avec la BD.

3.3.2. La préparation de l’entrevue

Comme pour toute entrevue de type qualitatif, cette recherche a respecté un protocole qui servait à veiller au respect du répondant, à mettre l’élève en situation de tâches de lecture et à favoriser un retour sur les compétences utilisées pour appréhender la lecture multimodale (Martel, 2007). Pour le protocole, il s’agissait, entre autres, de reformuler les réponses des élèves pour bien saisir ce qu’ils voulaient exprimer et leur donner la chance de relever ou corriger des aspects mal perçus ou négligés (Huberman et Miles, 1991).

Ensuite, trois canevas de questions (voir les annexes VI à VIII) ont été construits selon les concepts à l’étude : les compétences de lecture multimodale (BD historique) des élèves de 3^e secondaire en classe d’histoire. Ainsi, les thèmes établis (issus du cadre théorique) ont été suggérés selon l’ordre et la logique des propos tenus en rencontre (Savoie-Zajc, 2011). Cet ensemble de questions semi-dirigées a été nécessaire pour installer une structure qui renforçait la crédibilité de l’entrevue (Martel, 2007). Il consistait en des questions plus ouvertes, peu rigides, non standardisées, qui suivaient le chemin emprunté par le sujet (Boutin, 1997), qui ont été améliorées après une préexpérimentation, comme cela a été souligné précédemment.

Au cours de l’entrevue, les questions ont évolué selon les réponses données et ont respecté le répondant, notamment en considérant tous ses mots sans conjecture. Avant chaque entrevue qui cherchait à faire décrire l’expérience du sujet sans l’influencer, une ouverture a été nécessaire pour briser la glace et, en fin, une clôture pour estimer le niveau

émotif du répondant (Savoie-Zajc, 2003). Le tout s'est effectué en prenant des notes et en enregistrant⁶ pour retenir les idées importantes, repérer les propos à clarifier, percevoir les nouveaux éléments qui émergeaient, etc. (Savoie-Zajc, 2003).

Étant donné que chaque BD avait été lue préalablement en entier, lorsque l'élève revenait sur des extraits à l'école, il était en terrain connu et savait à quoi s'attendre en ce qui avait trait à la forme et au sujet. Il était alors plus préparé à l'entrevue, notamment d'un point de vue psychologique. Cette prédisposition a facilité le contact avec la chercheure, donc amélioré les échanges. De plus, cette lecture préalable a pu également favoriser la qualité des réponses fournies : l'élève dans son milieu a pu prendre en partie conscience de certaines compétences qu'il utilise pour lire une BD. Une fois auprès de la chercheure, il lui a été plus aisé de répondre aux questionnements.

3.4. LA PROCÉDURE D'ANALYSE DE DONNÉES EMPLOYÉE

Les données recueillies lors de chaque entrevue (et transcrites en verbatims) ont été analysées à l'aide d'une grille conceptuelle conçue d'après le cadre théorique. Une analyse de contenu a permis d'étudier le contenu des discours des sujets, d'en dégager une signification et d'élaborer une description des compétences multimodales utilisées au cours d'une lecture de BD.

En vue de repérer la signification des propos entendus, la chercheure a analysé les données : elle s'est alors attardée aux réponses fournies durant les entrevues et a mis l'accent sur leur interprétation qui est productrice de sens et qui s'accomplit par fragmentation du discours (Blanchet et Gotman, 2007). Pour ce faire, il a fallu transcrire de

⁶ Ici, filmer n'a pas été indispensable, considérant que la chercheure se concentrait sur les compétences en lecture qui sont davantage cognitives et métacognitives (Nokes et Dole, 2004). Elles se perçoivent peu visuellement, si ce n'est lorsque le lecteur suit un texte avec un doigt ou revient en arrière pour relire une page, etc. Même si le fait de noter ces détails a été pertinent, cela ne nécessitait aucunement que ce soit filmé. Par ailleurs, analyser le suivi du regard de l'élève ou étudier en détail toutes ses expressions faciales auraient été trop complexes (et non pertinent au regard des objectifs de cette recherche).

l'oral à l'écrit l'échange avec chaque répondant, tout en conservant son expression initiale (Boutin, 1997). Ainsi, tout ce qui a été raconté (sauf les redondances et les digressions) a été retranscrit dans des verbatims, tout en tenant compte des messages non verbaux comme le débit, l'intonation, l'attitude, etc. (Savoie-Zajc, 2003). C'est d'ailleurs dans le but de se remémorer ces détails (humeur, atmosphère, débit, etc.) que chaque entrevue a été enregistrée avec un appareil audio. La chercheuse a pu de cette manière se souvenir de l'intonation et de l'état d'esprit de l'élève au moment des entrevues. Ces informations parallèles sont venues appuyer les réponses fournies, les encadrer, voire les étoffer.

Subséquentement, après une lecture globale de cette retranscription, les données ont été réduites, en choisissant le contenu le plus significatif. Cette réduction s'est effectuée en regroupant des extraits en catégories pour découvrir les liens entre elles (Boutin, 1997). Cette codification en rapport avec chaque canevas d'entrevue s'est faite en attribuant un nom à différents segments de textes consignés. Les codes⁷ ont mis en évidence les idées contenues dans ces textes, lesquelles ont été groupées en catégories (Savoie-Zajc, 2011). En fait, cette analyse de contenu (Miles et Huberman, 2003), qui visait à découvrir les portraits des élèves rencontrés, a consisté en des allers et retours entre les prises de conscience de la chercheuse et ses vérifications sur le terrain (Savoie-Zajc, 2011). Considérant que les sujets ont répondu à trois entrevues qui ont exigé des réponses allant des plus globales aux plus pointues et considérant tous les croisements possibles dans les données amassées, la saturation théorique a été atteinte. Cette masse d'informations qui visaient une description détaillée des trois compétences en littératie médiatique multimodale mises en avant dans le cadre théorique a permis de fournir les données nécessaires à la compréhension du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2003).

⁷ Il est possible de se procurer un logiciel tel que NVivo ou ATLAS pour organiser les données sous la forme d'un réseau ou d'une arborescence. En ce qui nous concerne, nos données ont été traitées manuellement.

3.5. LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

L'ensemble de critères présentés dans le tableau ci-dessous a servi de jalons pour procurer une rigueur à la recherche qualitative (Lincoln et Guba, 1985). En fait, ces quatre critères ont permis d'asseoir la validité, la fidélité et l'objectivité de la présente recherche (Savoie-Zajc, 2011, p.141).

Tableau 4 : Critères méthodologiques en recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2011)

Critères méthodologiques attendus	Moyens personnalisés pour les respecter
<p>Crédibilité</p> <p>(pour donner un sens et corroborer des résultats)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Engagement prolongé de la chercheuse qui s'investit dans chaque entrevue et qui effectue l'analyse elle-même après chaque rencontre. Techniques de triangulation en soumettant aux sujets leurs réponses (Huberman et Miles, 1991) et en échangeant avec les directeurs de cette recherche (interjuges) : lorsqu'un flou demeure quant aux réponses données, la chercheuse vérifie les propos des élèves et interagit sans cesse (tout en restant neutre) avec eux puis avec les directeurs pour s'assurer que l'interprétation semble juste.
<p>Transférabilité</p> <p>(pour adapter les résultats au contexte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Descriptions du contexte de l'étude : en précisant les liens entre la BD historique en classe d'histoire et les compétences multimodales requises, la chercheuse peut faire constater que la BD est un outil multimodal qui peut être appliqué efficacement en histoire. Elle peut surtout révéler quelles sont les compétences multimodales nécessaires pour comprendre une lecture de ce type, que ce soit en histoire ou dans d'autres classes (français, éthique, etc.).
<p>Fiabilité</p> <p>(pour assurer une cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Triangulation de la chercheuse (cohérence des questions posées, évolution par rapport aux résultats, clarification du fil conducteur, etc.) : en détaillant le déroulement de chaque rencontre (après le questionnaire et après chaque lecture), en précisant le contenu du protocole et du canevas, la chercheuse s'assure de l'adéquation de sa démarche par rapport au sujet d'étude.
<p>Confirmation</p> <p>(pour objectiver les données produites)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Instruments de collecte justifiés : en détaillant ce qu'est une étude de cas multiples et en révélant sa pertinence d'après le phénomène à l'étude, la chercheuse confirme l'adéquation des outils de collecte de données employés. Approches d'analyse clarifiées et appliquées.

3.6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES

Avant toute rencontre avec les sujets ciblés, ce projet a été soumis au comité d'éthique de l'UQAR afin de s'assurer de protéger notamment les informations rassemblées et la vie privée des participants. En expliquant le déroulement (lieu, durée, sujets abordés, etc.) des entrevues, la chercheure a démontré ainsi qu'elle respectait les participants, qu'elle reconnaissait leurs valeurs ainsi que leurs choix et qu'elle s'assurait de leur bien-être, tout en minimisant les inconvénients de son intervention, etc.

De plus, lors de l'échantillonnage, la chercheure a fourni aux sujets un formulaire de consentement qui détaillait les objectifs de la recherche et qui garantissait une confidentialité ainsi qu'une utilisation conforme des données. Enfin, pour définir ses responsabilités en matière de déontologie, la chercheure a proposé un cadre de référence nécessaire pour ces aspects qui a été accepté par le comité d'éthique (voir l'annexe X).

3.7. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

En raison du nombre restreint de participants, il faut considérer que les résultats révélés dans cette étude ne peuvent être généralisables. Ils sont avant tout l'expression de l'analyse des réflexions et des actions des quatre participants rencontrés. Il faut également tenir compte du fait que l'analyse des résultats est issue de réponses récupérées par l'entremise de trois entrevues qui représentent des instruments de mesure non validés, si ce n'est par les directeurs de recherche. Cela dit, ils ont tout de même été testés grâce à une préexpérimentation. En outre, comme les canevas ont été créés de toutes pièces par la chercheure en vue d'accéder à des données permettant de répondre aux objectifs de recherche visés et à la question de recherche, il est possible que le vocabulaire ou la forme des questions employés aient pu influencer certaines réponses des sujets.

De même, il faut considérer la difficulté de la chercheuse à interpréter les données en restant objective. Mue par le désir d'acquiescer des réponses aux questions de cette recherche, elle a pu involontairement déformer certaines paroles ou quelques réalités. Par ailleurs, il faut tenir compte de la désirabilité sociale qui a pu pousser les participants à répondre ce que la chercheuse attendait. Certes, les formulations de questions ne révélaient pas clairement le but attendu et ne montraient pas clairement leur orientation, mais il faut quand même prendre conscience de ces éléments.

En outre, il faut savoir rester neutre en tant qu'intervieweuse, sans influencer l'entretien soit par une question mal posée soit par un langage non verbal qui laisse paraître une réaction quelconque. Or, il est arrivé que la chercheuse, voulant s'assurer d'avoir bien compris une réponse donnée, ait trop insisté auprès de certains sujets en répétant la réponse dans ses mots. Ce phénomène a pu encourager l'élève concerné à confirmer sa réponse sentant l'intérêt accru de la chercheuse, alors qu'il manquait peut-être de conviction au départ.

Bref, même si ces limites ne peuvent engendrer que de faibles dommages dans l'interprétation des données et dans leur analyse, il faut tout de même en prendre conscience et les assumer.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite des entretiens effectués en vue de compiler les informations nécessaires pour répondre aux questions de recherche. Rappelons que les deux entretiens auprès des quatre participants avaient pour objectifs d'identifier et de décrire l'activité de production de sens d'élèves du secondaire en classe d'histoire à l'occasion d'une lecture multimodale d'une BD à caractère historique. Plus spécifiquement, les questions suivantes ont guidé la réalisation des entretiens : 1) comment les élèves du secondaire en classe d'histoire comprennent-ils une BD à caractère historique et l'intègrent-ils?; 2) quelles compétences de lecture multimodale utilisent-ils pour comprendre une BD à caractère historique? et 3) quelle lecture critique effectuent-ils face à une BD à caractère historique?

Dans ce chapitre, les analyses des résultats sont dans un premier temps regroupées par participant d'après sa lecture de chaque type de BD à caractère historique, la première étant *Radisson* (Bérubé, 2009) et la deuxième *Laflèche* (Landry et Levasseur, 2009). Dans un deuxième temps, les données amassées sont comparées entre elles selon les trois compétences de lecture préalablement sélectionnées dans le cadre conceptuel afin de répondre au besoin de ce mémoire.

Étant donné que les canevas de questions utilisés dans le cadre de cette recherche ne sont issus d'aucun test répertorié ni validé, il a fallu exécuter une préexpérimentation auprès de sujets relativement similaires à ceux ciblés dans cette étude. Les modifications effectuées dans les canevas après la préexpérimentation sont présentées dans l'annexe IX. Quelques réflexions préliminaires, issues de la préexpérimentation, sont également fournies en annexe XI. Ces dernières, bien qu'elles ne soient pas appuyées sur des données liées aux

participants de cette étude, enrichissent la réflexion quant à la lecture multimodale de BD à caractère historique.

4.1. LE PORTRAIT INDIVIDUEL DES LECTEURS

Comme cela a été évoqué précédemment, les quatre participants ont été sélectionnés suivant les critères permettant de répondre aux besoins de la recherche : un lecteur confirmé (Pressley, 2002; Nokes et Dole, 2004), un apprenti stratège (Giasson, 2003), un lecteur fréquent de BD (15 à 20 BD par an) et un lecteur occasionnel.

Rappelons que la BD humoristique à caractère historique a été privilégiée pour l'humour et l'histoire qui se côtoient, alors que la BD d'aventures à caractère historique l'a été pour le souci de réalisme dans la reconstitution, qui renforce l'idée de vraisemblance. De fait, l'intérêt pour cette recherche est également de percevoir chez les quatre lecteurs disparates leur capacité à distinguer la fiction de la réalité.

4.1.1. Le cas de Carlos

Carlos, cet élève de troisième secondaire, est considéré comme un lecteur apprenti au regard de ses résultats à la dernière évaluation de français au cours de la dernière étape ainsi qu'au dernier test de français du mois précédant l'expérimentation. Invité à qualifier son sentiment de compétence en lecture, il le juge moyen et dit ne pas avoir conscience de ses stratégies de lecture. Il a lu jusque là une quinzaine de bandes dessinées, mais n'en lit pas au moment de l'affirmation, ce qui fait de lui un lecteur occasionnel de BD. Il aime quand même lire des BD, déclarant par ailleurs que les images l'aident à comprendre le texte et à percevoir l'action. Cela étant, il apprécie surtout les BD réalistes et non les mangas, par exemple. Ensuite, Carlos dit aimer les cours d'histoire, lesquels ne nécessitent pas de réflexion selon lui, à l'inverse de ceux de français. Il s'intéresse particulièrement au jeu

Assassin's creed, qui lui fait apprendre beaucoup de faits historiques, et ce, en dehors de l'école. Dans cette recherche, cet élève a été sélectionné par rapport à sa condition de lecteur apprenti stratège et c'est suivant ce qualificatif que l'entretien est analysé et que Carlos est comparé aux autres sujets.

De manière générale, Carlos est agréable, souriant et détendu; toutefois, comme il est timide et introverti, il est plus difficile de le motiver à élaborer ses réponses. De fait, eu égard aux deux bandes dessinées lues, il a tendance à offrir des propos succincts, donc il faut l'encourager pour qu'il développe sa pensée. De plus, à cause d'incompréhensions face à quelques passages, cet élève hésite dans ses réponses, percevant que ses conceptions puissent être erronées. Cela étant, aucun inconvénient n'est survenu durant l'entretien et l'ambiance des salles adjacentes est restée calme, favorable aux conditions de ce type de rencontre. Par ailleurs, Carlos semble plus préparé à répondre aux questions rattachées à *Radisson*, BD qu'il a d'ailleurs lue au complet contrairement à *Laflèche* qu'il n'a pas terminée avant de se présenter à l'entretien.

4.1.1.1. La lecture de la bande dessinée *Radisson*

Carlos a pris quarante-cinq minutes pour lire la BD *Radisson*, et ce, en deux fois. Il affirme en entretien avoir apprécié cette BD pour le style des dessins et le vocabulaire employé, lequel permet de découvrir de nouveaux mots en lien avec le sujet, par exemple le terme « sagamité ». Interrogé sur les apprentissages réalisés grâce à la lecture de cette BD, il dit n'avoir rien appris de majeur, si ce n'est de constater à quel point « les Amérindiens étaient tant en guerre [...] »⁸.

Rapidement, Carlos repère que cette BD traite des Amérindiens, particulièrement des Iroquoiens, grâce « aux chapeaux » et à « la maison longue » illustrés sur la première de

⁸ Il est important de noter que les réponses des élèves citées dans ce mémoire ont été consignées telles quelles, dans leurs propres mots, par souci d'authenticité et par volonté d'éviter toute interprétation des phrases des sujets en les transcrivant dans un registre de langue française qui ne leur appartient pas.

couverture ainsi qu'aux bateaux et au drapeau (français selon ses dires) sur la quatrième de couverture. Même s'il regarde la carte à l'intérieur de la couverture, il n'en déduit rien.

En outre, le réalisme de la BD est pour lui apparent « parce que vraiment on voit les attaques avec le sang ». De plus, il conclut que cette BD est sérieuse : « y ont pas vraiment de sourire sur la page couverture, fait que je me suis dit que ça allait être vraiment une histoire triste. » Ensuite, la présence du fusil indique aussi que « ça faisait plus sérieux. » Même si Carlos n'est pas un spécialiste de BD, il trouve la BD *Radisson* « bien organisée ».

Au regard des stratégies de lecture employées, il paraît utiliser les stratégies de lecture dites traditionnelles comme celle de relire un passage, « souvent juste une page », et il mentionne qu'il a lu la BD « à l'inverse du roman, de gauche à droite, de haut en bas⁹. » Bien qu'il admette n'avoir pas tout compris de la BD, plusieurs des stratégies de lecture nécessaires à une bonne gestion de la compréhension ne semblent pas être utilisées par lui. Ainsi, malgré son incompréhension, il affirme ne pas être revenu en arrière et ne pas avoir relu la BD plusieurs fois pour aller chercher une compréhension plus fine. De surcroît, même s'il n'est pas certain d'avoir saisi le sens du mot « emplâtre », il ne cherche pas sa définition dans le dictionnaire.

En fait, Carlos ne réussit pas à résumer l'histoire avec justesse et à l'appréhender finement. Il décèle des marqueurs de temps qui indiquent l'époque, mais il ne se souvient ni du lieu ni des dates exacts où se déroule le récit. Il sait seulement que ce n'est pas « récent », car « la manière dont y vivent pis les personnes [...] sont pas modernes aujourd'hui. » Carlos paraît saisir l'idée de base véhiculée par le texte, mais sans profondeur : il constate que la réflexion de Radisson à la page 15 (voir annexe IV), « ça ne me dit rien de bon » est en lien avec le fait que certains hommes veulent sa mort, mais sans savoir pourquoi exactement. Il se produit la même situation face au mot « emplâtre », qu'il explique grâce au fait que « sa mère adoptive est en train de le soigner [...] et dit : «Ton père est allé chercher des racines pour faire des emplâtres» ». Il n'appréhende pas qu'il comprend ce terme probablement grâce au texte (le mot « racines ») et aux dessins (la mère

qui soigne). Quant à l'inférence textuelle (présentée dans la case ci-dessous) en rapport avec « Voilà une belle occasion! » (p.33, voir annexe IV), il la perçoit de façon erronée, croyant que Radisson veut prouver à son père adoptif qu'il est courageux. En fait, Carlos semble se fier littéralement à ce qui est écrit : « Ainsi, tu sauras que je suis digne d'être ton fils! ». Conséquemment, il semble resté très attaché aux propos écrits et beaucoup moins à ceux évoqués par les images.



Bérubé (2009). *Radisson*.

Case avec l'inférence textuelle sur la « belle occasion » (p.33)

D'ailleurs, Carlos démontre la même approximation dans sa compréhension visuelle. Par exemple à la page 14, il hésite à confirmer si Radisson a vomi ou non (voir annexe IV), bien qu'il démontre qu'il s'appuie sur les onomatopées « Bleurp...Heuuuurb! » pour avancer que oui. D'ailleurs, il lit également l'onomatopée « Paw, paw! » avec justesse. Quant à l'inférence sur le sentiment de Radisson face au guerrier (p.15, voir annexe IV) comme celle sur l'expression de Radisson en gros plan (p.33, voir annexe IV), Carlos révèle par ses réponses inexactes sa difficulté de compréhension, qui semble prendre racine dans le récit au début de la BD. Apparemment, elle vient du fait qu'il n'a pas su situer l'origine du personnage de Radisson : Français ou Algonquien?

À la suite de la question sur l'importance de lire le texte et l'image dans la BD, Carlos affirme que « si y a pas de texte ou si y a pas d'images, ben, ça va être impossible de comprendre. Parce que il va falloir plus de détails si y'a pas d'images. » Selon lui, l'image permet de fournir au lecteur moins de détails écrits et elle peut fournir une information comme celle de la page 33 (voir annexe IV) où l'on voit que les personnages « sont partis

⁹ Carlos n'a pas constaté qu'en fait, la lecture du roman s'accomplit de la même façon.

chasser pis qu'y arrivent dans le village ». Par contre, Carlos considère que les images des trois premières bandes, dont deux sont présentées ci-dessous (p.34, voir annexe IV), servent davantage à illustrer qu'à apporter une information supplémentaire à ce que le texte raconte, ce qui vient contredire le point énoncé plus tôt.



Bérubé (2009). *Radisson*.

Deux bandes avec informations dans l'image (p.34)

Ainsi, Carlos ne saisit pas que l'image apporte beaucoup quoiqu'il comprenne la tâche effectuée par la mère « en voyant les images » de la deuxième bande de la page 32 (voir annexe IV). Il va même jusqu'à dire qu'il peut se passer de l'image, car il pourrait comprendre ce qui est raconté dans le texte sans elle. Quant à la difficulté à comprendre certains passages, elle est suscitée par l'importance que donne ce lecteur au récit :

- « Est-ce que c'était le texte que tu as trouvé dur à comprendre?
- Non, juste les événements. »

Pour Carlos, le texte est donc prédominant. Il avoue en effet lire en premier le texte puis « regarder les images » par la suite et ne pas pouvoir lire les deux en même temps

« sinon, je me concentrerais pas assez pour comprendre l'histoire. » Pourtant, il est d'avis que « les images sont plus importantes » pour bien comprendre la BD, « mieux comprendre les actions des personnages ». Là encore, une contradiction dans le discours apparaît, qui évoque possiblement la difficulté du lecteur à prendre conscience du rôle des images et celle de les lire adéquatement.

Quant aux sons évoqués par l'image, ce lecteur semble bien saisir le rôle des onomatopées. Comme le montrent les bandes ci-dessous (p.7, voir annexe IV), Carlos annonce que le silence vient de l'absence d'onomatopées, ce qui laisse sous-entendre qu'il associe le bruit aux onomatopées : « y a pus de bruit, y a pus de onomatopées ».



Bérubé (2009). *Radisson*.
Bandes avec onomatopées (p.7)

Enfin, en ce qui a trait à la vraisemblance historique, Carlos indique que la BD « [...] raconte l'histoire de plusieurs personnes qui se sont fait enlever, mais en juste une histoire d'une seule personne qui s'est fait enlever. » Selon lui, au lieu de raconter l'histoire réelle de plusieurs personnes qui ont existé, l'auteur de cette BD aurait simplement reporté toutes leurs expériences vécues sur un seul héros, à savoir Radisson. En fait, ce lecteur ne remarque jamais que la BD *Radisson* est inspirée d'une autobiographie, comme cela est mentionné sur la page couverture.

Selon Carlos, cette histoire s'est réellement passée, car « je sais qu'y avait des enlèvements de tribus là-bas ». Il souligne même que faire la différence entre ce qui se peut et ne se peut pas est facile puisque, à son avis, des éléments flagrants marquent la

vraisemblance ou non : la présence du « gros gros gros lézard » (exposée dans la case ci-dessous) semble invraisemblable, alors que la représentation des armes est au contraire plus vraisemblable, car « c'était pas des fusils laser ». De là à vérifier si la représentation est totalement exacte, il existe une marge que le lecteur ne franchit pas puisqu'il se contente de considérer qu'elle n'est pas nettement anachronique.



Bérubé (2009). *Radisson*.
Case avec l'animal ressemblant à un gros lézard (p.34)

De plus, Carlos a conscience que ce qui peut paraître moins vraisemblable dans cette BD est plus présent « dans les images ». Par contre, pour apprendre des faits historiques, il admet se fier autant au texte qu'aux images : « dans le texte, y vont dire c'est quoi pis, avec les images, y vont l'illustrer pour qu'on sache c'est quoi. »

4.1.1.2. La lecture de la bande dessinée *Laflèche*

Carlos a également mis quarante-cinq minutes, et ce, en deux fois, pour lire la BD *Laflèche* qu'il n'a toutefois pas lue en totalité, puisqu'il lui restait dix pages à lire. Il explique avoir apprécié cette BD pour l'humour employé, bien que ce dernier soit trop « bébé » à son goût. Quant aux apprentissages réalisés grâce à la lecture de cette BD, il confirme qu'« il croyait que les Iroquois et les Algonquiens étaient pas tant ennemis [...] ». »

Alors que cet apprentissage le surprend, il réaffirme connaître déjà les alliances entre les Français et les Algonquiens, d'une part, puis celle des Anglais et des Iroquois, d'autre part.

Seulement en regardant la couverture, et surtout grâce à la présence du fusil, Carlos repère que cette BD traite « des Indiens ». Cependant, déceler le type de contenu de la BD est pour lui impossible, puisqu'il ne perçoit aucun indice, ni visuel ni textuel. Par ailleurs, il juge que « des fois, l'histoire, elle se suivait pas vraiment. Les cases se suivaient pas vraiment. » Il doit donc revenir en arrière pour vérifier l'ordre des cases parce qu'il « avait mal compris l'histoire. » Ainsi, cet élève utilise des stratégies de lecture dites traditionnelles comme celle de relire un passage, « une page à la fois ».

Là encore, Carlos résume l'histoire en révélant quelques méprises, par exemple pour lui, Laflèche, « c'est un Algonquien. » Il situe l'époque et le lieu d'après ses connaissances personnelles et les images : « La découverte de la Nouvelle-France, les grandes explorations, c'est à peu près dans ce temps-là » et « la façon dont les fusils sont représentés. »



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Exemple de fusil (p.11)

En fait, Carlos semble comprendre l'idée principale de la BD, mais sans donner de détails : il croit que la réflexion de Laflèche à la page 8 (voir annexe V), « Hmm...plutôt bizarres, ces Iroquois » signifie son étonnement devant l'homme âgé vêtu à la française, le prenant pour un Iroquois. Par contre, il saisit bien le sens du mot « déroger », car cet élève explique que le héros « y veut continuer sa mission », à savoir respecter les attentes du roi de France. Ici, le texte et le contexte paraissent avoir contribué à sa compréhension. De même, il est capable avec justesse de réaliser l'inférence textuelle (voir dans la case suivante) en rapport avec « Heu... non merci! J'essaie d'arrêter! » (p.13, voir annexe V),

affirmant que « c'est comme une blague pour faire comme les gens qui essaient d'arrêter la cigarette. »



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Case avec une inférence textuelle (p.13)

De plus, Carlos démontre une bonne capacité à réaliser des inférences visuelles. Par exemple, il comprend que la flèche enflammée envoyée dans le camp, « c'était une diversion. » De même, il lit également l'onomatopée « Bong! » avec justesse. Quant à l'inférence (p.9 et p.10) sur le sentiment du chevalier du Sault de Lapecadille face aux trois amis amérindiens (voir annexe V) comme celle sur l'expression de Laflèche en gros plan (voir annexe V), Carlos révèle une compréhension globale de ces cases, certes pas dans tous les détails, mais au moins avec une certaine exactitude qui peut dénoter la capacité de cet élève à lire les images exposées ici.

À la suite de la question sur l'importance de lire le texte et l'image dans la BD, Carlos répète dans d'autres mots que « juste avec le texte, y a pas assez de détails pour comprendre l'histoire pis, sans texte, y aurait juste pas d'histoire pis on comprendrait pas. » Selon lui, les images de la page 10 (voir annexe V) apportent une information supplémentaire à ce que le texte raconte : « parce que si y a quelqu'un qui a de la misère à comprendre les alliances, ben, on va comprendre avec ces images-là. » Par contre, cet élève considère que l'image de la page 12 (voir annexe V) illustre seulement « parce qu'on serait capable de comprendre juste avec le texte de cette case-là. » Dans ce cas, Carlos ne saisit pas que l'image ajoute des informations au texte.

Cela étant, Carlos paraît à l'aise avec la complémentarité des modes, donc la multimodalité (exemple démontré dans la case ci-dessous). Il comprend bien à quoi correspond le mauvais pas (p.9, voir annexe V) en affirmant que « on le voit avec l'image » [...] « le texte qui est marqué dans cette case-là, ça décrit pas le mauvais pas du commandant français. » Par ailleurs, il ne mentionne aucun passage difficile à comprendre.



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Case avec une complémentarité des modes (p.9)

Pour Carlos, le texte est certes prédominant sur l'image, car, comme il le dit lui-même, il lit le texte en premier, mais « un peu les deux en même temps. » En outre, il est d'avis que les images, « ça m'aidait encore plus à comprendre le texte. Parce que dans cette BD-là, j'ai vraiment trouvé que les images étaient vraiment importantes. » Cette affirmation est appuyée par le fait que cet élève réussit également à expliquer adéquatement la plaisanterie de la page 12 (voir annexe V) : « la plaisanterie, c'est que c'est pas vrai qu'en brûlant un morceau de papier, on peut voir de la fumée qui forme un message. »

En ce qui a trait à la vraisemblance historique, Carlos indique que « ce qu'il y a dans cette BD-là, ça s'est réellement passé. [...] Sauf avec un petit peu d'humour. » En ce sens, il ne trouve pas difficile de faire la différence entre ce qui se peut et ce qui ne se peut pas : « Parce qu'on le voyait vraiment, [...] c'est des blagues plus pour les jeunes, fait qu'elles étaient faciles à comprendre quand c'était pas vrai. » Ainsi, il semble que, pour lui,

l'in vraisemblance tiennent davantage à la présence de l'humour qu'aux représentations des objets ou aux dires de l'auteur.

D'après Carlos, il existe du vrai dans l'histoire comme « les confrontations entre les Français puis les Britanniques puis les Iroquoiens avec les Algonquiens. » Il se base sur ses connaissances générales, notamment celles acquises à travers le jeu *Assassin's creed*¹⁰, qui lui a permis de développer des savoirs sur cette période historique. À son avis, dans la page 17 (voir annexe V), des éléments flagrants marquent l'in vraisemblance : « C'est impossible de voir des traces de [si] loin que ça. [...] ; normalement, les Iroquoiens ne faisaient pas de mocassins puis marquaient pas, gravaient pas le nom sur la semelle. » Malgré le fait que cet élève révèle la présence d'in vraisemblances dans les images, il considère pourtant que c'est dans les deux, le texte et les images, que les éléments paraissent moins vraisemblables.

De plus, pour apprendre des faits historiques, Carlos admet se fier davantage aux images. Cette déclaration sur l'importance de l'image est confirmée lorsqu'il ajoute quel genre de nouvelles connaissances historiques peuvent être acquises : « si des jeunes lisent la BD, y peuvent vraiment comprendre l'histoire avec du plaisir, avec de l'humour. [...] Ils pourraient comprendre comment les Amérindiens s'habillaient autrefois, comment les soldats britanniques puis français s'habillaient aussi. »

Portrait synthèse de Carlos

Dans les réponses apportées, peu de différences notables d'une BD à l'autre sont à mentionner. Ainsi, cet élève regarde particulièrement la couverture pour deviner le sujet

¹⁰ *Assassin's creed* est une série de jeux vidéo historiques, basée sur le concept d'une machine qui lit la mémoire de certains personnages, ce qui ramène à la mémoire de leurs ancêtres. Ce principe permet d'explorer divers lieux et époques du passé. Dans ce jeu, le visuel (lieux, décors, etc.) respecte la réalité historique grâce à la contribution d'historiens. Par contre, le scénario, comme toute œuvre de fiction, s'inspire seulement de l'histoire dans le but d'augmenter la crédibilité du récit. Grâce à *Assassin's creed*, Carlos a acquis diverses connaissances sur les sujets abordés comme la vie à Rome et à Florence au temps des Borgia, la vie des Amérindiens et des Américains au temps de la Révolution américaine, etc.

abordé. Par contre, celle de *Laflèche* ne lui permet pas de discerner si le contenu est plutôt humoristique ou réaliste à l'inverse de celle de *Radisson*, sur laquelle il réussit à puiser des indices (le manque de sourire des personnages indique, selon lui, que la BD est sérieuse, donc réaliste). De même, Carlos suit mieux le sens des cases et des bandes de la BD *Radisson*, qui est bien organisée selon lui, comparativement à celles de *Laflèche*.

Enfin, cet élève ne comprend pas toutes les subtilités de chaque récit, mais saisit l'essentiel en se fiant surtout au texte. Par exemple, le sens des mots « emplâtre » et « déroger » a pu être compris essentiellement grâce au texte (et au contexte). Pour Carlos, ni les images ni le dictionnaire ne servent. Pour chaque BD, il évoque l'importance de lire le texte et l'image avec tout ce qui en découle (sons et cinématique), tandis qu'il met en avant l'importance du texte en tant que lecture première. Précisément dans *Laflèche*, Carlos ajoute qu'il peut lire deux modes associés (texte et images), mais, selon lui, seules les images lui permettent d'apprendre les faits historiques. Par contre, dans *Radisson*, il ne lit qu'un mode à la fois pour mieux se concentrer afin de comprendre l'histoire. Pour les deux BD, cet élève concède que l'image apporte quelquefois une information supplémentaire dans le sens où elle montre un élément qui n'est pas forcément nommé dans le texte. Il admet également que, pour bien comprendre la BD, ce sont les images qui sont importantes. Par contre, pour apprendre des faits historiques, dans *Laflèche*, c'est l'image qui importe alors que, dans *Radisson*, ce sont à la fois le texte et l'image.

Finalement, pour les deux BD, Carlos met en doute la vraisemblance de certaines images (présence de gros lézard, exagération de la visibilité d'empreinte, etc.). Cependant, à aucun moment pour lui, le texte ne peut être erroné et ne peut exposer des fabulations. Il juge les deux histoires vraisemblables parce que les deux BD à caractère historique proposent un récit basé sur des faits vécus ou qui ont pu exister. Enfin, dans *Laflèche*, les deux modes (le texte et les images) lui paraissent moins vraisemblables alors que, seules les images le sont moins dans *Radisson*.

4.1.2. Le cas de Gaëlle

Gaëlle, cette élève de troisième secondaire, est considérée comme une lectrice confirmée au regard de ses résultats au dernier test de français. Invitée à qualifier son sentiment de compétence en lecture, elle le juge très élevé. Elle a lu jusqu'au moment de l'expérimentation de nombreuses bandes dessinées, autant de genre humoristique que d'aventures, mais elle n'en lit pas lors de l'expérimentation. Elle aime lire particulièrement des BD en anglais, car elle peut ainsi pratiquer cette langue qui lui semble plus facile d'accès. Cela étant, elle apprécie les BD comme *Walking Dead*, dans lesquelles elle est sensible aux images. Par contre, elle déclare lire plus rapidement la BD, sans s'attarder aux récitatifs et en pratiquant une lecture diagonale, ce qui l'oblige au demeurant à revenir en arrière quelquefois pour mieux comprendre. Par ailleurs, elle n'aime pas les cours d'histoire, à l'inverse du français, car elle déteste apprendre par cœur, notamment des dates. Toutefois, elle s'intéresse à tout ce qui aborde la Seconde Guerre mondiale. Dans cette recherche, cette élève a été choisie par rapport à sa condition de lectrice confirmée et c'est suivant ce qualificatif que l'entretien est analysé et qu'il est comparé à ceux des autres sujets.

De manière générale, Gaëlle est de bonne humeur, animée et volubile; en ce sens, il est difficile de la limiter dans ses réponses. Comme elle a tendance à déborder du sujet, il faut alors l'encourager à rester centrée sur les questions. Cela étant, aucun inconvénient majeur n'est survenu durant l'entretien, même si, pour le premier entretien, Gaëlle est arrivée en béquilles. Quant au deuxième entretien, pendant la séance, elle a supporté un mal de tête lancinant. Par ailleurs, Gaëlle est bien disposée à répondre aux questions rattachées à *Radisson*, qu'elle a d'ailleurs lu au complet contrairement à *Laflèche* qu'elle n'a pas terminé avant de se présenter à l'entretien.

4.1.2.1. La lecture de la bande dessinée *Radisson*

Gaëlle a mis quarante minutes à lire la BD *Radisson*, et ce, en une fois. Elle affirme en entretien avoir apprécié cette BD pour la justesse des dessins, mais nettement moins pour le sujet abordé, qui l'intéresse peu. Interrogée sur les apprentissages réalisés grâce à la lecture de cette BD, elle dit n'avoir rien appris de majeur, si ce n'est que « les Iroquois pis les Algonquiens étaient tant en conflit ». Elle pensait aussi que « c'étaient des familles de sang, pas des familles reconstituées [...] pis qu'y se donnent des nouveaux noms. »

Tout de suite, Gaëlle repère que cette BD traite des Amérindiens, particulièrement des Iroquois, grâce au titre mentionné sur la couverture ainsi qu'au « chapeau de plumes », au « fusil » et à la « maison longue ». En regardant la carte à l'intérieur de la couverture, elle suppose qu'il s'agit du parcours du héros.

En outre, le réalisme de la BD est pour elle apparent grâce à « l'expression des personnages : y ont toutes l'air bête » et « l'image représente la réalité. [...] C'est vraiment juste l'image [...] comme si t'avais pris une photo pis que quelqu'un avait faite un croquis de la photo. » En ce qui a trait à la difficulté de lire cette BD, Gaëlle peine à discriminer les personnages et à suivre l'ordre des cases, et ce, dès le début.

À cet égard, elle revient en arrière, insiste sur les images des personnages pour tenter de les reconnaître. De fait, elle paraît utiliser les stratégies de lecture dites traditionnelles comme la relecture à la fois du texte et des images : « Quand j'avais pas compris, j'ai relu les passages, les moments pis j'ai re-regardé les images pour essayer de comprendre les différences entre les deux personnages. » Bien qu'elle admette n'avoir pas tout compris de la BD, d'autres stratégies de lecture nécessaires à une bonne gestion de la compréhension ne semblent pas être utilisées par Gaëlle. Ainsi, malgré son incompréhension, elle ne relit pas la BD plusieurs fois et, même, elle « avait regardé la BD plus vite, comme plus en diagonale. » De surcroît, bien qu'elle ne soit pas certaine d'avoir saisi le sens du mot « emplâtre », elle ne cherche pas sa définition dans le dictionnaire.

En fait, Gaëlle ne réussit pas à résumer l’histoire avec une totale exactitude. Toutefois, elle repère les dates présentes dans certains récitatifs qui indiquent l’époque exacte et, en se souvenant du texte qui évoque Trois-Rivières à la page 3 et lac Ontario, elle situe le lieu : Québec (elle ne le nomme pas Nouvelle-France). Elle paraît saisir l’idée de base véhiculée par le texte, certes sans profondeur dans quelques cas. Ainsi, elle croit que la réflexion de Radisson à la page 15 (voir annexe IV), « ça ne me dit rien de bon » est en lien avec le langage et les coutumes différentes. Pour elle, Radisson ne comprend pas la situation, car « Y doivent avoir un langage différent pis aussi que, peut-être que lui, dans sa tribu, y capturent pas les prisonniers pour faire de lui son fils [*sic*]. » Elle ne perçoit pas que Radisson a peur des guerriers qui l’ont attaqué auparavant et qu’il craint pour sa vie. Par contre, face au mot « emplâtre », elle devine que ce mot signifie « trucs pour le faire guérir, que tu mets sur ses blessures. [...] Je pense que c’est comme quand tu mets plein de feuilles dessus. » Au début, elle le pense en se fiant au terme plâtre inclus dans emplâtre et par ce qu’elle a déjà vu à la télévision. Ensuite, elle finit par évoquer le contexte (la mère est en train de soigner Radisson), le texte et les images : « on voit qu’elle est en train de le guérir pis, après ça, elle a un couteau dans les mains. [...] Après ça, elle dit : «Les ongles qu’ils t’ont arrachés repousseront vite.» » Quant à l’inférence textuelle (présentée dans la case ci-dessous) en rapport avec « Voilà une belle occasion! » (p.33, voir annexe IV), elle la discerne avec justesse, annonçant que Radisson « y trouvait que c’était une belle occasion pour se sauver, rendu proche de là, pis rejoindre les siens. »



Bérubé (2009). *Radisson*.
Case avec une inférence textuelle (p.33)

La compréhension visuelle de Gaëlle semble partielle. Par exemple, elle indique que Radisson est « écœuré » à cause des vers dans la nourriture, mais n’annonce aucunement qu’il a vomi et ne s’appuie pas non plus sur l’onomatopée « Bleurp...Heuuuurb! » (p.14,

voir annexe IV) pour avancer que oui. Par contre, quant à l'inférence sur le sentiment de Radisson face au guerrier (p.15, voir annexe IV) comme celle sur l'expression de Radisson en gros plan (p.33, voir annexe IV), Gaëlle répond adéquatement : « il a peur [...] parce que y a une armée de guerriers en avant de lui [...], c'est eux autres qui l'ont capturé, fait que ils voulaient peut-être le prendre comme esclave ou le tuer. » De même, le visage du héros exprime « de l'inquiétude pis de la déception parce qu'y voulait retrouver les siens. » Encore, elle lit correctement l'onomatopée « Paw, paw! », imaginant même que « Bam! » (comme le révèle la case suivante) correspond au bruit d'un plus gros fusil.



Bérubé (2009). *Radisson*.
Case avec onomatopée (p.7)

À la suite de la question sur l'importance de lire le texte et l'image dans la BD, Gaëlle affirme que « si j'ai eu de la misère avec le texte en voyant les liens entre les deux tribus, peut-être que sans le texte, j'aurais eu encore plus de misère à comprendre. Pis, si on regarde juste les images, ça pourrait être plus facile que sans le texte, mais ça serait pas complètement possible. » Bref, pour elle, lire les deux est important : « c'est plus facile à comprendre quand [...] y a les deux. » Selon elle, l'image de la page 33 (voir annexe IV) peut fournir une information complémentaire au texte : « dans le texte, c'est juste écrit : «[...] avant d'aller chasser.» Pis dans le fond, sur l'image, y a plusieurs personnes qui vont chasser avec lui [...] ». Par contre, elle ajoute que « si on fait le contraire, le texte, y donne la date. » En ce sens, les deux se complètent.

Pour les images des trois premières bandes de la page 34 (voir annexe IV), Gaëlle déclare qu'elles servent davantage à illustrer, bien qu'elle dise en désignant l'animal étrange sur l'image, que « tu vois à quoi il ressemble. » Elle ne va toutefois pas jusqu'à préciser que l'image est plus qu'une simple illustration. En revanche, Gaëlle comprend la

tâche effectuée par la mère suggérée par les images, notamment celle de la bande présentée à la page suivante (p.32, voir annexe IV): « parce que si je lirais juste le texte, [...] ça spécifie pas qu'elle est en train de le soigner. » Elle dit même que, sans cette image, « ça montre pas c'est quoi la tâche qu'elle demande à sa fille de faire pis ça montre pas qu'elle est en train de soigner là. »



Bérubé (2009). *Radisson*.
Case avec une inférence visuelle (p.32)

En fait, pour Gaëlle, les images sont prédominantes dans cette BD. Elle avoue lire en premier l'image, « parce qu'avec juste le texte, je serais pas capable de comprendre. » Cela vient possiblement du fait qu'elle doit s'appuyer sur les illustrations pour tenter de repérer les personnages et les distinguer les uns des autres. Or, au début, elle a fort besoin d'y revenir pour reconnaître qui est qui. En outre, elle avoue que, pour bien comprendre cette BD, l'image est importante, car « elle exprime mieux ce qui se passe. » Quant à l'idée de lire les images et le texte en même temps, elle avoue pouvoir le faire quand elle est en présence d'onomatopées. Pour cette élève, ces dernières représentent du texte et non pas un son en tant que tel. En réalité, elle semble avoir de la difficulté à les saisir, considérant sa compréhension erronée des dernières bandes de la page 7 (voir annexe IV). Effectivement, elle s'attarde au dessin de l'aigle, cherchant une interprétation par rapport à lui, mais elle ne songe jamais à faire un lien avec les onomatopées qui disparaissent, laissant planer le silence. Dans ce cas, cette élève ne paraît pas bien saisir le rôle de l'onomatopée.

Selon Gaëlle, cette histoire, « ça peut avoir arrivé. [...] Ça peut être une histoire vraie ». Elle identifie ce qui n'est pas vraisemblable au sein du récit : elle trouve « un peu

bizarre qu'y disent que y avaient capturé quelqu'un pis y devenait quelqu'un de leur tribu pis qu'y lui faisaient confiance autant rapidement. » Elle remet donc en question ce qui est raconté en faisant un parallèle avec nos façons de faire actuelles. En ce qui concerne la vraisemblance, les indices sont rattachés à ses connaissances personnelles sur les Amérindiens : « j'en ai appris beaucoup quand même sur les Amérindiens. [...] c'est dans les coutumes, dans ce que j'ai appris à l'école en histoire. »

De plus, Gaëlle pense que ce qui peut paraître moins vraisemblable dans cette BD est plus présent « dans le texte », considérant que c'est lui qui explique, qui précise l'histoire. Pour cette élève, l'image est un support au texte : « Y pourrait juste être [dessiné] un esclave pis que ça soit pas inscrit, que juste en regardant l'image, on pense que c'est un esclave. » Alors que le texte peut être moins vraisemblable, c'est de lui que Gaëlle apprend des faits historiques : « C'est le texte qui explique qu'est-ce qui arrive pis qu'est-ce qui se passe. Ça serait juste des images, je saurais pas non plus c'est quoi le contexte [...] ». Il est donc essentiel qu'elle sache repérer ce qui est véridique pour ne pas apprendre de faits inexacts.

4.1.2.2. La lecture de la bande dessinée *Laflèche*

Gaëlle a mis vingt-cinq minutes, et ce, en deux fois, pour lire la BD *Laflèche*, qu'elle n'a d'ailleurs pas lue en totalité, puisqu'il lui restait 18 pages à lire. Elle explique avoir apprécié cette BD pour l'humour employé, mais trouve qu'elle offrait trop de texte, de dialogues. Quant aux apprentissages réalisés grâce à la lecture de cette BD, elle indique que « les informations que j'avais lues dans l'autre BD, ça revenait pas mal au même. »

Seulement en regardant les tenues vestimentaires des Amérindiens sur la couverture, Gaëlle se fait une bonne idée du contenu historique. Elle le juge d'ailleurs réaliste, en l'absence d'éléments fantastiques, au contraire de la présence « du fusil de chasse » et de « la plume dans les cheveux ». Grâce aux dessins qui ridiculisent les personnages, elle admet reconnaître la saveur humoristique : « L'expression des personnages, [...] je trouvais

que ça ressemblait plus à de l'humoristique parce que, lui, il a genre juste une dent. » Par ailleurs, elle ne revient pas en arrière pour vérifier l'ordre des cases ni les images ni le texte. Pour elle, cette BD paraît simple à lire : « des fois, je regarde pas l'image pis je passe au prochain dialogue [...]. [...] des fois, je lis pas [un mot], [...] à la place, je regarde l'expression du personnage; je le sais qu'y crie. » Pour le texte, elle ajoute : « je le passe vite, sans vraiment prendre le temps de regarder c'est quoi le mot. Je sais qu'il a mal, je sais que l'expression, c'est que y a une douleur. »

C'est peut-être à cause de cette lecture diagonale que Gaëlle résume l'histoire en révélant diverses méprises. Par exemple, Laflèche et les deux personnages sur la couverture sont « trois Algonquiens [...] qui essaient de se sauver parce que les autres [Iroquois] arrêtent pas de les attaquer. » De même, elle ne réussit pas à situer exactement l'époque de cette BD, mais place quand même le récit au Québec (sans nommer la Nouvelle-France). Toutefois, elle sait que l'histoire se déroule dans le passé, car « les Français étaient les premiers arrivants. » Ici, les récitatifs n'ont aucunement servi.

En fait, Gaëlle semble comprendre l'idée principale de la BD, mais sans subtilité. Elle décèle que la réflexion de Laflèche à la page 8 (voir annexe V), « Hmm...plutôt bizarres, ces Iroquois » signifie son incompréhension face au départ subit des Iroquois une fois qu'ils découvrent la flèche enflammée. Cependant, elle ne peut pas expliquer ce que cela représente formellement. De même, elle perçoit de façon erronée l'inférence textuelle (p.13) en rapport avec « Heu... non merci! J'essaie d'arrêter! » (voir annexe V), affirmant que Laflèche « essaie de plus faire la guerre parce que ça y tente pas d'aller se battre. » Par contre, elle saisit bien le sens du mot « déroger » : « je connaissais déjà la définition du mot. Je l'avais déjà entendu dans un autre livre ou dans une émission. » De plus, elle s'appuie sur l'ensemble des modes : « ça va avec le principe de ce qui est écrit dans le texte. » et « [le chevalier] avait l'air fier un petit peu; il a la main là [sur le cœur]. »

Par ailleurs, Gaëlle démontre une plus faible capacité à réaliser les inférences visuelles. Par exemple, elle ne peut tirer une conclusion de la scène de la page 8 (voir annexe V) et elle ne peut attester que l'envoi de la flèche enflammée est une diversion ; elle

ne fait que décrire les faits. Pour ce faire, elle s'appuie sur les images : « on voit toutes les petits bonshommes se battre pis, tout à coup, on voit comme une flèche. » De plus, elle souligne le mot du récitatif « soudain » qui sous-entend qu'il va se produire un élément déclencheur. Quant à l'inférence (présentée dans la case ci-dessous) sur l'expression de Laflèche se tenant le menton (p.8, voir annexe V), cette élève révèle une mauvaise compréhension, pensant que Laflèche « était inquiet qu'y a failli mourir. » Par contre, pour le sentiment du chevalier du Sault de Lapecadille face aux trois amis amérindiens (p.9, voir annexe V), elle est capable de saisir que le Français a peur et est gêné face aux Amérindiens qui apparaissent violents. De même, elle traduit le gros plan du visage de Laflèche avec exactitude, déclarant qu'il est « surpris pis inquiet. »



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Case avec une inférence visuelle (p.8)

À la suite de la question sur sa capacité à comprendre cette BD en ne lisant que le texte, Gaëlle affirme qu'il peut suffire, sans pouvoir le justifier davantage. Par contre, avec les images seules, ce ne serait pas possible à son avis : « parce que quand y découvre que la fille est partie, y a rien qui nous prouve [dans l'image] que c'est à la fille qu'y pense. » Quant à l'importance de lire les deux modes, cette élève trouve simplement que « c'est plus le fun. [...] Les images sont drôles. [...] Sinon, le texte est important pour comprendre parce qu'avec juste l'image, on n'aurait pas compris. » D'ailleurs, selon elle, les images de la page 10 (voir annexe V) n'apportent pas d'information supplémentaire à ce que le texte raconte : « c'est juste que c'est plus drôle à regarder comme ça. [...], Mais c'est pas

important. » Pour la case ci-dessous de la page 12 révélant Watapiti assommée (voir annexe V), certes elle illustre les propos, mais l'élève ajoute : « la seule que je dirais différence, c'est que la fille a comme des étoiles à côté de sa tête pour dire qu'elle a mal. » Elle paraît inconsciemment percevoir que cette image donne une information qui n'est pas écrite directement.



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Case avec une inférence visuelle (p.12)

Cela étant, Gaëlle paraît relativement à l'aise avec la complémentarité des modes. Elle comprend bien à quoi correspond le mauvais pas (p.9, voir annexe V) « en regardant l'image. » Sans elle, « y a rien qui prouve que son ami, c'est un Français pis on sait pas c'est quoi qu'il aurait faite de mal. » Par contre, elle n'a pas l'air de comprendre le passage de la flèche enflammée, probablement à cause des inférences visuelles et textuelles qu'elle ne sait pas effectuer. D'ailleurs, après une relecture, elle ne conçoit pas plus l'idée sous-jacente, alors « je me suis dit que j'allais sûrement le comprendre plus tard ou si je ne comprenais pas, c'est que c'était pas utile. »

Enfin, Gaëlle regarde l'image en premier, mais les deux « quand qu'y arrive quelque chose pis que y a une onomatopée. » Par contre, elle est d'avis que le texte est plus important pour bien comprendre cette BD « parce qu'y donne quand même beaucoup de détails en marquant le texte. » Cette ambivalence entre le texte et l'image ressort quand cette élève ne réussit pas à saisir l'humour latent à la page 12 (voir annexe V). En fait, elle ne comprend pas la plaisanterie sur l'outil de communication emprunté aux Blancs. Elle

croit que ce sont les Amérindiens qui sont stupides : « Fait qu'y pensent qu'en brulant la feuille, ça va faire des signaux de fumée pis que ça va vouloir dire un message. »

En ce qui a trait à la vraisemblance historique, Gaëlle indique que « ça raconte plus une histoire, mais je sais pas si l'histoire était vraie, si elle était déjà arrivée pour vrai. » En ce sens, comme « ça peut arriver », c'est vraisemblable, même si cette élève arrive à cibler des cases moins vraisemblables. Par exemple, « y a une marque de commerce en dessous de la botte des Iroquois. [...] ça fait un peu bizarre que la terre est [...] loin pis qu'y dit : « Ah, y a des traces de pas sur la plage » ». De fait, elle ne trouve pas difficile de faire la différence entre ce qui se peut et ce qui ne se peut pas : « c'étaient un peu comme des « jokes ». » Toutefois, la présence de l'humour n'est pas toujours source d'invraisemblance ; elle peut aussi être une marque de l'absurde, qui n'enlève pas forcément la part de vraisemblance (exemple p.28) : « Comme y a une histoire de trace de pas après les barils de bière (voir annexe V), quand [...] y marchaient de reculons, c'est un peu con, [...]. » Bref, cette ruse est burlesque, mais paraît vraisemblable dans le sens où elle pourrait être utilisée en vue de déjouer des adversaires.

Selon Gaëlle, il existe du vrai dans l'histoire : « ça se peut que ça soit vrai que une Algonquienne s'est fait enlever pis qu'y essaient de la récupérer. T'sais, y aiment leur famille [...]. » Elle avoue se baser sur le texte, mais elle semble également être influencée par son propre point de vue. À son avis, dans la page 17 (voir annexe V), les éléments flagrants marquant l'invraisemblance se trouvent dans les images : « Comme la trace de pas, c'était pas vraisemblable, c'était dans les images pis les canots qui étaient attachés, c'était dans les images aussi. »

De plus, pour apprendre des faits historiques, Gaëlle admet se fier davantage aux images : « c'est de la façon qu'y sont habillés, leur mode de vie, la quête qu'y font, leur coiffure [...]. » Cela peut paraître contradictoire qu'elle apprenne grâce aux images alors que ce sont elles qui introduisent davantage l'invraisemblance.

Portrait synthèse de Gaëlle

Dans les réponses apportées, quelques différences d'une BD à l'autre sont à mentionner. Ainsi, pour déceler le sujet abordé dans chaque BD, cette élève regarde la première de couverture, un peu la quatrième de couverture. En plus, dans *Radisson*, elle contemple les pages à l'intérieur de la couverture qui proposent une carte. Ensuite, parvenant à puiser des indices grâce aux pages de couverture, elle discerne avec justesse si le contenu est humoristique ou réaliste : selon elle, dans *Radisson*, l'expression des personnages avec leur absence de sourire ainsi que l'image au style plus « photographique » indiquent que la BD est réaliste, alors que, dans *Laflèche*, certes l'expression des personnages, mais surtout leurs traits grossiers révèlent qu'elle est humoristique. Par ailleurs, Gaëlle suit mieux le sens des cases de la BD *Laflèche*, comparativement à celles de *Radisson*. En réalité, pour cette BD spécifiquement, sa compréhension semble plus troublée, phénomène renforcé par sa mauvaise reconnaissance des différences entre les personnages.

Enfin, cette élève ne comprend pas toutes les subtilités du récit de *Radisson*, mais en saisit l'essentiel. Par exemple, le sens du mot « emplâtre » a été compris essentiellement en s'appuyant sur le texte (et le contexte), tandis que le mot « déroger » dans *Laflèche*, Gaëlle s'est fiée à l'image du personnage, qui se tient droit et fier. Pour la BD *Radisson* qu'elle peine à bien comprendre, Gaëlle évoque l'importance de lire l'image, mettant même en avant l'image en tant que lecture première (point identique pour *Laflèche*). Pourtant, pour *Laflèche*, elle mentionne que le texte seul peut suffire pour comprendre, puisque l'image joue seulement un rôle de divertissement. À son avis, elle sert à rendre cette BD humoristique.

Selon Gaëlle, pour bien comprendre la BD, le texte et l'image sont importants bien que le texte lui semble plus crucial, considérant même que, dans *Laflèche*, il peut suffire. Cela vient confirmer le rôle d'illustration comique ou divertissante qu'elle attribue aux images. Par contre, pour *Radisson*, cette élève concède que l'image apporte quelquefois une information supplémentaire, même si le texte aussi raconte des éléments qui ne sont pas

illustrés dans l'image. Pour cette élève, le texte, par l'explication du déroulement du récit, permet d'apprendre les faits historiques dans *Radisson*. Or, dans *Laflèche*, ce sont les images qui comptent par leur représentation des tenues, du mode de vie, etc.

Finalement, pour les deux BD, Gaëlle ajoute qu'elle peut lire deux modes associés (le texte et les images) quand l'image est accompagnée d'onomatopées et qu'il arrive une action marquante. Cette fois pour *Radisson*, elle met en doute la vraisemblance du texte. En fait, elle semble accorder beaucoup d'importance au récit : à son avis, la confiance des Amérindiens envers Radisson lui semble poussée, voire utopique. À l'inverse, pour *Laflèche*, ce sont les images qui comportent des invraisemblances (marque de commerce sur la semelle du mocassin, exagération de la visibilité des traces de pas, etc.). Par contre, elle juge les deux histoires vraisemblables parce que les deux BD à caractère historique proposent un récit basé sur des faits qui ont pu exister d'après elle. Par exemple, au vu de ses connaissances personnelles, elle considère que l'histoire rattachée aux Amérindiens et à leurs combats est vraie. Elle admet également que l'image dans *Laflèche* est le mode qui lui paraît moins vraisemblable alors qu'à son avis, c'est plutôt le cas du texte dans *Radisson*.

4.1.3. Le cas de Hannah

Hannah, élève de troisième secondaire, a lu avant l'expérimentation une huitaine de bandes dessinées et n'en lit pas au moment de l'expérimentation, ce qui fait d'elle une lectrice occasionnelle de BD. Même si elle n'en lit pas souvent, elle aime tout de même le faire, car elle déclare que les images l'aident à comprendre le texte. Ceci dit, à l'inverse des romans, la lecture de BD ne suscite pas chez elle d'images mentales. De plus, elle est considérée comme une lectrice confirmée au regard de ses résultats à l'évaluation de l'étape en fin d'année passée et au dernier test de français. Invitée à qualifier son sentiment de compétence en lecture, elle le juge très élevé. Par ailleurs, Hannah n'aime pas les cours d'histoire, préférant le français, car elle déteste étudier dans un cahier et retenir des dates. Par contre, elle est intéressée par les activités historiques en classe (mise en situation, jeu de

rôle) et par les sujets se situant à l'époque contemporaine comme la crise d'Oka. Sinon, elle apprécie également tout ce qui aborde la Seconde Guerre mondiale. Dans cette recherche, cette élève a été sélectionnée sur la base de sa condition de lectrice occasionnelle de BD et c'est suivant ce qualificatif que l'entretien est analysé et qu'il est comparé à ceux des autres sujets.

De manière générale, Hannah est très agréable et consciencieuse; toutefois, comme elle parle peu, il est plus malaisé de lui faire développer ses idées. Autrement, elle discute dans de bonnes conditions, même si pour l'entretien sur *Laflèche*, elle est interrogée durant l'heure du diner et doit manger en même temps qu'elle répond aux questions. Cela étant, aucun inconvénient majeur n'est survenu durant les entretiens et l'ambiance des salles adjacentes est restée relativement calme. Par ailleurs, Hannah a lu *Radisson* et *Laflèche* au complet, et ce, les jours précédant les rencontres à l'inverse des autres participants. En outre, dans les réponses apportées, vraiment peu de différences notables d'une BD à l'autre sont à mentionner.

4.1.3.1. La lecture de la bande dessinée *Radisson*

Hannah a pris trente minutes pour lire la BD *Radisson*, et ce, en deux fois. Elle affirme en entretien avoir apprécié cette BD pour l'aventure à laquelle elle s'est attachée. Interrogée sur les apprentissages qu'elle a réalisés grâce à la lecture de cette BD, elle dit avoir appris que « y [les Iroquois] prennent des prisonniers, ben, y peuvent les adopter », ayant même douté que cela se puisse réellement.

Hannah repère tout de suite que cette BD traite des Amérindiens, grâce « à la manière dont y sont habillés surtout pis les maisons longues aussi » illustrés sur la couverture. Même si elle regarde la carte à l'intérieur de la couverture, elle n'en déduit rien.

En outre, le réalisme de la BD est pour elle apparent : « Les personnages sont quand même, y ont pas l'air genre rigolo, y ont l'air plus normal, y ont l'air plus sérieux ». De

plus, elle conclut que cette BD est plus réaliste puisque « c'est surtout le fait qu'y avait l'air de parler des Iroquois. » Ensuite, afin de mieux comprendre, elle utilise seulement la stratégie du retour en arrière, et ce, pour relire le texte uniquement. De même, elle hésite sur le sens de lecture des cases ou des bandes : « Des fois, j'étais pas trop certaine dans quel ordre y allaient. » Donc, au regard des stratégies de lecture employées, elle paraît utiliser celles dites traditionnelles.

Malgré le fait que Hannah n'emploie pas toutes les stratégies de lecture nécessaires à une bonne gestion de la compréhension, elle comprend bien l'histoire dans sa globalité. En fait, elle réussit à résumer l'histoire avec justesse. Elle décèle des marqueurs de temps et de lieu qui indiquent l'époque et la situation géographique. Par exemple, elle mentionne « que ça fait longtemps en maudit. Me semble que c'est marqué au début : 1500 et quelques. » D'ailleurs, elle retrouve la date inscrite dans un récitatif : 1651. Elle ajoute que l'histoire se passe au Québec, car « Y parlaient des endroits, des noms pis toute. [...] je trouvais que ça avait rapport avec le Québec. » Elle ne nomme toutefois pas la Nouvelle-France.

De plus, Hannah paraît bien saisir l'idée principale véhiculée par le texte, sauf de rares scènes pour lesquelles elle est plus approximative. Ainsi, elle croit que la réflexion de Radisson à la page 15 (voir annexe IV), « ça ne me dit rien de bon » est seulement liée au fait qu'il ne comprend pas à cause de la langue différente de l'interlocuteur. Elle saisit un peu mieux en évoquant « peut-être le ton sur lequel il parle. » Face au mot « emplâtre », elle comprend à peu près « parce que y a le mot «plâtre» dedans. Pis, racines, parce que on a appris en histoire que, des fois, les Iroquois ou les Indiens ou peu importe, ils utilisent surtout beaucoup les plantes pour soigner des blessures. » L'élève n'appréhende pas précisément ce terme grâce au texte (le mot «racines») et aux dessins (la mère qui soigne). Quant à l'inférence textuelle (p.33) en rapport avec « Voilà une belle occasion! » (voir annexe IV), elle la perçoit de façon juste, déclarant que Radisson veut s'échapper « pour retourner avec les Français ».

Enfin, Hannah démontre encore plus de justesse dans sa compréhension visuelle. Par exemple, elle confirme que Radisson a vomi (p.14, voir annexe IV) « à cause de la viande,

pis que y avait des vers dessus. » D'ailleurs, elle lit aussi avec exactitude l'onomatopée « Paw, paw! » Quant à l'inférence sous-entendue dans la case suivante sur le sentiment de Radisson face aux guerriers (p.15, voir annexe IV), Hannah réalise une bonne inférence comme sa réponse avérée le démontre : « Il doit se sentir intimidé, il doit avoir peur. [...], peur de se faire tabasser.»



Bérubé (2009). *Radisson*.
Case avec une inférence visuelle (p.15)

À la suite de la question portant sur l'importance de lire le texte et l'image dans la BD, Hannah affirme que «un complète l'autre, genre, si mettons y te manque des informations, tu peux regarder les images, ça t'aide à comprendre.» Selon elle, le texte permet de comprendre une partie de la BD mais non son ensemble. En revanche, elle peine à voir si l'image fournit une information supplémentaire à celle du texte : «On voit qu'y s'en vont, y reviennent de la chasse, mais...» Pourtant, cette élève évoque le fait de «voir», mais elle ne paraît pas constater consciemment que l'image raconte quelque chose. De même, elle considère que les images des trois premières bandes de la page 34 (voir annexe IV) servent davantage à illustrer qu'à apporter une information supplémentaire à ce que le texte raconte, même si elle hésite : «Mais, ça raconte aussi quelque chose comme, mettons, tu vois qu'y sont arrêtés à des places pis [...] y disent qu'y abandonnent leurs esclaves [...]» Ensuite, elle se rend compte que ces éléments sont déjà présents soit dans le texte soit dans l'image.

Ainsi, Hannah est ambivalente sur le rôle de l'image et du texte, notamment en ce qui a trait à la tâche effectuée par la mère à la deuxième bande de la page 32 (voir annexe IV). Pour elle, «Il [Radisson] est pas mal mal en point pis elle parle des ongles qui vont repousser vite pis les brulures que eux autres, y vont guérir moins vite». Elle comprend que

la mère soigne Radisson, mais sans savoir concrètement sur quoi elle se base pour arriver à cette conclusion. Cependant, elle juge qu'elle ne peut se passer de cette image : «si on voit pas l'image, peut-être qu'elle parlait de la manière dont il est mal en point pis ce qu'il a eu, mais qu'elle parle de venir l'aider à finir une autre tâche qu'a comme pas rapport avec le reste.» Quant à la difficulté à comprendre un passage, elle est suscitée par l'importance que donne cette lectrice au récit. De fait, elle finit par déduire des raisons de l'action du personnage après avoir relu l'extrait.

Pour Hannah, le texte est prédominant puisqu'elle avoue le lire en premier et, par ailleurs, ne pas lire les images et le texte en même temps. En outre, elle juge que, pour bien comprendre la BD, le texte et l'image sont tous les deux importants, car «y se complètent, genre, si y a pas un, ça va être plus dur de comprendre, pis faut vraiment les deux.» Quant aux sons évoqués par l'image, elle saisit le sens des trois bandes finales de la page 7 (voir annexe IV) : «Là, ça fait du bruit pis toute pis on voit qu'y se bagarrent là. Pis, après ça, les bruits y diminuent pis y a pus de bruit. Fait que, moi, je sous-entendais qu'y s'était faite capturer ou qu'il était mort [...]» Son intuition est donc appropriée, probablement en associant le fait que le silence vient de l'absence d'onomatopées, qu'elle explique maladroitement : «[...] par rapport au fait que y a genre comme des petites lettres pis des coups de feu pis des cris, les cris des Iroquois.»

En ce qui a trait à la vraisemblance historique, Hannah indique que la BD s'inspire certainement de faits vécus, mais que l'auteur a simplement dû modifier les noms des héros : «Ça s'est sûrement déjà passé, mais y devait peut-être pas s'appeler Pierre-Esprit Radisson, t'sais, les noms devaient changer.» Selon elle, au lieu de raconter l'histoire réelle de personnes ayant existé, l'auteur de cette BD a reporté leurs aventures sur des personnages fictifs. En fait, cette lectrice ne remarque pas que *Radisson* est inspirée d'une autobiographie, comme cela est inscrit sur la page couverture placée à la page suivante.



Bérubé (2009). *Radisson*.

Mention de l'autobiographie de Radisson (page couverture)

Selon Hannah, cette histoire est vraisemblable, car «ça parle des Iroquois pis qu'y parlaient, mettons, qu'y allaient attaquer les Français pis des Algonquiens [...]». Elle s'appuie possiblement sur ses connaissances acquises en classe pour envisager que ce sujet est plausible. Ceci dit, elle ne semble pas facilement faire la différence entre ce qui se peut et ne se peut pas : elle peine à déceler des éléments moins vraisemblables dans la BD sauf si elle se réfère au récit, formellement au choix que l'auteur a fait par rapport aux personnages et à leurs actions. Par contre, elle considère possible d'apprendre de nouvelles connaissances historiques : «le fait que je savais pas que y pouvaient comme garder des prisonniers puis les adopter. Pis [...] de changer de religion, de changer d'environnement pis toute pour qu'y deviennent comme nous autres.»

Finalement, à son avis, ce sont les images et le texte qui permettent d'apprendre des faits historiques. Hannah se fie «aux images, y avait cette image-là (vue complète du village à la page 10), tu vois vraiment comment c'est fait. [...] Le texte, c'est encore en parlant comme l'adoption de Radisson. La femme, elle allait voir le guerrier pis elle y disait que c'était son droit en tant que femme de garder un prisonnier.» De fait, cette élève avance que les deux modes apportent des éléments à examiner, mais apparemment en lisant un mode à la fois.

4.1.3.2. La lecture de la bande dessinée *Laflèche*

Hannah a mis vingt-cinq minutes, et ce, en une fois pour lire la BD *Laflèche*. Elle explique avoir apprécié cette BD pour l'humour employé, bien qu'elle lui reproche d'être difficile à suivre à cause des Algonquiens et des Iroquois, qu'elle confond entre eux. De même, elle trouve que les noms employés sont compliqués, ce qui est concevable, ne serait-

ce que si l'on se fie au nom du chevalier du Sault de Lapecadille? Quant aux apprentissages réalisés grâce à la lecture de cette BD, elle déclare qu'en plus de ce qu'elle a déjà appris en histoire, elle découvre les alliances : «je ne sais pas si c'est les Algonquiens qui sont allés avec les Anglais ou si c'est les Iroquois alliés avec les Français.»

Seulement en regardant la couverture, surtout grâce aux personnages, Hannah repère que cette BD traite «des Indiens» et «lui [Laflèche], dans ma tête, c'est comme le héros de l'histoire [...]». De même, elle décèle facilement le type de contenu de la BD percevant des indices visuels issus des personnages, principalement de la manière dont ils sont dessinés : «c'est surtout le petit qui me faisait penser que c'était humoristique. [...] Il est fait tout petit, il a comme une grosse palette en avant [...]». Par ailleurs, bien qu'elle dise «lire pis regarder les images», ce qui sous-entend l'attention portée aux deux modes, elle ne détaille pas l'emploi d'autres stratégies de lecture plus multimodales. En outre, elle revient en arrière «quand je pensais, mettons, avoir manqué une information» et elle relit un passage «où qu'y avait beaucoup de texte [...]»; de fait, elle utilise plutôt des stratégies de lecture dites traditionnelles.

Malheureusement, à cause de l'oubli de la question demandant un résumé du récit, il est impossible de savoir si Hannah récapitule bien l'histoire. Toutefois, à la suite de la question exigeant qu'elle présente les personnages, il est notable que cette élève ne les situe pas tous adéquatement et qu'elle ne sait pas exactement quel est leur rôle. Par exemple, elle ne comprend pas que Laflèche est un coureur des bois et qu'il est allié aux Algonquiens. De même, elle croit que de Lapecadille est là pour «fournir ses soldats pour aider Laflèche à aller chercher la fille du chef.» Par contre, elle replace parfaitement l'époque et le lieu en s'appuyant sur le texte, notamment dans les récitatifs : «C'était marqué, ben, au début, c'était marqué une coup[l]e de fois quand les personnages parlaient [...]»

En fait, Hannah semble bien comprendre cette BD, même si des précisions manquent quelquefois. Ainsi, elle annonce, sans développer, que la réflexion de Laflèche à la page 8 (voir annexe V), «Hmm...plutôt bizarres, ces Iroquois» signifie que «y sont bizarres parce que dès qu'y a eu une flèche en feu qui s'est plantée dans le sol, y sont partis.» Elle réalise

moins l'inférence textuelle (p.13) en rapport avec «Heu... non merci! J'essaie d'arrêter!» (voir annexe V), ne saisissant pas la plaisanterie sous-entendue. Elle pense que «parce que Laflèche y passe une pipe avec du tabac dedans. Ben, j'imagine que c'est du tabac. Pis y dit comme [si l'Amérindien] essaie d'arrêter de fumer.» Par contre, elle appréhende bien le sens du mot «déroger» : «[...] y ne veut pas manquer sa mission. Il ne veut pas manquer sa parole.» Elle se fie au texte et au contexte : «Par rapport au contexte. J'ai compris d'après ce qui avait été dit avant pis même après.»



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Case avec une inférence visuelle (p.9)

De plus, Hannah démontre une bonne capacité à réaliser des inférences visuelles. Par exemple, elle décèle que la flèche enflammée est «un signal en fait pour s'en aller» et «un prétexte». Elle déclare : «Je l'ai compris plus tard avec les explications dans le texte quand on sait que Watapiti a été enlevée.» De même, elle lit avec justesse l'onomatopée «Bong!». Quant à l'inférence introduite dans la case ci-dessus sur le sentiment du chevalier du Sault de Lapecadille face aux trois amis amérindiens (p.9, voir annexe V) comme celle sur l'expression de Laflèche en gros plan (p.10, voir annexe V), Hannah révèle une compréhension globale de ces cases avec une certaine exactitude qui peut dénoter la capacité de cette élève à lire les images présentées ici.

À la suite de la question sur l'importance de lire le texte et l'image dans la BD, Hannah affirme que «les images complètent le texte. Si y aurait juste le texte, on comprendrait peut-être pas toute non plus.» Pourtant, selon elle, les images de la page 10 (voir annexe V) n'apportent pas une information supplémentaire à ce que le texte raconte :

«c'est plus pour illustrer.» De même, elle hésite à savoir si l'image de la page 12 (voir annexe V) apporte ou non une information, mais finit par déclarer : «[elle raconte] un peu. On voit que, je sais pas si elle a été assommée, mais elle voit des étoiles, genre, elle a comme l'air sonné à cause des petites étoiles qui sont dessinées autour de sa tête.»

Cela étant, Hannah paraît à l'aise avec la complémentarité des modes. Elle comprend bien à quoi correspond le mauvais pas (p.9, voir annexe V) en affirmant que «on le voit à cause de l'image qu'il a la tête pris dans le trou [...]» D'ailleurs, elle juge ici l'image essentielle pour comprendre le mauvais pas en question. En outre, elle mentionne un passage difficile à comprendre à la page 29 (discours de Sieur de Contrecoeur) apparemment à cause «des mots compliqués pis y avait beaucoup de texte.» C'est justement dans ces cas-là qu'elle dit revenir en arrière pour relire; par contre, elle ne cherche aucun mot complexe dans le dictionnaire.

Pour Hannah, le texte est prédominant, car comme elle le dit elle-même, elle lit «le texte en premier» et pas vraiment les deux modes en même temps. De plus, elle estime que le texte est à considérer pour bien comprendre cette BD, car «c'est des grosses bulles pis y a vraiment beaucoup d'informations dans les bulles pis c'est pas toutes des informations qu'on pourrait comprendre grâce aux images.» Par ailleurs, elle semble réussir à expliquer la plaisanterie de la page 12 (voir annexe V) : «ils lisent pas ce qu'il y a dessus, y font juste comme bruler [la feuille] pis à cause de la boucane, y peuvent comme lire le message.»

En ce qui a trait à la vraisemblance historique, Hannah indique : «Je ne sais pas si ça s'est réellement passé, mais ça me semble vraisemblable. C'est une histoire qui aurait pu arriver.» Par ailleurs, elle dit avoir trouvé facile de faire la différence entre ce qui se peut et ce qui ne se peut pas. Effectivement, elle paraît reconnaître les passages moins vraisemblables, mais sans être capable de percevoir que c'est dû à la présence d'humour. Par exemple, au sujet de la page 10 (voir annexe V), elle déclare : «C'est comme le castor qui court après le trappeur pis le trappeur y s'enfuit, mais, d'après moi, ça serait pas passé comme ça.» Quant à la case suivante de la page 17, elle représente celle qui est la moins vraisemblable pour Hannah, à savoir la vignette montrant l'empreinte de pas «vraiment

marqué genre *Made in iroquoian land*». Cependant, cette élève ne semble encore pas percevoir l'humour de la scène : « je pensais pas qu'il y avait vraiment comme où c'est que c'était fait [...]. D'après moi, c'était juste comme fait pis tu les mets pis ça finit là; y a rien de marqué en dessous.»



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Case introduisant la réflexion sur la vraisemblance (p.17)

Selon Hannah, il existe du vrai dans l'histoire : «les Iroquois sont alliés avec les Anglais pis les Algonquiens avec les Français pis y sont comme en guerre.» Elle s'appuie sur ses «connaissances de base en histoire». Ensuite, elle insiste sur le fait que l'histoire racontée «aurait pu être vraie. Ça aurait pu que les Iroquois enlèvent la fille d'un genre de clan ennemi [...]». Enfin, elle annonce que les éléments les moins vraisemblables sont présents autant dans le texte (p.10, voir annexe V) que dans l'image (p.17, voir annexe V).

Somme toute, pour apprendre des faits historiques comme pour comprendre, Hannah admet se fier au texte et aux images : «Les deux parce que, justement, si on avait juste le texte, y a des bouts dans l'histoire où on comprendrait peut-être pas toute pis, justement, y a beaucoup d'informations dans le texte, fait que si on avait juste l'image, on comprendrait pas vraiment.» Cette déclaration est confirmée lorsqu'elle spécifie quel genre de nouvelles connaissances historiques sont acquises : les alliances s'avèrent plus explicites grâce au texte, alors que le fait que les Amérindiens boivent de la bière est davantage tiré des images.

Portrait synthèse de Hannah

En fait, cette élève regarde seulement la première de couverture pour déceler le sujet abordé. Dans les deux BD, elle discerne si le contenu est plutôt humoristique ou réaliste. Pour *Radisson*, elle réussit à puiser des indices grâce aux personnages sur la page couverture (l'air sérieux des héros indique que la BD est réaliste) et grâce au sujet qu'elle juge grave (les Iroquois). Quant à *Laflèche*, elle remarque la manière plus grossière dont sont dessinés les personnages, ce qui indique le genre humoristique de cette BD. Par contre, Hannah suit mieux le sens des cases et des bandes de la BD *Laflèche*, comparativement à celles de *Radisson*.

Enfin, cette élève comprend bien les subtilités de chaque récit et en saisit l'essentiel en se fiant surtout au texte. Par exemple, le sens des mots «emplâtre» et «déroger» a pu être compris essentiellement grâce au texte (et au contexte) puis à ses connaissances apprises en classe d'histoire. Pour chaque BD, elle évoque l'importance de lire le texte et l'image tandis qu'elle met en avant l'importance du texte en tant que lecture première. Dans aucune des BD, Hannah ne peut lire deux modes associés (le texte et les images); cela dit, selon elle, ces deux modes lui permettent d'apprendre les faits historiques. En outre, pour les deux BD, cette élève affirme que l'image n'apporte pas d'information supplémentaire à ce que raconte le texte, même si elle hésite dans le cas de *Radisson*. Elle admet également que, pour bien comprendre la BD *Radisson*, ce sont et le texte et les images qui sont importants tandis que, pour *Laflèche*, c'est le texte seulement.

Finalement, Hannah met peu en doute la vraisemblance de la BD *Radisson*, si ce n'est ce qui est rattaché au récit (le fait que les amis français de Radisson le laissent aller chasser seul, sans tenter de le convaincre de rentrer). Cependant, dans *Laflèche*, les deux modes lui paraissent comporter quelques invraisemblances : dans les images, elle souligne l'exagération de la visibilité des traces de pas et l'empreinte avec la marque de commerce du mocassin iroquois, etc. Par rapport au texte, elle relève une scène moins vraisemblable, mais cela est davantage causé par son incompréhension de l'humour de la situation. En fait, dans *Radisson*, le texte ou plutôt le récit lui paraît moins vraisemblable alors qu'à son avis,

le texte et les images le sont dans *Laflèche*. Par ailleurs, elle juge les deux histoires vraisemblables parce que les deux BD à caractère historique proposent une histoire qui «aurait pu arriver».

4.1.4. Le cas de Jean

Jean, cet élève de troisième secondaire, a lu plus d'une quinzaine de bandes dessinées dans les 24 mois environ avant l'expérimentation et il en lit encore lorsque celle-ci commence, ce qui fait de lui un lecteur fréquent de BD. Effectivement, il a déjà lu en grande partie la série *Spirou et les Chevaliers d'émeraude*, la totalité des *Astérix* et de *Walking Dead* et il a commencé la série de *Tintin*, qu'il poursuit à ce jour. Cela est sans compter les nombreux mangas qu'il dévore régulièrement selon ses dires. Il aime lire des BD, car il dit percevoir l'imagination de l'auteur dans les images. Par ailleurs, il affirme aussi voir le mouvement grâce aux dessins. Ceci dit, à l'inverse des romans, la lecture de BD ne suscite pas chez lui d'images mentales.

Jean est considéré comme un lecteur confirmé au regard de ses résultats à l'étape de fin d'année passée et au dernier test de français, mais invité à qualifier son sentiment de compétence en lecture, il le juge moyen. Par ailleurs, Jean adore l'histoire, qui est sa matière préférée. Il apprécie particulièrement ce qui aborde la Renaissance, la Révolution américaine et les changements majeurs comme les guerres mondiales. Il s'intéresse aussi aux personnes illustres comme Winston Churchill et Einstein. Par contre, il aime moins la préhistoire et l'histoire du Canada. Dans cette recherche, cet élève a été sélectionné sur la base de sa condition de lecteur fréquent de BD et c'est suivant ce qualificatif que l'entretien est analysé et qu'il est comparé à ceux des autres sujets.

De manière générale, Jean paraît maussade, taciturne, voire renfermé. De fait, il a été délicat de l'encourager à développer sa pensée et de le stimuler à répondre aux questions. Ainsi, eu égard aux deux bandes dessinées lues, il a tendance à offrir des réponses peu

claires ou peu élaborées, donc il faut reprendre ses propos pour le motiver à les préciser. Cela étant, aucun inconvénient n'est survenu durant les entretiens, si ce n'est que cet élève semble vite s'ennuyer. L'ambiance des salles adjacentes est restée calme, favorable aux conditions de ce type de rencontre. Par ailleurs, Jean a fini hâtivement la lecture des BD, juste avant les entretiens.

4.1.4.1. La lecture de la bande dessinée *Radisson*

Jean a lu la BD *Radisson* en une fois et dit avoir mis seulement dix minutes pour lire 48 pages, ce qui est surprenant, considérant les détails retenus par ce lecteur, comme on le verra dans les prochaines lignes. Il affirme en entretien avoir apprécié cette BD pour le récit (dont il semble avoir une perception très personnelle) et le type de dessins. Interrogé sur les apprentissages réalisés grâce à la lecture de cette BD, il dit avoir appris que «y se battaient ensemble les prisonniers, (...) y nous disait que ça arrivait des fois qu'y [prennent] des prisonniers pis qu'y les adoptent comme dans leur famille.»

De plus, Jean pense que cette BD traite de la chasse à cause du «*fusil*» et des Iroquois d'après «la maison longue» et «le genre de famille» illustrés sur la première de couverture. Même s'il regarde la carte à l'intérieur de la première de couverture, il n'en déduit rien.

En outre, le réalisme de la BD est pour lui évident «parce que y était marqué : «d'après l'autobiographie de Pierre-Esprit Radisson»» sur la couverture. De plus, il précise que, pour *Radisson*, il a «lu les dessins avant parce que, quand y crie pis tout ça, je fais juste regarder l'image un petit peu vite pis, après, [...] je regardais plus les informations principales dans les bulles plutôt que de lire toutes les petits détails.»

En apparence, au regard des stratégies de lecture employées, Jean paraît utiliser des stratégies de lecture différentes des stratégies traditionnelles. Il ne parle aucunement de relire un passage ou de vérifier l'ordre des cases. Cela dit, le fait d'exécuter une lecture diagonale s'apparente à une nouvelle stratégie, qu'il est par ailleurs malaisé de classer. Il se pourrait en fait qu'elle soit davantage vue comme une méthode de lecture. Lors de cette pratique, ce lecteur passe furtivement au-dessus des images et du texte, en s'arrêtant

uniquement sur des cases de son choix selon ce qui l'interpelle. Alors, il ne tient pas compte des déterminants, des adverbes, etc., bref de divers éléments qu'il ne juge pas essentiels pour se faire une idée générale du récit. De plus, comme certaines de ses incompréhensions sont reliées aux idées de l'auteur auxquelles il n'adhère pas (confiance rapide des Amérindiens, etc.), cet élève juge inutile de revenir en arrière.



Bérubé (2009). *Radisson*.
Case avec une inférence visuelle (p.15)

En réalité, Jean réussit tant bien que mal à résumer l'histoire, pas toujours dans sa conformité. Effectivement, il croit que Radisson est «un Amérindien»; cela dit, il décèle adéquatement des marqueurs qui indiquent l'époque et le lieu. D'une part, il s'appuie sur ses connaissances des colonies françaises et, d'autre part, il repère ces renseignements dans le texte : «ils disent qu'y sont en Nouvelle-France pis qu'y sont avec les Iroquois.» Jean paraît saisir l'idée principale du texte, mais sans profondeur. Par exemple, en ce qui concerne la case apposée ci-dessus, cet élève pense que la réflexion de Radisson à la page 15 (voir annexe IV), «ça ne me dit rien de bon» est en lien avec le fait seul que «il ne comprend pas le langage», sans percevoir que c'est aussi parce qu'il s'inquiète de ce qu'il peut lui arriver. Par contre, il arrive bien à expliquer le mot «emplâtre», en affirmant que c'est pour «couvrir les blessures, [...] que ça doit être une sorte de pâte qui est fait à partir de racines». Il dit le comprendre grâce «au contexte» et à ses connaissances sur l'usage de

la médecine à cette époque, mais il ne nomme jamais le rôle joué par l'image ou celui joué par le texte. Quant à l'inférence textuelle (p.33) en rapport avec «Voilà une belle occasion!» (voir annexe IV), il la perçoit de façon erronée, croyant que Radisson veut se prouver «qu'il est digne d'être un Iroquois». Un instant, il hésite à savoir si ce n'est pas plutôt qu'il attend «une occasion de s'enfuir», mais il revient sur son idée erronée du départ.

Par la suite, Jean démontre une bonne compréhension visuelle. Par exemple, pour la case ci-dessous, l'élève confirme que Radisson a vomi (p.14, voir annexe IV) «parce que y avait mangé une nouvelle bouffe qui avait des vers dessus pis son estomac le tolère pas.» Quant à l'inférence (p.15 et p.33) sur le sentiment de Radisson face au guerrier (voir annexe IV) comme celle sur l'expression de Radisson en gros plan (voir annexe IV), cet élève révèle par l'exactitude de ses réponses sa facilité de compréhension devant une image : il sait lire la peur et la déception sur les traits du héros. De même, il lit avec justesse l'onomatopée «Paw, paw!».



Bérubé (2009). *Radisson*.
Case avec une inférence visuelle (p.14)

En ce qui concerne la question sur l'importance de lire le texte et l'image dans la BD, Jean affirme que «faut regarder les images pour savoir ce qui se passe, [...] faut regarder le texte pour savoir qu'est-ce qu'y disent pis pourquoi y font ça de même [...]». Bref, il conclut : «t'as besoin des deux pour comprendre l'histoire.» Selon lui, l'image de la page 33 (voir annexe IV) n'apporte pas «grande information». Par contre, Jean déclare que

les images des trois premières bandes de la page 34 (voir annexe IV) «précisent un petit peu quelques informations comme les animaux étranges. Tu vois un animal.»

Ainsi, Jean n'exprime pas le fait que l'image (p.32) apporte beaucoup quoiqu'il comprenne la tâche effectuée par la mère (voir annexe IV) «parce que elle a un torchon». Il ne remarque pas qu'il le sait probablement d'après le dessin; au contraire, il poursuit même en disant qu'il aurait pu se passer de cette image «parce que c'est plus une précision que d'autre chose.»

Pour Jean, une BD se lit différemment selon la disposition du contenu des cases : «si le texte va être en haut, je vais lire le texte en premier» et à l'inverse, «je vais regarder l'image en premier.» En plus, il lui arrive de lire les deux modes en même temps. En revanche, il est d'avis que, pour bien comprendre cette BD, «c'est surtout plus le texte qui est important [...]; c'est rare que les dessins ont des informations nécessairement importantes.»

Quant aux sons évoqués par l'image, ce lecteur semble bien saisir le rôle des onomatopées. À la page 7 (voir annexe IV), il annonce que l'action est terminée puisque tout est silencieux. Selon lui, les indices se situent dans «le fait qu'y a aucun son, que tu vois juste un oiseau survolé»; quant aux sons, ils sont représentés par des «Paw, paw! Bam! Yiyiyi...» Bref, il saisit que les onomatopées représentent des sons.

En ce qui a trait à la vraisemblance historique, Jean indique que « c'est une BD pas mal historique. [...], c'est basé sur la biographie d'une vraie personne qui a existé.» Il dit n'avoir «pas vu grand-chose qui se peut pas là-dedans.» De fait, il juge facile de faire la différence entre ce qui se peut et ne se peut pas. Par contre, il accorde beaucoup d'importance au récit sur lequel il émet des doutes : «[...] tandis que les Iroquois avaient des nouveaux fusils, y devraient pas avoir autant de précisions [de tir].» Pareillement, il ne trouve pas vraisemblable le pardon des Iroquois envers Radisson, qui a abattu trois des leurs.

Selon Jean, cette histoire comporte du vrai par «le fait que c'est historique, le fait que je connais un peu les Iroquois parce que on est en train d'étudier ça pis que la plupart des faits est vrai, que c'est pas mal comme ça qu'y vivaient.» Quant à ce qui lui paraît moins vraisemblable (dans son cas, ce qui est rattaché au récit), c'est autant présent dans l'image (précision du tir) que dans le texte (pardon rapide des Iroquois).

Finalement, Jean avoue que cette BD permet d'apprendre des faits historiques «parce qu'y montrent ce qui a été faite, qu'est-ce qui se passe, [...], y montrent les définitions en bas [...]. Pis c'est vrai que ça «focusse» un petit peu plus sur des faits historiques.» Il ajoute qu'à son avis, «tu peux aimer la lire en même temps. Ça peut être plus facile à apprendre de même.» Enfin, selon lui, autant l'image que le texte permettent d'apprendre ces faits, «c'est vrai que y avait certaines affaires que je savais pas [...] à quoi ça ressemblait. Mais les textes, ils ont plus d'informations, y a les dates pis [...] les informations comme y parlait de la bouffe, la sagamité.»

4.1.4.2. La lecture de la bande dessinée *Laflèche*

Jean dit mettre vingt minutes, et ce, en deux fois pour lire la BD *Laflèche*. Il explique avoir apprécié cette BD pour «le style d'illustrations» et l'humour employé, qui «fait penser à Astérix un peu.» Il précise aussi que «ce serait plus comme [un élément] qui motiverait les personnes qui lisent [afin] de savoir c'est quoi qui est vraiment arrivé.» Quant aux apprentissages réalisés grâce à la lecture de cette BD, il affirme ne rien avoir découvert de majeur, si ce n'est que «les Français pis les Anglais y travaillaient nécessairement avec les Amérindiens. [...] je pensais pas qu'y restaient [...] ensemble de même.»

En regardant la première de couverture et la première page (p.3), grâce à la présence du coureur des bois, de son «mousquet» et d'un chapeau qui semble français, Jean repère que cette BD traite «des Français parce que c'est la Nouvelle-France» et «des Amérindiens.» Ensuite, pour lui, déceler le type de contenu de la BD est simple grâce à «la

façon qu'y sont dessinés, le fait qu'y sont pas armés.» Il mentionne, en parlant cette fois du contenu lu, que «y indiquent pas grand-chose pour pouvoir préciser les faits historiques, y mettent ça plus simplifié pis y font des blagues.» Par ailleurs, comme pour *Radisson*, cet élève déclare lire «un petit peu plus vite considérant que c'est juste, la plupart du temps, des détails comme des mots, des déterminants pis, ça, je peux avoir l'essentiel de la page en lisant en diagonale un peu. L'essentiel d'une BD.» Il précise clairement que cette méthode de lecture est celle qu'il applique à la BD et non au roman. Là encore, il utilise peu de stratégies de lecture, sauf celle de revenir en arrière pour contempler les images «drôles» et celle de relire un passage pour tenter de comprendre le sens du mot «us» dans «us et coutumes».

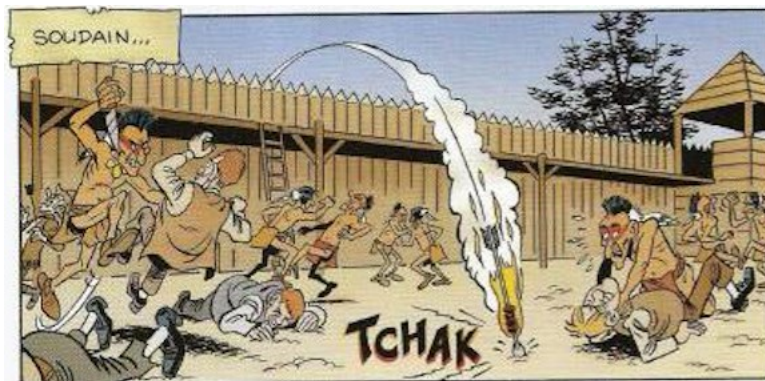
Malgré une lecture qui semble rapide, Jean résume relativement bien l'histoire. D'ailleurs, il situe adéquatement l'époque et le lieu d'après les indices visuels et textuels : c'est proche du Québec et de l'Ontario, car «j'ai vu les chutes Niagara» et c'est en 1754, car c'est inscrit sur le récitatif de la première page.

En fait, Jean semble bien comprendre l'idée principale de la BD et même certaines subtilités. Il déclare que la réflexion de Laflèche à la page 8 (voir annexe V), «Hmm...plutôt bizarres, ces Iroquois» signifie son étonnement du «fait que les Iroquois se soient en allés juste à cause de cte flèche-là. Tandis qu'y perdaient pas nécessairement.» Ensuite, il saisit bien le sens du mot «déroger» : «Ça voulait dire de pas dérailler de la mission, [...] de pas changer le but.» Ici, le texte et le contexte, selon ses dires, paraissent avoir contribué à sa compréhension. De même, l'inférence textuelle (p.13) en rapport avec «Heu... non merci! J'essaie d'arrêter!» (voir annexe V), il la perçoit de façon juste, affirmant que «c'est la ridiculisation du rituel qu'y ont faite. Normalement, c'est supposé être une bouffée, c'est pas comme si tu pouvais devenir «addict» avec ça.»



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Case avec une onomatopée (p.11)

Par la suite, Jean démontre une bonne capacité à réaliser des inférences visuelles. Par exemple, pour la case montrée à la page suivante, il comprend que la flèche enflammée envoyée dans le camp, c'est «un signal», «d'alerte aux autres pour dire qu'ils doivent se retirer.» De même, il lit avec justesse l'onomatopée «Bong!» (comme le montre la case ci-dessus). Quant à l'inférence (p.9 et p.10) sur le sentiment du chevalier du Sault de Lapecadille face aux trois amis amérindiens (voir annexe V) comme celle sur l'expression de Laflèche en gros plan (voir annexe V), Jean révèle une compréhension fine de ces cases, qui peut dénoter sa capacité à lire les images présentées ici. Il sait que le chevalier «se sent un petit peu épeuré parce que y comprend pas pourquoi y [les Amérindiens] se battaient entre eux pis y pense qu'y sont imprévisibles [...]». Il explique aussi formellement que l'expression du héros révèle que quelque chose «est truqué.»



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Case avec une inférence visuelle (p.8)

En ce qui concerne la question sur l'importance de lire le texte et l'image dans la BD, Jean affirme que «les images aident à comprendre [...] les émotions qu'ils ont et savoir [...] qui parlent. [...] Le texte sert à avoir les détails pis à quoi y pensent pis les raisons pourquoi ils font telles actions dans les images.» Selon lui, les images de la page 10 (voir annexe V) n'apportent pas d'information supplémentaire à ce que le texte raconte, «du moment que tu sais différencier les Algonquiens, pis les Iroquois, pis les Français des Anglais.» De même, cet élève considère que l'image de la page 12 (voir annexe V) illustre seulement les propos de la case, malgré le fait qu'«elle précise un peu que la fille a été assommée [...]». Dans ce cas, Jean ne saisit pas que l'image ajoute des informations au texte.

Cela étant, Jean paraît plus ou moins à l'aise avec la complémentarité des modes. Il comprend bien à quoi correspond le mauvais pas (p.9, voir annexe V) en affirmant qu'il le devine grâce à «l'image» : «y [le texte] précise pas que sa tête est coincée.» Par ailleurs, les deux passages qu'il juge difficiles à comprendre sont reliés au sens du mot «us» qu'il ne connaît pas, mais qu'il ne cherche toutefois pas dans le dictionnaire, et sont rattachés à l'importance qu'il accorde au récit. Comme «c'était plus un illogisme de l'histoire», cet élève considère que c'est une dimension qu'il ne peut de toute façon pas comprendre. Ainsi, il ne voit pas la nécessité de recourir à des stratégies de compréhension.

Pour Jean, le texte est prédominant, car comme il l'avoue lui-même, «il lit le texte pis après l'image.» Par contre, il ne lit pas les deux modes simultanément : «Mais c'est quand même impossible de lire quelque chose pis en même temps de regarder quelque chose.» En revanche, il est d'avis que les deux, le texte et l'image, sont importants à considérer pour bien comprendre cette BD : «si t'en as pas un, ben, l'autre marche pas non plus.» Il ajoute toutefois que «c'est sûr qu'il y a un peu plus d'informations dans les textes», mais l'image compte tout de même. Pourtant, malgré sa conscience du rôle des deux modes, cet élève ne réussit pas à expliquer la plaisanterie exposée à la page suivante (p.12, voir annexe V).



Landry et Levasseur (2009). *Laflèche*.
Case sur la simultanéité des modes (p.12)

En ce qui a trait à la vraisemblance historique, Jean ne «pense pas que c'est vraiment vraisemblable. C'est un petit peu pour ridiculiser la bataille entre les Français et les Anglais pis les Algonquiens avec les Iroquois.» En ce sens, il ne trouve pas difficile de faire la différence entre ce qui se peut et ce qui ne se peut pas : «Parce que j'étudie ça en ce moment en histoire pis je connais déjà les informations qui sont vraies là-dedans.» Par exemple, selon lui, la case la moins vraisemblable est celle avec l'empreinte marquée *Made in iroquian land* (p.17, voir annexe V) : «Y avait pas de manufacture dans ce temps-là. [...] C'était probablement une «joke».»

Selon Jean, en se basant sur ses connaissances générales, il existe du vrai dans l'histoire comme «le fait que les Anglais pis les Français sont en guerre, le fait que les Iroquois et les Algonquiens sont en guerre.» Il évoque aussi les alliances, en ajoutant que les informations les plus vraisemblables sont davantage présentes dans le texte. Par contre, pour cet élève, autant le texte que les images comportent des éléments moins vraisemblables. De fait, il désigne l'image du castor qui court après le coureur des bois et le jeu de mot dans le texte avec la fille nommée Statu quow.

En ce qui concerne l'apprentissage des faits historiques, Jean admet se fier davantage aux images. Ainsi, il précise que ses nouvelles connaissances acquises correspondent à «la partie qu'y [les Français et les Algonquiens] vivaient ensemble.» Il confirme que «l'histoire que j'ai appris, c'était à propos d'images.»

Portrait synthèse de Jean

En résumé, dans les réponses apportées, quelques différences notables d'une BD à l'autre sont à mentionner. Ainsi, cet élève regarde en premier lieu la première de couverture pour déceler le sujet abordé. En second lieu, pour *Radisson*, il regarde la carte à l'intérieur et, pour *Laflèche*, la première planche. Par contre, pour les deux BD, il discerne facilement si le contenu est plutôt humoristique ou réaliste en cherchant des indices. Effectivement, pour *Radisson*, il repère l'inscription sur la page couverture «d'après l'autobiographie de Pierre-Esprit Radisson» et devine qu'il s'agit d'une BD réaliste. Sur la première page de *Laflèche*, il remarque que la façon dont les personnages sont dessinés (sans préciser toutefois que leurs traits sont grossiers ou exagérés) et l'absence d'armes (ce qui est faux, vu que le héros tient un fusil dans ses mains) indiquent que cette BD est humoristique. De même, Jean suit aisément l'ordre des cases et des bandes des deux BD. Pour lire *Radisson*, il spécifie parcourir les images en premier en les regardant vite et lire ensuite le texte, mais sans prêter attention aux détails. Pour *Laflèche*, il mentionne aussi ne pas lire les récitatifs. Bref, il effectue une lecture diagonale de la BD, à l'inverse du roman qu'il dit lire mot par mot.

Enfin, cet élève ne comprend pas toutes les subtilités de chaque récit, mais en saisit bien l'essentiel, surtout pour *Laflèche*. Par exemple, le sens des mots «emplâtre» et «déroger» a pu être compris essentiellement grâce au texte (et au contexte). Pour chaque BD, il évoque l'importance de lire le texte et l'image, tandis qu'il met en avant l'importance du texte en tant que lecture première. Cela dit, pour *Radisson*, il précise que si le texte est en haut, il le lit en premier, mais si ce n'est pas le cas, il privilégie l'image. Par contre, dans *Radisson*, Jean mentionne qu'il peut lire deux modes associés (le texte et les images), alors que, dans *Laflèche*, il annonce le contraire : selon lui, il est impossible de faire les deux simultanément. Par ailleurs, pour les deux BD, cet élève avoue que l'image n'apporte pas vraiment une information supplémentaire; dans le meilleur des cas, elle «précise» un élément qui n'est pas forcément nommé dans le texte. Il admet également que,

pour bien comprendre *Radisson*, le texte est le plus important à considérer tandis que, dans *Laflèche*, ce sont les deux modes qui comptent.

Finalement, Jean met en doute la vraisemblance de la BD *Laflèche*, à l'inverse de *Radisson* qui se veut une autobiographie. À cet égard, l'élève la considère comme historique et, s'il doute de certains faits, c'est davantage en lien avec le récit ou les choix de l'auteur que par rapport à ce qui est écrit ou montré. Dans les deux BD, les deux modes (le texte et les images) lui paraissent moins vraisemblables. De plus, à son avis, autant le texte que l'image lui permettent d'apprendre les faits historiques dans *Radisson*, alors que dans *Laflèche*, ce sont principalement les images.

4.2. LA SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES DE LECTURE ET DE LEURS COMPOSANTES TOUCHÉES

Maintenant que le portrait individuel de chaque sujet a été présenté face aux deux types de BD à caractère historique lus, il est nécessaire de comparer les compétences de lecture qui semblent être utilisées ou non par ce groupe de lecteurs. Pour ce faire, les deux compétences sélectionnées dans le cadre de ce mémoire d'après la grille des compétences en littératie médiatique multimodale (Lebrun *et al.*, 2013 ; Lacelle *et al.*, 2015) seront mises en avant, à savoir les compétences cognitives et affectives générales ainsi que les compétences multimodales. S'ajoutent évidemment les stratégies associées à l'apprentissage par la lecture (APL) et à la lecture critique, indispensables pour bien intégrer le contenu historique et le confronter.

Le tableau récapitulatif ci-dessous présente les informations les plus manifestes de manière synthétique :

Tableau 5 : Synthèse des compétences en lecture et des stratégies associées selon chaque lecteur

BD lues	Compétences cognitives et affectives		Compétences multimodales		Stratégies associées à l'APL et à la lecture critique	
	<i>Radisson</i>	<i>Laflèche</i>	<i>Radisson</i>	<i>Laflèche</i>	<i>Radisson</i>	<i>Laflèche</i>
Carlos Lecteur stratège apprenti	<p>Peu d'inférences visuelle et textuelle faites;</p> <p>Trouve le sens grâce aux deux modes;</p> <p>Cible le vrai grâce aux images et à ses connaissances.</p>	<p>Fait des inférences pour les deux modes (davantage visuelles);</p> <p>Trouve le sens grâce au texte.</p> <p>Cible le vrai grâce à ses connaissances.</p>	<p>Les deux modes se complètent;</p> <p>Pas d'informations dans les images;</p> <p>Complémentarité non réussie : lit les images (mais dit comprendre sans elles);</p> <p>Lit le texte en premier;</p> <p>Comprend grâce aux images.</p>	<p>Les deux modes sont importants;</p> <p>Informations dans certaines images (alliances);</p> <p>Complémentarité non réussie : lit les images;</p> <p>Lit le texte en premier (et un peu les images);</p> <p>Comprend grâce aux images.</p>	<p>Résumé relativement fidèle;</p> <p>Autobiographie repérée;</p> <p>Le moins vraisemblable est dans les images;</p> <p>Apprend grâce aux deux modes.</p>	<p>Résumé fidèle;</p> <p>Le moins vraisemblable est dans les deux modes;</p> <p>Apprend grâce aux images.</p>
Gaëlle Lectrice confirmée	<p>Incomplètes inférences visuelle et textuelle;</p> <p>Trouve le sens grâce aux deux modes (et au contexte);</p> <p>Cible le vrai grâce au texte (récit) et à ses connaissances.</p>	<p>Peu d'inférences visuelle et textuelle faites;</p> <p>Trouve le sens grâce aux deux modes.</p> <p>Cible le vrai grâce au texte (et au récit).</p>	<p>Les deux modes se complètent;</p> <p>Peu d'informations dans les images;</p> <p>Complémentarité non réussie : lit surtout les images;</p> <p>Lit les images en premier (lit deux modes si onomatopée);</p> <p>Comprend grâce aux images.</p>	<p>Le texte suffit (important);</p> <p>Informations dans certaines images (expression);</p> <p>Complémentarité non réussie : lit les images;</p> <p>Lit les images en premier (lit deux modes si onomatopée);</p> <p>Comprend grâce au texte.</p>	<p>Résumé relativement fidèle;</p> <p>Autobiographie non repérée;</p> <p>Le moins vraisemblable est dans le texte;</p> <p>Apprend grâce au texte.</p>	<p>Résumé peu fidèle;</p> <p>Le moins vraisemblable est dans les images;</p> <p>Apprend grâce aux images.</p>

	Compétences cognitives et affectives		Compétences multimodales		Stratégies associées à l'APL et à la lecture critique	
BD lues	<i>Radisson</i>	<i>Laflèche</i>	<i>Radisson</i>	<i>Laflèche</i>	<i>Radisson</i>	<i>Laflèche</i>
Jean Lecteur fréquent de BD	<p>Faible inférence textuelle, bonne inférence visuelle;</p> <p>Trouve le sens grâce à ses connaissances et au texte (et contexte);</p> <p>Cible le vrai grâce au récit et à ses connaissances.</p>	<p>Fait des inférences pour les deux modes;</p> <p>Trouve le sens grâce au texte.</p> <p>Cible le vrai grâce à ses connaissances et au texte.</p>	<p>Les deux modes se complètent;</p> <p>Pas d'informations dans les images;</p> <p>Complémentarité non réussie : lit surtout les images;</p> <p>Lit le texte en premier (lit les deux modes si onomatopée);</p> <p>Comprend grâce au texte.</p>	<p>Les deux modes sont importants;</p> <p>Images inutiles; informations plus présentes dans le texte;</p> <p>Complémentarité non réussie : lit surtout les images;</p> <p>Lit le texte en premier;</p> <p>Comprend grâce aux deux modes (surtout le texte).</p>	<p>Résumé peu fidèle;</p> <p>Autobiographie repérée;</p> <p>Le moins vraisemblable est dans les deux modes;</p> <p>Apprend grâce aux deux modes.</p>	<p>Résumé fidèle;</p> <p>Le moins vraisemblable est dans les deux modes (pour ridiculiser);</p> <p>Apprend grâce aux images.</p>
Hannah Lectrice occasionnelle de BD	<p>Bonnes inférences pour les deux modes;</p> <p>Trouve le sens grâce à ses connaissances et au texte;</p> <p>Cible le vrai grâce à ses connaissances.</p>	<p>Faible inférence textuelle, bonne inférence visuelle;</p> <p>Trouve le sens grâce au texte.</p> <p>Cible le vrai grâce à ses connaissances.</p>	<p>Les deux modes se complètent;</p> <p>Pas d'informations dans les images;</p> <p>Complémentarité réussie : lit les deux modes;</p> <p>Lit le texte en premier (lit les deux modes si onomatopée);</p> <p>Comprend grâce aux deux modes.</p>	<p>Les deux modes se complètent;</p> <p>Pas d'informations dans les images;</p> <p>Complémentarité non réussie : lit surtout les images;</p> <p>Lit le texte en premier (sait bien lire les images);</p> <p>Comprend grâce au texte.</p>	<p>Résumé très fidèle;</p> <p>Autobiographie non repérée;</p> <p>Le moins vraisemblable est dans le texte (récit);</p> <p>Apprend grâce aux deux modes.</p>	<p>Résumé relativement fidèle (difficulté : humour);</p> <p>Le moins vraisemblable est dans les deux modes;</p> <p>Apprend grâce aux deux modes.</p>

4.2.1. Un regard selon les compétences cognitives et affectives

Une des compétences cognitives et affectives sur laquelle ce mémoire se penche touche à la compréhension des messages multimodaux, et ce, peu importe le média. Dans la grille de Lebrun *et al.* (2013) et de Lacelle *et al.* (2015), retenue dans le cadre conceptuel de cette étude, cette compétence est titrée ainsi : *Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal*. Cette dernière sous-entend que l'élève devrait pouvoir recevoir, reconnaître le thème/topique et la macrostructure textuelle, sélectionner et distinguer l'implicite, réaliser des inférences et des prédictions, mobiliser ses savoirs, ses représentations et ses expériences antérieures, distinguer réalité/fiction, interpréter le sens, organiser et retenir l'information, etc. De plus, cela inclut sa capacité à gérer les stratégies multimodales telles que la régulation, l'autorégulation, etc. Au regard des propos tenus par les participants, les dimensions sur lesquelles cette recherche s'arrête sont les suivantes : les inférences, la distinction réalité/fiction, l'organisation et la rétention de l'information ainsi que l'interprétation du sens.

En ce qui a trait aux compétences cognitives et affectives et à la compétence spécifique *Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal*, il importe de souligner qu'elles ne sont pas mobilisées de manière identique, que ce soit entre les sujets eux-mêmes ou entre les types de BD. Dans cette analyse, c'est donc davantage un portrait global qui est présenté, les similitudes et les disparités marquantes étant mises de l'avant.

En ce qui concerne la capacité des élèves à réaliser des inférences (textuelles ou visuelles), il semble que, pour *Radisson*, les inférences textuelles sont moins bien conçues par Jean, Gaëlle et Carlos, alors que Hannah est celle qui fait les meilleures. Quant aux inférences visuelles, ils sont deux à moins les maîtriser : Gaëlle et Carlos. Les données amassées pour *Laflèche* diffèrent. Trois élèves font une juste lecture des inférences visuelles, sauf Gaëlle. Quant aux inférences textuelles, Jean et Carlos les maîtrisent, mais pas Gaëlle ni Hannah. L'humour contenu dans la BD *Laflèche* paraît, à cet égard, troubler la compréhension de ces derniers sujets, notamment en ce qui a trait aux inférences

textuelles : ne saisissant pas toujours totalement la plaisanterie, ces sujets ne peuvent probablement pas comprendre finement ce qui est raconté. Celle qui a ainsi le plus de difficulté à saisir la part de l'humour est Hannah, ce qui explique possiblement pourquoi elle réalise moins adéquatement les inférences textuelles dans *Laflèche* que dans *Radisson*. Par contre, Jean et Carlos comprennent fort bien l'humour dans cette BD, particulièrement Carlos, qui lit même avec justesse l'expression des visages.

Quant à la distinction réalité/fiction, parmi les quatre lecteurs, Jean est le seul à remarquer que *Radisson* est rédigé «d'après l'autobiographie de Pierre-Esprit Radisson». Par la suite, il en vient logiquement à croire que tout ce qu'il lit est vrai parce que c'est «historique» et «réaliste». Cette vision est relativement généralisable à tous les sujets, qui pensent que, dans cette BD, tout est plausible, sauf des éléments frappants (d'ailleurs visuels) tels que la présence d'un immense «lézard» ou encore certains choix de l'auteur en ce qui concerne le récit.

Ainsi, tous semblent peu remettre en question ce qu'ils lisent, autant dans les images que dans le texte. Pour *Radisson*, la plus grande différence entre les participants se révèle dans les réponses données sur la présence des éléments les moins vraisemblables : Jean dit en retrouver dans les deux modes, Hannah tout comme Gaëlle, dans le récit, et Carlos, dans les images. Dans *Laflèche*, grâce à la présence de l'humour, trois élèves perçoivent facilement les indices qui désignent certaines invraisemblances, sauf Hannah, qui considère même que «cette histoire s'est sûrement déjà passée».

De plus, Jean, Hannah et Carlos retrouvent le vrai en se fiant à leurs connaissances (scolaires ou personnelles), tandis que Gaëlle s'appuie sur le texte pour le déceler. D'ailleurs, elle annonce que la trame de fond est vraie : une Algonquienne se fait enlever et sa famille tente de la récupérer. Ici, elle ne semble pas faire la différence entre ce qui est vrai et ce qui est possible ou vraisemblable. En outre, trois élèves, sauf Jean qui affirme que cette BD est «faite pour ridiculiser», pensent que cette BD est vraisemblable dans le sens où ce qui est présenté «aurait pu arriver». Selon cette interprétation, il est certain que l'histoire est probable. Par contre, tous réussissent à identifier des éléments moins

vraisemblables. Ainsi, trois élèves considèrent que ceux-ci sont davantage présents dans les deux modes, sauf Gaëlle qui les voit dans les images seulement.

En ce qui a trait à la dimension sur l'organisation et la rétention de l'information, une unité de réponses est constatée. Effectivement, dans *Radisson*, pour trois élèves, l'apprentissage des faits historiques est possible grâce aux deux modes (texte et image), sauf pour Gaëlle qui déclare qu'apprendre s'effectue grâce au texte seulement, car ce dernier «explique» et procure un contexte. Même si elle relie le contexte avec le texte, elle ne semble pas prendre conscience que l'un va avec l'autre. Quant aux trois autres, ils précisent que les images illustrent, tandis que le texte donne des définitions et raconte ce que le dessin montre. De même, dans *Laflèche*, des similitudes transparaissent : Jean, Gaëlle et Carlos avouent apprendre les faits historiques grâce aux images, alors que Hannah est la seule à exprimer qu'elle peut apprendre des faits historiques dans les deux modes. Pour elle, le texte apporte beaucoup d'informations et les images les complètent.

Pour ce qui est de l'interprétation du sens, autant dans *Radisson* que dans *Laflèche*, tous réussissent à expliquer le sens des mots requis, mais sans percevoir concrètement à quels indices ils se réfèrent pour arriver à cette compréhension. Pour définir «emplâtre» dans *Radisson*, Jean et Hannah s'appuient sur leurs connaissances scolaires et sur le texte, dont le mot «plâtre» inclus dans «emplâtre». Par contre, Gaëlle et Carlos se rapportent au texte (particulièrement au mot «racines») ainsi qu'aux images, dont celle de la mère qui soigne avec un couteau dans les mains. Cependant, pour *Laflèche*, Jean, Hannah et Carlos devinent la définition de «déroger» grâce au texte (ou contexte), tandis que Gaëlle dit saisir grâce aux deux modes : texte et images. Pour ces quatre élèves, le contexte est un concept vague, qu'ils peinent à percevoir clairement. Or, à travers leurs commentaires, il s'avère que, derrière le terme «contexte», ils sous-entendent souvent le mot «texte». Par exemple, Jean, tentant d'expliquer comment il devine la définition de «déroger», mentionne le mot «mission», qu'il repère dans le texte. Enfin, tous lisent avec exactitude les onomatopées dans les deux BD et sont capables de les élucider, au point de constater qu'elles induisent du son.

4.2.2. Un regard selon les compétences multimodales

Ce mémoire aborde les compétences multimodales décrites dans la grille de Lebrun *et al.* (2013) et de Lacelle *et al.* (2015). Toutes celles désignées par ces chercheurs sont les suivantes : 1) (re)connaître/analyser/appliquer les buts de l'utilisation conjointe des codes, de modes et des langages : a) cooccurrence ou redondance, b) complémentarité, c) jonction et détournement; 2) (re)connaître/analyser/appliquer la simultanéité d'utilisation des codes, des modes, des langages et leurs modalités; 3) (re)connaître/analyser les «textes» médiatiques en établissant lequel est le «texte premier». Dans le cadre de cette recherche, étant donné les réponses des participants, nous allons uniquement prendre en compte les compétences multimodales suivantes : (re)connaître/analyser l'utilisation conjointe des modes, à savoir la cooccurrence ou redondance et la complémentarité; appliquer la simultanéité d'utilisation des modes ainsi que (re)connaître les «textes» médiatiques en établissant lequel est le «texte premier». Évidemment, comme ces compétences ne sont toujours pas mobilisées de manière semblable, c'est encore un portrait global qui est présenté, les ressemblances et les différences notables entre les élèves et les types de BD étant soulevés.

En ce qui concerne la cooccurrence ou redondance possible par l'utilisation conjointe de modes, tous les participants affirment qu'il est important de lire autant l'image que le texte pour bien comprendre la BD. D'après eux, pour les deux BD, les modes visuel et textuel se complètent. Par exemple, Carlos indique que les images fournissent les détails tandis que le texte raconte l'histoire. Par contre, pour *Laflèche*, Gaëlle souligne que le texte seul peut suffire, car dans cette BD-ci les images sont trop difficiles à saisir, spécialement lorsque vient le temps de différencier les personnages des uns des autres. Toutefois, elle ajoute que, pour ce type de BD, lire les deux modes peut être amusant puisque «les images sont drôles». Cela dit, même si les quatre élèves pensent que les deux modes sont nécessaires, ils ne considèrent pas que les images apportent des informations

supplémentaires à ce que le texte raconte. Certes, ils mentionnent qu'elles ajoutent des éléments, mais ils ne vont pas jusqu'à supposer que le dessin peut à lui seul être un «texte», un récit. Pourtant, dans *Laflèche*, Carlos souligne que les images aident à mieux comprendre les alliances entre les peuples en produisant une représentation physique de chaque peuple : Français, Anglais, Amérindiens, etc. En outre, Jean est le seul à déclarer que les images peuvent être inutiles pour apporter de l'information, particulièrement dans *Laflèche*. Pour lui, elles illustrent les propos et, à la rigueur, procurent quelques précisions. D'ailleurs, les quatre élèves soulèvent le fait que l'image de la page 10 «montre» Watapiti, des étoiles autour de la tête, mais aucun n'a l'air d'avoir conscience que cette illustration est un détail qui se lit et qui ajoute au mode textuel.

Pour ce qui est de la complémentarité des modes, là encore, une uniformité d'opinion transparait, et ce, face aux deux types de BD : les quatre élèves avouent deviner grâce aux images à quoi correspondent la tâche effectuée par la mère et le mauvais pas de l'officier français. Selon eux, ces dessins véhiculent une précision que le texte ne donne pas, bien que, dans *Radisson*, Gaëlle mentionne qu'il est écrit que ses ongles arrachés vont repousser. De fait, pour elle, le texte semble s'allier à l'image pour permettre la compréhension totale de cette case. Par ailleurs, elle dit déduire grâce au texte et à l'image que le héros est «mal en point» et qu'il a sûrement besoin de soins. Dans *Laflèche*, cela diffère légèrement pour Hannah, qui souligne que l'image est certes nécessaire, mais en même temps, que celles d'avant suffiraient tout aussi bien à faire comprendre la scène des soins. Bref, cette élève semble associer instinctivement les images et le texte, et pas uniquement celle de la case, mais toutes les images contextuelles (avant et après).

Ensuite, face à la question sur leur confrontation à un passage difficile à comprendre, les élèves déploient un grand éventail de réponses. Pour *Radisson*, Carlos et Hannah subissent des pertes de compréhension à cause du récit. Quant à Gaëlle, il s'agit plutôt d'images de combat qui la perturbent, car elle n'arrive pas à différencier les Iroquois des Algonquiens. Par contre, dans *Laflèche*, Jean s'égare à cause de quelques mots de vocabulaire qu'il ne cherche d'ailleurs pas dans le dictionnaire et à cause de ce qu'il

nomme «l'illogisme du récit». Enfin, Hannah trouve le texte trop compliqué (long avec des mots complexes), alors que Gaëlle perd pied quand survient la scène de la flèche enflammée. Elle n'arrive pas à saisir que cette flèche correspond au signal de la fin de la bataille, qui est en elle-même une diversion. Devant toutes ces formes d'incompréhension, deux élèves, Carlos et Hannah, ont recours à la même stratégie de lecture : la relecture du passage, à laquelle s'ajoute, spécifiquement pour Hannah, le ralentissement de cette lecture. Quant à Gaëlle, elle revient en arrière pour *Laflèche* et continue plutôt de lire pour *Radisson*, cherchant une partie de la solution dans les propos des personnages.

En ce qui a trait à l'établissement du « texte premier », seule une élève, Gaëlle, lit les images en premier, et ce, face aux deux BD. Les trois autres lisent le texte d'abord, même si Jean précise pour *Radisson* que ce choix peut dépendre de la disposition du texte et des images dans la case. Ainsi, si le texte est placé plus en haut, cet élève le lit en premier et, inversement, si le texte est plus bas dans la case. Pour ce qui est de lire les deux modes en même temps, les réponses diffèrent selon les sujets et selon les BD. Par exemple, Jean, pour *Radisson*, dit pouvoir lire le texte et les images simultanément, alors que pour *Laflèche*, il ne le peut pas. Carlos indique pour *Radisson* qu'il est incapable de lire les deux en même temps, ne réussissant pas à se concentrer suffisamment pour comprendre. Par contre, pour *Laflèche*, il signale pouvoir lire «un peu les deux». Probablement que sa situation coïncide avec celle de Gaëlle, qui avoue lire simultanément les deux modes du moment que le texte correspond à des onomatopées. En fait, elle lit le son qui découle de l'image. Finalement, pour Hannah, il paraît impossible dans tous les cas d'effectuer une lecture simultanée du texte et de l'image.

Pour poursuivre en lien avec la simultanéité d'utilisation des modes, il s'avère que les indices pour comprendre les sous-entendus du texte et de l'image sont relativement bien appréhendés. Seule Gaëlle ne comprend pas vraiment les cases où les deux modes sont nécessaires à la compréhension. Ainsi, dans *Radisson*, elle ne perçoit pas que le bruit est évoqué par les onomatopées qui représentent le son. De même, dans *Laflèche*, elle ne saisit pas la plaisanterie concernant le message qui brûle, tout comme Jean d'ailleurs. Cependant,

la plus grande disparité entre les sujets concerne la question sur les modes considérés comme importants pour bien comprendre chaque BD. Pour Jean, le texte seul est crucial dans *Radisson*, les images ne comportant pas d'informations essentielles, alors qu'à son avis, dans *Laflèche*, il trouve que le texte et les images sont importants même si les informations sont toujours plus présentes dans le texte. Pour Carlos, ce sont les images qui comptent en priorité, et ce, pour les deux BD, alors que Gaëlle fait une différence selon le type de BD. Effectivement, pour *Radisson*, elle favorise les images pour comprendre tandis que, pour *Laflèche*, le texte qui fournit davantage de détails est privilégié. Quant à Hannah, pour *Radisson*, les deux modes sont importants dans la compréhension, car ils se complètent tandis que, pour *Laflèche*, seul le texte compte : il contient beaucoup d'informations que «l'on ne comprendrait pas seulement avec les images». Enfin, quant au fait de revenir en arrière pour mieux observer le texte et les images, Jean le fait dans le but de regarder les détails des illustrations, tout comme Carlos, qui apprécie leur beauté. Par contre, Gaëlle et Hannah font un retour de quelques pages lorsqu'elles tentent de comprendre un passage plus difficile.

4.2.3. Un regard selon les stratégies associées à l'apprentissage par la lecture et à la lecture critique

Considérant que, pour cette recherche, les deux bandes dessinées proposées sont à caractère historique, les élèves peuvent en tirer des connaissances. Pour ce faire, ils doivent convertir leur lecture en connaissances (APL), tout en adoptant une posture critique. Ainsi, selon la figure 1 de la page 39 adaptée de Martel et Boutin (2015a), lorsque l'élève interpelle ses connaissances antérieures par rapport aux nouvelles informations lues, il est capable de développer de nouvelles connaissances selon les phases suivantes : 1) décrypter et décoder les mots, les images et ce qu'elles évoquent comme les sons, les mouvements, etc.; 2) se questionner, se rappeler l'histoire pour la résumer, émettre des hypothèses, des prédictions, relier les nouvelles informations aux connaissances antérieures, etc. en vue de mieux comprendre tout ce qui est narré que ce soit sous le mode visuel, textuel, sonore,

cinétique; 3) construire l'histoire en établissant les faits véridiques et crédibles, et ce, en utilisant la démarche de recherche qui nécessite une posture critique, un dialogue avec les documents lus; 4) intégrer les informations amassées pour les transformer en nouveaux savoirs grâce à une compréhension suscitée par toutes les allées et venues entre toutes ces étapes.

Dans le cas de ce mémoire, toutes les stratégies nommées précédemment sont abordées. Toutefois, celle de décrypter et décoder les mots, les images et leurs évocations a déjà été examinée à travers les inférences textuelles et visuelles au cœur des compétences cognitives et affectives ainsi que dans les compétences multimodales. Nous allons seulement nous pencher sur les trois stratégies restantes : 1) se rappeler l'histoire pour la résumer et émettre des hypothèses, 2) construire l'histoire en reconnaissant les faits vraisemblables grâce à un regard critique et 3) intégrer les informations pour les transformer en nouveaux savoirs. Comme ces stratégies ne sont pas suscitées pareillement, seul leur portrait global est dépeint, en présentant les analogies et les disparités marquantes entre les élèves et les types de BD.

En ce qui concerne le fait de se rappeler l'histoire pour la résumer, il faut noter que la capacité de récapituler chaque histoire dans sa généralité est relativement bonne pour tous les participants. De manière globale, face à *Radisson*, ils ont tous saisi qu'il s'agit d'une BD traitant d'Amérindiens grâce à la maison longue et aux vêtements des personnages représentés sur la page couverture. Cela dit, dès que certains détails sont demandés, trois participants éprouvent des difficultés à raconter distinctement les événements lus. Par exemple, Jean, Carlos et Gaëlle considèrent que le héros principal Radisson est amérindien ; ils ne réussissent pas à comprendre qu'il était Français à l'origine. De même, Jean est celui qui produit le résumé le moins juste, comparativement à Hannah qui est la plus capable de raconter les faits tels qu'écrits. Quant à Gaëlle, elle se trompe dans le résumé, car elle dit peiner à différencier les personnages et trouver aussi l'histoire «compliquée». Par contre, tous situent l'aventure au moins en Amérique du Nord pour Carlos ou au Québec ou en Nouvelle-France pour les autres. Ils sont également capables de

restituer le récit dans le temps, bien que Carlos n'offre comme précision que l'expression «pas récent». Il ne révèle aucun siècle ; il explique plutôt que même les «gens modernes» dans la BD, à savoir les Hollandais, ne le sont pas autant que nous. Quant à la BD *Laflèche*, tous la résumant adéquatement, sauf Gaëlle qui raconte l'histoire en mêlant les épisodes. D'ailleurs, elle évoque surtout des faits secondaires. Mentionnons quand même que Carlos prend Laflèche pour un Algonquien. Toutefois, tous perçoivent qu'il s'agit de l'histoire d'Amérindiens, plus précisément d'Iroquois, d'Algonquiens et d'un coureur des bois pour Carlos, à l'inverse de Hannah, qui ne discerne pas quel métier pratique Laflèche. En outre, tous situent comme il se doit le contexte géographique de l'histoire, c'est-à-dire au moins en Nouvelle-France et aux «temps des Amérindiens» selon Carlos. Les participants semblent bien replacer le contexte historique, ce qui est encore plus précis pour Jean, qui indique que les chutes dessinées dans la BD sont «probablement celles du Niagara». Effectivement, il explique que les Iroquoiens vivaient dans cette zone d'après ses connaissances.

Quant aux hypothèses émises sur le sujet du récit, elles sont toutes appropriées. Cependant, pour *Radisson*, Jean mentionne une interprétation personnelle : pour lui, il s'agit, entre autres, du «conflit [du personnage principal] entre une vie confortable [avec les Européens] et une vie avec ceux qu'on aime». Au-delà de la trame narrative historique, il semble y voir l'expression d'un choix entre deux modes de vie. De même, face à *Laflèche*, il paraît être celui qui est le plus précis dans les termes employés : à son avis, il s'agit d'une histoire «sur les Français, la Nouvelle-France puisque qu'il y a des Amérindiens». Les autres se contentent de dire qu'il est question «d'Indiens», et ce, d'après les indices tels que la représentation des personnages, du fusil, des vêtements, etc. Soulignons que tous disent juger cette BD «drôle», même si «les blagues étaient bébé» selon Carlos. Cela dit, Hannah souligne que *Laflèche* propose «des personnages plus compliqués et des noms complexes».

En ce qui a trait à la reconnaissance de la vraisemblance des faits grâce à un regard critique, il s'avère que Jean est le seul à remarquer que *Radisson* est une autobiographie : «c'est écrit sur la couverture.» Cependant, tous reconnaissent quand même que la BD est

réaliste. Par exemple, pour Carlos, ce fait est perceptible grâce «aux attaques avec le sang visible, [l'absence de] sourire des personnages et [la présence du] fusil qui montrent que c'est triste et sérieux». Quant à Gaëlle, c'est «l'expression des personnages et l'image qui est comme si t'avais pris une photo» qui lui démontrent le réalisme de l'album. Par rapport à *Laflèche*, Gaëlle et Hannah spécifient que cette BD est humoristique considérant l'expression des personnages, notamment celui avec «une grosse palette en avant». Pour Carlos, aucun indice dans la couverture ne lui permet d'annoncer si la BD est réaliste ou non. Il doit vraiment avancer dans sa lecture pour déclarer que «la vraisemblance se trouve dans ce qui est raconté», certes avec humour, mais d'après des faits véridiques (guerres entre les Européens et les Amérindiens), et ce, suivant ses connaissances amassées à partir du jeu *Assassin's Creed*. Par contre, dans les mots de Gaëlle, la BD «n'est pas fantastique, mais pas non plus réaliste, car pas moderne».

En lien avec la vraisemblance des faits évoqués dans *Radisson*, tous pensent que «y a pas grand-chose qui se peut pas» comme l'exprime Jean. Carlos précise que la BD consiste en «l'histoire de plusieurs personnes regroupées en une», tandis que pour Gaëlle, «on peut pas savoir si ça s'est vraiment passé, mais tout se peut sauf les animaux étranges». D'ailleurs, Carlos en parle aussi comme un élément étant moins vraisemblable. Pour lui, il est facile de reconnaître ce qui n'est pas vrai comme le «lézard», alors que le vrai est, à son sens, tout ce qui lui semble respecter l'époque du récit : «les armes sont pas des fusils laser comme les vêtements, les moyens de transport sont pas actuels». Ainsi, il ne paraît pas réaliser que, même si le fusil n'est pas moderne, il n'est peut-être pas pour autant représentatif des armes de cette période. Il ne met apparemment pas en doute la représentation de l'objet historique.

De même, Gaëlle et Hannah considèrent que, comme le sujet de *Radisson* est historique, traitant des Amérindiens et des Français «qui ont existé ainsi que les tensions entre eux», l'histoire est alors vraie. La seule chose qui n'est pas vraie pour Hannah est le récit en lui-même, mais la trame historique est véridique. Jean est probablement celui qui peine le plus à percevoir ce qui est moins vraisemblable, car il mêle la vraisemblance

historique et celle du récit. Pour lui, le pardon facile des Amérindiens, la confiance envers Radisson, la justesse des tirs, etc. sont des éléments qui ne sont pas probables. À l'inverse, dans *Lafèche*, il distingue bien ce qui est vrai ou non puisque, à son avis, ce qui n'est pas vraisemblable, «c'est pour ridiculiser comme les «jokes», l'empreinte de pas, un dessin ridicule ou les jeux de mots». Les trois autres, dont Carlos, soulignent dans la même veine que «comme les blagues sont flagrantes, il est facile de comprendre que ce n'est pas vrai». Cela dit, tous évoquent que ce qui demeure vrai est la confrontation entre les peuples, les alliances, etc. Néanmoins, Gaëlle et Hannah mentionnent respectivement que «ça peut arriver, mais je ne sais pas si c'est arrivé pour vrai» ou «l'histoire aurait pu arriver, mais je sais pas si ça s'est vraiment passé». Effectivement, pour elles, le récit présente des faits probables : l'enlèvement d'une femme d'un peuple, la vengeance de l'autre peuple, etc. En ce sens, elles comprennent bien la signification du mot «vraisemblable», mais il est difficile de concevoir à quel stade, pour elles, le vraisemblable disparaît, particulièrement si, dans la BD, l'humour est absent en tant qu'indice. En outre, Gaëlle précise que ce qui est vrai se trouve aussi dans le récit : «l'enlèvement de l'Algonquienne, le combat pour la récupérer, le Français qui se déplace pour porter un message, car il n'y a pas de cellulaire.»

Pour ce qui est de l'intégration des informations transformées en nouveaux savoirs (par des allées et venues entre les étapes précédentes), les nouvelles connaissances sont variées. Après la lecture de *Radisson*, Carlos a découvert avant tout «des mots de vocabulaire qu'on connaît pas vraiment» et, comme Gaëlle et Hannah, il a constaté la vigueur des conflits entre Algonquiens et Iroquois, le fait qu'ils pouvaient «s'enlever et s'adopter entre eux [au point de] changer de religion et de devenir comme l'autre peuple» selon les dires de Hannah. Cette dernière a aussi appris que «la femme disait que c'était son droit de garder un prisonnier» et, de plus, elle signale qu'elle a vu «comment était un village avec des maisons longues» (grâce aux dessins). Quant à Gaëlle, elle souligne que sa révélation est le fait que le mot «hollandais» n'est pas seulement le nom du bateau dans le film *les Pirates des Caraïbes*. Elle ne savait pas qu'il s'agit également du nom d'un peuple. Par contre, elle affirme que, grâce à l'école, elle savait déjà qu'il fallait «voyager pour trouver du travail» (se rendre en Nouvelle-France par exemple) et que «juste les hommes

travaillent et font la guerre tandis que les femmes soignent, cousent, etc.» Pour Jean, le réel apprentissage tient dans «la bataille des prisonniers ensemble». Pour le reste, il mentionne que «c'est plus facile d'apprendre [avec cette BD], car c'est pas juste des faits historiques, mais une histoire personnelle de Radisson [...] avec des mots spécifiques comme «sagamité», etc.»

Carlos dit ne pas avoir appris beaucoup dans *Radisson* alors que, dans *Laflèche*, il révèle «comprendre avec plaisir l'histoire et apprendre la confrontation des peuples, comment tous s'habillaient, même les soldats, leur manière de se battre, les fusils, etc.» Il s'étonne encore que «les Iroquois et les Algonquiens soient vraiment ennemis.» Quant à Gaëlle, elle précise que ses acquis sont les mêmes que ceux tirés de *Radisson*, auxquels s'ajoutent «les alliances Français/Algonquiens et Iroquois/Anglais ainsi que le mode de vie, les coiffures et les habits». Pour Hannah, cet apprentissage sur les alliances (et la mésalliance entre les Français et les Iroquois) est aussi présent, mais elle révèle aussi avoir appris que les Amérindiens buvaient de la bière. Ce dernier point paraît troublant, démontrant qu'elle ne remet pas ce fait en question. Pour finir, Jean, lui, dit avoir appris que les Français vivaient avec les Algonquiens en parlant de Laflèche, qui semble partager son existence avec deux compères amérindiens. Il est intéressant de constater que Jean estime que cet événement puisé dans la BD est vrai : pour lui, Laflèche, coureur des bois, possède la même vie que tout autre coureur. De fait, cet élève ne réalise probablement pas que le personnage principal pourrait avoir une existence différente de celle d'un authentique coureur des bois, et ce, par choix de l'auteur, pour le bienfondé du récit. Cela tend à établir que Jean ne semble pas tenir compte forcément de son jugement pour trier toute l'information lue.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, la chercheuse discute des résultats obtenus après leurs analyses, et ce, par rapport aux critères de l'échantillon et aux questions de recherche soulevées dans le cadre de ce mémoire. Rappelons que ces questions sont les suivantes : comment les élèves du secondaire en classe d'histoire comprennent-ils une BD à caractère historique et l'intègrent-ils? Quelles compétences de lecture multimodale utilisent-ils pour comprendre une BD à caractère historique? Quelle lecture critique effectuent-ils face aux BD à caractère historique ?

Cette discussion porte sur l'identification et la description de compétences de lecture multimodale employées lors de l'activité de production de sens des lecteurs qui ont participé à l'étude, et fait un lien avec ce que la recherche a mis en lumière. Dans la première section, il est expliqué comment les élèves du secondaire ayant participé à cette recherche comprennent la BD à caractère historique en classe d'histoire dans la perspective des stratégies de lecture liées davantage à la lecture traditionnelle mais aussi à l'APL. Ensuite sont abordées plus spécifiquement les compétences multimodales que les quatre lecteurs ont utilisées pour intégrer le contenu historique des deux BD à caractère historique lues. Soulignons que l'intégration de nouveaux savoirs ne pouvant s'accomplir que par l'entremise d'une lecture critique, cet aspect est aussi traité en troisième partie. Afin d'alléger les descriptions et réflexions qui en découlent, certaines sont présentées en deux parties : selon le profil des lecteurs et selon le type de BD historique lue. Ce chapitre se termine avec la présentation du bilan synthétique des réponses aux questions de recherche, des perspectives de recherche pour l'avenir ainsi que des retombées de cette étude quant aux pratiques pédagogiques.

5.1. LA COMPRÉHENSION ET L'INTÉGRATION DE BANDES DESSINÉES À CARACTÈRE HISTORIQUE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE EN CLASSE D'HISTOIRE

Il est intéressant de juger si les quatre élèves ciblés, qu'ils soient compétents en lecture dite traditionnelle ou non, qu'ils soient lecteurs fréquents de BD ou non, comprennent ces multitextes que sont les BD (Boutin, 2012a) et les intègrent de manière similaire selon leur profil ou le type de BD. Cette section s'attarde davantage aux stratégies de lecture dite traditionnelle que l'on retrouve notamment dans les compétences cognitives et affectives générales (Lebrun *et al.*, 2013 ; Lacelle *et al.*, 2015).

5.1.1. Selon le profil des lecteurs

Comme le dit Cartier (2003a, 2003b), intégrer une lecture, c'est comprendre l'information contenue dans le document lu et apprendre de cette lecture. Pour ce faire, selon Giasson (1996 ; 2003), le lecteur doit être capable de résumer ce qu'il a lu avec justesse, de percevoir les informations pertinentes et d'en retirer des savoirs.

5.1.1.1. La lectrice confirmée par rapport au lecteur apprenti-stratège

La compréhension générale

En ce qui concerne la lectrice confirmée, Gaëlle, elle ne semble pas beaucoup mieux comprendre les bandes dessinées à caractère historique que le lecteur apprenti-stratège, Carlos. Il est certain qu'elle révèle une compréhension générale juste des deux BD; par contre, elle réussit mal à résumer chaque récit de manière précise et détaillée. La difficulté de raconter une histoire de façon synthétique ne justifie pas forcément l'incapacité de Gaëlle à remettre dans l'ordre chaque récit et de les présenter de manière chronologique ou même seulement logique. Ainsi, sa capacité à sélectionner les idées principales d'un récit et à les répéter n'est pas encore efficace : comme l'ont reconnu Giasson (2011) et Cartier et

Théorêt (2004), ces stratégies cognitives de lecture demeurent donc à développer, pour le moins, face aux BD. De plus, elle accorde quelquefois son intérêt à des éléments peu essentiels à la compréhension, alors que Carlos produit un récit certes succinct, mais axé sur des actions prépondérantes et conformes, spécialement pour *Laflèche*. Au regard de ces éléments, malgré leur niveau différent de compétences en lecture, les deux démontrent une aptitude quasi similaire à comprendre chaque récit.

Les inférences

En ce qui a trait à l'emploi de compétences de lecture dite traditionnelle, notamment les compétences cognitives et affectives, il ressort que Gaëlle effectue quelques inférences visuelles et textuelles, nommées aussi indices textuels et visuels dans les compétences multimodales, comparativement à Carlos qui en fait peu. Néanmoins, les inférences de Gaëlle sont incomplètes. Effectivement, comme l'a mentionné Lemieux (2014), vu que cette lectrice n'est pas en mesure de fournir d'explications rigoureuses quant aux inférences effectuées, elle n'a probablement pas la capacité adéquate de dégager l'information implicite. En réalité, Carlos est plus en mesure qu'elle de déduire les inférences visuelles et textuelles dans *Laflèche*, considérant les réponses appropriées qu'il fournit en particulier aux questions sur les inférences visuelles pour lesquelles il démontre une habileté. Par conséquent, la lectrice confirmée ne révèle pas une meilleure aptitude à faire des inférences, la BD en tant que texte à caractère historique pouvant représenter un obstacle à la compréhension, comme l'ont avancé Laparra (1991) et Harniss *et al.*, (2001). Ou encore, comme l'a présumé Boutin (2012a), ses compétences de lecture traditionnelle ne sont pas assez développées pour lire un multitexte. Rappelons, en effet, que la BD, qui comporte comme tout texte didactique à caractère historique des encadrés, des images et des mots particuliers, peut, par sa composition multimodale, être difficile à comprendre, comme l'ont affirmé McGowan et Guzzeti (1991). Sa compréhension peut être déficiente par l'incapacité des lecteurs à générer des inférences selon Lebrun et Lacelle (2012b), du fait que la mémoire de travail face à un texte multimodal est davantage surchargée, essentiellement face à une multitude d'images.

Les stratégies associées aux compétences en lecture dite traditionnelle

Quant aux stratégies de lecture employées en vue de contrer une difficulté à comprendre, deux des lecteurs rencontrés dans le cadre de cette recherche, autant le lecteur confirmé que l'apprenti-stratège, favorisent la relecture. À cette stratégie, Gaëlle, lectrice confirmée, ajoute le retour en arrière. Par ailleurs, elle mentionne que, lorsque le texte lui semble facile à saisir, elle applique une lecture diagonale : selon ses dires, elle prête plus ou moins attention à tous les mots, s'appuyant sur les images, et elle s'arrête moins sur les détails de narration. Il est possible que Gaëlle ait la conception fautive que la BD soit une lecture aisée. En effet, la BD est souvent perçue comme un support facile à lire, voire comme une lecture de divertissement, ce qui est erroné d'après plusieurs auteurs, dont Martel et Boutin (2015b, 2015c), Groensteen (2006), Kress (1997, 2009), Nofuentes (2011) et Van Leeuwen (2005).

De plus, cette lectrice confirmée ne remarque pas que sa compréhension est insuffisante, tandis que sa lecture rapide entraîne des méprises à propos des personnages et de certains faits. Par exemple, dans *Radisson*, cette lectrice peine à distinguer Radisson des Amérindiens et, dans *Laflèche*, elle ne perçoit pas toujours l'humour dans les blagues écrites ou dessinées. En ce sens, elle ne prend pas conscience que cette lecture diagonale peut nuire à sa capacité à saisir les subtilités du récit. De fait, il lui reste à développer ses stratégies d'autorégulation (voir Cartier, 2003a, 2003b et Cartier et Théorêt, 2004), en vue de mieux ajuster et d'autoévaluer sa compréhension. Quant à Carlos, se sachant moins bon lecteur, pas même lecteur de BD, il a conscience qu'il doit prendre son temps pour comprendre le récit. En ce sens, afin de s'assurer de lire les cases dans le bon ordre au cours de sa lecture multimodale, il s'arrête de temps à autre pour ne pas perdre le fil. Cela dit, cette stratégie lui paraît moins nécessaire pour *Radisson*, dans laquelle les cases lui semblent faciles à suivre. En bref, face à d'éventuelles incompréhensions, il s'avère que Carlos n'utilise pas moins de stratégies de lecture que Gaëlle et n'est pas moins efficace qu'elle.

5.1.1.2. Le lecteur fréquent de BD et la lectrice occasionnelle de BD

La compréhension générale

En ce qui a trait au lecteur fréquent de BD, Jean, il ne se démarque pas forcément de Hannah, lectrice occasionnelle de BD. En réalité, il fait même quelques erreurs dans le résumé de *Radisson* où il va jusqu'à affirmer que ce personnage est un Amérindien. La principale faiblesse d'Hannah est de ne pas détecter que Laflèche est un coureur des bois. Ces deux lecteurs ne mettent pas en œuvre tous les processus nécessaires à la compréhension mis en lumière par Giasson (1996), pour comprendre l'histoire ; ils ne semblent pas en effet coordonner suffisamment ces processus relevant de l'avant, pendant et après la lecture (Pressley, 2002 ; Nokes et Dole, 2004). Ensuite, comme Jean accorde beaucoup d'importance au récit, il s'attache aux décisions que prend l'auteur pour rapporter les événements et non pas aux faits eux-mêmes. Par exemple, selon cet élève, la BD *Radisson* raconte le conflit intérieur du héros, qui doit choisir entre une vie moins moderne et aventureuse et une vie plus confortable parmi ceux qu'il connaît et qu'il aime. De fait, ce lecteur met en avant une manière qui lui est propre d'interpréter ce qu'il lit, ce qui peut déformer le récit, non pas par manque de compréhension, mais davantage par son interprétation. Or, pour Vandendorpe (1992) et Giasson (1996), mobiliser toutes ses ressources pour saisir le sens ne signifie pas seulement tenir compte du texte, mais aussi de ses connaissances et de son environnement, ce que ne semble pas faire Jean dans toutes les circonstances.

Pour Hannah, lectrice occasionnelle de BD, les images ne sont pas toujours un support appuyant sa compréhension, surtout dans *Laflèche* : elle réussit mal à différencier les personnages entre eux, trouvant que tous les Amérindiens se ressemblent dans le dessin. Ainsi, la représentation figurative des personnages, par des illustrations qui font partie de la composition hétérogène de la BD, comme l'a affirmé Kress (2009), suscite chez elle ce que Peeters (2002) et Groensteen (2006, 2007, 2011) appellent des méprises. Celles-ci n'auraient peut-être pas lieu si elle lisait un document monomodal, nommé communément texte traditionnel. Donc, pour appréhender les deux récits, les deux lecteurs, qu'ils soient

habitué ou non à lire des BD, donnent l'impression de posséder la même capacité à les résumer. À cet égard, Jean, lecteur fréquent de BD, ne révèle pas de compétences supérieures, même s'il est notable qu'il a de la facilité face aux images.

Les inférences

Pour ce qui est de l'emploi des compétences de lecture traditionnelle (intégrées également dans les compétences multimodales), Jean possède une grande capacité à lire les inférences, particulièrement celles qui sont visuelles. Ayant l'habitude de côtoyer la BD, cet élève peut mieux réussir la tâche d'inférence lorsque le texte est accompagné d'images (Giasson, 2011). Quant à elle, Hannah effectue adéquatement les inférences textuelles. Ce phénomène peut s'expliquer par sa compétence en lecture évaluée à l'école comme étant confirmée (Giasson, 2011) et probablement qu'elle perçoit que les inférences sont nécessaires pour comprendre. À cet égard, elle lit et comprend avec justesse et précision, malgré le fait qu'elle affirme trouver difficile de retrouver le bon ordre des cases. N'étant pas habituée aux BD, elle hésite parfois sur le sens de lecture qu'elle doit suivre, ce que Peeters (2002) et Groensteen (2006, 2007, 2011) ont évoqué, stipulant que le sens des cases engendrait effectivement des difficultés à suivre le récit. De fait, peu importe qu'ils soient habitués ou non à lire des BD, ces deux élèves se font une idée juste du récit grâce au texte, aux images et ce qui n'est ni dit ni montré (Mouchart, 2004).

Les stratégies associées aux compétences en lecture dite traditionnelle

Quant aux stratégies de lecture employées face à une incompréhension, ces deux sujets, lecteurs ou non de BD, favorisent le retour en arrière et la relecture, stratégies auxquelles Jean ajoute la méthode de lecture rapide. Il précise qu'il lit souvent les BD de façon diagonale : selon lui, la lecture de ce support multimodal est moins complexe que celle du roman, ne nécessitant pas autant d'attention à chaque mot (déterminant, adjectif, adverbe, etc.). Cette perception par rapport à la BD soi-disant plus simple à lire, comme l'a aussi souligné Bordage (2008), rejoint celle de Gaëlle, qui vit pourtant des difficultés de compréhension. Cela dit, ce n'est pas le cas de Jean qui réussit malgré sa lecture diagonale à bien saisir le récit des BD. Il est possible de présumer que son habitude à lire des BD

facilite de sa part leur compréhension adéquate. En lisant fréquemment ces multitextes et grâce à l'interaction texte/images présente dans ces supports, il est possible que ce lecteur ait développé des stratégies spécifiques pour les lire de manière rapide, mais tout de même efficace (Boutin, 2010a). En outre, il se peut que les connaissances antérieures de nature historique assez étendues de Jean contribuent à sa meilleure compréhension des récits : pour que la compréhension se produise, comme l'ont spécifié Giasson (2003) et Lemieux (2014), il faut que le lecteur puisse relier les nouvelles informations aux connaissances antérieures.

Quant à Hannah, elle mentionne que, lors d'une relecture, elle s'attarde seulement au texte et non aux images, alors que celles-ci représentent des indices complémentaires pour apprendre et construire le sens (Giasson, 2003). Il est possible d'y reconnaître ce que Giasson (2011) appelle une habitude en lecture traditionnelle : aux yeux de Hannah, seul le texte a son importance, ce qui fait qu'elle se concentre seulement sur la compréhension littérale du texte. Donc, pour ce qui est des stratégies de lecture employées face à la BD, Jean semble plus habile que Hannah, probablement parce qu'il lit davantage les images qu'elle, même s'il ne le verbalise pas formellement.

5.1.2. Selon le type de bande dessinée historique lu

D'après Martel et Boutin (2015a), comme toute BD allie texte et images, ces deux modes servent d'assises à la compréhension et aux interprétations. Les quatre participants comprennent différemment une BD d'après son type, humoristique ou d'aventures (Harniss *et al.*, 2001). Vu que *Radisson* est une BD qui fournit des informations d'après des faits réels, découlant de l'étude de sources primaires (ici, l'autobiographie de *Radisson*), il est normal que sa compréhension puisse différer de celle de *Laflèche*, BD humoristique, «source tertiaire d'informations historiques» selon l'expression de Nokes (2013).

5.1.2.1. La différence quant à l'aspect visuel

Tout d'abord, selon leurs propres propos, il apparaît que les élèves aiment lire *Laflèche* pour son côté humoristique, qui rend la lecture plus divertissante comme l'a déjà souligné Thiébaud (1993). En ce sens, Groensteen (2006) a même rapporté que nombreux sont ceux qui pensent que la bande dessinée n'est pas considérée comme une vraie lecture. Par contre, Carlos, le lecteur apprenti-stratège, souligne que cet aspect de divertissement le pousse moins à apprendre des faits historiques. Il préfère plutôt lire une BD plus réaliste comme *Radisson*, qui lui donne davantage le goût d'en retirer de nouveaux savoirs. En outre, la BD humoristique renferme un jeu visuel différent de celui d'une BD d'aventures ou didactique. Par exemple, comme l'a expliqué Peeters (2002), il arrive plus souvent que les gros plans soient moins utilisés, que les personnages soient représentés sur pied avec un point de vue horizontal sans changement d'angle, que l'effet du mouvement soit exagéré, que le découpage des cases soit plus décoratif, etc. Or comme chaque élément de la BD introduit un sens, ajoute ou soutient une information présente dans l'un ou l'autre des modes (Peeters, 1998), l'aspect visuel distinct de la BD humoristique peut devenir plus complexe à déchiffrer pour Carlos, moins compétent en lecture et moins confronté aux BD que les autres participants.

5.1.2.2. La différence quant aux inférences et au sens du récit

En contrepartie, Carlos effectue des inférences visuelles et textuelles plus adéquates pour *Laflèche* que pour *Radisson*, probablement parce que constatant les obstacles provoqués par la forme graphique de la BD humoristique (Nofuentes, 2011), il accomplit une lecture plus attentive des deux modes. Alors qu'il a le profil du lecteur apprenti peu habitué aux BD et qu'il affirme moins apprécier ce type de BD, il parvient pourtant à décoder l'humour dans *Laflèche*, même mieux que les trois autres sujets. À cet égard, le côté humoristique et complexe de *Laflèche* semble pouvoir être un avantage pour les

lecteurs conscients de leurs difficultés en lecture qui se mettent alors en recherche de stratégies efficaces.

Tous les sujets réussissent à donner du sens au récit et s'y prennent différemment selon le type de BD, sauf Gaëlle, qui se base sur les deux modes autant face à *Laflèche* que face à *Radisson*. Pour les autres, l'accès à la signification de la BD d'aventures s'opère grâce aux deux modes ou au texte et aux connaissances antérieures alors que, pour *Laflèche*, elle intervient seulement par le mode textuel. Cela revient à ce que Peeters (2002) et même Groensteen (2007) ont exprimé : la présence d'humour dans une BD, particulièrement dans le graphisme des images (forme des vignettes, épaisseur des traits, aspect des onomatopées, etc.), peut rendre moins accessible sa lecture et son sens. Par ailleurs, la capacité à résumer le récit semble plus évidente face à *Laflèche* que face à *Radisson*, sauf pour Hannah qui résume plus fidèlement *Radisson*. Considérant qu'elle a beaucoup de difficulté à saisir l'humour vu ses réponses erronées vis-à-vis de *Laflèche*, cela peut rendre sa tâche de compréhension trop complexe, et ce, malgré sa bonne capacité d'inférences visuelles. Autrement, il est possible que *Radisson*, proposant un récit plus réaliste, soit plus facile à synthétiser, dans le cas où les lecteurs comme nos participants s'appuient sur leurs connaissances antérieures pour comparer les faits (Giasson, 2011).

5.1.2.3. La différence quant à la vraisemblance

La BD *Radisson*, basée sur une autobiographie, comporte davantage de faits historiques véridiques que la BD humoristique. Pour pouvoir plus aisément évaluer ces faits et, par le fait même, mieux les intégrer, Cartier (2007) a affirmé que le lecteur a besoin de se rapporter à ses connaissances sur le sujet. De plus, l'invraisemblance ne se situe pas au même endroit dans *Laflèche* et dans *Radisson* aux dires des participants. Par exemple, pour tous les sujets, elle se trouve dans les deux modes dans *Laflèche*, sauf pour Gaëlle, qui la situe dans les images seulement. Par contre, pour *Radisson*, cette invraisemblance peut se déceler autant dans le texte que dans les images ou dans les deux à la fois. Quant à la

vraisemblance du récit, les sujets la reconnaissent souvent dans les deux BD en se basant sur les mêmes modes. Cependant, Carlos se fie aux images pour *Radisson* mais à ses connaissances pour *Laflèche* et Gaëlle, elle, s'appuie sur le texte et ses connaissances pour *Radisson*, mais seulement sur le texte pour *Laflèche*. Compte tenu de cette diversité, il est malaisé de faire ressortir l'impact de la lecture d'un type de BD sur la reconnaissance du degré de vraisemblance. En revanche, dans la BD humoristique, l'invraisemblance, d'après ce que déclarent les participants, étant engendrée par la présence de plaisanteries dans le texte et dans les images, peut amener ces lecteurs à penser que tout ce qui n'est pas vrai se situe dans ces deux modes.

5.1.2.4. La différence quant à l'apprentissage des faits historiques

Il s'avère que tous les sujets ne développent pas leurs acquis historiques grâce aux mêmes modes lors de la lecture des deux types de BD. Ainsi, pour *Radisson*, trois élèves tirent leurs apprentissages des deux modes et Gaëlle les tire du texte seulement. Pour *Laflèche*, ils puisent leurs savoirs dans les images et, Gaëlle, dans les deux modes. Deux raisons peuvent expliquer ce phénomène. D'une part, il est possible, comme l'ont souligné Nofuentes (2011) et Peeters (2002), que la configuration visuelle et graphique plus complexe de la BD humoristique n'encourage pas les sujets à tenir compte des images pour apprendre. D'autre part, ce manque de considération peut aussi être causé par le fait que, pour les participants, les dessins, au même titre que les images de cinéma ou les photographies, sont susceptibles de trucages ou de manipulations, ce qui les rend moins crédibles, comme l'ont signalé Schuiten et Peeters (1996). De fait, comme cela a déjà été observé pour des lecteurs du primaire par Martel et Boutin (2015b), les lecteurs de cette étude sont moins incités à s'inspirer des illustrations pour apprendre des faits d'histoire, préférant favoriser le texte, mode plus scolaire, voire commun, pour puiser des informations. En ce sens, l'humour présent dans la BD, qui complexifie sa forme graphique et qui sollicite les capacités inférentielles, entraîne chez le lecteur des difficultés d'appréhension : il peut ne pas parvenir à combiner toutes les stratégies adéquates,

mentionnées entre autres par Giasson (2011), pour bien comprendre un texte [ou un multitekste]. Par conséquent, le sens attribué à la BD peut devenir moins approprié que celui qu'il attribue à la lecture d'une BD plus réaliste ou d'aventures comme *Radisson*. En définitive, pour reprendre Thiébaud (1993), bien que la BD humoristique attire davantage les lecteurs par son apport divertissant, elle semble toutefois plus ardue à comprendre et à intégrer.

5.2. LES COMPÉTENCES MULTIMODALES UTILISÉES POUR INTÉGRER LE CONTENU HISTORIQUE DE BANDES DESSINÉES À CARACTÈRE HISTORIQUE

Il est crucial de vérifier si les sujets comprennent la BD, ce support multimodal par excellence, en utilisant pour ce faire les compétences et stratégies spécifiquement liées à la lecture dite contemporaine. Sans une compréhension multimodale en classe d'histoire, l'élève peut difficilement être capable de lire un document de façon critique, ce qui est pourtant indispensable à l'intégration de l'apprentissage tiré de cette lecture. Il faut alors s'arrêter sur les compétences et stratégies multimodales des participants qui sont visées dans cette recherche : lire les modes de manière complémentaire et simultanée.

5.2.1. Selon le profil des lecteurs

La lecture des modes et la complémentarité

Premièrement, peu importe le profil des lecteurs, il s'avère que tous les lecteurs affirment que les deux modes sont importants et se complètent en vue d'une compréhension plus étendue. En revanche, tous déclarent que les images ne contiennent pas d'informations supplémentaires à ce que dit le texte ; elles sont, selon eux, surtout utiles pour illustrer. Seul Carlos pense que certaines images ajoutent une clarté aux propos textuels : ainsi, dans *Laflèche*, il mentionne que les alliances entre les peuples sont particulièrement bien saisies

grâce aux illustrations. Cela dit, il ne confirme pas qu'elles apportent une information complémentaire. Par conséquent, aucun critère spécifique à un profil de lecteur n'incite la mise en avant de l'image, le texte demeurant toujours l'élément majeur à traiter même en lecture multimodale. Comme l'ont remarqué Cartier, Martel, Arseneault et Mourad (2015), l'idée de lire avant tout le mode textuel semble être une attitude de lecture dominante chez la plupart des élèves.

Deuxièmement, la complémentarité des modes n'est pas appliquée ou très peu. Aucun des élèves ne montre qu'il sait comment lire le texte et le dessin afin de compléter les informations présentes dans les deux modes. En réalité, même si Jean réussit à lire les informations des deux modes, il le fait de façon inconsciente et non formulée explicitement. Par exemple, il indique que les faits historiques se situent dans le texte (surtout pour la BD *Laflèche*) et affirme néanmoins déceler ses informations dans les images, ce qui semble illustrer que, sans s'en rendre compte, il tient compte de l'image pour comprendre et apprendre. Ces résultats confirment ce que Lacelle *et al.* (2015) ont découvert dans leur propre recherche : les élèves démontrent qu'ils ne saisissent qu'une « complémentarité simpliste » de la relation texte-image. Pour eux, combiner des modes semble ardu, car ils trouvent souvent plus aisé de découper cette opération en étapes monomodales.

Par ailleurs, mentionnons que Hannah, ciblée en tant que lectrice occasionnelle de BD, et qui est également une lectrice confirmée, réussit à lire presque toujours (quelquefois maladroitement) les deux modes dans *Radisson*. Cela dit, il est vain de tenter de cerner les raisons profondes de cette réussite : Hannah est-elle capable de lire un support multimodal en employant les modes de manière complémentaire grâce à ses compétences initiales en lecture élevées, et ce, du moment qu'elle y met beaucoup d'efforts ou se peut-il qu'elle soit capable de lire les deux modes grâce à sa capacité d'inférences visuelles élevée? Cela dit, comme l'a allégué Lacelle (2009), si un lecteur sait combler les vides en se référant aux attitudes et expressions des personnages, cette aptitude peut faciliter sa lecture des deux modes.

La simultanéité des modes

Pour ce qui est de la simultanéité, tous les sujets affirment qu'il leur est impossible de lire deux modes en même temps, puisque cela exige trop d'attention. Techniquement, cette lecture simultanée leur semble complètement impossible, car, pour eux, l'œil ne peut pas retenir les détails d'une image et les mots d'un texte en même temps. Cette perception n'est pas fautive puisque, comme l'a souligné Groensteen (2006), le lecteur face à une BD doit en effet arrêter sa lecture pour contempler l'illustration tandis que le récit l'oblige à avancer. Plus précisément, Carlos annonce qu'il ne réussit pas à lire les deux modes en même temps malgré le fait qu'il sache que les images l'aident à comprendre le texte et à percevoir l'action. Il a réellement besoin de lire un mode à la fois et de revenir par la suite sur l'ensemble des modes. Ce procédé rappelle l'idée que la BD nécessite des allers et retours entre le texte et les images pour décoder les informations. Comme l'ont avancé Kress et Van Leeuwen (2001), cette lecture «discontinue» est requise, puisqu'il est presque utopique d'effectuer une lecture simultanée des modes. Cependant, même si cette conception est juste, elle devient erronée lorsque l'élève ne remarque pas qu'il a besoin des deux modes pour comprendre une information dans l'un des modes, puisque c'est ainsi que se conçoit la simultanéité.

L'établissement du « texte premier » et l'approche de la bande dessinée

En ce qui concerne le mode lu en premier, tous favorisent le texte d'abord, sauf Gaëlle, qui lit les images en premier. Certes, cette lectrice confirmée a lu plusieurs BD ces dernières années et apprécie ce support, mais il est impossible de savoir pour quelle raison précise elle se reporte de prime abord aux images plutôt qu'au texte. Elle propose peut-être une piste tandis qu'elle avoue aimer regarder les images soit lorsqu'elles sont belles comme dans *Radisson* soit lorsqu'elles sont amusantes comme dans *Laflèche*. Toutefois, en général, tous favorisent encore la lecture du texte comme cela se produit face à un document monomodal. Ainsi, même si Groensteen (2006) a affirmé que la BD est idéale pour faire des inférences, elle perd cette pertinence quand le lecteur ne décrypte pas le texte

et l'image à la fois et, plus encore, en simultané. L'élève doit donc s'investir en lisant les deux modes, et ce, en les mettant en relation (Owens et Nowell, 2001).

Aucune régularité dans la façon d'aborder la BD ne ressort des réponses données selon le profil et selon le type de BD lu. Comme l'ont mis de l'avant Groensteen (2008) et Mouchart (2004), pour comprendre adéquatement la BD, le lecteur doit s'engager dans le récit et interpréter le vide, notamment celui des ellipses, nommées aussi « cases-fantômes » (Peeters, 2002), pour générer du sens. Or, les sujets révèlent une habileté inégale en ce sens : elle ne semble pas constante ni assurée.

Bref, il n'est pas certain que même le lecteur fréquent de BD possède des compétences multimodales. Certes, il peut lire de façon complémentaire les deux modes, et ce, sans vraiment s'en rendre compte, mais il ne paraît pas être en mesure d'accéder à des messages, de les analyser, de les évaluer et de les créer à travers une variété de contextes (Livingstone, 2004 ; Hobbs et Frost, 2003 ; Buckingham, 2005). Or cette prise en compte de la complémentarité, même avant celle de la simultanéité, est cruciale : comme l'a affirmé Lacelle (2009), elle « peut mener à une interprétation plus profonde ».

5.2.2. Selon le type de bande dessinée historique lu

La BD *Radisson* s'attache davantage à la rigueur historique (Ory, 2013), étant inspirée d'une autobiographie, comparativement à la BD *Laflèche*, dans laquelle les faits historiques évoqués ne sont vus par l'auteur que comme une situation dans le temps, une trame de fond selon les propos de Thiébaud (1993). À cet égard, une différence quant à la vraisemblance historique peut être notable entre les deux BD. Ainsi, les lecteurs peuvent confronter ces deux types de BD de manière différente : en retirer des informations historiques plus ou moins véridiques selon le type, les aborder avec une posture plus ou moins critique, etc. De plus, selon le type de BD, une autre différence dans la manière d'appréhender la BD est possible puisque les modes peuvent également être utilisés de

façon variable. Lebrun et Lacelle (2011b) ont confirmé que certaines BD peuvent présenter plus d'images et moins de texte et d'autres, le contraire. Toutes ces situations peuvent alors engendrer une approche de lecture spécifique de la part des lecteurs.

L'attitude de la lectrice confirmée

En ce qui a trait à *Laflèche*, Gaëlle mentionne que le texte pourrait suffire pour comprendre le récit, alors que pour *Radisson*, les deux modes sont importants, se complétant. Effectivement, à son avis, dans cette BD, l'un des modes précise l'information de l'autre, facilitant la compréhension, ce qui n'est pas le cas dans *Laflèche* où seul le texte compte. Comme il a été relevé précédemment, suivant les propos de Schuiten et Peeters (1996), la présence de dessins, ici formellement humoristiques, peut entraîner un moindre intérêt vis-à-vis de l'image. Par contre, dans *Radisson*, Gaëlle, lectrice confirmée, trouve que l'image prédomine au point où elle lit ce mode visuel en premier. En fait, Gaëlle ne démontre pas de logique de lecture quant au type de BD lue : elle trouve *Radisson* compliqué à suivre à cause des cases entremêlées selon elle, alors que *Laflèche* lui paraît simple, bien qu'elle prouve par ses réponses inexacts qu'elle n'en saisit pas l'humour.

L'attitude du lecteur apprenti-stratège

Pour Carlos, la différence entre les deux BD se situe également dans l'idée de se passer d'un des modes sauf que, pour lui, c'est *Radisson* qui pourrait être compris sans les images et non *Laflèche*. Dans cette dernière BD, les illustrations peuvent quelquefois apporter certaines informations supplémentaires. Certes, cet élève n'est pas convaincu de cette idée, mais il insiste quand même sur le fait que, dans *Laflèche*, l'image importe vraiment, car elle véhicule l'humour et permet de bien comprendre certains événements ou blagues non transmis par le mode textuel. Sans l'assimiler clairement, il sent que le texte et les images sont liés et que le sens, comme l'a bien rappelé Morgan (2003), naît justement de leur interaction. Par contre, pour *Radisson*, les images ne font qu'illustrer le texte. Il n'arrive pas à concevoir que le dessin de cette BD est narratif et non illustratif, à l'inverse de ce que dit Morgan (2003). Ainsi, alors que Carlos possède une aptitude réelle à lire les images, à reconnaître les émotions transmises et, notamment, à en comprendre l'humour, il

ne maîtrise pas cette même compétence face à *Radisson*. En fait, porter son attention aux illustrations de *Laflèche* et les lire est une attitude étonnante pour un élève apprenti lecteur. Il est dommage qu'aucune recherche actuellement disponible ne nous permette de soumettre une explication fondée scientifiquement.

L'attitude du lecteur fréquent de bandes dessinées

Jean ne modifie pas sa manière d'aborder les deux types de BD : il lit le texte en premier et a besoin des deux modes pour mieux comprendre le récit dans les deux cas. Pour *Laflèche*, il déclare effectuer une lecture diagonale encore plus rapide, ne tenant pas compte des récitatifs et ne considérant que ce qui lui semble indispensable pour saisir l'essentiel. Il fait une autre différence : dans *Radisson*, pour lui, les deux modes sont utiles pour mettre en évidence ce qui est moins vrai, alors que seul le mode visuel est nécessaire dans *Laflèche* pour montrer les invraisemblances. En fait, ce lecteur estime que c'est dans les images que se situe l'humour qu'il dit être l'indication du manque de vraisemblance. Ce propos se rapproche de ceux de Groensteen (1999) et Rosemberg (2004), qui ont affirmé que ce qui constitue une composante essentielle d'un «dispositif plus vaste» dans la BD est l'image, qui paraît en ce sens prévaloir sur le texte. Par ailleurs, Jean affirme apprendre grâce aux deux modes dans *Radisson* et grâce aux images seulement dans *Laflèche*. Il y a là contradiction : son apprentissage s'appuie sur le mode visuel, qui comporte pourtant les éléments humoristiques qui sont, selon ses dires, les moins vraisemblables, ce qui peut sembler gênant au moment d'en puiser des informations historiques véridiques. Cet attrait visuel vient peut-être du fait que, comme l'a soutenu Jablonka (2014, p.3), « la BD possède un incontestable ressort narratif et mémoriel, [...] ». Il y a une fulgurance du dessin, comme une explication sans mots. Le dessin est intrinsèquement pédagogique. » En revanche, dans *Radisson*, ce sujet s'appuie sur les deux modes. Enfin, Jean révèle une capacité supérieure à lire les modes de façon complémentaire pour *Radisson*.

L'attitude de la lectrice occasionnelle de bandes dessinées

Chez Hannah, deux différences de compréhension apparaissent selon le type de BD. D'une part, elle n'a besoin que du mode textuel pour comprendre *Laflèche*, mais des deux

modes pour *Radisson*. D'autre part, elle lit les deux modes de façon relativement complémentaire face à *Radisson*, mais pas face à *Laflèche*. En réalité, cette lectrice occasionnelle de BD, qui ne sait pas comment interpréter les illustrations apparemment, au point de ne pas les prendre en compte pour saisir le récit, semble dérangée par les images humoristiques. Il est possible que ses compétences de lecture traditionnelle élevées ne puissent pas servir ou ne soient pas suffisantes face à *Laflèche*, qu'elle trouve ardu à lire à cause de l'humour présent ou, pour le moins, à cause de la forme graphique différente qu'engendre le type de BD humoristique (Nofuentes, 2011 ; Peeters, 2002). Cela dit, pour *Radisson* uniquement, elle est la seule à réussir à utiliser les modes conjointement.

Au regard de ces observations, il apparaît bien que les liens entre les unités de sens visuelles et textuelles qui permettent de réaliser que la complémentarité des modes est, comme l'ont souligné Kress et Van Leeuwen (2002), complexe à établir. Véritablement, les lecteurs peinent en général à rattacher le texte à l'image, principalement, comme l'a également constaté Lacelle (2012b), quand les informations sont complémentaires et non redondantes, et ce, peu importe le type de BD lu.

5.3. LA LECTURE CRITIQUE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE FACE À DES BANDES DESSINÉES À CARACTÈRE HISTORIQUE ET L'INTÉGRATION DE NOUVELLES CONNAISSANCES

Généralement, après avoir sélectionné des informations historiques, l'élève élabore de nouvelles connaissances qu'il a analysées grâce à un regard critique. Rappelons que cet apprentissage par la lecture (APL) et de la lecture critique qui doit y être associée en histoire s'effectue par questionnements sur ses connaissances antérieures, sur les documents lus et sur les nouvelles informations amassées, comme l'ont dit Martel et Boutin (2015a).

Dans le cadre de cette recherche, peu importe le profil du lecteur ou le type de BD lu, les quatre participants disent avoir tiré peu de nouveaux savoirs des deux multitextes. À cet égard, l'apprentissage par la lecture (APL) semble peu concluant. Il est vrai que les élèves

ayant participé à cette étude possédaient déjà plusieurs connaissances historiques puisque ces dernières avaient déjà été abordées en classe. Conséquemment, lorsqu'ils déclarent avoir appris, ces savoirs sont soit reliés à l'intensité des événements relatés comme l'acuité des conflits entre Amérindiens, soit reliés à leur caractère spécifique et pointu comme l'adoption entre peuples amérindiens, le droit de la femme amérindienne d'adopter un prisonnier et le combat des prisonniers entre eux. Comme l'ont remarqué Martel et Cartier (2015) ainsi que Tindall (1996), cette rétention d'informations précises est encouragée par l'utilisation d'œuvres de fiction, dont la BD. Ces lecteurs soulignent également avoir fidèlement retenu les alliances entre Français/Algonquiens et entre Anglais/Iroquois et découvert à quoi ressemblent les maisons longues, la vie dans le village, les vêtements, les coiffures, etc. typiques des peuples décrits. Ces apprentissages se sont réalisés principalement grâce aux images, qui permettent, comme l'a déjà soutenu Charrette (2007), de représenter l'objet historique, ce qui stimule l'intérêt envers le contenu historique d'après Crawford et Zygouris-Coe (2008) et Kennedy, Senses et Ayan (2011).

De manière générale, la difficulté d'intégrer de nouveaux savoirs peut venir du fait que les participants ne savent pas suivre les différentes étapes qui conduisent à l'APL (d'après la figure 1 à la page 39, adaptée de Martel et Boutin, 2015a). La phase de la posture critique n'est pas observée : aucun des élèves ne remet en question la véracité de la représentation de l'objet historique. Il suffit de songer à l'image du fusil qui, du moment qu'il n'est pas moderne, est, entre autres pour les deux sujets masculins, d'office respectueux de la réalité de l'époque. Or il est crucial que l'élève sache que la représentation de l'objet historique n'est pas objective, qu'elle est issue de la conception de l'auteur (Mak, 2006). D'ailleurs, ce manque de mise en perspective et d'attitude critique se retrouve aussi face aux propos des personnages et aux événements. Par exemple, les éléments remis le plus en doute sont souvent liés au récit lui-même et non aux paroles des personnages ni au message transmis par l'auteur. C'est le cas pour la confiance trop facile des Amérindiens accordée à Radisson pour le pardon trop rapide après sa trahison, etc. Autrement, le doute vient strictement de la présence flagrante de l'humour, qui sous-entend que la vraisemblance s'estompe alors.

De plus, parmi les « critères de vérité historique » (étape présentée dans la figure 1 adaptée de Martel et Boutin, 2015a), ces élèves ne respectent pas la critique des sources, pourtant fondamentale (Wineburg, Martin et Montesano, 2013). Cela signifie qu'ils n'effectuent pas de recherches parmi plusieurs sources documentaires pour vérifier la véracité des propos tenus dans les œuvres de fiction. Certes, ces participants se fient à leurs connaissances antérieures pour valider les faits historiques relatés, mais ils doivent aussi consulter d'autres sources et se questionner (Wineburg, 1998). Alors que la BD historique convoque la posture critique selon Charrette (2007) et invite l'élève à juger de la pertinence des propos avancés (Martineau, 1999), les participants ne suivent pas cette démarche, et cela bien que la lecture autonome proposée en dehors des heures de classe aurait pu permettre à chacun de « travailler » les BD fournies à sa manière. Comme cela a été observé auprès d'élèves du primaire dans l'étude de Martel et Boutin (2015a), ces élèves du secondaire ne saisissent pas que le savoir historique n'est pas figé, qu'il se construit au fur et à mesure des lectures et des réflexions face aux sources écrites. De même, contredisant les prescriptions de Wineburg (1998), ces élèves ne reviennent pas à d'autres sources documentaires, en effectuant des allers et retours entre le texte lu, les connaissances antérieures et les questionnements qui sous-tendent la lecture.

Par conséquent, les quatre participants ne font pas de différence entre ce qui est vraisemblable et ce qui est vrai, notamment puisqu'ils n'adoptent pas une posture critique (Charrette, 2007) et ne mettent pas en doute la vraisemblance de la représentation de l'objet historique. Certes, la BD représente l'histoire en alliant image et texte (Thiébaud, 2002), mais l'élève ne doit pas croire que tout ce qui est raconté et illustré dans ce support multimodal est véridique (Charrette, 2007). Évidemment, certains participants pensent que le lézard dessiné comme animal étrange n'est pas vraisemblable. Néanmoins, ils ne remettent en question cette reproduction qu'en se fiant à leurs propres croyances et connaissances, qui peuvent être erronées, alors qu'ils devraient baser cette vérification sur la consultation de dictionnaires, d'encyclopédies, de notes sur Internet, etc. (Wineburg, 1998).

En fait, ces élèves, comme l'ont constaté également Martel et Cartier (2015) et Ducolomb (2004), ne saisissent pas que l'histoire quel que soit le support littéraire demeure une fiction, dont les éléments de vraisemblance sont employés dans le but de convaincre de la crédibilité du récit (Mercier, 2009). Ainsi, ces sujets semblent concevoir que ce qui est probable est ce qui a l'apparence de vérité; tous savent en effet reconnaître que les deux BD sont vraisemblables dans le sens où tout ce qui est narré aurait pu se produire. Il est assurément possible de se faire enlever, torturer, etc. ou possible que les Iroquois enlèvent une Algonquienne et que les Algonquiens soient aidés par un coureur des bois pour la récupérer. Toutefois, ces élèves ne gardent pas en tête que cette vérité n'en est pas une (Bordage, 2008). Par exemple, le récit de *Radisson*, qui est assurément réaliste, est peu remis en cause : personne ne doute des types de tortures subies, des comportements des Amérindiens les uns vis-à-vis des autres, de leurs méthodes de chasse, etc. Même s'il est vrai que Radisson a vécu les aventures racontées par Bérubé, la manière dont elles sont exposées dans cette BD n'est pas forcément véridique : cela dépend du souci du vrai de l'auteur (Bordage, 2008).

Pour en finir avec la vraisemblance et la nécessité de rester critique, disons que les quatre élèves éprouvent de la difficulté à prendre conscience des valeurs actuelles par rapport à celles du passé, difficulté qui est notamment documentée par Heimberg (2002). Ils ont lu chaque BD en se plaçant comme lecteur du XXI^e siècle et non en se mettant, tel que l'a proposé Lévesque (2011), dans la peau des « acteurs du passé ». Même si des anachronismes majeurs, que ce soit dans les actions ou dans les expressions employées par les personnages, ne sont pas décelables (sauf dans le cas de situations comiques), ils ne discernent pas qu'ils doivent considérer le contexte historique de l'époque. Il est vrai que cela demeure complexe, mais malgré tout, tout lecteur se doit d'adopter les points de vue, les comportements, etc. des personnages selon la période du récit et non selon celle du lecteur. C'est d'autant plus pertinent devant un multitexte comme la BD (Boutin, 2012a), qui propose plusieurs modes, lesquels doivent se lire de manière combinée pour en retirer un sens plus précis, comme l'a affirmé Lacelle (2012a, 2012b).

5.4. LE BILAN SYNTHÉTIQUE DES RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Comme ce fut soulevé précédemment, cette recherche souhaitait identifier les compétences multimodales pour les distinguer de celles de la lecture traditionnelle, tout en faisant ressortir comment un élève peut comprendre la BD à caractère historique, intégrer son contenu et analyser sa vraisemblance. Les questions en lien avec cet objectif principal étaient celles présentées ci-dessous.

5.4.1. Comment les élèves du secondaire en classe d'histoire comprennent-ils une BD à caractère historique et l'intègrent-ils?

Il semble que les participants peinent à intégrer la BD à caractère historique. Apparemment, cet embarras vient, entre autres, du fait qu'ils éprouvent de la difficulté à générer les inférences visuelles et textuelles (Lebrun et Lacelle, 2012b). Cela dit, lorsqu'ils réussissent, ce n'est que par un type d'inférences à la fois.

En outre, considérant que la BD est vue comme un divertissement, ce qui est erroné comme l'ont prouvé Groensteen (2006) et Martel et Boutin (2015a, 2015b), ces élèves effectuent une lecture diagonale qui produit quelques méprises. En lisant vite, ils semblent oublier la pertinence de considérer chaque mode, de le lire et de tirer de l'information de chacun d'entre eux. Ainsi, leur compréhension paraît incomplète.

De plus, les sujets maîtrisent mal les stratégies de lecture dite traditionnelle. Par exemple, ils emploient inadéquatement les stratégies d'autorégulation requises pour mieux ajuster et autoévaluer sa compréhension (Cartier, 2003a, 2003b). De même, ils ne réussissent pas efficacement à coordonner les stratégies de lecture dite traditionnelle avant, pendant et après la lecture (Pressley, 2002 ; Nokes et Dole, 2004). Par exemple, il apparaît qu'ils n'utilisent pas convenablement les stratégies nécessaires pour faire face aux incompréhensions. En réalité, ils n'emploient que des stratégies utilisées dans le cadre

d'une lecture dite traditionnelle (surtout la relecture et le retour en arrière), ce qui semble insuffisant face à un texte multimodal comme la BD.

En fait, ces sujets ne paraissent pas tenir compte du texte, des connaissances et de son environnement (Giasson, 1996). Ils ne mêlent apparemment pas ces trois éléments, ne les considérant pas comme un ensemble, favorisant bien souvent leurs connaissances antérieures. Par ailleurs, lorsqu'ils se fient à leurs connaissances, celles-ci semblent insuffisantes pour pouvoir permettre une compréhension totale alors que cela est essentiel, comme l'a mentionné Giasson (2003).

5.4.2. Quelles compétences de lecture multimodale utilisent-ils pour comprendre une BD à caractère historique?

Généralement, les participants ne semblent pas posséder de compétences multimodales, ou pour le moins, pas de manière évidente. D'une part, ils ne sont pas en mesure d'associer les modes qui pourtant doivent se lire de façon combinée pour en retirer un sens plus précis (Lacelle, 2012a, 2012b). Il est possible que leur difficulté à lire les deux modes soit issue notamment de celle à combler les vides (ellipses), ce qui normalement facilite la lecture des modes textuels et visuels (Lacelle, 2009). D'autre part, ces lecteurs peinent à rattacher le texte à l'image, comme l'a aussi constaté Lacelle (2012b), quand les informations sont complémentaires et non redondantes.

De même, il a été observé que ces participants ne réussissent pas à lire deux modes de façon simultanée, du moins pas comme ils le devraient dans la perspective de Lacelle (2012b). Certes, ils lisent de façon discontinue comme cela est nécessaire pour une BD (Kress et Van Leeuwen, 2001), mais à cause des illustrations qui engendrent chez eux des méprises (Peeters, 2002 ; Groensteen, 2006, 2007, 2011), ils ne parviennent pas à effectuer la jonction, le lien entre les deux modes (Lacelle, 2012b).

Enfin, il est judicieux de spécifier que la BD humoristique paraît plus difficile à lire pour ces sujets à cause du graphisme propre à ce type de BD (Nofuentes, 2011). Il semble qu'ils réussissent moins à la comprendre, à cause de sa forme spécifique et complexe

(présentation différente, personnage plus grossier, onomatopée exagérée, etc.)(Peeters, 2002). Pourtant, cette lecture de BD aurait pu être facilitée, comme l'a affirmé Nofuentes (2011, p. 55) : « la prévisibilité des codes graphiques facilite la lecture, puisque la parution consécutive de symboles visuels similaires réduit le besoin d'observation chez le récepteur et la quantité d'informations à assimiler ». Apparemment, ce ne fut pas le cas.

5.4.3. Quelle lecture critique effectuent-ils face aux BD à caractère historique ?

De manière générale, les élèves rencontrés dans le cadre de cette recherche ne démontrent pas une grande capacité à effectuer une lecture critique.

Pour ce qui est de l'apprentissage des faits historiques, notamment ceux tirés des images, il ne semble pas s'effectuer adéquatement avec une rigueur critique. En effet, comme les sujets se fient souvent aux représentations de l'objet historique sans se questionner (Charrette, 2007), ils établissent des conceptions erronées sur des faits historiques, au point de risquer de retenir des actions non véridiques.

De plus, ils semblent manquer de posture critique quant aux propos avancés. Par exemple, les lecteurs rencontrés ne paraissent pas juger important de critiquer les sources et de les comparer (Wineburg, Martin et Montesana, 2013). Ils s'appuient principalement sur leurs propres connaissances, qui peuvent être insuffisantes ou morcelées, ce qui entraîne des erreurs de compréhension, voire de conception des faits historiques.

Conséquemment, les participants font difficilement la différence entre le vrai et le vraisemblable, notamment en ne remettant pas en question les images, comme cela a été mentionné. De même, ils trouvent difficile de prendre conscience des valeurs actuelles par rapport à celles du passé (Heimberg, 2002), car ils semblent rester dans le contexte contemporain. Enfin, les élèves ne semblent pas lire les images, ne les considérant pas comme vraisemblables. Ils favorisent apparemment le texte comme c'est souvent le cas dans le cadre scolaire (Martel et Boutin, 2015a).

En clair, cette recherche appuie le résultat d'autres études concernant le manque de maîtrise des compétences en lecture des élèves du secondaire, notamment de leurs compétences multimodales, néanmoins nécessaires dans ce monde de technologie confrontant l'utilisateur à de multiples modes. Elle vient également corroborer l'idée que les élèves en classe d'histoire peinent encore à intégrer les documents historiques, notamment à cause de leurs difficultés à conserver une attitude critique à l'égard de leur contenu. Ne vérifiant pas suffisamment l'authenticité des propos de l'auteur et ne sachant pas quelles informations historiques sont véridiques, ils reconnaissent mal quelles nouvelles connaissances pertinentes sont à extraire de leur lecture. Ainsi, cette recherche laisse transparaître qu'apprendre en lisant est une activité cognitive encore complexe pour des élèves du secondaire, qui ne savent pas totalement comment tirer profit des informations lues, et ce, aussi par manque de connaissances étoffées.

En fin de compte, l'hypothèse émise par les chercheurs du Conseil canadien de l'apprentissage (2010) doit être prise avec précaution: ils pensaient qu'un lecteur de BD serait susceptible de posséder des compétences multimodales, ne serait-ce que celles liées à la littératie visuelle¹¹ ou à la littératie reliée à la BD¹² (CCA, 2010). Or il ressort de notre étude que même un élève qui lit fréquemment des BD ne possède pas des compétences multimodales supérieures et qu'une lectrice occasionnelle de BD peut, elle, en posséder qui sont minimales.

5.5. LES RETOMBÉES DE CETTE ÉTUDE QUANT AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

La présente étude permet de comprendre que l'utilisation de la BD à caractère historique en classe d'histoire, pour être porteuse d'apprentissage, doit être soutenue par un

¹¹ La littératie visuelle est la capacité d'interpréter le sens de diverses illustrations (Fenwick, 1998).

¹² La littératie liée aux bandes dessinées désigne la capacité de comprendre une séquence d'évènements, d'images, d'interpréter les gestes des personnages, etc. (Lyga, 2006).

accompagnement pédagogique strict et structuré, puisque les élèves peinent à comprendre ce support multimodal.

Avant même d'employer la BD comme source documentaire historique, il paraît primordial de doter les élèves du secondaire de connaissances quant à la composition de ce type de texte (planche, case, cadre, onomatopée, etc.) et quant à ses particularités telles que la combinaison de tous ses modes (Boutin, 2011).

Au regard des résultats de la présente recherche, même si la BD convoque la posture critique (Bordage, 2008; Charrette, 2007), il ressort que les sujets rencontrés ne l'adoptent que trop peu. Pourtant, questionner les modes visuel, textuel et ce qui en découle permet aux lecteurs d'en distinguer la vraisemblance et d'être en mesure de mieux saisir le récit afin de mieux en tirer profit (Cartier, 2003b, 2007). Conséquemment, les enseignants d'histoire devraient favoriser l'usage de la BD à caractère historique dans leur classe, dans le but de transmettre à leurs élèves la façon de porter un regard critique, autant à l'égard des images que du contenu textuel.

Enfin, plusieurs recherches portant sur l'univers scolaire du primaire (McGee et Johnson, 2003; Van Keer, 2004) ont démontré l'effet bénéfique de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture. Comme l'a démontré Lemieux (2014), l'enseignement explicite au primaire est efficace. Il serait juste de croire que l'enseignement des compétences et de stratégies multimodales aurait le même impact au secondaire.

Par ailleurs, les élèves, stimulés à lire des sources historiques sous la forme de BD (Thompson, 2007) et aidés à mieux construire leurs connaissances historiques grâce à ce support multimodal (Martel, 2008), pourraient davantage apprécier cette discipline mal aimée qu'est l'histoire et, de fait, en venir à mieux développer les liens entre le passé et le présent, ce qui contribuerait à l'élaboration de leur identité citoyenne, comme le demande le *Programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté* (MELS, 2007b).

Même si cette recherche ne peut pas entraîner un changement majeur dans le domaine de l'éducation, elle démontre tout de même que les compétences multimodales devraient être davantage développées à l'école en vue de faire mieux lire et comprendre toutes sortes de supports multimodaux. En ce sens, il serait capital que les enseignants perçoivent dans quelle mesure la BD est le support par excellence pour étudier la complémentarité, la redondance et la simultanéité des modes.

Cela dit, l'introduction dans ces classes devrait s'effectuer avec discernement : les enseignants devraient d'abord recevoir une formation complète sur la lecture d'images et sur la lecture multimodale (les codes, les modes, etc.) pour ensuite retransmettre leurs savoirs à leurs élèves, sous la forme d'un enseignement structuré et explicite. De plus, ces formations devraient avoir lieu autant au primaire qu'au secondaire, car savoir lire les images est nécessaire dès le plus jeune âge. De toute évidence, le multimodal est partout, et alors que, bien souvent, les enfants ne savent pas encore lire de mots complets, ils sont en revanche déjà en mesure de reconnaître et de lire un logo comme celui de *McDonald* ou de déchiffrer des pancartes (toilettes, panneaux de signalisation, etc.).

En outre, en classe d'histoire, il serait intéressant de travailler à partir de différents types de BD à caractère historique (humoristique, d'aventures, didactique) et de les confronter en vue d'apprendre à dégager une posture critique. En comparant ces sources entre elles et en les analysant en parallèle avec d'autres documents plus traditionnels ou scolaires, il devient particulièrement approprié d'interroger les élèves sur la vraisemblance des faits contenus. Ils pourraient ainsi découvrir que la vraisemblance varie d'un type de document à un autre et que l'espace qu'elle occupe diffère selon les modes (par exemple, est plus présente dans le texte quelques fois et, d'autres fois, dans les images). Par conséquent, la posture critique serait complète et poussée.

Bref, tous les éléments soulevés ne font que confirmer que la BD est le support multimodal idéal à employer en classe au primaire et au secondaire, en français et en histoire. Plus que jamais, elle peut avoir sa place à l'école, précisément en classe d'histoire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

« La bande dessinée, c'est comme le cinéma, même si c'est un cinéma de pauvres. »

Hugo Pratt, décembre 1981

Comme il est impossible de généraliser les résultats obtenus de cette étude, surtout compte tenu du nombre limité de participants ($n = 4$), les prochaines recherches sur le sujet auraient avantage à utiliser un plus grand échantillon. De plus, il serait pertinent de diversifier les profils des lecteurs, tout en les combinant à d'autres variables dans le but d'observer d'autres différences quant à la maîtrise et l'exploitation des compétences multimodales. De même, il faudrait s'assurer d'avoir accès à un lieu identique pour les entrevues, et ce, dans des conditions similaires. Autrement, les circonstances environnementales pourraient entraîner des différences dans les réponses des sujets.

En ce qui a trait aux instruments de mesure comme les entretiens semi-dirigés, comme ils ne sont pas basés sur des outils validés, il serait crucial de vérifier le bon choix de chaque mot de vocabulaire et chaque formulation en se fiant aux sujets à rencontrer (âge, milieu socioéconomique, compétences sociales générales, etc.). Cela éviterait d'éventuelles incompréhensions dans les questions qui génèrent alors des réponses inattendues. De même, de plus amples préexpérimentations pourraient avoir lieu afin de s'assurer de la bonne compréhension de chaque question.

Par ailleurs, il faudrait songer à rencontrer les sujets en dehors des périodes de cours d'histoire pour ne pas qu'ils aient à rattraper la matière vue en classe durant leur absence.

Cela pourrait éviter le risque de diminuer leur motivation à participer à la recherche, considérant la surcharge de travail scolaire. Ensuite, il serait important de réduire le temps des rencontres pour les faire passer de 45-50 minutes à 35-40 minutes au maximum. En effet, il peut paraître long pour des élèves de tenter de percevoir les stratégies de lecture employées, surtout pour ceux en ayant moins conscience ou ceux étant moins habitués à s'introspecter pendant et après une lecture.

Cela dit, cette recherche se révèle pertinente, considérant les points abordés touchant les interrogations actuelles du monde scolaire : que ce soit l'utilisation de la BD à caractère historique, sa multimodalité, l'enseignement en classe d'histoire, etc., tous ces thèmes sont autant d'éléments à étudier aujourd'hui en vue de s'adapter aux exigences contemporaines des élèves du secondaire.

Apprendre l'histoire est prépondérant pour la société québécoise et son avenir puisque cette matière permet de définir l'identité culturelle et collective du peuple qui se construit à partir d'un passé commun. Elle repose, en effet, sur une interprétation d'événements révolus auxquels des chercheurs, des historiens, etc. n'ont généralement pas assisté. Certes, apprendre l'histoire, c'est développer sa culture générale, mais c'est aussi se situer au cœur de sa société en découvrant les faits et actions qui ont mené au monde actuel et à ses transformations. Pour le comprendre, il est nécessaire de recourir à une manière de réfléchir qui repose sur l'étude de documents variés, notamment sous forme multimodale. En fait, c'est à travers ces différentes sources documentaires que l'élève ouvre ses horizons et, par la même, songe à l'histoire en lui portant un regard critique.

Pour encourager l'élève à développer une lecture critique, il est pertinent de favoriser l'utilisation de la BD en classe d'histoire en tant que source tertiaire. Par ses avantages, à savoir sa capacité à rendre plus accessible l'histoire et celui de représenter l'objet historique, ce support multimodal est adapté pour inviter les élèves à se questionner sur l'histoire. En réalité, la BD à caractère historique convoque la posture critique qu'il est d'ailleurs nécessaire d'appliquer autant envers le texte que les images.

Cependant, vu la complexité de lire les modes d'une BD, en complémentarité et en simultanéité, il est crucial d'aider les élèves et d'encourager les enseignants à leur inculquer des processus de lecture, qu'elle soit traditionnelle ou multimodale, en classe de français (en commençant, par exemple, à enseigner la lecture de l'image comme c'est déjà le cas en Europe par exemple) ainsi que la lecture critique en classe d'histoire. Ces enseignements pourraient garantir que les élèves des prochaines générations deviendront des lecteurs plus avertis. En fait, il est possible que les enseignants des deux disciplines susmentionnées perçoivent la nécessité de collaborer pour rendre optimal chez les élèves du secondaire le développement des compétences requises en « lecture historique ».

En vue de prolonger cette recherche, il pourrait être intéressant de rencontrer des élèves du même niveau scolaire (troisième année du secondaire) pour effectuer la même démarche (faire lire deux BD à caractère historique et les interroger sur des extraits ciblés), mais cette fois en leur enseignant, avant la lecture des deux mêmes BD, des stratégies de lecture spécifiquement multimodales. Ainsi, compte tenu de l'enseignement explicite de ces stratégies, il serait possible d'observer s'ils utilisent davantage les compétences multimodales que les élèves n'ayant reçu aucun enseignement préalable et s'ils le font de manière plus efficace.

Par ailleurs, il serait pertinent d'entreprendre cette recherche avec des sujets plus âgés, qui étudieraient en fin de cégep ou même à l'université. Comme après 17 ans, la plupart des étudiants possèdent supposément un esprit critique développé et assuré, nous pourrions examiner s'ils sont davantage en mesure que les élèves du secondaire de porter un regard critique adéquat sur ce qu'ils lisent dans un support multimodal. Cette étude pourrait avoir lieu en classe d'histoire, de philosophie et de français afin de s'assurer que, peu importe le cheminement scolaire envisagé, de nombreux étudiants puissent participer à cette démarche. D'ailleurs, il pourrait être approprié d'effectuer des croisements selon les variables. Par exemple, il serait possible de voir si les étudiants en classe d'histoire sont plus critiques que ceux en philosophie, et ce, considérant la matière abordée.

Autrement, si des élèves du même âge sont choisis pour un prolongement de cette étude, il serait intéressant d'effectuer avec eux une rétroaction orale à la fin des deux entretiens semi-dirigés. Cela consisterait à revenir sur les réponses données après la lecture de chaque BD et d'en discuter de manière à leur révéler une façon appropriée de critiquer le contenu et d'employer à bon escient les compétences multimodales. Une fois cette rétroaction réalisée, les sujets devraient lire une nouvelle BD historique puis ils seraient de nouveau interrogés. Le but de cette étape supplémentaire serait de déceler s'ils sont aptes à réinvestir les stratégies de lecture multimodale et de lecture critique présentées au cours de la rétroaction. L'intérêt de cette étude porterait alors sur la maîtrise des compétences multimodales et de la lecture critique ainsi que sur l'impact de la rétroaction.

En fait, comme de nombreuses autres recherches pourraient s'effectuer afin de prolonger cette étude, il est avant tout crucial de considérer déjà les résultats ressortis dans le cadre de cette étude et d'en tirer des conclusions. Par exemple, il faudrait poursuivre la recherche en lien avec les compétences multimodales et démontrer au milieu scolaire à quel point il est crucial d'implanter en classe, dès le primaire, un enseignement de la lecture de tous les modes (visuel, textuel, sonore et cinétique, sans oublier leur amalgame).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barrera-Vidal, A. (1988). Histoire et bandes dessinées. *Cahiers de Clio*, 93-94, p.117-136.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien. L'enquête et ses méthodes*. Paris, France: Armand Colin.
- Bordage, F. (2006). Une bande dessinée dans une classe d'histoire? *Bulletin de l'APCHQ*, 12(1), p.14.
- Bordage, F. M. (2008). *Contribuer au développement de la pensée critique des élèves en histoire au collégial : la bande dessinée à caractère historique*. (Mémoire de maîtrise), Université Laval, Québec, Canada.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'Art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, France: Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, France: Seuil.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, J.-F. (2007). Au-delà de la lecture "plaisir" : la bande dessinée comme lecture d'apprentissage. *Enjeux de l'univers social*, 3(2), p.50-53.
- Boutin, J.-F. (2008). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée : des exemples d'application en classe (variation lexicale et cohérence textuelle). *Québec français*, 149, p.50-51.
- Boutin, J.-F. (2010a). Prédire / inférer par la bande dessinée! *Québec français*, 157, p.58-59.
- Boutin, J.-F. (2010b). Innover en littératie : pratiques de lecture/écriture à partir de la bande dessinée. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 77-94). Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Boutin, J.-F. (2011). La bande dessinée décodée : comprendre ses modes, ses indices et ses formes par sa terminologie. *Vivre le primaire*, 24(3), p.33-36.
- Boutin, J.-F. (2012a). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale : une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. Dans M. Lebrun, Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp.33-43). Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, J.-F. (2012b). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir]. *Québec français*, 166, p.46-47.
- Boutin, J.-F. (2015). La bande dessinée et l'école : actualisation, compétences multimodales et écueils. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa, printemps*.
- Boutin, J.-F. et Martel, V. (2008). *La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'histoire sous la loupe du LIMIER*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 11(2), p.179-187.
- Boutin, J.-F., Martel, V. et Cartier, S. (2015). *Littératie médiatique multimodale et APL : l'enjeu de la communication/apprentissage chez des jeunes Québécois*. Communication présentée au Symposium La littératie en développement : de l'enfance à l'âge adulte dans le cadre de la 19e conférence européenne sur la lecture, Klagenfurt, Autriche.
- Buckingham, D. (2003). *Media education : literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, Angleterre: Polity Press.
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S. et Willett, R. (2005). The media literacy of children and young people : A review of the research literature *Project report*. Londres, Angleterre: Ofcom.
- Butler, D. et Cartier, S. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit : A key to successful teaching and learning. *The Teachers College Record*, 106(9), p.1729-1758.
- Cartier, S. (2003a). Lire pour apprendre. Dans N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier, R. Chouinard et R. Garon (dir.), *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire* (pp. 36-70). Canada: Rapport remis au Fonds québécois de la recherche en sciences humaines et en communication (FQRSC).

- Cartier, S. (2003b). Apprendre en lisant : stratégies d'intervention d'élèves de première secondaire en classe de mesure d'appui. Canada: Université de Montréal.
- Cartier, S. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32(2), p.439-460.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire: mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou, Canada: Éditions CEC.
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Canada: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Cartier, S., Martel, V., Arseneault, J. et Mourad, É. (2015). Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 2(oct.). Repéré à <http://www.litmedmod.ca/apprendre-en-lisant-au-primaire-en-recourant-des-textes-informatifs-illustres-etude-exploratoire>
- Charrette, D. (2007). *La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire au niveau collégial*. (Essai de maîtrise), Université de Sherbrooke, Canada.
- Christensen, L. L. (2006). Graphic global conflict : Graphic novels in the high school social studies classroom. *The Social Studies*, 97(6), p.227-230.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010). Pas seulement ludiques : les bandes dessinées et la compréhension de textes suivis chez les garçons. *Carnet du savoir*. Repéré à http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20100721Comics-2.html -_edn27
- Crawford, P. A. et Zygouris-Coe, V. (2008). Those were the days : Learning about history through literature. *Childhood Education*, 84(4), p.197.
- Demers, H. (2012). *La biographie historique en bande dessinée : une histoire alternative. Une étude de cas sur Louis Riel*. (Mémoire de maîtrise), University of Manitoba, Canada. Repéré à http://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/1993/5269/3/Demers_Hugo.pdf
- Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Ducolomb, L. (2004). *Roman et sources en histoire : faire travailler des lycéens sur leur représentation de la vérité historique*. Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon, France.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. (Thèse de doctorat), Université laval, Québec, Canada.
- Eisner, W. (1985). *La bande dessinée, art séquentiel*. Paris, France: Vertige Graphic.
- Evans, C. et Gaudet, F. (2012). La lecture de bandes dessinées. *Culture études*(2), p.1-8.
- Fastrez, P. (2012). *Translittératie et compétences médiatiques*. Communication présentée à La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines, Rennes, France. Repéré à http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2012/10/Seminaire-GRCDI_2012_texte-P.Fastrez.pdf
- Fastrez, P. et De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. Dans M. Lebrun, Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale* (pp. 45-60). Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fenwick, G. (1998). The Beano-Dandy phenomenon. Dans J. Evans (dir.), *What's in the picture? Responding to illustrations in picture book* (pp. 132-145). Londres, Angleterre: Paul Chapman.
- Fuhler, C. J. (1991). Add spark and sizzle to middle school social studies : Use trade books to enhance instruction. *Social Studies*, 82(6), p.234-237.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e ed.). Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur.
- Gauthier, M. (1996). L'apport de la bande dessinée. *Éducation et francophonie*, 24(1-2).
- Gerbier, L. (2001). Découpage fantastique et continuité graphique dans la bande dessinée. [Bande dessinée et fantastique]. *Image and narrative*, 1(2). Belgique : Institut d'études culturelles de l'Université de Leuven. Repéré à www.imageandnarrative.be
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture* (2 ed.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.

- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2011). *Lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Groensteen, T. (2005). *La bande dessinée. Une littérature graphique*. Paris, France: Milan.
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié : la bande dessinée*. Angoulême, France: Éditions de l'An 2.
- Groensteen, T. (2007). *La bande dessinée : mode d'emploi*. Bruxelles, Belgique: Les impressions nouvelles.
- Groensteen, T. (2011). *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée 2*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Guay, L. et Charette, D. (2009). La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire. *Traces*, 47(2), p.1-7.
- Harniss, M. K., Dickson, S.V. , Kinder, D. et Hollenbeck, K.L. (2001). Textual problems and instructional solutions : Strategies for enhancing learning from published history textbook. *Reading and writing quarterly : overcoming learning difficulties*, 17(2), p.127-150.
- Hébert, A. et Éthier, M.-A. (2009). Le roman historique comme instrument didactique. *Québec français*(154), p.127-129.
- Heimberg, C. (2002). *L'Histoire à l'école : modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Hobbs, R. et Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research and Quaterly*, 38(3), p.330-355.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.

- Jablonka, I. (2014). Histoire et bande dessinée. Dossier : les formes de la recherche. *La vie des idées.fr*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/Histoire-et-bande-dessinee.html>
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres, Angleterre: Routledge.
- Jewitt, C. et Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York, NY: Peter Lang.
- Johnson, N. J. et Giorgis, C. (2001). Interacting with the curriculum. *Reading teacher*, 55(2), p.204-213.
- Kalantziz, M. et Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Kennedy, N. F., Senses, N. et Ayan, P. (2011). Grasping the social through movies. *Teaching in Higher Education*, 16(1), p.1-14.
- Kress, G. (1997). *Before writing : rethinking the paths to literacy*. New York, NY: Routledge.
- Kress, G. (2009). What is mode? Dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 54-67). Londres, Angleterre: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- Kress, G. et Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse : the modes and media of contemporary communication*. Londres, Angleterre: Edward Arnold.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à l'intention didactique de l'oeuvre littéraire et de son adaptation filmique*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lacelle, N. (2012a). La déconstruction et la reconstruction des oeuvres multimodales : une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées Paul et Persepolis. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp.125-140). Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lacelle, N. (2012b). Des propositions d'enseignement de lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp.171-188). Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp.168-184). Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laparra, M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs. *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, (51), p.77-85.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, 51, p.97-124.
- Laville, C. (1975). Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : le problème de l'accès à la pensée formelle. *Cahiers de Clio*, 43-44, p.33-42.
- Lebrun, M. (2012). Culture populaire et littératie médiatique multimodale. *Québec français*, 166, p.40-41.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2010). *Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse des stéréotypes dans les médias*. Communication présentée à l'Acfas 2010, Ottawa, Canada.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique. Dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (Vol. 3, pp. 205-224). Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012a). Évaluer les compétences des élèves en littératie médiatique multimodale. *Québec français*, 166, p.48-50.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012b). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères* (45). Repéré à <http://reperes.revues.org/141#quotation>
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012a). *La littératie médiatique multimodale*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012b). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre*, 3(2), 0-0. doi: 10.7202/1009351ar
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.F. et Richard, M. (2013). *Grille de compétences en littératie médiatique multimodale*. Repéré à http://www.lelimier.com/admin/_files/Grille-Competence_LMM_127.pdf
- Lemieux, N. (2014). *Effets de l'enseignement explicite de deux stratégies de compréhension en lecture à partir de la bande dessinée auprès de garçons à risque au primaire*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Rimouski, Lévis, Canada.
- Leroux, M. (2005). Histoire et bande dessinée. *Bulletin d'histoire politique*, 13(3), p.237-248.
- Lévesque, S. (2011). La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire. *Canadian issues*, été, p.13-16.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. C. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Californie: Sage publications.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication review*, 7, p.3-14.
- Lyga, A. A. W. (2006). Graphic novels for (really) young readers. *School Library Journal*, 3(1), p.56-61.
- Mak, J. (2006). *Histoire et bande dessinée*. France: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Grenoble.
- Margarito, M. (2005). *En accompagnement d'images... d'autres images parfois (notes sur des apartés de la bande dessinée)* (Vol. 138). Paris, France: Klincksieck.
- Martel, V. (2003). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6e année primaire suite à la lecture de textes didactiques*. (Thèse de doctorat), Université Laval, Québec, Canada.
- Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive des jeunes apprenants. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), p.440-460.

- Martel, V. (2008). Exploiter la littérature de jeunesse en classe d'univers social : des pistes pour se lancer dans l'aventure à partir de l'exemple du thème de la guerre. *Enjeux de l'univers social au primaire et au secondaire*, 4(1), p.19-23.
- Martel, V. (2012). *Nous et l'actualité - Lire : une compétence fondamentale en sciences humaines*. Communication présentée au Congrès de l'univers social de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social, Mont Sainte-Anne, Canada.
- Martel, V. (2014). Lire et interpréter des documents écrits en histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et D. S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp.163-180). Montréal, Canada: Éditions Multimondes.
- Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015a). La classe d'histoire de l'Antiquité : réflexion didactique préliminaire sur les apports et limites du recours à la bande dessinée. Dans J. Gallego (dir.), *La bande dessinée historique/ Premier cycle : l'Antiquité* (pp.113-120). Pau, France : Université de Pau et des pays de l'Adour.
- Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015b). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire : étude de cas exploratoire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1(janvier). Repéré à <http://www.litmedmod.ca/integrer-la-lecture-multimodale-et-critique-en-classe-dhistoire-etude-de-cas-exploratoire>
- Martel, V. et Boutin, J. F. (2015c). *La bande dessinée comme vecteur de coopération disciplinaire et éducationnelle*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris, France. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01172145/document>
- Martel, V. et Cartier, S. (2015). La lecture au centre de l'apprentissage en sciences humaines au primaire. Dans M.-A. Éthier et E. Mottet (dir.), *De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser....* Montréal, Canada: L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité didactique*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McCloud, S. (2007). *L'art invisible : comprendre la bande dessinée*. Paris, France: Delcourt.

- McGee, A. et Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology*, 23(1), p. 49-59.
- McGowan, T. et Guzzetti, B. (1991). Promoting social studies understanding through literature-based instruction. *Social Studies*, 82(1), p.16-21.
- McGowan, T. M., Erickson, L. et Neufeld, J. A. (1996). With reason and rhetoric : building the case for the literature-social studies connection. *Social education : a journal of the National Council for the Social Studies*, 60(4), p.203-207.
- Mercier, A. (2009). La vraisemblance : état de la question historique et théorique. *Temps zéro*, 2. Repéré à <http://tempszero.contemporain.info/document393>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mikkonen, K. (2010). Le narrateur implicite dans la bande dessinée. La transformation du style indirect libre dans deux adaptations en bandes dessinées de Madame Bovary. *Image et Narrative*, 11(4), p.185-207. Repéré à <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imagenarrative/article/view/119>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e ed.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports. (2004). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2004 : histoire*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2004/index.asp>
- Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Domaine de l'univers social*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre072v2.pdf.
- Ministère de l'éducation, des loisirs, et des sports. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine des langues : Français, langue d'enseignement*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFE_Q_FrancaisLangueEnseignement.pdf.

- Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de l'univers social : Histoire et éducation à la citoyenneté*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports. (2009). *La progression des apprentissages au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mitterrand, O. et Ciment, G. (1993). *L'Histoire...par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie*. Paris, France: Syros.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris, France: Nathan pédagogie.
- Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Angoulême, France: Éditions de l'An 2.
- Mouchart, B. (2004). *La bande dessinée*. Paris, France: Le Cavalier Bleu.
- Nofuentes, A. (2011). *Le style graphique composite de la bande dessinée : histoire, théorie et applications narratives*. (Essai de maîtrise), Université de Poitiers, France.
- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies : Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York, NY: Routledge.
- Nokes, J. D. et Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. Dans T. L. Jetton et J. A. Dole (dir.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 162-182). New York, NY: Guilford Press.
- Ory, P. (1993). Historique et historienne. Dans O. Mitterrand et G. Ciment (dir.), *L'histoire par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie* (pp. 93-96). Paris, France: Syros.
- Ory, P. (2013). L'histoire par la bande? *Le Débat*, 5(177), p.90-95. doi: 10.3917/deba.177.0090
- Owens, W. T. et Nowell, L. S. (2001). More than just pictures : Using picture story books to broaden young learners' social consciousness. *Social Studies*, 92(1), p.33-40.
- Peeters, B. (1998). *Case, planche, récit : lire la bande dessinée*. Tournai, Belgique: Casterman.
- Peeters, B. (2002). *Lire la bande dessinée*. Paris, France: Flammarion.

- Podvin, J.-L. (2000). Bande dessinée et histoire ancienne. *Cahiers pédagogiques*, 382(Numéro spécial), p.41-44.
- Pomier, F. (2005). *Comment lire la bande dessinée?* (Vol. 25). Paris, France: Klincksieck.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. P. Poupart, Deslauriers, L.H., Groulx *et al.* (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal: Gaetan Morin éditeur.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategy instruction: a turn-of-the-century status report. Dans M. Pressley et C. Block (dir.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11-27). New York, NY: Guilford Press.
- Pressley, M. et Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction : from basic research to classroom instruction. Dans P. A. Alexander et P. H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (Vol. 2, pp. 265-286). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Richard, J.-C. (1998). Démarche historique et démarche d'apprentissage. *Traces*, 36(5), p.16-17.
- Richard, J.-C. (2003). Pour que l'on se souvienne. *Traces*, 41(4), p.14-15.
- Rosemberg, J. (2004). La bande dessinée historique : une source possible pour l'historien. L'exemple de la collection Vécu (1985-2002). *Belphégor*, 4(1). Repéré à http://etc.dal.ca/belphegor/vol4_no1/articles/04_01_Rosem_vecu_fr.html
- Saint-Gelais, R. (1991). Entre les cases (quelques effets fictionnels des interstices en bande dessinée). *Urgences*(32), p.7-17.
- Saint-Gelais, R. (1995). Le fantôme du hors-champ: regards obliques sur la bande dessinée. *Dalhousie French Studies*, p.61-73.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (pp. 293-316). Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-146). St-Laurent, Canada: Erpi.
- Schuiten, F. et Peeters, B. (1996). *L'aventure des images de la bande dessinée au multimédia*. Paris, France : Éditions Autrement.

- Schwarz, G. (2002). Graphic novels for multiple literacies. *Journal of adolescent and adult literacy*, 46(3), p.262-265.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal, Canada: Modulo.
- Serre-Floersheim, D. (1993). *Quand les images vous prennent au mot ou comment décrypter les images*. Paris, France: Editions d'Organisation.
- Smolderen, T. (2009). *Naissances de la bande dessinée : de William Hogarth à Winsor McCay*. Bruxelles, Belgique: Les impressions nouvelles.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Canada: Éditions du CRP.
- Thiébaut, M. (1993). Bande dessinée et pédagogie de l'histoire. Dans O. Mitterand et G. Ciment (dir.), *L'histoire par la bande : bande dessinée, histoire et pédagogie* (pp. 115-128). Paris, France: Syros.
- Thiébaut, M. (2002). *Pour une éducation à l'image au collège*. Paris, France: Hachette Éducation.
- Thompson, T. (2007). Embracing reluctance when classroom teachers shy away from graphic books. *Library media connection*, 25(4), p.29.
- Tindall, L. C. (1996). *A comparison of teaching social studies using a traditional textbook approach versus using a literature based approach*. (Mémoire de maîtrise), Mercer University, Atlanta, GE. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED401198.pdf>
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R. et Garon, R. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport remis au Fonds québécois de la recherche en sciences humaines et en communication (FQRSC). Canada : Gouvernement du Québec.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, p. 37-70.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Londres, Angleterre: Routledge.

- Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (pp. 159-181). Montréal, Canada: Éditions logiques.
- Walsh, M. (2008). Worlds have collided and modes have merged : classroom evidence of changed literacy practices. *Literacy*, 42(2), p.101-108.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln : an expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), p.319-346.
- Wineburg, S. et Martin, D. (2004). Reading and rewriting history. *Educational Leadership*, 62(1), p.42-45.
- Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian*. New York, NY: Teachers College Press.

Bandes dessinées utilisées ou mentionnées :

- Bérubé, J.-S. (2009). *Radisson : fils d'Iroquois* (Vol. 1). Grenoble, France: Glénat.
- Bourgeon, F. (1980). *La fille sous la dunette - Les passagers du vent*. Grenoble, France: Glénat.
- Claudette. (1986). *Le géant Édouard*. Regina, Saskatchewan: Éditions Louis Riel.
- Collectif. (2007). *Le jour où... 1987-2007, France info, 20 ans d'actualité*. Paris, France: Futuropolis.
- Cothias, P., et Juillard, A. (1998). *Les 7 vies de l'Épervier*. Paris, France: Glénat.
- Filiu, J. P., et Pomès, C. (2013). *Le printemps des Arabes*. Paris, France: Futuropolis.
- Freyenet, R. (2002). *La Vérendrye, explorateur de l'Ouest canadien*. Manitoba: Éditions des Plaines.
- Gosciny, R., et Uderzo, A. (1959). *Astérix le Gaulois*. Paris, France: Dargaud.
- Guibert, E., Lefèvre, D. et Lemercier, F. (2003). *Le photographe* (Vol. 1). Paris: Dupuis Aire libre.
- Hergé. (1946). *Tintin au Congo*. Bruxelles, Belgique: Casterman.

- Landry, M., et Levasseur, M. (2009). *Laflèche - Fort nécessité* (Vol. 1). Québec, Canada: Boomerang Éditeur jeunesse.
- Larousse. (1976). *L'Histoire de France en bande dessinée : Vercingétorix - César*. Paris, France: Larousse librairie.
- Prouche. (1990). *La grande aventure d'Alphonse Desjardins*. Québec, Canada: Éditions Desjardins.
- Quesnel, C. (1995). *Le crépuscule des Bois-Brûlés*. Ottawa, Canada: Du Vermillon.
- Quesnel, C. (1998). *La quête des oubliés*. Ottawa, Canada: Du Vermillon.
- Spielgelman, A. (1998). *Maus : l'intégrale*. Paris, France: Flammarion.
- Stassen, J. P. (2000). *Déogratias*. Paris, France: Dupuis Aire libre.
- Toufik, et Zoran. (1996). *Louis Riel, le père du Manitoba*. Manitoba: Éditions des Plaines.
- Uderzo, A. (2001). *Astérix et Latraviata*. Paris, France: Éditions Albert René.

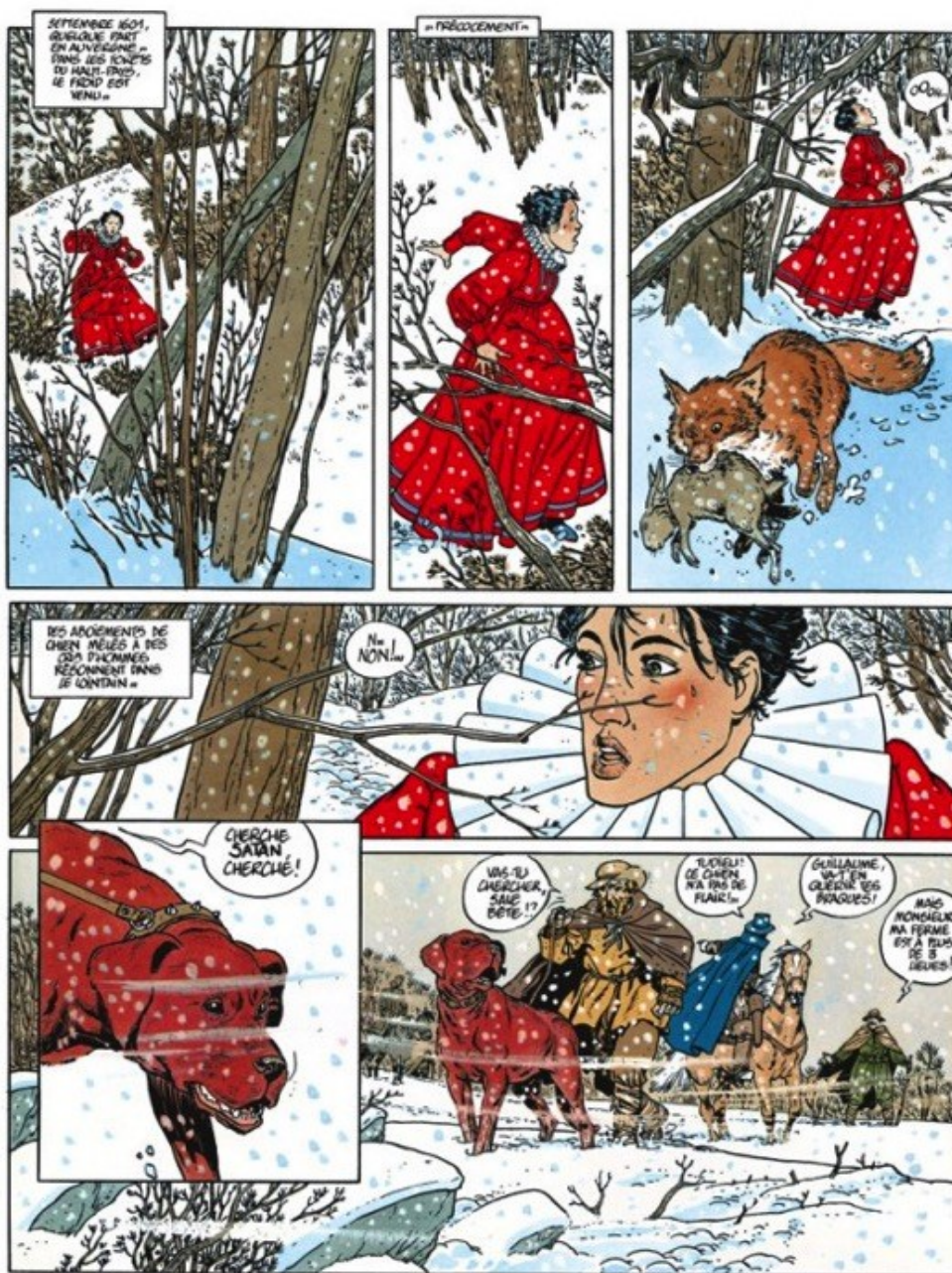
ANNEXE I
DÉMARCHE HISTORIQUE INSPIRÉE DE
CHARRETTE (2007) ET DE RICHARD (1998)

Phases d'enseignement	Démarche historique	Détails
Préparation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Choix d'une problématique : cerner un problème; 2. Formulation de l'hypothèse : ce que je crois savoir. 	<ul style="list-style-type: none"> - choix du sujet; - premières observations; - formulation de la question ou de l'objectif. - réponse provisoire et vérifiable.
Réalisation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Collecte d'informations; 2. Traitement de l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> - recherche, choix des données et liens avec l'hypothèse. - sélection, classification et analyse.
Intégration	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vérification de l'hypothèse; 2. Conclusion. 	<ul style="list-style-type: none"> - interprétation, confrontation des résultats avec l'hypothèse et acceptation ou rejet de celle-ci. - synthèse, décision et commentaires (ce que je croyais, ce que j'ai appris et ce que je sais).

ANNEXE II
EXEMPLE DE TROIS TYPES DE BANDES DESSINÉES
À CARACTÈRE HISTORIQUE



Exemple de BD humoristique : *Astérix et Latraviata* de Uderzo (2001)



Exemple de BD d'aventures : l'intégrale de *Les 7 vies de l'Épervier* de Cothias & Juillard (1998)

ANNEXE III
FORMULAIRE DE PARTICIPATION AU PROJET DE RECHERCHE

Dans le cadre de ma recherche portant sur la description des compétences de lecture utilisées en contexte de lecture de bandes dessinées historiques, je vous invite à remplir le questionnaire suivant afin de déterminer si vous correspondez au profil recherché.

J'ai besoin d'élèves de 3^e secondaire qui accepteraient de répondre à quelques questions en lien avec la lecture, notamment celle de bandes dessinées historiques, et ce, **à trois reprises durant une cinquantaine minutes** environ pendant la classe d'histoire. Ces trois rencontres (une rencontre collective et deux rencontres individuelles) auront lieu durant les mois d'octobre et novembre 2014. Avant les rencontres individuelles, chaque participant devra lire dans ses temps libres deux bandes dessinées : *Radisson* de Bérubé et *Laflèche* de Landry et Levasseur.

Les informations fournies dans ce questionnaire seront traitées dans le plus grand respect des règles d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Par ailleurs, vous pourrez en tout temps demander que les données vous concernant soient retirées de la recherche. Si vous refusez de participer au projet, aucune donnée vous touchant ne sera conservée.

Je vous remercie de votre intérêt à l'égard de cette recherche. Pour toute question, veuillez communiquer avec moi, Karine David, à l'adresse suivante karine.david01@uqar.ca

Nom et prénom : _____ **Date de naissance :** ____/____/____

Sexe : F M **Aimez-vous lire?** Oui Non

Combien de livres (romans, documentaires, bibliographies, etc.) lisez-vous par an? :

plus de 12 entre 5 et 11 moins de 4

Lisez-vous d'autres livres ou textes que ceux imposés à l'école? Oui Non

Lisez-vous des bandes dessinées? Oui Non

Avez-vous déjà lu des bandes dessinées au cours de votre vie?

Plus de 15 Entre 7 et 14 Entre 6 et 1 Aucune

En lisez-vous une actuellement? Oui Non **Si oui, laquelle?** _____

Vous sentez-vous compétent à lire des textes variés?

Beaucoup Moyennement Un peu Pas du tout

Vivez-vous des réussites aux épreuves de lecture en classe de français?

Beaucoup Moyennement Un peu Pas du tout

À votre dernier examen de lecture en classe de français, quelle note avez-vous obtenue?

Supérieure ou égale à 90% Entre 89 et 80% Entre 79 et 69% Inférieure à 69%

Êtes-vous intéressé(e) à participer à cette recherche cet automne? Oui Non

ANNEXE IV
PRÉSENTATION DES PAGES EXTRAITES DE LA BANDE DESSINÉE
RADISSON





* SAGAMITÉ : MÛT IROQUOIS ET HURON PRÉPARÉ AVEC LES TROIS SŒURS. ** WENDAT : NOM DES HURONS.



* IROQUIOIS : MOT ALGONQUIN VOULANT DIRE « SERPENT À SONNETTE » OU « LANGUE DE SERPENT ».



Aïe!

RESTE CALME. JE DOIS NETTOYER TES PLAIES.



TON PÈRE EST ALLÉ CHERCHER DES RACINES POUR FAIRE DES EMPLÂTRES.



LES ONGLES QU'ILS T'ONT ARRACHÉS REPOUSSERONT VITE.

PAR CONTRE, TES BRÛLURES, SPÉCIALEMENT CELLES DE TES PIEDS, METTRONT DU TEMPS À GUÉRIR.

OUI, MÈRE.

TU NE POURRAS PAS MARCHER AVANT UN MOIS OU PEUT-ÊTRE PLUS.

EHNITA! VIENS FINIR MA TÂCHE.



ÇA FAIT MAL?

OUI, MAIS CROIRE QUE J'ALLAIS MOURIR, C'ÉTAIT BIEN PIRE.



J'AI VU DES CHOSSES EFFROYABLES QUI ONT ÉTÉ FAITES AUX AUTRES PRISONNIERS.

JE SAIS.



TU N'AS PLUS À TINGUËTER, MAINTENANT.

PLUS PERSONNE NE TE FERA DE MAL.



NOUS PRENDRONS SOIN DE TOI.



HIVER 651.

À LA SUITE DE SES MULTIPLES BLESSURES, RADISSON DUT ATTENDRE DE POUVOIR MARCHER À NOUVEAU AVANT D'ALLER CHASSER.



AU PRINTEMPS PROCHAIN, NOUS REPARTIRONS EN GUERRE POUR REPRENDRE LE CONTRÔLE DU COMMERCE DES FOURRURES! J'IRAI VERS LE NORD, TANDIS QUE D'AUTRES IRONT VERS LE SUD!

À MORT LES ENNEMIS DU NORD ET DU SUD!

À MORT!



LES ENNEMIS DU NORD?

SANS DOUTE LES FRANCOIS ET LES ALGONQUINS!

VOILÀ UNE BELLE OCCASION!



PÈRE!

MOI AUSSI JE VEUX ALLER AVEC VOUS!

?

NON, PAS TOI, OZIMEHA. TU N'ES PAS PRÊT.



OUI, JE LE SUIS! JE PRENDRAI LA HACHE DE GUERRE CONTRE CEUX DE QUÉBEC, DES TROIS-RIVIÈRES ET DE MONT-ROYAL, LEUR DÉCLARANT MON NOM ET QUE C'EST MOI QUI LES TUE!

AINSI, TU SAURAS QUE JE SUIS DIGNES D'ÊTRE TON FILS!

HA! HA! HA!
HA! HA! HA!



ALORS SOIS COURAGEUX! TU PARTIRAS AVEC TON FRÈRE CONTRE LES ENNEMIS DU SUD! AINSI, TU HONORERAS LA MÉMOIRE DE NOTRE AUTRE FILS QUI EST MORT AU COMBAT.

PAS DANS SA CABANE COMME UNE FEMME!

HUM!



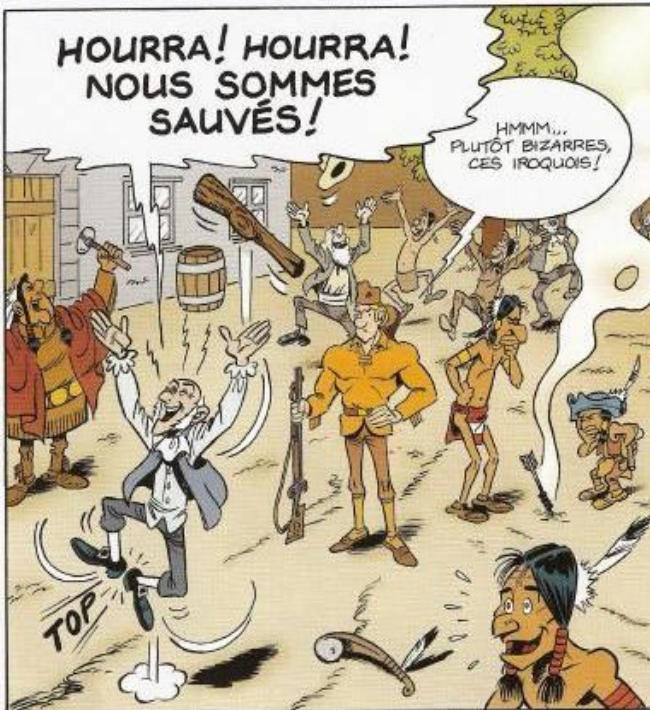
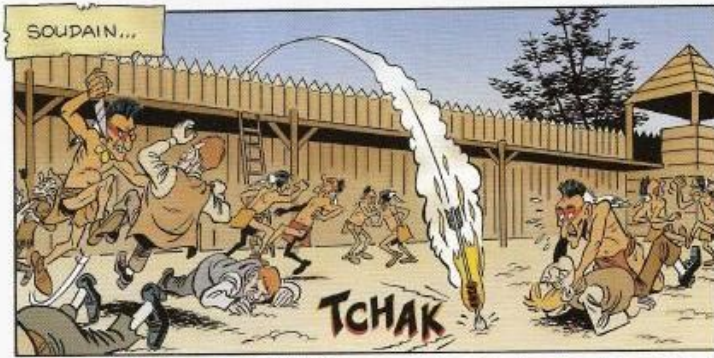
JE VAIS VENGER SA MORT. SI MOI JE MEURS, ALORS VENGE LA MIEUX!

AU SUD?? MISÈRE...

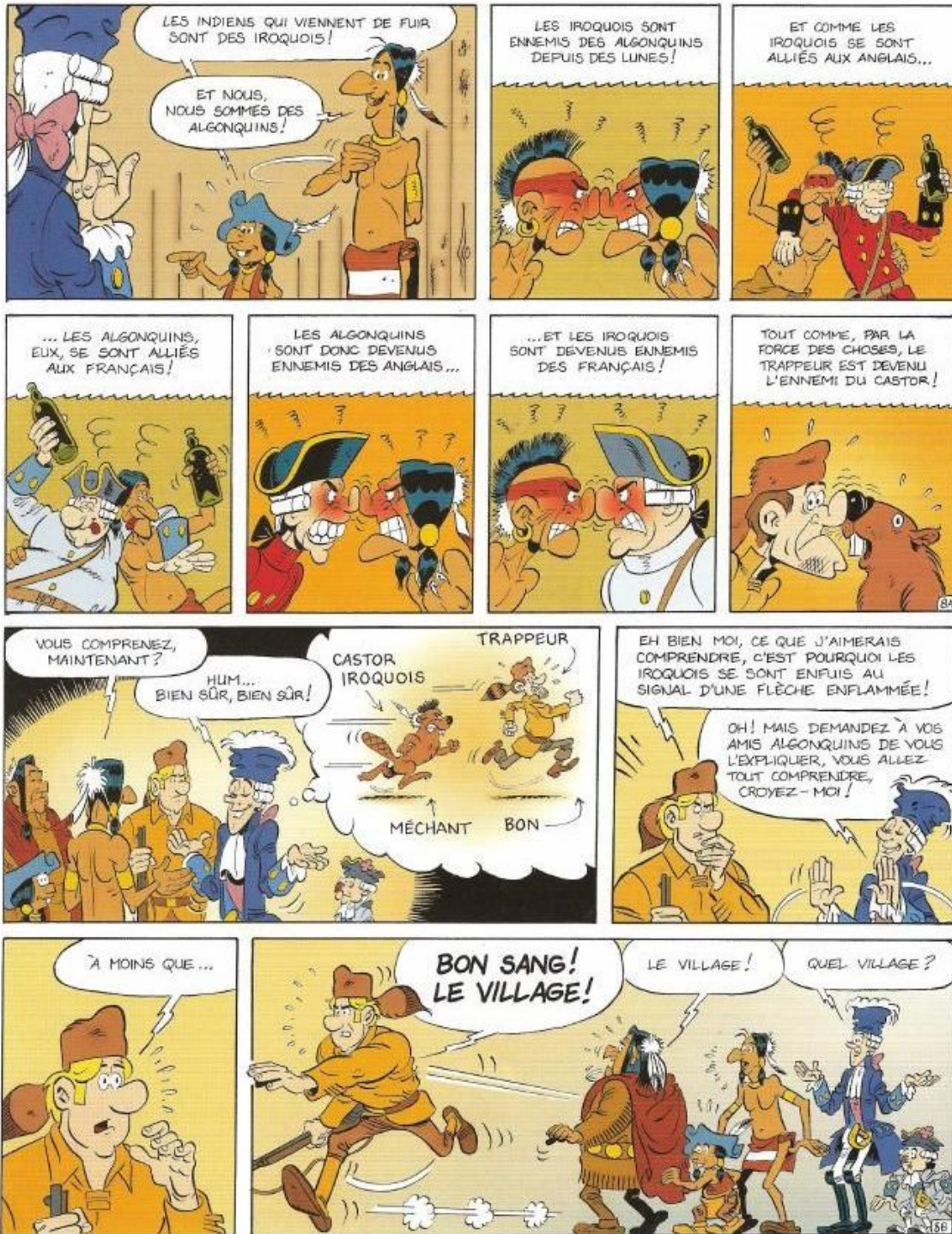
31



ANNEXE V
PRÉSENTATION DES PAGES EXTRAITES DE LA BANDE DESSINÉE
LAFLÈCHE









PLUS TARD, AU VILLAGE ALGONQUIN ...

WATAPITI SE PROMENAIT TRANQUILLEMENT QUAND DES IROQUIOIS ONT SURGI DE LA FORÊT ET L'ONT ASSAILLI! LA FALVRE N'A MÊME PAS EU LE TEMPS DE RÉAGIR!

QUELQUES SECONDES PLUS TARD, LES IROQUIOIS L'EMPORTAIENT EN LAISSANT DERRIÈRE ELIX UN MESSAGE ...

UN MESSAGE?! LISONS-LE SANS PLUS ATTENDRE!

MÊME S'ILS NE SAVAIENT NI LIRE NI ÉCRIRE, LES INDIENS EMPRUNTÈRENT AUX BLANCS CERTAINS OUTILS DE COMMUNICATION POUR LES ADAPTER À LEURS PROPRES MOYENS D'EXPRESSION ...

LE MESSAGE SE CONSOME COMME SUIT : "SI LES GUERRIERS ALGONQUINS AIDENT LES FRANÇAIS À COMBATTRE LES ANGLAIS, NOUS EXÉCUTONS L'OTAGE! SI UN ALGONQUIN MET LE PIED EN TERRE IROQUIOISE, NOUS EXÉCUTONS L'OTAGE! SI QUELQU'UN ESSAIE DE LIBÉRER L'OTAGE, NOUS EXÉCUTONS L'OTAGE ET CE QUELQU'UN!"

ET C'EST SIGNÉ : "KATATONI, GRAND CHEF DES NATIONS IROQUIOISES!" **GULP!**

KATATONI! CETTE SALE VIPÈRE!!

JE NE REVERRAI PEUT-ÊTRE JAMAIS MA BELLE PETITE WATAPITI! **SNIF!**

TOUTAKABI DOT GARDER ESPOIR! JE VAIS TROUVER UN MOYEN DE DÉLIVRER WATAPITI!

ET QUELQUES MINUTES PLUS TARD, DANS LE WIGWAM DU GRAND CHEF TOUTAKABI ...

POURQUOI NE PAS TOUT SIMPLEMENT LEUR OFFRIR UNE RANÇON?

NON MAIS C'EST VRAI! C'EST COMME ÇA QU'ON AGIT, NORMALEMENT! C'EST UNE CONVENTION QUE TOUT LE MONDE ACCÈPTE!

NON, LE MESSAGE QU'ILS ONT LAISSÉ EST TRÈS CLAIR!







ANNEXE VI
CANEVAS DE QUESTIONS DE GROUPE

	Orientation des questions
Questions générales	1) Aimez-vous lire? 2) Lisez-vous en général chaque semaine? 3) Quel type de texte trouvez-vous plus difficile à lire : un texte informatif, un roman ou une BD? Pourquoi? 4) Entre ces trois types de texte, y en a-t-il un qui vous paraît plus facile à lire? Si oui, pourquoi semble-t-il plus facile? 5) Pouvez-vous me citer des stratégies de lecture qui sont nécessaires pour s'assurer de bien comprendre un texte? <i>a) Pouvez-vous me dire ce que vous faites pour bien comprendre?</i> <i>b) Vous arrive-t-il de revenir en arrière et de relire un passage, de lire les titres et sous-titres, de chercher la définition d'un mot complexe?</i> <i>c) Que se passe-t-il dans votre tête?</i> <i>i) Redites-vous dans vos mots l'histoire ou les informations lues?</i> <i>ii) Voyez-vous des images fixes (comme une BD) ou mobiles (comme un film)?</i>
Questions spécifiques liées à la BD	6) Aimez-vous lire des BD? 7) Pourquoi aimez-vous lire des BD ou, au contraire, pourquoi n'aimez-vous pas lire de BD? 8) Pouvez-vous me nommer des BD que vous avez vraiment aimé lire? 9) Pouvez-vous me nommer d'autres BD que vous avez lues, mais que vous avez peut-être moins aimées? 10) Pouvez-vous me citer des stratégies de lecture qui sont nécessaires pour s'assurer de bien comprendre une BD? <i>a) Pouvez-vous me dire ce que vous faites pour bien comprendre?</i> <i>b) Vous arrive-t-il de revenir en arrière et de relire un passage, de lire les titres et sous-titres, de chercher la définition d'un mot complexe?</i> <i>c) Que se passe-t-il dans votre tête?</i> <i>i) Redites-vous dans vos mots l'histoire ou les informations lues?</i> <i>ii) Voyez-vous des images fixes (comme une BD) ou mobiles (comme un film)?</i>
Questions liées à l'appréciation et l'engagement en classe d'histoire	11) Aimez-vous la classe d'histoire? 12) Avez-vous des sujets d'histoire qui t'intéressent? Si oui, lesquels? 13) Si vous n'aimez pas l'histoire en général, pouvez-vous expliquer pourquoi? 14) Si vous aimez l'histoire, qu'appréciez-vous le moins quelquefois (mémorisation de dates, période ou sujet particulier, façon de la transmettre, etc.)? 15) Vous arrive-t-il de vous intéresser à l'histoire en dehors du milieu scolaire? <i>Par exemple d'en parler avec ta famille, avec des amis, de suivre les actualités, de lire des livres sur certains sujets, etc.?</i>

ANNEXE VII
CANEVAS DE QUESTIONS INDIVIDUELLES POUR LA BANDE DESSINÉE
RADISSON

Retour sur la lecture de la BD <i>Radisson</i>	Phase 1 : Orientation des questions
Appréciation de la bande dessinée	1) As-tu lu cette BD d'une seule traite ou en plusieurs fois? 2) Combien de fois as-tu lu cette BD? D'une seule traite ou en plusieurs fois? Des extraits ou en totalité? 3) Combien de temps (toutes reprises confondues) as-tu mis pour la lire? 4) Qu'as-tu apprécié dans cette BD? Est-ce grâce au sujet abordé, aux illustrations, au type de lecture? 5) Qu'as-tu moins apprécié? Pourquoi? 6) Avant que tu lises cette BD, que savais-tu sur le sujet qu'elle aborde?
Processus avec l'outil multimodal	7) Brièvement, dans tes mots, dis-moi ce que raconte cette BD? 8) Qu'as-tu appris de plus sur ce sujet grâce à cette BD? 9) Avant de lire cette BD, seulement en la regardant, sur quoi t'es-tu basé(e) pour imaginer de quoi elle parle? As-tu ouvert la BD, regardé la 4 ^e de couverture, etc.? 10) Seulement en regardant cette BD, qu'est-ce qui t'a indiqué si le contenu est humoristique ou plutôt réaliste? 11) Quand tu as lu cette BD, as-tu employé des stratégies de lecture différentes de celles que tu utilises pour lire un roman? Si oui, lesquelles? T'est-il arrivé de t'arrêter pour vérifier l'ordre des bandes ou des cases, de revenir en arrière pour mieux regarder des images afin de les relier au texte ou de lire un passage plusieurs fois?

Une fois que ce retour général sur *Radisson* est effectué, un temps est laissé pour que l'élève puisse immédiatement lire les extraits ciblés dans la BD. Ensuite interviennent les questions précises sur ces passages.

Compétences touchées en littératie multimodale	Composantes des compétences multimodales à l'étude	Phase 2 : Orientation des questions
Compétences cognitives et affectives générales	Contact avec l'objet multimodal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont le ou les noms des héros? Qui sont-ils, que font-ils dans la vie? 2. À quelle époque et où se déroule cette histoire? 3. Quels indices te permettent de le penser?
	Inférences textuelles	<ol style="list-style-type: none"> 4. Pourquoi Radisson dit-il : « Je ne comprends pas, mais ça ne me dit rien de bon. »? Pourquoi ne comprend-il pas? (p.15, 2^e bande, 2^e case) 5. Connais-tu la définition du mot « emplâtre »? Comment t'y es-tu pris pour le comprendre? Que signifie-t-il selon toi? (p.32, 2^e case) 6. Pourquoi Radisson dit-il : « Voilà une belle occasion »? De quoi parle-t-il? (p.33, 2^e case à droite)
	Inférences visuelles	<ol style="list-style-type: none"> 7. Pourquoi Radisson s'essuie-t-il la bouche? (p.14, 4^e case) 8. À ton avis, comment se sent Radisson face au guerrier? (p.15, avant-dernière case à droite) 9. On voit Radisson en gros plan : qu'est-ce que son visage exprime? (p.33, dernière case) 10. Que signifie l'onomatopée « Paw, paw! »? (p.7, 3^e bande)

Compétences touchées en littératie multimodale	Composantes des compétences multimodales à l'étude	Phase 2 : Orientation des questions
Compétences multimodales	Fusion/ hybridation des modes : cooccurrence ou redondance	11. À ton avis, est-ce que tu peux vraiment comprendre la totalité de cette BD en ne lisant que le texte? 12. Et en ne regardant que les images? 13. Selon toi, est-il important de lire les deux? Pourquoi? 14. Dans la 1 ^{ère} case, penses-tu que l'image apporte une information supplémentaire à ce que le texte raconte? (p.33) Est-ce que l'image raconte quelque chose de plus que le texte? 15. Selon toi, est-ce que les images des 3 premières bandes ne servent qu'à illustrer ou est-ce qu'elles racontent quand même quelque chose? (p.34)
	Fusion/ hybridation des modes : complémentarité	16. Dans la 2 ^e bande, à quoi correspond la tâche dont parle la mère? Comment devines-tu de laquelle il s'agit? (p.32) 17. Pourrais-tu te passer de cette image-là et comprendre tout de même ce qui est raconté dans le texte? 18. Dans cette BD, quel passage as-tu trouvé plutôt difficile à comprendre? Qu'as-tu fait alors pour t'aider à mieux le comprendre ?
	Simultanéité d'utilisation des modes (lecture discontinue)	19. Placé(e) devant cette BD, as-tu lu le texte en premier ou as-tu d'abord regardé les images? 20. Quelquefois, as-tu fait les deux en même temps? 21. Dans les 3 dernières bandes, comprends-tu ce qui est sous-entendu? Que se passe-t-il? Quels indices nous le montrent? (p.7) 22. Au cours de cette lecture, t'est-il arrivé de revenir en arrière pour mieux observer le texte et les images? Dans quel but l'as-tu fait? 23. Pour toi, entre le texte et l'image, y en a-t-il un qui te semble plus important à considérer afin de bien comprendre cette BD?

Compétences touchées en littérature multimodale	Composantes des compétences multimodales à l'étude	Phase 2 : Orientation des questions
Compétences cognitives et affectives générales	Distinction réalité/fiction (vraisemblance)	<p>24. À ton avis, les informations données dans cette BD sont-elles vraisemblables, dans le sens qu'elles racontent ce qui s'est réellement passé?</p> <p>25. Dans cette BD, as-tu trouvé difficile de faire la différence entre ce qui se peut et ce qui ne se peut pas?</p> <p>26. Qu'est-ce qui laisse penser qu'il y a du vrai dans l'histoire? Sur quels indices t'appuies-tu pour établir qu'il y a du vrai dans les informations trouvées dans cette BD?</p> <p>27. Dans cette BD, les éléments qui te paraissent moins vraisemblables sont-ils plus présents dans le texte, les images ou dans les deux?</p> <p>28. Donne-moi des exemples précis.</p> <p>29. Est-ce que la lecture de cette BD te permet d'apprendre de nouvelles connaissances historiques?</p> <p>30. Dans cette BD, crois-tu davantage que c'est le texte, l'image ou les deux qui te permettent d'apprendre sur les faits historiques? Explique ta réponse.</p>

ANNEXE VIII
CANEVAS DE QUESTIONS INDIVIDUELLES POUR LA BANDE DESSINÉE
LAFLÈCHE

Retour sur la lecture de la BD <i>Laflèche</i>	Phase 1 : Orientation des questions
Appréciation de la bande dessinée	<ol style="list-style-type: none"> 1) As-tu lu cette BD d'une seule traite ou en plusieurs fois? 2) Combien de fois as-tu lu cette BD? D'une seule traite ou en plusieurs fois? Des extraits ou en totalité? 3) Combien de temps (toutes reprises confondues) as-tu mis pour la lire? 4) Qu'as-tu apprécié dans cette BD? Est-ce grâce au sujet abordé, aux illustrations, au type de lecture? 5) Qu'as-tu moins apprécié? Pourquoi? 6) Avant que tu lises cette BD, que savais-tu sur le sujet qu'elle aborde?
Processus avec l'outil multimodal	<ol style="list-style-type: none"> 7) Brièvement, dans tes mots, dis-moi ce que raconte cette BD? 8) Qu'as-tu appris de plus sur ce sujet grâce à cette BD? 9) Avant de lire cette BD, seulement en la regardant, sur quoi t'es-tu basé(e) pour imaginer de quoi elle parle? As-tu ouvert la BD, regardé la 4^e de couverture, etc.? 10) Seulement en regardant cette BD, qu'est-ce qui t'a indiqué si le contenu est humoristique ou plutôt réaliste? 11) Quand tu as lu cette BD, as-tu employé des stratégies de lecture différentes de celles que tu utilises pour lire un roman? Si oui, lesquelles? T'est-il arrivé de t'arrêter pour vérifier l'ordre des bandes ou des cases, de revenir en arrière pour mieux regarder des images afin de les relier au texte ou de lire un passage plusieurs fois?

Une fois que ce retour général sur *Laflèche* est effectué, un temps est laissé pour que l'élève puisse immédiatement lire les extraits ciblés dans la BD. Ensuite interviennent les questions précises sur ces passages.

Compétences touchées en littératie multimodale	Composantes des compétences multimodales à l'étude	Phase 2 : Orientation des questions
Compétences cognitives et affectives générales	Contact avec l'objet multimodal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont le ou les noms des héros? Qui sont-ils, que font-ils dans la vie? 2. À quelle époque et où se déroule cette histoire? 3. Quels indices te permettent de le penser?
	Inférences (combler les vides en interprétant le texte)	<ol style="list-style-type: none"> 4. Pourquoi Laflèche dit-il : « Hmm...plutôt bizarres, ces Iroquois! »? À quoi pense-t-il? Qu'est-ce qu'il sous-entend? (p.8, 1^{ère} case en bas) 5. Pourquoi l'amérindien dit-il : « Heu...non merci! J'essaie d'arrêter! »? À quoi fait-il allusion? (p.13, 2^e case en haut) 6. Connais-tu le sens du mot « déroger »? Comment t'y es-tu pris pour le comprendre? Que signifie-t-il selon toi? (p.13, 3^e bande, 3^e case)
	Inférences (combler les vides en observant les images et ce qu'elles évoquent)	<ol style="list-style-type: none"> 7. Que se passe-t-il dans les 2 cases de la première bande? Quels indices nous le montrent? (p.8) 8. Pourquoi Laflèche se tient-il le menton? Que signifie son attitude? (p.8, avant-dernière case à droite) 9. À ton avis, comment se sent le chevalier du Sault de Lapecadille face aux 3 amis amérindiens de Laflèche? (p.9, dernière case en bas) 10. On voit Laflèche en gros plan : qu'est-ce que son visage exprime? (p.10, avant-dernière case) 11. Que signifie l'onomatopée « Bong! »? (p.11, 2^e case)

Compétences touchées en littératie multimodale	Composantes des compétences multimodales à l'étude	Phase 2 : Orientation des questions
Compétences multimodales	Fusion/ hybridation des modes : cooccurrence ou redondance	<p>12. À ton avis, est-ce que tu peux vraiment comprendre la totalité de cette BD en ne lisant que le texte?</p> <p>13. Et en ne regardant que les images?</p> <p>14. Selon toi, est-il important de lire les deux? Pourquoi?</p> <p>15. De la 2^e à la 7^e case, penses-tu que ces images apportent une information supplémentaire à ce que le texte raconte? (p.10) Est-ce que l'image raconte quelque chose de plus que le texte?</p> <p>16. Selon toi, est-ce que l'image de cette 2^e case apporte une information supplémentaire à ce qui est écrit? Est-ce que cette image ne sert qu'à illustrer ou est-ce qu'elle raconte quelque chose? (p.12)</p>
	Fusion/ hybridation des modes : complémentarité	<p>17. Dans la 1^{ère} case, à quoi correspond le mauvais pas dont parle l'officier? Comment devines-tu duquel il s'agit? (p.9)</p> <p>18. Pourrais-tu te passer de cette image-là et comprendre tout de même ce qui est raconté dans le texte?</p> <p>19. Dans cette BD, quel passage as-tu trouvé plutôt difficile à comprendre? Qu'as-tu fait alors pour t'aider à mieux le comprendre ?</p>
	Simultanéité d'utilisation des modes (lecture discontinue)	<p>20. Placé(e) devant cette BD, as-tu lu le texte en premier ou as-tu d'abord regardé les images?</p> <p>21. Quelquefois, as-tu fait les deux en même temps?</p> <p>22. Dans la 4^e case, comprends-tu la plaisanterie qui est sous-entendue? (p.12) Quel est l'outil de communication emprunté aux Blancs, mais transposé aux méthodes amérindiennes?</p> <p>23. Au cours de cette lecture, t'est-il arrivé de revenir en arrière pour mieux observer le texte et les images? Dans quel but l'as-tu fait?</p> <p>24. Pour toi, entre le texte et l'image, y en a-t-il un qui te semble plus important à considérer afin de bien comprendre cette BD?</p>

Compétences touchées en littérature multimodale	Composantes des compétences multimodales à l'étude	Phase 2 : Orientation des questions
Compétences cognitives et affectives générales	Distinction réalité/fiction (vraisemblance)	<p>25. À ton avis, les informations données dans cette BD sont-elles vraisemblables dans le sens qu'elles racontent ce qui s'est réellement passé?</p> <p>26. Dans la planche p.17, quelle est la case qui te semble la moins vraisemblable? Pourquoi?</p> <p>27. Dans cette BD, as-tu trouvé difficile de faire la différence entre ce qui se peut et ce qui ne se peut pas?</p> <p>28. Qu'est-ce qui laisse penser qu'il y a du vrai dans l'histoire? Sur quels indices t'appuies-tu pour établir qu'il y a du vrai dans les informations trouvées dans cette BD?</p> <p>29. Dans cette BD, les éléments qui te paraissent moins vraisemblables sont-ils plus présents dans le texte, les images ou dans les deux?</p> <p>30. Donne-moi des exemples précis.</p> <p>31. Est-ce que la lecture de cette BD te permet d'apprendre de nouvelles connaissances historiques?</p> <p>32. Dans cette BD, crois-tu davantage que c'est le texte, l'image ou les deux qui te permet d'apprendre sur les faits historiques? Explique ta réponse.</p>

ANNEXE IX
PORTRAIT DES MODIFICATIONS DES CANEVAS
APRÈS LA PRÉEXPÉRIMENTATION

Précisions sur les modifications des canevas d'origine

En vue d'examiner la validité des questions et, surtout, de s'assurer de leur compréhension, au cours de l'été 2014, une préexpérimentation des trois canevas de questions (en groupe, sur *Radisson* et *Laflèche*) a été effectuée auprès d'un groupe expérimental composé de quatre élèves du secondaire. Ainsi, trois filles de quatrième secondaire, âgées de 15 à 16 ans, et un garçon de troisième secondaire âgé de 14 ans (se disant lecteur moyen et ne lisant très rarement des bandes dessinées) ont été rencontrés entre juin et août 2014. Parmi les trois filles, une possédait un profil de lectrice stratégique (Giasson, 2003) et les deux autres, celui de lectrice confirmée (Pressley, 2002; Nokes et Dole, 2004), dont une qui a déjà lu plusieurs bandes dessinées, mais aucune de type historique.

Dans le canevas d'entrevue de groupe, même si les questions ont été bien comprises par l'ensemble des sujets, quelques changements ont été apportés. D'une part, la question 5 « En quoi ces éléments facilitent-ils la lecture? » a été supprimée puisque les élèves ne réussissaient pas à y répondre, leur réponse dépendant trop de la question précédente. D'autre part, la sous-question « Voyez-vous des images, un film, etc.? » qui était trop précise et évocatrice a été modifiée pour devenir « Voyez-vous des images fixes (comme une BD) ou mobiles (comme un film)? ». Ensuite, a été ajouté : « Redites-vous dans vos mots l'histoire ou les informations lues? ». D'ailleurs, après que l'intervieweuse a fourni ces exemples de stratégies de lecture nécessaires pour bien comprendre un texte ou une BD, davantage de réponses ont été données. Sans cette aide, les élèves avaient des difficultés à répondre. Enfin, une section sur l'engagement en classe d'histoire a été insérée : il s'agissait de percevoir l'appréciation des élèves pour l'histoire, de connaître leurs sujets préférés et leurs intérêts pour l'histoire en dehors de l'école.

Après la lecture des extraits, que ce soit ceux de *Radisson* ou ceux de *Laflèche*, il a fallu préciser si la lecture s'était effectuée d'une traite ou non et combien de temps avait nécessité cette lecture par partie si celle-ci avait été morcelée. De plus, la question 6 a été déplacée, alors qu'une précision dans les choix de réponse a été proposée aux élèves : « As-tu ouvert la BD, regardé la quatrième de couverture, etc.? » Parlant de précision, mentionnons que les mots *comique* et *sérieux* sont devenus *humoristique* et *plutôt réaliste*.

Quant à la phase 2 pour les deux BD encore, la question 1 initiale a été supprimée. En effet, demander aux élèves de raconter ce qu'ils avaient compris des extraits lus était ardu pour eux. Les extraits n'étant pas mis bout à bout les uns des autres et n'étant pas directement reliés entre eux, les élèves revenaient plutôt sur l'histoire dans son ensemble. Dans cette même phase, les questions 5, 6, 10 et 11 du canevas original ont été supprimées puisqu'elles ne recevaient presque jamais de réponse ou, pour le moins, aucune satisfaisante. Les élèves ne trouvaient pas quel texte avait pu les aider à émettre des hypothèses sur la suite. La chercheuse a pourtant reformulé les questions : « est-ce que le texte t'a permis d'imaginer ce qui allait se dérouler? Dans quelles cases précises, le texte

a-t-il pu t'aider à prévoir ce qui allait se produire par la suite?», mais même cet énoncé différent n'a pu permettre l'obtention d'une meilleure réponse.

La question initiale 21 dans le canevas de *Radisson* et 22 dans celui de *Laflèche*, « En quoi les images de la 2^e bande (ou de la 2^e case) sont essentielles à la compréhension? », a été supprimée, considérant que les élèves ne pouvaient y répondre. Ce fut le cas pour la question 22 (*Radisson*) et 23 (*Laflèche*), et ce, pour la même raison. En ce qui concerne la question 24 (*Radisson*) et 25 (*Laflèche*), le mot *case* a été remplacé par *passage*, car les élèves ne réussissaient pas à cibler une case précise plus difficile à comprendre. Ils se remémoraient plus facilement un passage difficile. D'ailleurs à cette même question, pour encourager l'élaboration des propos d'élèves, a été ajoutée la précision : « Est-ce que l'image raconte quelque chose de plus que le texte? »

Finalement, le dernier changement important dans ces deux canevas est l'ajout d'une question entre la 35 et la 36. La question « Est-ce que la lecture de cette BD te permet d'apprendre de nouvelles connaissances historiques? » dévoile la perception de l'élève sur ce qu'il a appris et peut également introduire la dernière question. En outre, des rectifications mineures ont été exécutées :

- La signification de *vraisemblable* a été fournie « en ce sens qu'elle illustre ce qui s'est réellement passé ». De fait, la définition n'est plus requise par l'élève. Ainsi, quand il répond sur le sujet, il est capable de se fier à la bonne interprétation donnée et non pas à la sienne qui pourrait être éloignée de la vérité.
- À la dernière question, une ambiguïté demeurait quand il était demandé si « c'est le texte ou l'image qui permet d'apprendre sur les faits historiques ». Cela pouvait laisser croire qu'il n'y avait que deux pôles. Il a donc été ajouté *ou les deux* afin d'ouvrir à une troisième possibilité tout à fait probable. De plus, il est dorénavant demandé à l'élève d'expliquer sa réponse.

Afin de constater les ajustements effectués, et ce, d'une manière plus synthétique, il est possible de se référer au tableau de la page suivante :

	Modifications apportées (suppression, ajout ou précision) présentées par ordre d'apparition des questions	
Pour l'entretien de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Suppression de la question <i>En quoi ces éléments facilitent-ils la lecture?</i> • Ajout de sous-questions à la question traitant des stratégies de lecture nécessaires pour s'assurer de bien comprendre un texte : <i>Redites-vous dans vos mots l'histoire ou les informations lues? Voyez-vous des images fixes ou mobiles?</i> • Ajout d'une section sur l'appréciation de l'histoire (5 questions et 1 sous-question). Par exemple : <i>Aimes-tu la classe d'histoire? As-tu des sujets d'histoire qui t'intéressent? Si oui, lesquels? Etc.</i> 	
	Phase 1 de l'entretien	Phase 2 de l'entretien
Pour l'entretien après la lecture de Radisson et celle de Laflèche	<ul style="list-style-type: none"> • Ajout de la question <i>As-tu lu cette BD d'une seule traite ou en plusieurs fois?</i> • Précision à la question <i>Combien de fois as-tu lu cette BD? Ajout : D'une seule traite ou en plusieurs fois? Des extraits ou en totalité?</i> • Déplacement de la question <i>Avant que tu lises cette BD, que savais-tu sur le sujet qu'elle aborde?</i> La question 6 devient la 5. • Précision à la question <i>Sur quoi t'es-tu basé pour imaginer de quoi parle cette BD? Ajout : As-tu ouvert la BD, regardé la 4^e de couverture, etc.?</i> • Modification des mots <i>comique</i> ou <i>sérieuse</i> par <i>humoristique</i> ou <i>plutôt réaliste</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suppression de la question <i>Dans tes mots, qu'as-tu compris des extraits lus?</i> • Suppression des deux questions suivantes : <i>Est-ce que le texte t'a permis d'émettre des hypothèses sur ce qui allait se dérouler? Dans quelles cases, le texte a-t-il pu t'aider à émettre ces hypothèses sur la suite?</i> • Précision à la question <i>Penses-tu que l'image apporte une information supplémentaire à ce que le texte raconte? Ajout : Est-ce que l'image raconte quelque chose de plus que le texte?</i> • Suppression des deux questions suivantes : <i>En quoi les images de la 2^e bande (ou de la case) sont essentielles à la compréhension?</i> et <i>Quelles images apportent des informations complémentaires à ce que le texte raconte?</i> • Précision à la question <i>Quelle case as-tu trouvé plutôt difficile à comprendre? Choix du mot : passage au lieu de case. Ajout : Est-ce que l'image raconte quelque chose de plus que le texte?</i> • Ajout de la définition du terme <i>vraisemblable</i>. • Ajout d'une question : <i>Est-ce que la lecture de cette BD te permet d'apprendre de nouvelles connaissances historiques?</i> • Ajout d'un choix <i>ou les deux</i> à la dernière question et demande d'explication de la réponse.

ANNEXE X
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Karine David
Nom du programme :	Sciences de l'éducation
Nom du directeur :	Virginie Martel
Titre du projet :	Identification et description des compétences de littératie multimodale d'élèves de 3 ^e secondaire en contexte de lecture de bandes dessinées historiques
Commentaires :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-81-538
Période de validité du certificat:	Du 2 juillet 2014 au 1 ^{er} juillet 2015

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Michel Bélanger'.

Michel Bélanger, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : Sur courriel

ANNEXE XI
RÉFLEXIONS PRÉLIMINAIRES APRÈS LA PRÉEXPÉRIMENTATION

Premières réflexions suivant la préexpérimentation

En ce qui a trait aux premiers commentaires établis après cette préexpérimentation, il s'avère que **les quatre élèves ont trouvé plus difficile de lire la BD *Laflèche* à cause de son côté humoristique** qui, d'après eux, leur a moins permis de cerner ce qui est historique ou non. Le sujet masculin a même indiqué ne pas avoir apprécié cette lecture puisqu'elle ne proposait pas, ou moins, de faits historiques comparativement à celle de *Radisson*. D'ailleurs, de manière générale, il a été plus simple de recevoir des réponses lors de la préexpérimentation sur *Radisson*, même si lors des deux entrevues, les conditions étaient identiques, à savoir de soir après le travail des jeunes, ce qui est certes peu idéal.

La partie la plus complexe qui a soulevé chez les quatre élèves de l'embarras à répondre semble être celle qui touche la vraisemblance (distinction réalité/fiction). Effectivement, comme la vraisemblance est « un fait qui se peut » selon les propres dires de ces élèves, ils ont donc considéré que, dans *Radisson*, BD tirée d'une autobiographie, tout ce qui était écrit ou montré se pouvait d'après ce qu'ils connaissaient sur le sujet, notamment selon leurs connaissances scolaires. De fait, la fiction pouvait paraître moins présente dans *Radisson*, sauf pour l'élève masculin qui a mentionné que ce qui était sûrement moins vraisemblable était la tension entre les deux filles qui se « battent » pour avoir l'attention de Radisson. Dans ce passage, il a été capable de percevoir la part de fiction présente dans l'histoire.

En ce qui concerne *Laflèche*, les élèves, ayant perçu que cette BD n'était pas historique en tant que telle, ont eu tendance à déclarer qu'elle ne contenait aucun fait historique réel (fait ici signifiait probablement pour eux événement ayant existé). À leurs yeux, tout ou presque n'est que fiction dans un contexte toutefois connu, à savoir celui de la Nouvelle-France durant les tensions entre Anglais et Français. À cause de cette idée, il leur a été difficile de faire ressortir les informations qui étaient vraisemblables et celles qui pouvaient moins l'être. En outre, certaines des réponses démontraient un paradoxe : par exemple, selon deux élèves, les éléments qui révélaient moins de vraisemblance étaient perceptibles grâce aux caricatures des personnages, donc d'une certaine façon grâce aux images. Malgré cela, ces deux filles ont tout de même déclaré que l'image, plus que le texte, leur permettait d'apprendre sur les faits historiques. Toutefois, cette apparente contradiction disparaît quand l'une d'elles mentionne que l'image pouvait en effet faire apprendre davantage d'histoire, car c'est par elle qu'est présenté comment se déplaçaient les Amérindiens, à quoi ressemblaient les canots, etc. Elle perçoit que l'image peut être une représentation de l'objet historique.

Un autre phénomène ressort de cette préexpérimentation : **tous les élèves interrogés ont relevé l'importance des images qui les aident à mieux comprendre le texte**. Selon eux, elles servent d'appui ou complètent le texte en vue de permettre une meilleure compréhension globale. Cependant, les quatre déclarent également que les images n'apportent rien de plus que ce que le

texte raconte. Certes, pour eux, les images ont un rôle à jouer, elles illustrent, mais elles « ne racontent pas quelque chose ».

Il est évidemment impossible de tirer des conclusions de ces entretiens. Toutefois, il est intéressant de relever deux faits principaux : les lecteurs quels qu'ils soient jugent important de se fier à l'image, mais ne vont pas jusqu'à analyser son contenu ni lire l'image en tant que telle; c'est avec difficulté qu'ils distinguent la vraisemblance dans chaque BD à caractère historique, mais cette gêne est plus profonde face à la BD humoristique, peut-être à cause de la présence de l'humour.

