

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JACINTHE BOURASSA GUIMOND

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

DÉCEMBRE 2013

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

À mes parents.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, madame Nathalie Lacelle, professeure titulaire à l'UQTR au Département d'Éducation, pour son appui indéfectible et ses judicieuses corrections. Grâce à son approche rigoureuse, j'ai mené à terme mon projet d'élaborer un dispositif didactique en lecture du multitexte bédésisque. Je garde un souvenir et un sourire chaleureux de son accompagnement assidu tout au long de ma recherche.

De manière plus personnelle, je tiens à remercier mon père pour son soutien constant. Merci à Denis «Piton» Houle pour son support informatique. Merci à Monique Gélinas pour les généreuses relectures.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	vi
LISTE DES SCHÉMAS	vii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
LEXIQUE.....	xi
RÉSUMÉ.....	12
INTRODUCTION.....	16
CHAPITRE I.....	17
La problématique.....	17
1. Le contexte de la recherche.....	17
1.1 La lecture multimodale.....	18
1.1.1 Le multitexte.....	20
1.1.2 Les composantes du multitexte bédésique.....	22
1.1.2.1 Le multitexte bédésique comme objet de recherche.....	25
1.1.2.2 Le multitexte bédésique dans l'enseignement secondaire au Québec.....	28
1.1.2.3 Le multitexte bédésique dans le Programme ministériel québécois	30
1.1.2.4 L'absence de connaissances et de compétences spécifiques au multitexte.....	35
1.1.2.5 L'intérêt de former les élèves aux multitextes bédésiques.....	38
1.1.2.6 L'intérêt des adolescents pour la lecture du multitexte bédésique.....	39
1.2 Les questions de recherche.....	41
1.3 L'objectif de la recherche.....	42
CHAPITRE II.....	46
Le cadre théorique.....	46
2 Le type de dispositif didactique élaboré.....	47
2.1 Les approches en lecture du multitexte bédésique	48
2.1.1 L'approche narratologique.....	49
2.1.2 L'approche sémiotique.....	57

2.2 Les connaissances sélectionnées pour le dispositif didactique.....	68
2.2.1 Le mode visuel.....	70
2.2.2 Le mode textuel.....	85
2.2.3 Le mode texte/image.....	91
2.3 Les compétences sélectionnées pour le dispositif didactique.....	101
2.3.1 La mise en application des compétences.....	105
2.4 La grille des connaissances (modes et codes) et des compétences.....	110
CHAPITRE III	128
La méthodologie.....	128
3 La définition de la recherche développement.....	128
3.1 Le modèle de recherche développement sélectionné.....	132
3.1.1 Les étapes méthodologiques d'après Harvey et Loïselle (2009).....	135
3.1.2 L'opérationnalisation d'après Harvey et Loïselle (2009).....	140
3.2 Les critères de scientificité pour la recherche développement.....	170
CHAPITRE IV.....	172
Les résultats.....	172
4. Rappel de l'objectif de la recherche.....	172
4.1 L'analyse de la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I).....	174
4.1.1 Le carnet de lecture de <i>Persépolis tome 3</i>	174
4.1.2 Le carnet de lecture de <i>Paul a un travail d'été</i>	186
4.1.3 Le carnet de lecture <i>Comparatif</i>	190
4.2 L'analyse de la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E).....	192
4.2.1 Le carnet de lecture de <i>Persépolis tome 3</i>	193
4.2.2 Le carnet de lecture de <i>Paul a un travail d'été</i>	195
4.2.3 Le carnet de lecture <i>Comparatif</i>	198
4.3 L'analyse de la compétence multimodale (CM).....	200
4.3.1 Le carnet de lecture de <i>Persépolis tome 3</i>	200
4.3.2 Le carnet de lecture de <i>Paul a un travail d'été</i>	216
4.3.3 Le carnet de lecture <i>Comparatif</i>	226

4.4 L'analyse de la compétence sémiotique spécifique (CSG).....	231
4.4.1 Le carnet de lecture de <i>Persépolis tome 3</i>	231
4.4.2 Le carnet de lecture de <i>Paul a un travail d'été</i>	236
4.4.3 Le carnet de lecture <i>Comparatif</i>	245
4.5 L'analyse des données recueillies dans le questionnaire post expérimentation des élèves.....	256
4.6 L'analyse des données recueillies dans le questionnaire de l'expert.....	262
4.7 Les améliorations à apporter au dispositif didactique d'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique.....	268
CHAPITRE V.....	271
La discussion	271
5 Retour sur l'objectif de recherche.....	271
5.1 Retour sur la question de recherche.....	280
5.2 Retour sur le postulat de recherche	210
CONCLUSION.....	215
RÉFÉRENCES	284
APPENDICE A.....	298
Grille synthétique des niveaux de Sohet (2010).....	298
APPENDICE B.....	299
Grille des compétences en littératie médiatique de Lebrun et Lacelle (2010).....	299
APPENDICE C.....	301
Dispositif didactique du multitexte bédésique.....	301

LISTE DES SCHÉMAS ET DE LA GRILLE

Schéma 1 : Le sens de la lecture d'une planche selon Dousset (2003,8).....	108
Grille 1 : Grille des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique.....	112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les références à la BD dans le PFEQ du deuxième cycle du secondaire en français.....	31
Tableau 2: La mention de textes variés dans les compétences à acquérir chez les élèves et l'enseignant du deuxième cycle du secondaire.....	34
Tableau 3: Les codes de la <i>narration</i> et de l' <i>histoire</i> au cinéma d'après Lacelle (2009) transposés à la bande dessinée.....	51
Tableau 4 : Les combinaisons du verbal, du non verbal, du sonore et du visuel d'après Bleton et Pons (2002).....	53
Tableau 5 : Les combinaisons du verbal, du non verbal, du sonore, du visuel, du texte et de l'image d'après Bleton et Pons (2002).....	53
Tableau 6 : Recension des tendances distinguées dans le discours sur la bande dessinée effectuée par Fresnault-Deruelle (1989) et Groensteen (1999).....	57
Tableau 7: Les concepts introduits par la théorie de Groensteen (1999).....	67
Tableau 8: Les différents types d'ellipse selon McCloud (1993).....	95
Tableau 9 : La manifestation des compétences en lecture du multitexte bédésique..	109
Tableau 10 : Les critères de scientificité pour la recherche développement d'après Harvey et Loiselle (2007).....	130
Tableau 11 : La recension et la comparaison de quatre démarches de développement d'après Harvey et Loiselle (2009).....	131
Tableau 12: Le modèle de recherche développement en éducation de Harvey et Loiselle (2009).....	133
Tableau 13 : Les étapes de conception du dispositif (l'objet).....	142
Tableau 14: Les approches narratologique et sémiotique : les théoriciens qui les ont développées.....	143
Tableau 15: Les connaissances (modes et codes) : les théoriciens qui les ont développées.....	144

Tableau 16: La grille : les connaissances et les compétences fusionnées	147
Tableau 17: Les modes et les codes bédésiques ciblés dans les exercices effectués en classe répartis selon les cours	155
Tableau 18: Les traits spécifiques de chacune des bandes dessinées.....	158
Tableau 19: Les prix et les récompenses de chacune des bandes dessinées.....	159
Tableau 20: Les connaissances (mode et codes) repérées dans les BD <i>Paul a un travail d'été, Persépolis tome 3 et comparatif</i>	164
Tableau 21: Les modes et les compétences spécifiques à la BD répertoriés dans les différents carnets de lecture.....	164
Tableau 22: Étapes liées à la mise à l'essai du dispositif didactique en milieu scolaire.....	169
Tableau 23: Étapes liées à l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences des élèves déployées à travers l'expérimentation.....	172

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES ACRONYMES ET DES SIGLES

CTS-I : La compétence textuelle à l'image

CTS-E: La compétence textuelle à l'écrit

CM : La compétence multimodale

CSG : La compétence sémiotique générale

CCA : Conseil canadien sur l'apprentissage

LEXIQUE

La bande dessinée

Planche : page sur laquelle s'inscrit la bande dessinée

Bande (strip) : séquences de quelques cases mises en lignes

Case : petite image le plus souvent carrée ou rectangulaire; l'unité de découpage du récit

Cadre : délimitation de la case

Bulle (ballon, phylactère) : espace de texte exprimant la parole d'un personnage

Récitatif : espace de texte exprimant la narration

Onomatopée : bruitage verbalisé

Sémiotique : science des signes organisés en système

La multimodalité

Multimodalité : plusieurs modes au sein d'un même médium

Multimodale : texte ou segments textuels composés de codes sémiotiques différents

Multitexte : texte composé de plus d'un mode d'expression

Multitexte bédésique : texte séquentiel à images fixes ou bande dessinée

Mode visuel : image avec ses propres codes iconographiques

Mode textuel : texte avec ses propres codes linguistiques

Mode texte/image : fusion de l'image et du texte au sein d'une œuvre

Unimodaux : un seul mode

Bimodalité : deux modes

Trimodalité : trois modes

Compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) : capacité à repérer des codes appartenant au mode visuel

Compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) : capacité à repérer des codes appartenant au mode textuel

Compétence multimodale (CM) : capacité à fusionner les codes des modes textuels et visuels

Compétence sémiotique générale (CSG) : capacité à repérer les codes du fond et de la forme et d'en tirer une signification

RÉSUMÉ

Dans le cadre de ce mémoire, nous expliquerons les multiples facettes du multitexte bédésique en le situant comme objet de recherche en éducation. L'objectif principal de cette recherche est l'élaboration et l'expérimentation d'un dispositif didactique du multitexte bédésique qui tient compte des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à ce genre. Nous avons suivi les étapes principales du modèle de Harvey et Loiselle (2009), soit l'origine de la recherche (la problématique), le référentiel (cadre théorique), la méthodologie, l'opérationnalisation et les résultats (analyse des données de l'expérimentation).

La mise à l'essai du dispositif didactique en milieu scolaire a permis de recueillir des données dont l'analyse confirme le postulat de notre recherche, soit que la maîtrise des codes textuels (CTS-E) et visuels (CTS-I) et de leurs interactions (CM) permet une compréhension et une interprétation générale (CSG) plus efficace du multitexte bédésique. Nous verrons que la maîtrise des codes du mode textuel par la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) ainsi que la maîtrise des codes du mode visuel par la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) permettent la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale (CM). Ainsi, la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale permet une meilleure compréhension/interprétation des codes bédésiques généraux par la maîtrise de la compétence sémiotique générale (CSG).

INTRODUCTION

Notre travail de recherche s'inscrit plus largement dans la perspective de développement d'une littératie multimodale¹ chez les adolescents du deuxième cycle du secondaire. Bien que plusieurs manuels et revues spécialisées proposent divers moyens afin de faciliter l'apprentissage de la lecture (en tous genres), les enseignants sont souvent dépourvus d'outils pédagogiques pour accompagner leurs élèves sur le chemin de la lecture multimodale, c'est-à-dire à la compréhension et à l'interprétation d'un texte présentant à la fois un mode visuel et un mode textuel². Ainsi, il y a lieu de se questionner à savoir comment aider efficacement les jeunes à découvrir des univers littéraires à partir de multitextes³.

Au chapitre I, nous allons expliquer les multiples facettes de la lecture multimodale, du multitexte et plus spécifiquement du multitexte bédésique. Par la suite, nous allons dresser le portrait du multitexte bédésique comme objet de recherche en éducation et définir sa place dans l'enseignement secondaire au Québec et dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au deuxième cycle du secondaire. Puis, nous allons insister sur les connaissances (modes et codes) et les compétences spécifiques au multitexte bédésique, sur l'importance de former les élèves à cette réalité et sur l'intérêt

¹ La multimodalité est définie en «termes de juxtaposition, de complémentarité ou d'ajout d'informations entre des textes ou des segments textuels qui relèvent de codes sémiotiques différents; par exemple, des textes qui comprennent écriture, parole, musique, vidéo, images fixes et mobiles, etc.» (Villanueva, 2009, 72).

² Le mode visuel et le mode textuel sont définis d'après Lacelle (2012): «image fixe avec ses propres codes (ex : cadre) et texte avec ses propres codes linguistiques».

³ Le terme multitexte a été créé par le groupe de recherche en littératie médiatique constitué de M. Lebrun, N. Lacelle et J-F Boutin (2012) pour combler le besoin de désigner spécifiquement des textes qui sont composés de plus d'un mode d'expression. Le multitexte se déploie sous différentes formes: livre audiovisuel (mode textuel et mode sonore), album (mode textuel et mode visuel) ou encore roman-photo (mode textuel, mode visuel et mode texte/image); devenant un multitexte mobile à émission sonore, un multitexte à images fixes et un multitexte séquentiel à images fixes.

de ces derniers pour cette forme de littérature. Nous allons terminer ce chapitre en présentant les questions et les objectifs de notre recherche, dont l'objectif principal est l'élaboration d'un dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique. Pour y arriver, nous misons sur deux sous-objectifs, soit 1) la mise à l'essai en milieu scolaire de ce dispositif didactique de recherche en enseignement/apprentissage de la lecture du multitexte bédésique et 2) l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences des élèves déployées à travers l'expérimentation de ce dispositif.

Au chapitre II, nous allons retracer l'élaboration du dispositif didactique en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique en présentant les concepts liés qui lui sont liés, le type de dispositif didactique que nous voulons conceptualiser et les approches retenues pour l'enseignement de la lecture du multitexte bédésique, c'est-à-dire l'approche narratologique et sémiotique. Dans un second temps, nous allons exposer les connaissances (le mode visuel, le mode textuel et le mode texte/image et leurs codes respectifs) et les compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique qui sont à développer chez les élèves. De plus, nous allons présenter la *Grille des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique* née de la fusion des connaissances, sélectionnées et définies à partir de la grille de Sohet (2010) et des concepts de Groensteen (1999); et des compétences sémiotiques spécifiques (définies par Lebrun et Lacelle (2010)). Nous allons aussi préciser le postulat de notre recherche: la maîtrise des codes textuels et visuels et de leurs interactions permet une compréhension/interprétation plus efficace du multitexte bédésique. Nous misons sur le

fait que la maîtrise des codes du mode textuel et de la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) ainsi que la maîtrise des codes du mode visuel et de compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) permettraient la maîtrise des codes du mode texte/image et de la compétence multimodale (CM). De plus, la maîtrise des codes du mode texte/image et de compétence multimodale permettrait une meilleure compréhension/interprétation des codes bédésiques et une maîtrise de la compétence sémiotique générale (CSG). Ce chapitre va se conclure avec la présentation de pratiques pour l'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique (enseignement magistral, carnets de lecture et questionnement).

Au chapitre III, nous allons présenter la recherche développement et ses nombreux modèles, dont celui de Harvey et Loïselle (2009) qui a été retenu pour cette recherche. Dans un deuxième temps, nous allons présenter les étapes méthodologiques suivies lors de la recherche qui font référence, entre autres, à la position épistémologique, au devis des connaissances, au devis pédagogique, au plan de diffusion, aux outils de collecte (carnets de lecture et questionnaires) et d'analyse de données (grille d'analyse), à l'éthique et à la conception de l'objet (étapes liées à l'élaboration du dispositif didactique, sa mise à l'essai en milieu scolaire et l'analyse des données recueillies).

Au chapitre IV, nous allons présenter l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation, c'est-à-dire l'analyse des réponses fournies par les élèves dans leurs carnets de lecture de *Paul a un travail d'été*, de *Persépolis tome 3* et du *Comparatif*. Suivront les analyses des commentaires post expérimentation recueillis auprès des élèves et de l'expert. Enfin, nous ferons quelques recommandations de modifications à notre

dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique.

Au chapitre V, nous nous questionnerons sur l'atteinte de notre objectif général de recherche, sur la manière dont la recherche répond à nos quatre questions de recherche et sur la validité de notre postulat de recherche.

CHAPITRE I

La problématique

Dans ce chapitre, nous expliquerons les multiples facettes de la lecture multimodale, du multitexte et plus spécifiquement du multitexte bédésique. Par la suite, nous dresserons le portrait du multitexte bédésique comme objet de recherche en éducation et définiront sa place dans l'enseignement secondaire au Québec et dans le Programme de formation de l'école québécoise au deuxième cycle du secondaire. Puis, nous insisterons sur les connaissances (modes et codes) et les compétences spécifiques au multitexte bédésique, sur l'importance de former les élèves à cette réalité et sur l'intérêt de ces derniers pour cette forme de littérature. Nous allons terminer ce chapitre en présentant nos interrogations en regard de l'enseignement-apprentissage du multitexte bédésique, et ce, sous la forme de questions et d'objectifs de recherche. Nous débuterons cette réflexion par la mise en contexte de notre recherche.

1. Le contexte de la recherche

Que ce soit par la presse, les livres, les cédéroms, la radio, la télévision ou les jeux vidéos, l'adolescent d'aujourd'hui a accès à un réservoir inépuisable de connaissances, de savoirs, de sons et d'images qui contribuent à façonner son identité personnelle, sociale et culturelle (MÉLS, 2004). Ainsi, les adolescents sont désormais tout à fait à l'aise d'utiliser divers médias pour apprendre, pour travailler ou pour se divertir. Les jeunes désirent «entendre parler d'eux-mêmes à travers des œuvres écrites à leur intention dans la langue et la sensibilité d'aujourd'hui» (Lagache, 2006, 25) et avoir la conviction que ce qui est raconté s'adresse à tous et à chacun en particulier. Ils ont le sentiment que les

images se décodent plus aisément que les mots (Fife, 1999). Cette conception est due à la nature même des images, aux codes qui les composent et les caractérisent, et qui les renvoie à une réalité tangible plus près d'eux que ne l'est la codification de la langue (Lacelle, 2009). Ainsi, les adolescents apprécient les lectures enrichies de plusieurs modes d'expression comme les magazines, les journaux ou les bandes dessinées (Jewitt, 2005).

Néanmoins, les enseignants et les concepteurs des programmes scolaires québécois ne tiennent pas toujours compte de ce constat. Les apprentissages scolaires ne se rattachent pas complètement au vécu de l'élève qui est entouré de multitextes à l'extérieur de l'école (ibid). Dès lors, l'écart entre les adolescents et l'œuvre littéraire se creuse de sorte que «l'image qu'ils en ont [le livre] au sortir du collège est celle d'un outil de travail un peu dépassé (beaucoup lisent sur l'ordinateur pour se documenter), moins séduisant que la presse (90% des jeunes lisent des revues et des journaux)» (Lagache, 2006, 31). Alors, pourquoi ne pas tenir compte des nouveaux modes de lecture dans la formation des jeunes ainsi que de leur intérêt pour les multitextes (combinant texte, image et son) lors de la sélection des œuvres à l'étude ? Il devient pertinent d'explorer cette nouvelle avenue par le biais de la lecture multimodale que nous aborderons au point suivant.

1.1. La lecture multimodale

Depuis quelques décennies, les modes de lecture connaissent une évolution observable due, entre autres, à l'éclosion de nouveaux médias. L'image (fixe ou mobile) est de plus en plus importante dans les pratiques de lecture quotidienne des adolescents et, la plupart du temps, elle est accompagnée de textes et/ou de sons, modernisant ainsi la manière de

concevoir un message. Dans l'ensemble, les adolescents québécois lisent peu de textes littéraires: «moins de deux heures par semaine, pour plus des deux tiers (69.14%) des jeunes, et 26,5% n'y consacrent jamais de temps» (Beaudry, 2009, 12). Or, lorsque ceux-ci s'y adonnent, ils favorisent les lectures sur l'écran d'ordinateur (Lagache, 2006). La lecture de messages multimodaux est donc devenue courante et elle implique beaucoup plus que le décodage de caractères textuels: le lecteur doit faire la jonction entre les différents modes d'expression. La lecture fonctionnelle, scolaire ou classique fait désormais place à la lecture multimodale (Lebrun et Lacelle, 2010).

Le phénomène multimodal est désigné sous plusieurs appellations telles que «multiliteraties» (Unsworth, 2001), «environnement d'apprentissage multimodal» (Jewitt et Kress, 2003; Kress, 2003; Kress et Van Leeuwen, 2001), «multimodalité» (Kress, 2003), «litteratie multimodale» (Walsh, 2008), «textes multimodaux» (Lebrun et Lacelle, 2010) ou multitextes (Boutin, 2012). La multimodalité est définie en «termes de juxtaposition, de complémentarité ou d'ajout d'information entre des textes ou des segments textuels qui relèvent de codes sémiotiques différents; par exemple, des textes qui comprennent écriture, parole, musique, vidéo, images fixes et mobiles, etc.» (Villanueva, 2009, 72). Cette définition renvoie «au fait que l'on peut non seulement parler de message sur différents supports (le texte multimodal), mais également d'environnement multimodal, de tâche multimodale et même de compétence multimodale» (Lacelle et Lebrun, 2010, 207-208). Le texte multimodal nécessite de la part du lecteur la gestion de codes variés au sein d'une même œuvre; c'est-à-dire qu'il s'agit d'un récit textuel constitué soit d'une source médiatique (composée d'un amalgame de plusieurs médiums) ou de nombreuses sources médiatiques (Lacelle et Lebrun, 2010).

Ce type de texte, contenant plusieurs composantes comme des images (dessins, photographies, etc.) ou encore des effets sonores (musique, bruitage), prend de nombreuses formes comme le livre audiovisuel, le roman graphique, la littérature illustrée, l'album jeunesse ou encore la bande dessinée. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la nomenclature du support multimodal, soit le multitexte.

1.1.1. Le multitexte

La lecture multimodale prend vie grâce à une œuvre multimodale que Boutin (2012) nomme le multitexte. Le multitexte (Boutin, 2012) met en jeu plusieurs modes iconiques et textuels, dont les rapports prennent diverses figures. Il diffère du document «monomodal»- soit celui qui est constitué uniquement de l'écrit ou de l'image ou du son- par le fait qu'il combine au moins deux modes d'expression. De plus, selon le support sur lequel il a été conçu, il peut prendre une forme linéaire (ex : bande-dessinée sur papier) ou non linéaire (ex : texte sur le Web contenant des hyperliens). Cette caractéristique fondamentale explique le fait que le document multimodal couvre un ensemble très large de modes d'expression combinés pouvant s'exprimer à la fois sur papier, mais aussi sur différents appareils numériques: ordinateurs, tablettes numériques, lecteurs MP3, téléphones intelligents, etc. (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012). Donc, le multitexte peut être consulté sur un support électronique ou un support fixe (papier) et comprend plusieurs éléments dont la «géométrie est variable» (Lacelle et Lebrun, 2010, 208). On dénombre parmi ceux-ci le texte, les images fixes (photographies, caricatures, esquisses, peintures, dessins, estampes, diagrammes, graphiques, cartes), les images mobiles (dessins animés, extraits de films, vidéos), les hyperliens et les «émissions sonores» (bruits, musiques, paroles ou bandes sonores) (ibid). Ces trois modes d'expression sont combinés et

ordonnés de façon séquentielle ou non au sein de la même œuvre (Lacelle et Lebrun, 2010; Lebrun, Lacelle 2011; Villanueva, 2009; Kress, 2003). Chacun de ces éléments a des caractéristiques propres et nécessite des connaissances (modes et codes) et des compétences spécifiques qui doivent être développées.

Ainsi, le corpus multimodal se déploie sous différentes formes comme par exemple le livre audiovisuel (mode textuel et mode sonore), l'album (mode textuel et mode visuel) ou encore le roman-photo (mode textuel, mode visuel et mode texte/image), soit un multitexte mobile à émissions sonores ou un multitexte à images fixes ou encore un multitexte séquentiel à images fixes (multitexte bédésique). On peut aussi parler de bimodalité ou de trimodalité (Boutin, 2012). Cette démonstration de la variété du corpus du multitexte témoigne de la gamme des possibilités de son enseignement. Évidemment, il est impossible de couvrir, dans le cadre de cette recherche, toutes ses formes. Notre contribution se restreindra donc à la lecture du multitexte bédésique (ou bande dessinée). Il s'agit de l'un des récits multimodaux les plus anciens et les plus couramment utilisés à l'école. Dans le cadre de cette étude, nous adopterons l'expression multitexte bédésique pour désigner la bande dessinée afin de souligner son caractère multimodal et le fait que cette recherche s'inscrit dans le nouveau paradigme de la multimodalité. Nous définirons au paragraphe suivant la nature du multitexte bédésique et le choix de sa désignation.

1.1.2. Les composantes du multitexte bédésique

Fondant un mode d'expression en soi (Bleton et Pons, 2002) et un genre culturel à part entière (Saouter, 1998), connus sous l'appellation de littérature dessinée (Morgan, 2003)

et d'art séquentiel (Mc Cloud, 2007; Eisner, 1997), l'expression *bande dessinée* n'est apparue qu'au cours des années quarante et fut popularisée dès les années soixante (Groenstenn, 1990). Se situant précisément au carrefour de plusieurs pratiques artistiques telles que la littérature, la littérature dessinée (Morgan, 2003), l'art graphique, l'art cinématographique et l'art séquentiel (Mc Cloud, 2007; Eisner, 1997), définir la bande dessinée est un véritable défi de l'aveu des théoriciens:

« [...] le mélange de texte et de dessin, caractéristique objective de la bande dessinée [...], ne peut pas être érigé en élément cardinal d'une définition. [...] L'histoire est jalonnée d'œuvres «muettes» qui [...] n'en appartiennent pas moins à la bande dessinée. [...] Le mélange de texte et de dessin n'est pas un critère suffisamment discriminant pour être définitoire. En fait, on peut observer une grande diversité dans les stratégies narratives dont use la bande dessinée, depuis celle qui confie toute la narration au seul dessin [...] jusqu'à celle qui se repose entièrement sur le texte pour ce qui est de la production du sens» (Groensteen, 1990, 20).

Pour certains auteurs, la bande dessinée est un art narratif permettant, par une succession de dessins juxtaposés (Baron-Carvais, 1985) accompagnés généralement d'un texte, de relater une action dont le déroulement temporel s'effectue par bonds d'une image à une autre sans que s'interrompent la continuité du récit (Eisner, 1997) et «la continuité visuelle» (Peeters, 1993, 11). D'autres théoriciens définissent la bande dessinée comme un multcadre⁴ (Van Lier, 1988) ou un langage «cohérent où les éléments se lient de manière indissociable [...] dans une véritable complémentarité entre le lisible et le visible, deux instances qui assument chacune leur part de narrativité» (Peeters, 1993, 26). Selon Couperie, la bande dessinée «serait un récit (mais elle n'est pas forcément un récit) constitué par des images grâce à la main d'un ou de plusieurs artistes (il s'agit d'éliminer le cinéma et le roman-photo), images fixes (à la différence du dessin animé), multiples (au contraire du *cartoon*) et juxtaposées (à la différence de l'illustration et du roman en

⁴ Il s'agit d'un ensemble compartimenté en un certain nombre de cases.

gravures)» (Couperie, 1972,11). De son côté, Peeters voit la bande dessinée comme une «articulation narrative de vignettes» (Peeters, 1998, 49), de la même façon que Groensteen la définit «par une juxtaposition d'une image avec une autre créant une narration par l'image et vue de façon simultanée et c'est la juxtaposition d'images s'enchaînant les unes aux autres qui crée un discours par l'image» (Groensteen, 1999, 34). Pour Fresnault-Deruelle (1972a), le texte de BD ne sert que de relais et de support à la narration des images et fixe «un seul sens à une image volontiers polysémique» (Fresnault-Deruelle, 1972a, 39). Aux dires de Masson, la bande dessinée «après avoir proclamé la mort du texte et du récit paraît revenir à un type de narration où le texte joue un rôle prépondérant, au point de nous ramener parfois à des conceptions qu'on croyait révolues» (Masson, 1985, 84). Ces définitions ont en commun de recourir au genre narratif (raconter une histoire, un récit), à l'art graphique (le dessin) et à une temporalité particulière (succession, séquence, suite) et convergent vers une idée de transmission: la BD comme support de communication pouvant servir à tout (propagande, prophylaxie, publicité, pédagogie) (Tilleule, 2005).

La complexité à définir la bande dessinée est due, entre autres, à ses ressources narratives différentes des autres types de lecture; elle présente une rhétorique de la fragmentation du support, nommée découpage (Groensteen, 1999). Cela signifie qu'un album de BD est divisé en pages appelées planches, subdivisées en un certain nombre de bandes ou *strip*, lesquelles sont subdivisées à leur tour en cases qui représentent chacune un moment de l'histoire (Lecarme, 2004). Tout cela dans un souci de continuité séquentielle où l'espace est géré par des systèmes combinés de codes (Groensteen, 1999) de manière «à créer des juxtapositions, des superpositions, des inclusions, des exclusions qui guident le sens de la

lecture» (Saouter, 1998, 29). Alors, la planche relate des actions s'inscrivant dans un temps par le biais d'une succession d'images fixes alliant une interdépendance de l'image (mode visuel) et du texte (mode textuel) (Groensteen, 1999) où le rapport établi d'emblée complémentaire, mais peut aussi être de répétition ou de concurrence (mode texte/image) (Gill, 2002; Lagache, 2006). C'est cet amalgame qui constitue la bande dessinée: une œuvre composée d'un système de codes où le texte sans les images n'aurait aucune signification et où l'image sans le texte n'aurait qu'une signification ambiguë (Töpffer, 1837 dans Maggetti, 1996). Notre champ d'étude touche uniquement à la bande dessinée amalgamant image et texte (la plus répandue). Il n'est pas question ici de bande dessinée muette ou abstraite.

La bande dessinée, ou le multitexte bédésique, s'inscrit dans le champ du multitexte, car elle combine deux modes d'expression ayant chacun des codes spécifiques: un mode visuel (case, bulle, liséré, appendice, etc.) et un mode textuel (récitatif, onomatopées, dialogues, mots-décors) (Lagache, 2006). L'amalgame de ces modes au sein de la même œuvre engendre un mode combiné texte/image d'emblée complémentaire ou plus spécifiquement un multitexte (histoire narrée par plusieurs modes) séquentiel (succession d'images) à images fixes (support papier). Maintenant que le multitexte bédésique a été défini, il est intéressant de le positionner comme objet de recherche en éducation, ce que nous ferons au point suivant.

1.1.2.1. Le multitexte bédésique comme objet de recherche en éducation

Les outils d'analyse de la bande dessinée proviennent d'horizons variés: amateurs, universitaires ou muséologues, tous s'y intéressent différemment. Depuis les années

1990, la bande dessinée bénéficie d'études plus rigoureuses en contexte universitaire. Des mémoires et des thèses ont vu le jour, le plus souvent sur un aspect de l'œuvre d'un auteur ou sur une esthétique littéraire particulière (Sohet, 2010). Mais qu'en est-il des recherches visant une implantation de la bande dessinée dans les cursus scolaires?

Une recension des articles parus dans les revues pédagogiques francophones et anglo-saxonnes de cycles primaire et secondaire permet de constater que les enseignants disposent actuellement de nombreuses séquences pédagogiques portant sur la bande dessinée à exploiter dans leur classe (Reinwein, 1990). En voici quelques exemples: Roux (1970) *-lecture et écriture de BD-*; Fresnau-Deruelle (1972b) *-situation de communication, moyen d'expression, le dessin et les bulles-*; Hallebeck (1976) *-lecture de planches de BD-*; Wright (1979) *-activités de lecture-*; Francan (1982) *-lecture et écriture-*; Farid (1989) *-lecture et écriture-*; Reinwein (1990) *-lecture d'albums et questionnaires-*; Quella-Guyot (1990) *-analyse et conception d'une BD-*; Djamel (2007) *-présentation de bandes dessinées comme support didactique pour l'apprentissage chez des non francophones-*; Grégoire (2008a) *-lecture de deux albums de Michel Rabagliati-*; Lapierre (2008) *-conjugaison de la lecture de bandes dessinées et de l'écriture-*. Or, ces séquences pédagogiques ne s'inscrivent pas dans le cadre d'une didactique de l'enseignement de la lecture de la bande dessinée, puisque les connaissances (modes et codes) et les compétences propres au médium visé ne sont pas définies ni développées et ne s'appuient pas toujours sur des recherches expérimentales en milieu scolaire.

Du côté de l'Europe, on retrouve quelques groupes de recherche portant sur la bande dessinée dont l'ACME de l'Université de Liège. En France, une recherche portant sur les onomatopées dans la bande dessinée auprès de vingt-et-un élèves de CM1 de l'école de la

Pépinière au Creusot (dans un projet les amenant à produire leur propre planche de bande dessinée sur une période de trois semaines) a été menée par Dousset (2003). En conclusion, cette dernière constatait que la BD sert de motivateur et de déclencheur d'intérêt auprès d'élèves démotivés et que plusieurs élèves possédaient déjà des connaissances sur celle-ci qu'ils pouvaient enfin réintégrer (Dousset, 2003). En 2010, une étude de cas menée par Missiou et Anagnostopoulou portait sur l'implantation de la BD dans les classes de français (langue seconde) en Grèce. L'objectif était de conduire les élèves en situation d'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère) vers une autonomie lectorale par le biais de la lecture d'une œuvre intégrale de BD. Voici les conclusions tirées : la bande dessinée, grâce à l'apport de l'association de l'image/texte et de ses codes, permet de donner suffisamment d'indices aux élèves pour la compréhension globale d'un texte proposé dans une langue seconde; il y a une amélioration des performances scolaires des enfants en lecture; ces derniers effectuent une lecture plus attentive des mots et des images et s'expriment oralement sur leur compréhension/interprétation du multicode bédésique. Néanmoins, il est important de souligner que dans le cas de ces deux recherches, les séquences qui exploitent la BD ne prennent pas appui sur une compétence spécifique à ce type de lecture, ni sur des codes spécifiques, l'insérant dans une compétence générale typique des textes unimodaux, et que c'est là le nœud du problème.

De son côté, au Québec, Grégoire (2008a) a expérimenté une activité portant sur deux albums de BD de Michel Rabagliati soit : *Paul a un travail d'été* et *Paul à la pêche*. Il ressort d'un pré-test que 86% des élèves n'ont jamais lu ce type de BD, ce qui démontre leur méconnaissance de la culture bédésique québécoise. Or, 95% des répondants ont

apprécié la lecture de ces deux histoires. De plus, la bande dessinée a agi comme motivateur à l'apprentissage de la lecture littéraire (Grégoire, 2008a). Quant à Lapierre (2008), il a effectué une recherche sur une séquence didactique (conjugaison de la lecture de bandes dessinées et de l'écriture) qui a mené à des conclusions similaires: des significations et des réflexions de lecture et d'écriture pertinentes et une plus grande motivation à la lecture et à l'écriture de la part des élèves. Par leurs recherches et les travaux qu'il encadre, le LIMIER (Littérature Illustrée Médiatique Intervention en Éducation et Recherche) contribue à installer la bande dessinée parmi les objets de la recherche universitaire au Québec. Citons comme recherche pionnière au Québec la recherche développement conduite par Jean-François Boutin en 2004 sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Cette recherche a consisté en l'expérimentation d'un prototype permettant l'analyse syntaxique à partir d'une séquence d'une quinzaine d'activités de lecture et d'écriture d'une bande dessinée. Il s'agit du seul dispositif didactique recensé qui aborde la bande dessinée comme un moyen d'acquisition de connaissances limité à la syntaxe. Cette énumération met en évidence une lacune majeure; l'absence de dispositif didactique⁵ portant sur l'enseignement-apprentissage de la bande dessinée. De plus, cet autre constat est soulevé: l'intérêt suscité par la bande dessinée comme objet d'études dans les universités québécoises demeure modeste en science de l'éducation. Cette réalité se reflète dans la recherche en éducation qui, tout comme le milieu littéraire, tarde à reconnaître le statut de la BD (Boutin, 2007). Pour donner suite à la démonstration de l'intérêt soulevé par la BD comme objet de recherche

⁵ Weisser définit un dispositif didactique comme «une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur. C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques» (Weisser, 2010, 292).

en éducation, nous nous intéresserons, au point suivant, à sa place dans l'enseignement secondaire au Québec.

1.1.2.2. Le multitexte bédésique dans l'enseignement secondaire au Québec

Dans les classes québécoises, comparativement aux classes françaises où la bande dessinée a été intégrée à quelques programmes de formation, la bande dessinée fait office de parent pauvre. Dès les années 50, la BD a mauvaise presse; de nombreux articles de journaux traitent de la menace qu'elle représente pour la jeunesse (Bleton et Pons, 2002). À Montréal, on note aussi cette tendance; en 1955, Gérard Tessier, appuyé par le cardinal Paul-Émile Léger, lance une guerre contre les récits en images (Viau, 2008). Guerre où les éducateurs et le clergé catholique ont joué un rôle particulièrement actif, jugeant la bande dessinée «nocive, nuisible et moralement douteuse» (Grégoire, 2008b, 38) pour la jeunesse. Cette mentalité a perduré jusque dans les années 1970 et 1980, où dans les milieux d'instruction, la bande dessinée n'est guère mentionnée, voire absente des pratiques pédagogiques courantes (Bleton et Pons, 2002).

En 1986, Dansereau trace le portrait de l'utilisation de la bande dessinée dans le milieu scolaire en soulignant l'inexistence des activités et des publications à ce propos ainsi que les réticences pédagogiques dont elle est taxée (ex: confinée à un phénomène de *best-seller* et d'«effet sériel»). Selon une étude du Gouvernement du Québec effectuée en 1994 (*L'art d'enseigner la lecture*), malgré sa grande popularité auprès des adolescents, les enseignants demeurent rébarbatifs quant à l'utilisation de la bande dessinée dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques:

« les enseignantes et les enseignants demeuraient plutôt froids face à la place à accorder à la bande dessinée en classe de français, négligeant ainsi un genre littéraire pourtant

plébiscité avec force par leurs élèves. En effet, des 1219 personnes interrogées, 29,8% des enseignantes et des enseignants du primaire et seulement 18,2% de leurs collègues du secondaire ont affirmé avoir recours à la bande dessinée dans leurs pratiques pédagogiques)» (Boutin, 2005, 115).

Cette indifférence est souvent traduite par les «handicaps symboliques» de la bande dessinée. Parmi ces «handicaps symboliques» qui la dévaluent, on notera le «péché d'infantilisme auquel on l'associe» (Skiling, 2008, 35) et la tâche de divertir, d'amuser.

Tout comme le visionnement d'un film (l'art populaire par excellence de notre civilisation dite de l'image), la lecture de bande dessinée est associée à une récompense divertissante, sans aucune prétention (Giguère, 2008b). Lire des bandes dessinées, c'est choisir la solution de la facilité, le plaisir plutôt que l'effort, surtout si l'on tient compte du déficit de texte par rapport à l'image ou à l'œuvre littéraire traditionnelle: ce n'est pas considéré comme une vraie lecture (Groensteen, 2006). Cette conception perdure de nos jours chez plusieurs enseignants (Grégoire, 2008b) qui considèrent que la bande dessinée encourage la paresse intellectuelle en éloignant les élèves de lectures plus sérieuses, édifiantes et légitimes (Skiling, 2008). Or, la lecture du multitexte bédésique ne constitue pas exclusivement un divertissement ou un appât, mais bien une étape sur le chemin de l'attention et de la concentration, car elle permet le développement de nouvelles connaissances (modes et codes) et compétences en compréhension et en interprétation.

Même son de cloche en 1996 chez Gauthier: en dépit de l'existence de certaines activités pédagogiques utilisées dans les classes de français, les enseignants reconnaissent peu d'intérêt à l'utilisation de la bande dessinée. Près d'une décennie plus tard, la place octroyée à la bande dessinée dans le cadre scolaire ne s'est guère améliorée où elle continue d'être sous-utilisée (Boutin, 2005; Mayeux, 2006). Cette résistance persiste même si de l'aveu des spécialistes «la richesse proprement linguistique de ces récits ne se

dément plus (Masson, 1990; Peeters, 1998)» (Boutin, 2005, 114). Ce constat est désolant puisque le lecteur adolescent est spécifiquement sensible à l'image (Lagache, 2006). Nous verrons au point suivant quelle est la place de la BD dans le Programme ministériel québécois.

1.1.2.3. Le multitexte bédésique dans le Programme ministériel québécois

Le Programme du deuxième cycle insiste sur l'importance de présenter aux élèves une variété de types d'œuvres littéraires dans les classes de français. De cette façon, le lecteur scolaire sera apte à démontrer sa capacité à comprendre et à interpréter les choix culturels, textuels et linguistiques ponctuant les œuvres littéraires ou les textes courants présentés sur des supports médiatiques diversifiés. Cette rencontre avec les œuvres doit être faite «avec des textes complets; romans, albums, recueils de poèmes, pièces de théâtre, bandes dessinées» (Lacelle, 2009, 5). Ainsi, les références aux textes littéraires de formes variées, plus précisément à la BD, sont nombreuses dans les programmes de français (le PFEQ) du deuxième cycle du secondaire, ce qui dénote une certaine ouverture quant au statut de la bande dessinée dans les instances scolaires. Sous la bannière d'œuvres complémentaires (et non pas admise avec les œuvres narratives), la BD est plusieurs fois mentionnée. Le tableau suivant, qui en témoigne, répertorie les références (termes et pages) à la bande dessinée dans les attentes dans les conduites enseignantes et dans les apprentissages des élèves.

Tableau 1: Les références à la BD dans le PFEQ du deuxième cycle du secondaire en français

Attentes dans les conduites enseignantes	Attentes dans les apprentissages des élèves
--	---

Littérature	Le récit illustré	Compétence 1	Littérature	Compétence 1	Organisation du texte
(ex : biographie, autobiographie, journal intime, carnet de voyage, bande dessinée) (MÉLS, 152); (ex : roman, bande dessinée, poème, chanson, monologue, pièce de théâtre) (MÉLS, 152).	Bande dessinée (ex : <i>Maus</i> d'art Spiegelman); La « BD romanesque » ou « BD roman », l'expression « roman graphique » (MÉLS, 153).	Bande dessinée (MÉLS, 31)	Roman réécrit sous forme de bande dessinée (MÉLS, 147); Création littéraire (ex : bédéiste, conteur, nouvelliste) (MÉLS, 148); Bande dessinée (MÉLS, 148); BD romanesque (ex : roman et nouvelle; roman et bande dessinée; conte, légende et mythe) (MÉLS, 152).	Bande dessinée (MÉLS, 34); Bande dessinée (MÉLS, 47).	Bande dessinée (MÉLS, 118).

Malgré le foisonnement des œuvres diversifiées mentionnées dans ce tableau, les termes «multimodalité», «œuvres multimodales» «multitextes» et «multitextes bédésiques» ne sont pas concrètement utilisés et désignés dans les programmes officiels du Ministère qui demeurent frileux quant à leur adaptation au contexte de la lecture multimodale et de ses divers modes (sonores, visuels, textuels). L'explication peut être la suivante: ce sont des concepts relativement nouveaux et en émergence au Québec, contrairement à ce qui se

passé dans le monde anglo-saxon (depuis les années 1990 en Australie, en Angleterre et aux États-Unis) où ces concepts sont déjà communs (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012).

Dans la catégorie des œuvres complémentaires, les suggestions émises par le Ministère réfèrent pour la plupart à des œuvres offrant deux modes de lecture (texte et image) –*soit le multitexte*– et sous-entendent par exemple, l’enseignement de la bande dessinée, du roman illustré ou du livre audiovisuel. Malgré cela, la BD ne bénéficie pas d’objectifs concrètement ciblés. L’absence de dispositifs didactiques et de consignes spécifiques à la lecture du multitexte dans les programmes nous amène à nous poser cette question : quelles sont les connaissances (modes et codes) et les compétences nécessaires à la compréhension et à l’interprétation d’un multitexte? Pour que le multitexte soit reconnu dans les programmes officiels, il faut poser les jalons de sa didactique.

Pour répondre à nos besoins, nous nous sommes référée aux conceptions de Falardeau (2003b), Beaudry (2009), Giasson (1990), Gadamer (1976) et Jauss (1978) pour définir la complémentarité entre les concepts de compréhension et d’interprétation en lecture. À leur instar, nous croyons que le sens saisi lors de la compréhension alimente celui saisi lors de l’interprétation et vice-versa : «l’interprétation est la forme explicite de la compréhension» (Gadamer, 1976,148). Pour cette raison, nous nous intéresserons aux concepts de *compréhension* et d’*interprétation* dans la perspective suivante : nous ne faisons pas de dissociation entre les termes, mais plutôt une fusion où les deux concepts vont de pair pour le développement de la lecture du multitexte bédésique. En exemple, en lecture, pour être compétent, il faut être capable d’interpréter et de comprendre. Pour le faire, il faut mobiliser des connaissances. Or, le multitexte commande des connaissances spécifiques et une compétence qui n’est pas celle de la lecture d’un texte monomodal.

Selon le Programme ministériel de 2004, les élèves doivent acquérir trois compétences dans le cadre du cours de français. La première composante, *Lire et apprécier des textes variés*, correspond à la capacité de construire du sens à partir d'éléments tirés d'un texte. *Écrire des textes variés*, deuxième composante, correspond à la capacité du lecteur à rédiger un texte en se basant sur ses connaissances de la langue, des textes et de la culture. La dernière composante est *Communiquer oralement selon des modalités variées*; celle-ci fait référence à la capacité de l'élève à informer ses pairs lors d'une situation de communication (MÉLS, 2004). Ces choix de compétences manifestent une préoccupation d'ancrer les apprentissages du cours de français dans une perspective socioculturelle où la compréhension et l'interprétation sont au cœur même des compétences à acquérir (ibid). En d'autres termes, le corpus des œuvres enseignées dans les classes de français fait le pont entre la littérature traditionnelle, la médiatique et la multimodale par la valorisation de textes variés et son enseignement à travers des activités didactiques intégrant les bandes dessinées ou les productions vidéos.

Puisqu'il n'y a aucune précision ou consigne explicitée au sujet de la lecture du multitexte dans les instructions officielles, elle est alors assimilée aux textes «unimodaux» comme s'ils s'enseignaient et se lisaient tous de la même manière, ce qui en est autrement (Pons et Bleton, 2002). Par exemple, les recherches récentes démontrent qu'un livre audiovisuel (textes et sons) et un album (textes et images) nécessitent des modes différents de compréhension. De même, l'étude de passages d'un roman-photo demande une connaissance théorique préalable des codes textuels et iconiques pour en effectuer l'interprétation. Un apprentissage formel, que ce soit en écriture ou en lecture du multitexte, nécessite plus qu'un survol et demande l'élaboration de connaissances

(modes et codes) et de compétences sémiotiques propres au médium étudié (Villanueva, 2009).

Comme il a été souligné dans les paragraphes précédents, bien que la mention des termes «textes variés ou textes complémentaires» soit récurrente dans les fondements mêmes des compétences à acquérir, les compétences propres aux multitextes (représentés sous cette bannière) n’y sont pas définies. Ce deuxième tableau regroupe la mention de la bande dessinée dans le corpus des textes variés, tout en soulignant le manque de définition la concernant.

Tableau 2: La mention de textes variés dans les compétences à acquérir chez les élèves et l’enseignant du deuxième cycle du secondaire

L’enseignant	L’élève	
Compétence 1	Compétence 1	Organisation du texte
Lectures de textes littéraires obligatoires; Œuvres complémentaires ; Diversité des œuvres au cours du cycle ; Œuvres diverses, y compris des œuvres illustrées, dont la bande dessinée (MÉLS, 31).	Découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genre narratif, dramatique et poétique ; exemples de textes : (...) Bande dessinée (MÉLS, 34).	Connaissances à construire et à mobiliser; Reconnaître et utiliser des marques qui relient le texte à un genre oral (...) ou écrit (chronique, lettre ouverte, éditorial; poème, pièce de théâtre, nouvelle littéraire, bande dessinée, etc.) (MÉLS, 118).
	Comprendre et interpréter un texte; Stratégies : Découvrir les univers littéraires en dégagant les éléments du récit dans différents genres de textes (nouvelle, pièce de théâtre, bande dessinée, etc.) (MÉLS, 47).	

Cette dilution des compétences spécifiques au multitexte illustrée par ce tableau est problématique puisqu'elle ne tient pas compte d'un changement de représentations sémiotiques (Kress, 2010), d'une compétence multimodale, laquelle se déploierait sous des aspects sémiotiques spécifiques (Lebrun, Lacelle, 2011, Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012) visant la capacité à lire, à comprendre et à interpréter un texte qui combine efficacement les modes textuel, visuel et sonore, dépassant largement ce qu'on l'on connaît de la sémiotique du texte, de l'image et du son pris isolément (Unsworth, 2001 dans Lebrun, Lacelle, Boutin 2012). Dans ces conditions, l'intégration de la lecture du multitexte demeure complexe et explique en partie les difficultés rencontrées par les enseignants qui s'aventurent dans l'enseignement de la BD, du film ou des romans illustrés. Au point suivant, nous présenterons l'absence de connaissances (modes et codes) et de compétences spécifiques à la lecture du multitexte bédésique dans le Programme ministériel québécois.

1.1.2.4. L'absence de connaissances (modes et codes) et de compétences spécifiques à la lecture du multitexte bédésique

Il semble que le principal frein à la prise en compte de la lecture de BD dans les classes soit le manque de repères, de guides et de clés, c'est-à-dire l'absence de connaissances (modes et codes) et de compétences spécifiques, en un mot le manque de légitimité du genre par la méconnaissance ou l'insuffisance de supports didactiques qui déstabilise le corps enseignant (Sohet, 2010). Ainsi, les enseignants s'interrogent à propos de la lecture du multitexte bédésique: s'agit-il d'une affaire de spécialistes? Avons-nous besoin d'un vocabulaire spécifique? Si oui : où, quand, et comment l'acquérir? Comment en faire bon usage? En d'autres termes, les enseignants se sentent démunis et craignent de transmettre

un savoir tronqué ou même erroné aux élèves (Giguère, 2008; Gauthier, 1996) puisque les connaissances et les compétences à acquérir ne sont pas clairement identifiées.

Et pourtant, la documentation sur la bande dessinée, et non sur l'enseignement de celle-ci, foisonne (Sohet, 2010). Par exemple, il existe plusieurs livres et manuels exposant les perspectives et les outils conceptuels spécifiques aux mécanismes de la bande dessinée, les plus connus proviennent de Baetens (1989, 1991), Baetens et Lefevre (1993), Peeters (1998, 2003) et Groensteen (1999, 2006) tandis que quelques analyses sur leur création sont disponibles, mais généralement elles n'exposent qu'un aspect conceptuel, que ce soit de sa sémiotique (Tilleul, Vanbrande et Marlet, 1991; Groensteen, 1999), de sa narratologie (Lavanchy, 2007) ou de sa psychanalyse (Tisseron, 1987). Toutefois, tous ces articles, livres et manuels ne présentent pas de dispositif didactique de lecture et ne font qu'effleurer les questions de compréhension/interprétation de la lecture du multitexte bédésique. La BD y agit plutôt comme un tremplin pour l'acquisition de connaissances et non pour les connaissances et les compétences spécifiques qu'elle apporte en lecture (Sohet, 2010). En conséquence, l'enseignant est peu accompagné en termes de formation et d'outil didactique sur le chemin de l'enseignement/apprentissage du multitexte bédésique. Le problème de terrain de notre recherche réside dans ce manque de cohérence entre la place qu'accordent les programmes à l'intégration des multitextes (par le biais des œuvres variées et complémentaires) et le manque de soutien aux enseignants quant aux connaissances (modes et codes) et aux compétences spécifiques aux modes de lecture de ce type de textes.

On dit souvent qu'un lecteur compétent est un lecteur capable d'utiliser des textes en vue d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés (Falardeau, 2003a). Donc, la sensibilisation des

apprenants aux spécificités du multitexte passe par des outils d'analyse, des connaissances (modes et codes) et des compétences ciblées propres à ce type textuel; ce sont des éléments essentiels à son enseignement (Lebrun, Lacelle, 2011). Or, comment faire des élèves québécois des lecteurs compétents si l'école ne se charge pas actuellement de transmettre les connaissances (modes et codes) et les compétences indispensables afin de comprendre/interpréter les multitextes? (Boutin, 2005). Il est donc impératif de préciser aux enseignants et aux futurs enseignants les multiples possibilités qui s'offrent à eux afin de faire découvrir ces modes de lecture à leurs élèves et de leur fournir les moyens nécessaires pour être des lecteurs compétents (Wright, 2005). D'où l'intérêt de se doter de dispositifs didactiques capables de répondre au besoin de définir les connaissances (modes et codes) et les compétences favorisant la compréhension et l'interprétation d'un multitexte bédésique, et ce, afin de combler un manque de fondements théoriques et d'exemples pratiques de l'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique dans les classes de français au Québec. Pour soutenir l'importance de former aux connaissances (modes et codes) et aux compétences spécifiques à la lecture du multitexte bédésiques, nous présenterons au point suivant l'intérêt principal de former les élèves au multitexte bédésique.

1.1.2.5. L'intérêt de former les élèves au multitexte bédésique

La lecture multimodale et le multitexte sont des concepts en émergence au Québec. Or, comme il a déjà été mentionné, dans le monde anglo-saxon de même qu'en France, ces concepts sont déjà dans l'usage (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012; Anstey et Bull, 2006) et sont réinvestis dans les pratiques courantes de lecture des adolescents. Ainsi, Lebrun,

Lacelle et Boutin (2012) soulignent l'importance de former les élèves québécois aux multitextes déjà si présents dans leur quotidien :

«Bean et Wolstencroft considèrent impératif qu'on enseigne enfin la multimodalité, si l'on souhaite vraiment les aider à réaliser leur plein potentiel en tant que lecteurs / scripteurs. Stafford (2011) va même un peu plus loin en soulignant le fait que si les jeunes n'apprennent pas au plus vite à lire, comprendre et interpréter de façon critique la multitude de médias auxquels ils sont régulièrement exposés, ils ne seront pas en mesure, dans un avenir de plus en plus rapproché, de participer de façon significative et libératrice, à la vie sociale, et ce, aussi bien d'un point de vue individuel que dans une perspective professionnelle» (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, 14).

Par exemple, l'Ontario anglophone se prévaut d'une conception du texte englobant la compétence multimodale. Cela s'explique par le fait que le terme «texte» réfère aux

«informations et idées qui sont saisies sous forme imprimée et électronique, au moyen de mots, de graphiques et d'autres éléments visuels. Il s'agit notamment des imprimés habituellement associés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, comme les romans, les livres d'images, les magazines, les journaux, les manuels et les annonces publicitaires. Outre les mots, les textes comprennent des images significatives que l'on retrouve sur les enseignes et les emballages, dans les bandes dessinées, les graphiques, les tableaux, les diagrammes, les horaires, les scénarios maquettes, les films, les jeux vidéo, etc.» (Lacelle, 2010,12).

De même, la France éduque à l'image depuis plus de 20 ans. Par exemple, dès la quatrième année primaire, l'apprentissage des interactions entre le texte et l'image (mobile ou fixe) est instauré auprès des élèves où les images sont «analysées dans une perspective argumentative et d'étude du discours visuel» (Lacelle, 2009, 5). Dans cette logique, il importe donc maintenant de donner une formation adéquate aux élèves québécois en matière de multitexte afin qu'ils deviennent des lecteurs compétents, capables de décoder, analyser et évaluer des messages multimodaux (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012).

Si on se base sur les recherches de Tauveron (2002), l'élève le moins performant en lecture confond les modes de narration, les lieux-types, les formules-types ou les moments-types; éprouve des difficultés à saisir la permanence des personnages dans le récit; ne synthétise pas les informations. On peut donc supposer qu'utiliser une lecture combinant deux modes sémiotiques (image/texte) favoriserait la compréhension et l'interprétation du message véhiculé par l'œuvre, puisque l'image «parle directement au lecteur de par sa nature visuelle immédiatement et globalement accessible. Alors que le texte demande un effort pour être lu et compris, l'illustration lui offre une signification immédiate» (Lagache, 2006, 64).

Pour notre recherche, le choix de construire un dispositif didactique en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique découle, entre autres, du fait que la bimodalité du médium est plus simple comparativement à d'autres multitextes (roman audio). Néanmoins, cela ne signifie pas qu'il soit facile d'être de bons lecteurs de bandes dessinées. De plus, cette dernière bénéficie de la faveur des adolescents qui sont déjà familiers avec ce type de lecture. Pour donner suite à l'intérêt de former au multitexte bédésique, il est donc pertinent de souligner au point suivant l'intérêt des adolescents pour la lecture de bandes dessinées.

1.1.2.6. L'intérêt des adolescents pour la lecture du multitexte bédésique

En 2002, 25 millions d'albums de bandes dessinées ont été empruntés dans les bibliothèques françaises, consacrant ainsi la BD au grade de livre le plus prêté (Mouchart, 2004). En 2004, 10% du marché était consacré à l'édition pour la jeunesse dont le lectorat s'est accru en importance et en hétérogénéité. La bande dessinée a tiré son épingle du jeu

avec une progression d'environ 12% (Lagache, 2006), faisant ainsi partie du genre littéraire favori des adolescents avec le roman d'aventures, le roman fantastique et le roman sentimental (Lebrun et Baribeau, 2003). En 1994, «94,4% des élèves du Québec et 88,9% des jeunes de la France» (Boutin, 2005, 114) lisaient des bandes dessinées, c'est-à-dire plus ou moins sept albums par année. Près d'une décennie plus tard, d'après l'Organisation de coopération et de développement économique (2010), le type de livre privilégié par les garçons est la BD, qui occupe aussi la deuxième position des choix de lectures toutes catégories confondues, et ce, derrière les journaux et les magazines. De plus, selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2010), chez les jeunes garçons, la proportion de lecteurs de bande dessinée a augmenté de 69% à 75 % entre 2007 et 2009 (CCA, 2010). Et désormais, les jeunes filles en lisent presque autant qu'eux (Lebrun, 2004). Au demeurant, plusieurs sociologues émettent des réserves en ce qui a trait aux savoirs retenus lors de lectures non désirées par l'adolescent. Les textes imposés ne marquent pas les jeunes lecteurs et échappent à leur culture, et ce, contrairement aux œuvres appréciées comme la bande dessinée qui s'adressent à leur sensibilité et qui resteront dans leurs références et leurs discours (Djamel, 2007; Lagache, 2006). Ainsi, il apparaît pertinent d'introduire dans les classes des multitextes bédésiques afin de répondre au besoin de motiver les jeunes à la lecture.

De plus, les garçons qui sont des lecteurs de bandes dessinées sont davantage attirés vers les médias écrits et ressentent généralement plus de plaisir à lire que les adolescents qui n'en lisent pas; elles seraient une passerelle vers d'autres genres littéraires (CCA, 2010). Ces planches truffées de référents culturels et à leur immédiateté près du cinéma permettent de créer des résonances dans la sensibilité et l'affectivité du lecteur adolescent

et l'amène à soulever des questions, à effectuer des réflexions et à tisser des liens à propos d'autres œuvres déjà lues ou vues, de sorte qu'il se crée un réseau de connaissances culturelles plus vaste (Lagache, 2006). Mais au-delà de la progression récente de l'étude du multitexte bédésique dans la recherche en éducation, l'apparition de références à la BD dans les programmes et l'intérêt croissant des élèves pour cet art, la recherche devrait s'intéresser aux connaissances (modes et codes) et aux compétences sémiotiques propres à ce médium. Dans les sections précédentes, la lecture multimodale, le multitexte et le multitexte bédésique ont été définis, leur place comme objet de recherche en éducation et dans l'enseignement secondaire au Québec de même que l'intérêt de former les élèves à la lecture de la BD et leur intérêt pour ce type de lecture ont été exposés. Il est maintenant venu le temps de présenter au point suivant nos interrogations en regard de l'enseignement du multitexte bédésique, et ce, sous la forme de questions de recherche.

1.2. Les questions de recherche

Notre démarche nous amène à nous interroger sur les connaissances (modes et codes) et les compétences à privilégier afin de favoriser chez les adolescents en situation scolaire la compréhension/interprétation de multitextes bédésiques au moyen d'un dispositif didactique en enseignement-apprentissage. Quatre questions de recherche se dégagent de cette réflexion :

1) Comment favoriser la compréhension et l'interprétation du multitexte en s'appuyant sur un dispositif didactique d'enseignement-apprentissage misant sur les connaissances (modes et codes) et les compétences sémiotiques spécifiques de la bande dessinée?

2) *Quelles sont les connaissances (modes et codes) de la bande dessinée à enseigner aux élèves?*

2) *Quelles sont les compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique à développer chez les élèves?*

4) *Comment les connaissances (modes et codes) et les compétences en lecture du multitexte bédésique sont mobilisées par des élèves de cinquième secondaire ayant expérimenté en classe le dispositif didactique créé pour la recherche?*

1.3. Les objectifs de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une visée plus grande, soit celle de contribuer à faire des élèves québécois des lecteurs compétents à interpréter et à comprendre un multitexte bédésique. Notre objectif principal est *l'élaboration d'un dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique*. Pour y arriver, nous misons aussi sur deux sous-objectifs, soit 1) *la mise à l'essai en milieu scolaire de ce dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique* et 2) *l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences déployées par les élèves à travers l'expérimentation de ce dispositif didactique*. L'atteinte de ces objectifs nécessite vingt étapes que nous avons regroupées en trois parties distinctes. Cette division correspondant à chacun des objectifs, c'est-à-dire à l'élaboration, la mise à l'essai et l'analyse du dispositif didactique de recherche.

Première partie : l'élaboration du dispositif didactique en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique

1. *Sélection et définition des approches sélectionnées pour favoriser la compréhension/interprétation du multtexte bédésique.*
2. *Sélection et définition des connaissances (modes et codes) de la bande dessinée à enseigner aux élèves pour favoriser leur compréhension et leur interprétation du multtexte bédésique.*
3. *Sélection et définition des compétences sémiotiques spécifiques du multtexte à développer chez les élèves pour favoriser leur compréhension et leur interprétation de la bande dessinée.*
4. *Création d'une grille synthèse des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multtexte bédésique.*
5. *Sélection et définition des pratiques sélectionnées pour l'enseignement-apprentissage du dispositif didactique.*
6. *Création d'un diaporama illustré et d'exercices pratiques basés sur la grille synthèse des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multtexte bédésique.*
7. *Sélection des BD mises à l'étude à l'intérieur du dispositif didactique.*
8. *Création d'un diaporama de présentation pour chacune des BD sélectionnées.*
9. *Création des carnets de lecture portant sur les BD sélectionnées.*
10. *Planification des séquences didactiques et de leur contenu.*

11. Conception du dispositif didactique (regroupement de la grille synthèse, du diaporama, des exercices pratiques et des carnets de lecture).

12. Création d'une maquette du dispositif didactique pour l'expert.

13. Création d'un questionnaire de validation du dispositif didactique pour l'expert.

14. Création d'un questionnaire post expérimentation du dispositif didactique de validation pour les élèves.

Deuxième partie : la mise à l'essai du dispositif didactique en milieu scolaire

15. Validation du dispositif didactique auprès d'élèves (enseignement-apprentissage du dispositif didactique dans deux classes de secondaire cinq et questionnaire post expérimentation).

16. Validation du dispositif didactique auprès d'un expert (envoi de la maquette du dispositif et d'un questionnaire à l'expert).

Troisième étape : l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences déployés par les élèves à travers l'expérimentation du dispositif didactique.

17. Analyse des données recueillies dans les carnets de lecture des élèves.

18. Analyse des données recueillies dans le questionnaire post expérimentation des élèves.

19. Analyse des données recueillies dans le questionnaire de l'expert.

20. Améliorations à apporter suite aux analyses pour la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de la bande dessinée.

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Ce deuxième chapitre retrace tous les fondements théoriques de l'élaboration de notre dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique. Dans un premier temps, nous présenterons les concepts liés au dispositif didactique, le type de dispositif didactique que nous voulons conceptualiser dans le cadre de notre recherche, à savoir un dispositif didactique d'enseignement-apprentissage du multitexte bédésique et les approches retenues pour l'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique, soit les approches narratologique et sémiotique.

Dans un second temps, cette clarification nous amènera ensuite à présenter les composantes du dispositif didactique, c'est-à-dire les connaissances (mode et codes) et les compétences sémiotiques spécifiques. Lorsque nous définirons chacun des modes (visuel, textuel, texte/image) et des codes spécifiques à la bande dessinée, nous les relierons avec les compétences sémiotiques spécifiques (qui ne seront pas encore définies à cette étape, vu l'ordre de présentation) pour exemplifier le plus clairement en quoi les connaissances (modes et codes) et les compétences sont étroitement liées et que leur maîtrise réciproque influence considérablement la compréhension/interprétation du multitexte bédésique ainsi que la grille synthèse conçue à partir de ces deux éléments. Le chapitre se conclura avec les pratiques d'enseignement retenues pour l'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique.

2. Le type de dispositif didactique

La didactique est constituée de ces trois éléments: l'activité didactique, la séquence et le dispositif (Schneuwly, 2007). L'activité didactique correspond à l'action de l'élève sous toutes ses formes. Elle voit le jour grâce aux séquences qui s'appuient sur des objectifs précis concrétisés sous la forme de tâches matérielles, physiques ou cognitives (Reuter et collab., 2007). Ces séquences sont regroupées sous la forme d'un dispositif didactique caractérisé comme l'organisation des apprentissages «sur un ensemble de séances, d'activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoir-faire préalablement définis» (Langlade, 2001, 57).

De son côté, Weisser définit un dispositif didactique comme «une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur. C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques» (Weisser, 2010, 292). Toutes ces conceptions à propos de ce qu'est un dispositif didactique soulignent les nombreuses formes qu'il peut prendre.

Le type de dispositif didactique qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche résulte d'un travail d'ingénierie axé sur le développement d'outils sémiotiques ou instrumentaux (Mercier, 1998) mis à la disposition d'un enseignant pour favoriser l'enseignement de connaissances et de compétences dans un domaine donné; le matériel produit est une source d'apprentissage pour les élèves et créé dans une intention éducative (Weisser,

2010). Or, tout dispositif didactique produit dans le domaine de l'éducation varie en fonction de la matière pour laquelle il est créé, que ce soit par exemple en histoire ou en géographie (Weisser et Rémigy, 2005).

Comme nous l'avons souligné dans la problématique, il existe peu de recherches fondées sur l'élaboration et l'expérimentation de dispositifs didactiques en didactique du français est frappante. En voici quelques exemples : Leblanc (2008) a développé un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman chez les élèves du deuxième cycle du secondaire (l'objectif étant d'intégrer une dimension culturelle en classe de français); Reynaud et Favre (1997) ont développé le leur en misant sur une approche écologique et la résolution de problèmes; Noel-Gaudreault, Gervais et Mottet (2004) ont produit un dispositif dont l'objectif est l'arrimage de deux cours en didactique du français à la formation des maîtres; Garand (2009) en a proposé un dont l'objectif principal est le développement d'une compétence en lecture littéraire au collégial et Barraud et Chapuis (2008) ont travaillé sur un dispositif didactique centré sur la compréhension en lecture par le biais du cercle de lecture. Au paragraphe suivant, nous présenterons les approches théoriques en lecture du multitexte.

2.1. Les approches en lecture du multitexte bédésique

L'enseignement de la lecture du multitexte bédésique découle de l'apprentissage de nombreuses connaissances et du développement de nombreuses compétences en lien avec la nature spécifique du médium. Plusieurs approches d'enseignement et de recherche sont possibles telles que l'approche sémantico-syntaxique, l'approche énonciative, l'approche pragmatico-sémiologique ou encore l'approche argumentative, mais aux fins

de notre recherche, nous retenons les approches narratologique et sémiotique, car elles favorisent le développement de connaissances (modes et codes) et de compétences sémiotiques spécifiques pour comprendre et interpréter un multitexte bédésique. Au point suivant, nous présenterons l'approche narratologique.

2.1.1. L'approche narratologique

En parcourant les écrits scientifiques portant sur la question de la narration en bande dessinée, certains auteurs ressortent. Par exemple, Shamoan (2003) s'intéresse à la manière dont le déplacement de focalisation peut influencer l'identification du lecteur (sympathies et critiques à l'égard des personnages), tandis que Lavanchy (2007) étudie les changements de focalisation de la narration dans son *Étude du Cahier bleu d'André Juillard : une approche narratologique de la bande dessinée*. En 2007, Miller aborde également les questions de focalisation et d'ocularisation en bande dessinée en se basant également sur *Le Cahier Bleu* de Juillard. Round (2007) relance les concepts de première, seconde et troisième personnes et finalement, l'article de Mikkonen (2008) s'intéresse à l'interaction entre le verbal et le visuel ainsi qu'aux comparaisons de stratégies et de normes pour représenter la pensée intérieure.

Depuis les années 1990, les théoriciens remarquent que les recherches en bande dessinée ont permis de développer des concepts plus spécifiques au médium (Peeters, 1993), or les théories relatives à la narration de la bande dessinée ont tout d'abord été établies en fonction de la narration des textes littéraires (les mots constituent le médium) et du corpus narratif cinématographique (le cinéma étant un médium visuel, les théories cinématographiques rejoignent sur de nombreux points l'étude de la bande dessinée). Les

principaux éléments de ces théories ont été dégagés et adaptés aux principes de la narration bédésique: Fresnault-Deruelle (1972b, 1977), Lavanchy (2007), Sohet (2007; 2005) Adam et Revaz (1996) ou Lintvelt (2000). Par exemple, le concept de focalisation introduit par Genette (1972) qui le décrivait au départ comme «la question de qui voit ?» (ibid, 203), «quel est le personnage dont le point de vue oriente la perspective narrative ?» (ibid), la «régulation de l'information narrative» (ibid, 184) et fut précisé plus tard en termes de «sélection de l'information narrative par rapport à ce que la tradition nommait l'omniscience» (Genette, 1982, 49)⁶. De leur côté, les théoriciens du cinéma ont établi une fonction proche de celle du narrateur pour les œuvres imagées en employant les termes de «grand imagier» ou de «monstrateur⁷» (Groensteen, 1990). Pour Lagache (2006), la répartition du contenu narratif s'effectue entre le texte et l'image dans un «mode topographique pour organiser l'image et du mode typographique pour représenter les mots» (Bleton et Pons, 2002, 126) et implique les dimensions verbales, non verbales, sonores et visuelles dans un rapport inégal. Bien qu'en bande dessinée, les deux niveaux de narration (visuelle et textuelle) sont souvent intimement liés, dans certains albums, les deux divergent et doivent être considérés comme deux fonctions narratives distinctes (Lavanchy, 2007). Néanmoins, le texte et l'image forment un tout permettant une lecture de l'œuvre, c'est-à-dire une compréhension/interprétation générale tout aussi bien qu'un déchiffrement progressif où le lecteur tangue d'un mode à l'autre (Groensteen, 1999).

⁶La focalisation a fait depuis l'objet de débat au sein des narratologies : de nombreuses précisions, expansions et critiques ont été apportées. Les deux auteurs les plus cités sont Bal (1997) (ajout d'autres terminologies au travail de Genette) et de Rimmon-Kennan (2002) (les différentes facettes de la focalisation: perceptive, cognitive et idéologique).

⁷ Expressions récupérées par les théoriciens de la bande dessinée.

Dans cette optique, nous nous sommes basés sur les concepts de Lacelle (2009) et de Bleton et Pons (2002) que nous avons adaptés puis regroupés dans trois tableaux distincts. Dans une certaine mesure, ce regroupement préliminaire esquisse quelques éléments de connaissances (modes et codes) du multitexte bédésique et fait ressortir les codes de la narration du texte et de l'image utilisés en BD. Le tableau suivant présente les codes de la narration et de l'histoire que Lacelle a proposé dans sa thèse (2009).

Tableau 3: Les codes de la *narration* et de l'*histoire* au cinéma (Lacelle, 2009) transposés à la bande dessinée

	Narration		Histoire	Histoire
	Discours/récit		Diégétiques/ extradiégétiques	Médiation/ réception
Texte	Découpage du mode textuel	Codes textuels spécifiques	Codes non spécifiques valables à la fois pour le texte et l'image	
	Séquentialisation récitatif, dialogue, mots dans le décor, onomatopées	linguistiques (lexique, syntaxe, grammaire, système verbal...) Instance narrative (type de narrateur/focalisation= point de vue)	<i>Rythme</i> : Mouvements de narration (pause, sommaire, ellipse, digression) <i>Temps de l'histoire</i> : (TH) =Temps de narration	Diégétiques Univers narratif (lieu+ époque+ événements+ personnages) Caractéristiques et logique des personnages (relations entre les personnages) Structure narrative (relation
Image	Découpage de l'image	Codes visuels spécifiques		

Séquentiali- sation Planche, bande, case, bulle, intercase, insert	Cadre	(TN)	entre les événements)	Réaction aux médiations
	Montage (séquences/raccords)	ou TH<TN ou TH>TN	Extradiégétiques	Jugement de valeur
	Échelle des plans	<i>Structure :</i>	Réalités historiques, culturelles, artistiques, sociétales, politiques...	Émotions ressenties
	Angles (plongée, contre-plongée)	Anachronie (Analepse, prolepse)		Identification ou non aux personnages, aux thèmes, aux situations
	Mouvements de caméra (panoramique/traveling)			Appréciation des thèmes, personnages, situations, de l'esthétisme
	Instance narrative (narrateur/focalisation= savoir du spectateur)			Intérêts\ répulsions
	Effets optiques (champ, contre-champ, profondeur de champ, fondu)			Passion\ lassitude
				Reconstitution des faits

Dans ce tableau, Lacelle (2009) trace un portrait général des connaissances (modes et codes) qui vont être développées à partir du point 2.3. jusqu'au point 2.3.3. Selon la conception de Bleton et Pons (2002), la narration bédésique s'exprime par des interactions de type verbal, non verbal, sonore et visuel qui se jumèlent au texte et à l'image. La possibilité de ces relations est relatée dans les deux tableaux ci-après.

Tableau 4: Les combinaisons du verbal, du non verbal, du sonore et du visuel d'après Bleton et Pons (2002)

Type de rapport	Description	Exemple
Verbal + visuel	Tout ce qui est de l'ordre du visible et du lisible à l'exclusion de la parole intelligible	Une pancarte, une affiche, une lettre, un journal, etc.
Verbal + sonore	Toute parole prononcée par un ou des émetteurs (personnages, objets, sources plus ou moins mécaniques) véhiculant la parole	Regroupement des phénomènes verbaux/sonores/verbal/sonore : l'accent, l'intonation, l'intensité, le chant, une langue étrangère, pensée intérieure, la lecture silencieuse, la transmission télépathique, la parole sous-marine, la mutité, le silence exprimé, l'inaudibilité, etc.
Non verbal + visuel	Tout ce qui est de l'ordre du visible, à l'exclusion de l'inscription verbale	Le paysage, le décor, les personnages, les vêtements, les images, la gestuelle, les accessoires, etc.
Non-verbal + sonore	La bande sonore (inclus tous les bruits) à l'exception de la parole intelligible	Le bruit, les cris et autre murmures, les grognements, la musique instrumentale ou le chant d'oiseau, le bruissement euphonique, le sifflet

Tableau 5: Les combinaisons du verbal, du non verbal, du sonore, du visuel, du texte et de l'image d'après Bleton et Pons (2002)

Type de rapport	Exemple
Verbal + visuel + texte	Pancarte, affiche, graffiti
Verbal + visuel + image	Gribouillis (illisible), l'image d'un journal (illisible), le juron censuré
Verbal + sonore + texte	Bulle

Verbal + sonore + image	Rébus
Non verbal + visuel + texte	Espace diégétique descriptif, sans citation orale
Non verbal + visuel+image	Décor, personnage
Non verbal + sonore + texte	Onomatopée
Non verbal +sonore + image	Codes graphiques

En nous basant sur la classification de ces tableaux, nous faisons le constat suivant : l'ensemble du texte et de l'image qui figure dans une bande dessinée participe à sa narration (Lavanchy, 2007). Par exemple, les retranscriptions de son au moyen d'onomatopées (non verbal + sonore + texte) tout comme une affiche d'interdiction de passer placée dans un champ de fraises font partie du texte et demandent l'acquisition de connaissances (modes et codes) et de compétences afin d'être décryptés correctement par le lecteur. Généralement, en bande dessinée la narration textuelle est assurée par les récitatifs⁸, or dans certains albums, les mots ne sont pas présents (BD muette) et les images deviennent alors l'unique vecteur de la narration (Groensteen, 1990; Peeters, 1998). Dans l'élaboration de notre dispositif didactique, il est important de considérer l'approche narrative puisque les codes narrateurs explicités tels que le verbal, le visuel, le sonore et le non verbal relèvent à la fois de l'image et du texte et forment la spécificité de la bande dessinée. Dès lors, ces codes teintent sans conteste la compréhension et l'interprétation que le lecteur peut avoir de l'histoire racontée par le multitexte bédésique. Donc, il est important de maximiser le potentiel de lecture en développant des connaissances (modes et codes) et des compétences qui lui sont spécifiques. Après avoir

⁸ Le texte placé dans les encadrés voir point 2.3.2.

esquissé dans les paragraphes précédents les codes narrateurs, il faut maintenant préciser dans le paragraphe suivant la condition d'existence de la BD : l'histoire et le récit.

L'histoire et le récit

Comme dans tout texte narratif, en bande dessinée un narrateur raconte l'histoire en posant son regard soit de l'intérieur⁹ (narration neutre et objective, focalisation externe), soit de l'extérieur lorsqu'il rapporte la scène à travers les yeux d'un personnage ou de lui-même s'il est impliqué dans l'histoire (subjectif, focalisation interne). Lorsqu'il donne une vision complète des personnages et de la situation, c'est une focalisation zéro. Dans les faits, «une *histoire* peut être racontée par différents médiums (roman, film, roman-photo), mais le discours, lui, est spécifique à chacun de ces moyens» (Lacelle, 2009, 80). L'histoire est définie comme «l'enchaînement successif des différentes actions qui mènent dans l'ordre les différentes étapes de la transformation d'un état initial en un état final» (Bleton et Pons, 2002, 142). D'après Lacelle (2009) :

«on peut désigner l'*histoire* comme étant « ce qui se passe quand on met le scénario à plat dans l'ordre chronologique » (Chion, 2007, 123) alors que la narration – souvent désignée par le récit ou le discours- concerne la façon dont l'histoire est racontée, « en d'autres mots, la façon dont les événements et les données de l'histoire sont portés à la connaissance du public ». Raconter une histoire, c'est en même temps, « communiquer au spectateur des informations sur le cadre spatio-temporel de l'action, sur les personnages, leur identité, leurs situations respectives, etc. » (id., 284)» (Lacelle, 2009, 80).

Ainsi, il n'y a pas de bande dessinée sans histoire. Et l'histoire (déroulée en un temps et un lieu donné) peut être représentée sous la forme d'un découpage traditionnel, appelé schéma narratif, dans lequel on distingue la situation initiale du récit, l'élément

⁹ Le lecteur n'a qu'un champ restreint de perception composé des dialogues et des faits et gestes des personnages.

perturbateur ou déclencheur (trouble la situation initiale), les péripéties ou actions (série de réactions à cette perturbation), l'élément de résolution (une force équilibrante stabilise la transformation) et la situation finale ou dénouement (clôt momentanément ou définitivement le récit). Selon Bleton et Pons (2002), quatre éléments de base se détachent: une *action* (définie minimalement par le passage d'une situation initiale à une situation finale par le biais d'une série d'actions intermédiaires), un *agent* (celui - *personnage, animaux, objet, événement naturel, etc.*- qui fait l'action), un *espace* (situe l'agent et l'action) et un *temps* (situe l'agent et son action). Comme d'autres modes d'expression, l'image offre «des solutions rhétoriques d'inscription de l'autre composante fondamentale de l'expérience, à savoir, ici, le temps. Profitant des solutions de la formalisation de l'espace, les expressions visuelles vont construire des figures du temps que nous allons maintenant identifier» (Saouter, 1998, 43). L'histoire se construit de l'une de ces trois façons: les événements se succèdent les uns aux autres en suivant un ordre chronologique linéaire (récit linéaire) (ex : *Chroniques de Jérusalem* de Delisle), l'histoire se développe sur plusieurs niveaux qui sont indépendants, se répondent les uns les autres et se croisent régulièrement par des histoires secondaires, des retours en arrière (*flash-back*) ou des sauts en avant (*flash-forward*) (récit en trame) ou encore, il s'agit de fragments d'histoire apparemment sans liens entre eux (elles ont l'apparence d'anecdotes dépourvues de signification), mais mis bout à bout, une cohérence se crée et forme l'histoire (récit en touches) (Groensteen, 1990).

Le sens de l'histoire racontée s'élabore à travers des signes textuels et iconiques qui sont répartis en séquences et dont la signification naît de leur complémentarité et de leurs interactions. Cette réflexion est élaborée par Gaudreault (1988), d'après qui «la narration

naîtrait que de leurs contenus, mais on ne saurait la retrouver à l'intérieur de chaque image» (Groensteen, 1990,123). Pour Odin (1990), il y aurait une narration au sein de la case dès que celle-ci offre au lecteur un contenu actanciel, d'où l'importance de sélectionner et de définir ces codes narrateurs qui influent sur la compréhension et l'interprétation de l'histoire racontée. Néanmoins, l'approche narrative ne suffit pas à notre recherche car elle s'intéresse uniquement à la nature des récits. Il faut donc la jumeler avec une approche axée sur le processus de reconstruction de sens à tirer de chacun des codes déjà nommés (verbal, non verbal, etc.), soit l'approche sémiotique.

2.1.2. L'approche sémiotique

La sémiotique étudie le processus de signification, c'est-à-dire la production, la codification et la communication de tous types de signes (gestes, sons, images, concepts, idées, pensées) conformes à des systèmes (Bertrand, 2000) et non pas seulement des mots (domaine de la sémantique). De cette approche se dégagent plusieurs tendances se rapportant à l'étude de la lecture de bande dessinée qui sont répertoriées par Fresnault-Deruelle (1989) et Groensteen (1999) dans le tableau suivant :

Tableau 6 : Recension des tendances distinguées dans le discours sur la bande dessinée effectuée par Fresnault-Deruelle (1989) et Groensteen (1999)

Le discours critique	Description du discours	Travaux
L'âge archéologique des années 1960	Auteurs retracent et reparlent des lectures de leur enfance	Lacassin (1971)
L'âge sociohistorique et philologique des années 1970	Élaboration des textes et de leurs variantes	Kunzel (1973)
L'âge structuralisme	Les signifiants sont d'abord étudiés, puis le récit	Fresnault-Deruelle (1972, 1977)

Les années 1960 et 1970	Un transfert des notions linguistiques dans le domaine de l'analyse des arts visuels	
L'idéologie des bandes dessinées des années 1970 et 1980		
L'âge sémiotique et psychanalytique		Rey (1978) Apostolidès (1984) Tisseron (1985 et 1987)
L'âge néo-sémiotique	Accent sur la dimension poïétique de la bande dessinée	Peeters (1998) Baetens (1991) Groensteen (1999)

Dans la mesure où l'ensemble des discours critiques sur la bande dessinée a été présenté dans ce tableau, nous élaborerons au point suivant un des sous-aspects des idéologies mentionnées, c'est à savoir le code de la bande dessinée.

Le code de la bande dessinée

Chez plusieurs théoriciens de la bande dessinée, une tendance ressort: les codes sont isolés de manière empirique (Tioulle, 1991), c'est-à-dire que tous les aspects de son système formel¹⁰ sont analysés en termes de codes (ordre de la microsémiotique), ramenant d'emblée l'analyse du côté de la technique graphique ou narrative (Lecarme, 2004). Par exemple, Fresnault-Deruelle (1972b) parle d'un code graphémique du lettrage (variation de la taille des lettres) ou d'un code de la gestuelle des personnages

¹⁰ Cases, bulles, récitatifs, organisation de la planche, répartition des bulles, etc.

(mouvement). De son côté, Chante (1985) fait référence aux codes picturaux (trait, couleur), aux codes cinématographiques (plan, angle de vision), aux codes idéographiques (symboles, traits cinétiques) tandis que Kraft (1978) et Gauthier (1976) distinguent un code de la case (des bulles, d'idéogrammes, etc.). Ces derniers défendaient ardemment cette position : « nous postulons donc que, dans toute vignette, il est possible d'isoler des lignes ou des groupes de lignes, des taches ou des groupes de taches, et de repérer, pour chaque signifiant ainsi délimité, un signifiant précis, lui-même correspondant à une partie du signifié global » (Gauthier, 1976, 113). En optant pour cette méthodologie, les auteurs cherchent les règles de combinaison de ces codes en vue d'en dégager la production d'un sens (compréhensible et interprétable) et procèdent dans le sens signifié/signifiant (les procédés du mouvement, étudiés par Masson en 1985) ou dans le sens signifiant/signifié (les codes de la couleur, étudiés par Fresnault-Deruell en 1972a) pour obtenir un résultat. Par exemple, chez Fresnault-Deruelle (1972a) les signifiants sont d'abord étudiés (par une sémiologie des cases, des bulles, des relations texte-image, etc.), puis vient le tour de l'étude du récit (le contenu) qui est exposé par le biais de la sémiotique de Greimas soit l'identification des unités élémentaires (la syntaxe fondamentale de la BD soit les cases, bulles, etc.) et des règles de combinaison qui définissent le sens (via le carré sémiotique et le parcours génératif de Greimas). De cette manière, l'analyse sémio-structuraliste est surtout concentrée sur l'examen des structures et de leur contenu narratif dont quelques principes se dégagent.

Cette méthode laisse entrevoir que le lecteur possède la capacité de suivre le même processus de reconstruction de sens (que le théoricien) afin de tirer de sa lecture une compréhension ou une interprétation (Sohet et Saouter, 1989). Selon Morgan (2003), les

exemples énumérés ci-contre témoignent d'un ensemble repérable de conventions plutôt que de servir à dégager une structure, car ces

«codes se caractérisent seulement par leur caractère arbitraire et par le fait qu'ils s'organisent en plusieurs règles cohérentes (mais pas en structures). Concrètement, leur existence est déduite du fait qu'une règle de composition ou qu'un « sens » quelconque de l'image n'est pas « naturel ». Mais il est extrêmement douteux que ces codes présentent à la fois des unités élémentaires, une double articulation, des rapports combinatoires entre les plus petites unités constitutives, dans chacun des plans du signe» (ibid, 2003, 34).

Ce type d'analyse basé sur une codification de la bande dessinée est contesté par des théoriciens tels que Morgan (2003) et Groensteen (1999), puisque sa représentation imagée est «un système sémiotique dépourvu de signes» (Groensteen, 1999, 5). Dans cette optique, le récit bédésique ne disposerait pas de codes déterminant des unités élémentaires,¹¹ mais plutôt de règles de composition de ces unités qui, organisées d'après des modalités (permises et défendues), fixent le sens du récit par leurs combinaisons. Baetens renchérit sur les propos émis, en insistant sur le fait qu'il est impossible de «définir la bande dessinée comme un langage, avec ses propres unités et ses propres codes » et que le faire « risquerait de produire une certaine sclérose qui n'est pas, en tout cas, la réponse adéquate aux défis de légitimation du média » (Baetens, 1991, 35).

Et c'est sans oublier que, parmi les sémiologues employant les unités élémentaires pour étayer leurs études sur le médium, quelques-uns repèrent des sous-codes de l'image, nommés codes plastiques au sein des planches. Utilisés par la sémiologie visuelle, ces codes ont été élaborés par l'école de Liège (Groupe μ), dont le *Traité du signe visuel*

¹¹ Ces théoriciens font plutôt référence à des unités spécifiques.

(1992)¹² et les signes plastiques (qui produisent des significations dans ces trois types de manifestation que sont la couleur, la texture et la forme) montrent de quelle façon le langage visuel organise ces unités en une véritable grammaire. Sous le terme de codes plastiques sont regroupés les éléments matériels du dessin: le tracé, la pâte, le grain ou la texture, les formes, les couleurs, les contrastes, la luminosité, etc. (Saouter, 1998). Ces éléments ont été définis, entre autres, dans les années 1980 par les travaux de l'école de Montréal (Saint-Martin), de l'école sémiotique de Paris (Fontanille) et par la contribution de Göran Sonesson. Une précision s'impose, les sémiologues effectuant de tels travaux évitent généralement de se positionner dans une étude fondée sur l'opposition de type forme/fond entre les éléments plastiques (les signifiants) et les éléments iconiques (les signifiés) (Morgan, 2003); ce qui va amener par la suite les chercheurs à se questionner sur l'interaction du texte et de l'image.

L'interaction du texte et l'image

La sémiologie de la bande dessinée a aussi cherché le principe de fonctionnement de son système dans l'interaction entre le texte et l'image, puisque l'histoire est véhiculée littéralement par la tension constante des rapports et des relations réciproques entre le texte et l'image (Dilles, 1978). Cette voie d'emprunt suppose que les rapports entre le texte et l'image créent une synesthésie entraînant l'illusion d'une réalité (Courtés, 1995). Par exemple, en contemplant une case on distingue l'action des personnages (le visuel) et le dialogue (le textuel) inséré dans les bulles qui nous restituent ce qu'ils disent.

¹² Le traité se base sur des fondements physiologiques de la vision pour observer comment le sens investit peu à peu les objets visuels. Les signes iconiques, qui renvoient aux objets du monde, sont distingués.

Dans la bande dessinée, le rôle du texte peut être présenté soit d'une manière positive selon laquelle il guide le sens (ancrage) ou le fournit (relais) (idée barthésienne) ou d'une manière négative, d'après laquelle le texte est censé brider l'image (Fresnault-Deruelle, 1972a). Ce type de conceptions est aujourd'hui moins favorisé : «la critique éclairée s'accorde aujourd'hui à rejeter non seulement la redondance des liens entre pôle iconique et verbal, mais toute inféodation d'un régime (en principe celui de l'image) à l'autre (d'ordinaire celui des paroles)» (Baetens, 1991, 47-48). De plus, les rapports entre le texte et l'image sont strictement les mêmes en BD que dans le roman illustré, donc il n'y a pas de rapport texte-image spécifique à la bande dessinée (Groensteen, 1999). Cette conception a amené les théoriciens à considérer une nouvelle approche dite néo-sémiotique.

L'approche néo-sémiologique

Arpentant le chemin des images et du texte, la bande dessinée relève, d'un certain point de vue, des signes indiciaires, iconiques et symboliques (Peirce, 1978). Son statut sémiotique est alors complexe et ambigu à cause de cette triple fonction référentielle (Goldenstein, 1987). De la recherche théorique sur la bande dessinée, nous avons constaté que deux types d'analyse des rapports entre l'image et le texte se dégagent (Baetens et Lefevre, 1993): d'une part, une analyse sémiotique basée sur les codes dont «les plus petits éléments commutables ayant un sens propre» (Metz, 1971, 155; Tilleuil, 1991) et d'autre part, une analyse plus empirique définissant la spécificité de la BD par les rapports texte-image et cherchant à décrire ces rapports (Gauthier, 1976).

Pour Morgan (2003), ces deux approches sémantiques sont toutes deux fondamentalement erronées; le propre de la narration bédésique ne se cherche pas dans des codes (qui, selon lui, n'existe pas) ni dans l'opposition et l'interaction des rapports entre texte et image (qui sont les mêmes que dans n'importe quel texte illustré). Donc, il faut chercher ailleurs une explication aux phénomènes de compréhension et d'interprétation de la lecture de bande dessinée. Baetens écrit à ce propos :

«Il n'est pas impossible de nommer avec précision où le bât blesse : la dérive formaliste, héritage de l'ancienne sémiotique des années soixante, soit la tentative de définir la bande dessinée comme un langage, avec ses propres unités et ses propres codes. Bien entendu, pareille recherche est nécessaire (et force est de reconnaître que les versions contemporaines de ce projet, dont la forme la plus accomplie a été donnée par Thierry Groensteen dans son *Système de la bande dessinée* excèdent de toutes parts les premiers essais de description sémiotique)» (Baetens, 1991, 35).

La solution relèverait d'une approche néo-sémiologique dont trois ouvrages fondamentaux proposent une telle sémiotique : *Case, planche, récit* de Peeters (1998), *Pour une lecture moderne de la bande dessinée* de Baetens et Lefèvre (1993) et *Système de la bande dessinée* de Groensteen (1999). Le cadre de cette recherche se situe dans l'approche proposée par Groensteen (1999) où il étudie «en premier lieu le niveau spatial [*soit une étude des formes, une morphologie*], et ensuite le niveau syntagmatique du discours ou du récit [*soit une étude des relations, une syntaxe*] » (ibid, 35). Nous précisons cette approche ainsi que son choix aux prochains paragraphes.

L'approche de Groensteen

Alors que les chercheurs précédents (Peeters, 1993; Masson, 1985; Fresnault-Deruelle, 1972a) ont théorisé la dualité constitutive de la BD¹³, l'assise théorique du *Système de la bande dessinée* proposée par Groensteen (1999) est considérable et diversifiée,

¹³ Alliage d'images et de texte, de visible et de lisible, d'hybridité et de métissage.

empruntant à la fois à la théorie littéraire, à la sémiotique cinématographique (Metz), aux études picturales (Groupe μ , Panofsky, Gombrich), à la linguistique (Pierce, Barthes) et, bien entendu, aux études bédésiques (Peeters, Baetens) qui le précèdent et qu'il a reformulées. Plutôt que de focaliser sur les unités signifiantes, Groensteen propose une sémiotique qui ne repose sur aucun signe afin de déployer le langage bédésique en le faisant reposer sur la mobilisation d'un ensemble de codes visuels et discursifs qui constitue des mécanismes producteurs de sens. Bien que ces codes langagiers et picturaux ne lui sont pas spécifiques (peinture, dessin, gravure), la BD les combine d'une manière particulière générant ainsi un système. Le théoricien subordonne alors le textuel au visuel où l'image fixe organisée en séquences est le cœur de la sémiotique proposée. Même s'il n'assigne à aucun élément fondamental la portée du sens, l'importance organisationnelle des cases est posée: leur configuration délimite l'occupation de l'espace (typographique et topographie) de la planche par le récit. En d'autres termes, Groensteen «aborde la bande dessinée de deux points de vue successifs : il examine d'abord comment un album se construit pièce par pièce, pour étudier ensuite quelles relations se nouent entre ces divers éléments et comment la narration parcourt, traverse, en un mot structure ces réseaux avec une multiplicité irréductible à tout principe unique ou isolé » (Baetens, 1991, 37). L'application de ce procédé nous guide dans les étapes liées à l'élaboration de notre dispositif didactique. Dans un premier temps, nous ferons la sélection et la définition des connaissances (modes et codes) de la BD (soit «le pièce par pièce» de Groensteen) puis dans un deuxième temps, la sélection et la définition des compétences spécifiques au multitexte bédésique (soit la relation et la structure des réseaux de Groensteen).

L'étroite interdépendance entre les deux discours (visuels et textuels) entraîne cette articulation au sein de la BD : quatre plans successifs de signifiante que sont l'axe paradigmatique (les cases), l'axe syntagmatique (l'enchaînement de deux cases), l'axe phrastique *-séquence-* (les séquences qui forment une unité syntaxique complète) et l'axe énonciative *-réseau-* (les réseaux de séquences qui conduisent vers un discours complexe révélant le contenu de la BD et aide à son interprétation) (Groensteen, 1999). Ces plans de la signifiante se construisent donc de manière concentrique en partant de la case et de son contenu. Le sens de la case (paradigmatique) est informé par la lecture de celle qui la précède et par celle qui la suit, c'est-à-dire l'axe syntagmatique (plan du syntagme):

«triade de la vignette (celle avant, elle, et après) lecture informée par celle amont et en aval et autres contenus avec lequel le lecteur construit (ou vérifie) sur la base de postulat de cohérence narrative des relations sémantiques(ici c'est un plan de l'interprétation). Cette micro-chaîne arthrologique constitue une instance d'interprétation mouvante : à tout moment de ma lecture, je privilégie les relations de proximité immédiate et reconstruis la triade qui se déplace devant moi» (Groensteen, 1999, 130).

Les unités d'action et/ou de lieu dans le récit représentent un troisième niveau dans la production du sens, soit le plan de la séquence où les

«articulations idéelles du récit me permettent d'identifier et de circonscrire ce segment de récit plus ou moins long caractérisé par l'unité d'action ou et de lieu. La séquence se laisse elle-même convertir en un énoncé synthétique qui transcendant les observations et constructions de niveau inférieur et arrêtant au moins provisoirement le travail d'interférences, produit un sens global explicite et satisfaisant» (ibid, 131).

En dernier lieu, des relations distantes entre des cases séparées d'un même récit sont établies à un ultime niveau signifiant : le réseau. Comme toute œuvre narrative déployée dans le temps, la BD «est régie par le principe de la différence: sa signification n'est construite en totalité qu'au terme de la lecture libre ensuite à l'interprétation d'approfondir la recherche du sens qui ne connaît pas de limite définitive» (ibid.). C'est

de cette manière qu'il y a un processus sémiotique : un état particulier de construction, une réinterprétation, d'un état antérieur qui cède à son tour à d'autres mécanismes de même type (Saouter, 1998). Pour Groensteen, le sens «ne se révèle pleinement qu'au terme d'une traversée, par le lecteur, de plusieurs plans de la signifiante successifs» (Groensteen, 1999, 130).

Groensteen décrit l'image de BD comme étant à la fois un énonçable (par rapport à l'enchaînement narratif), un descriptible (par rapport à la présentation des objets) et un interprétable (selon l'encyclopédie du lecteur, mais aussi selon le propre réseau de l'album). Les contenus (ses énoncés) qui permettent de saisir la structure (ses énonçables) sont de l'ordre du cadre, de la bande, de la bulle ou la mise en page et sont étudiés en fonction des paramètres géométriques qui les régissent. Ces paramètres spatiaux sont la forme, la superficie et l'emplacement des énonçables à l'intérieur du multcadre. Bref, l'image est descriptive et interprétable, car «le sens que construit le lecteur, la lecture qu'il effectue de l'image a pour condition une description sélective et une interprétation personnelle» (ibid, 125). Cette conception de l'objet BD influence les deux premières étapes liées à l'élaboration de notre dispositif didactique. Les concepts d'axe paradigmatique, syntagmatique, phrasique et énonciatique employés par Groensteen (1999) nous servent de référence sémiotique afin de sélectionner et de définir les compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique dont chacune d'entre-elles va favoriser le déploiement d'un plan de la signifiante.

De plus, en nous basant sur la nomenclature proposée par Groensteen (mise en ligne sur son site Internet ([http://www.editionsdelan2.com/groensteen/Système 1](http://www.editionsdelan2.com/groensteen/Système_1), *Résumé en 36 propositions*), nous avons regroupé, dans le tableau suivant, les concepts dont nous nous

sommes inspirés pour sélectionner en partie les connaissances (modes et codes) bédésiques.

Tableau 7 : Les concepts introduits par la théorie de Groensteen (1999)

Les concepts	
1.	La BD est un récit à dominante visuelle.
2.	La case est l'unité minimale du langage bédésique.
3.	Le principe fondateur de la case est la solidarité iconique.
4.	L'espace bédésique est compartimenté (un multcadre) dont l'agencement (la mise en page) relève de paramètres spatiotopiques.
5.	La case se calcule en paramètres de forme, de superficie et de site.
6.	Le cadre de la case exerce six fonctions : clôture, séparatrice, rythmique, structurante, expressive et lecturale.
7.	La bulle est subordonnée à la case.
8.	Le rapport de la bulle à la case se définit en termes de profondeur, de formes, de superficies et de positionnement.
9.	La bulle admet quatre positions : enclavée, accolée, ouverte, en débordement.
10.	La disposition des bulles dans la planche structure l'espace paginal, influençant à la fois le parcours du regard et le rythme de la lecture.
11.	La mise en page peut-être régulière ou irrégulière, discrète ou ostentatoire.
12.	Les cases sont des fragments dans le temps et l'espace.
13.	Il y a sept fonctions du mode textuel: effet de réel, dramatisation, ancrage, relais, suture, régie et rythme.
14.	La BD explore le dessin narratif, caractérisé par l'anthropocentrisme, la simplification synecdochique, la typification, l'expressivité et la convergence rhétorique.

L'ensemble des concepts véhiculés par Groensteen (1999) et exposés dans les paragraphes précédents consolident le processus de reconstruction de sens déployé par la mise en application de connaissances et de compétences spécifiques au multitexte

bédésique. Ces connaissances et ces compétences sont importantes à enseigner et à développer afin de maximiser la compréhension et l'interprétation en lecture de BD.

2.2. Les connaissances (modes et codes) sélectionnées pour le dispositif didactique

Les connaissances (codes et modes) sont présentées avant les compétences sémiotiques spécifiques au multitexte bédésique. Néanmoins, chacun des modes (visuel, textuel, texte/image) et leurs codes respectifs sera relié avec la compétence qui en découle dans la section suivante. Cet ordre de présentation a été déterminé à la fois pour faciliter la lecture du mémoire et pour faire suite à ce qui a été mentionné dans la problématique, à savoir que les connaissances (modes et codes) et les compétences sont intimement liées (l'une représentant le savoir à acquérir et l'autre, l'exercice de ce savoir). Pour éviter toute confusion, nous soulignons ici que le mot connaissance désigne dans notre étude, les types de modes déployés par la BD (mode textuel, visuel, texte/image) ainsi que les codes qui caractérisent chacun de ces modes (case, récitatif, etc.). Aussi, il importe de rappeler que l'objectif principal de notre recherche est *l'élaboration d'un dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique*. L'une des étapes liées à l'élaboration de notre dispositif didactique est *la sélection et la définition des connaissances (modes et codes) de la bande dessinée à enseigner aux élèves pour en favoriser leur compréhension et leur interprétation*.

Afin d'ancrer notre dispositif didactique de recherche dans des concepts théorisés, nous avons parcouru les écrits scientifiques portant sur la bande dessinée et son enseignement. Nous avons fixé notre choix sur deux critères de sélection: 1) la présence d'éléments bédésiques détaillés et exemplifiés par des théoriciens reconnus portant à la fois sur ses

modes (textuel, visuel, texte/image) et leurs codes spécifiques (case, récitatif, etc.); 2) les modes et les codes sélectionnés doivent s'ancrer dans le contexte narratologique et sémiotique propre au médium de la BD.

La *Grille synthétique des niveaux d'observation de Sohet (2010)* répond à ces deux critères. Elle s'inscrit dans un mouvement d'analyse néo-sémiotique du médium de la bande dessinée inspiré par Peeters (2003), Alban Delannoy (2002) ou Quella-Guyot (1990) et propose des aspects identifiables de la construction bédésique en dépassant les grilles conceptuelles unidimensionnelles employées par Tilleul, Vanbrande et Marlet (1991) ou Lavanchy (2007). En nous basant sur cette grille, nous avons pu sélectionner et définir les modes et les codes fondamentaux qui doivent être appris et maîtrisés par les élèves lors de la phase d'apprentissage de la matière, et ce, afin de favoriser leur compréhension et leur interprétation du multicode bédésique, que ce soit lors de leur lecture et encore lors d'activités pratiques effectuées en classe. Ces modes et ces codes ont été complétés par les plans de la signifiante de Groensteen (1999), dont la théorie sert de pilier à l'approche sémiotique que nous empruntons.

De cette grille (appendice A), nous avons retenu les codes suivants :

- 1) Le scriptural (le tracé des caractères);
- 2) L'iconique (le tracé de l'espace et le fond/forme)
- 3) La case (format, composition, cadre, intercase)
- 4) Le bandeau (enchaînement)
- 5) La planche (espace, organisation tabulaire)

6) Le site (planche et ouvrage)

7) La séquence (effet de parenthèses)

Tous ces codes, qui relèvent soit du mode visuel, du mode textuel ou du mode texte/image, font l'objet d'une présentation dans un point spécifique du cadre théorique.

Dans un premier temps, nous présenterons le mode visuel.

2.2.1. Le mode visuel

Comme nous l'avons vu précédemment, l'aspect narratif de la bande dessinée est traité à la fois par le texte (mode textuel) et par l'image (mode visuel). Le mode visuel regroupe en son sein les illustrations et le graphisme (la grandeur des cases, le design des pages de garde, la typographie, etc.) (Peeters, 1991). Selon Saouter (1998), l'image offre des plans de constitution tels que la plasticité (organisation de la perception) et l'iconicité (la nomination de cette perception) (Mc Cloud, 2007). Cette articulation (plasticité/iconicité) est bâtie et «réglementée d'une manière intelligible pour le spectateur : des trajets de lecture sont induits dans l'image. Par des jeux d'interdiction et d'orientation de l'activité perceptuelle, ils conduisent au repérage d'une iconographie et, de là, donnent accès au plan troisième de l'image, le plan de l'interprétation» (ibid, 33). L'image est un moyen de communication exprimant une certaine conception du réel et s'inscrit dans la fonction de transmettre une information (Tilleul, 2005).

Nous partons du postulat suivant: l'image est un signe de nature visuelle (Saouter, 1998). La particularité du signe est d'être perçue, mais aussi de tenir lieu de quelque chose d'autre: il désigne un élément absent ou non perceptible directement (Carani, 1997). Par exemple, la pâleur sur le visage d'une personne est signe de maladie, l'odeur de fumée

est signe de feu ou encore un feu rouge est signe d'interdiction de passer à un carrefour. En fait, tout peut être signe dès lors que nous en déduisons une signification qui dépend de notre culture et du contexte de son apparition.

Ce principe s'applique à l'image (objet) qui peut se découper en trois grands types de signes, distingués en fonction de leur relation entre la face perceptible et le représenté : l'icône, l'indice et le symbole (Peirce, 1978). Le terme «icône» fait référence à «l'image», qu'elle soit plastique ou picturale et désigne un signe, dont la face perceptible, entretient une relation d'analogie avec ce qu'il représente (Dragon, 1991). Les dessins figuratifs, qui sont quasi permanents en bande dessinée case après case, sont des icônes au sens technique du terme et elles sont généralement accompagnées d'un mode textuel pouvant être lié et décodé par le truchement des mots de ce code verbal (Helbo, 1983). Ces images sont des signes, catégorie icônes, qu'elles soient de style réaliste ou humoristique et entretiennent une relation de similarité avec leur référent (Montandon, 1990) en reprennent les qualités formelles qui permettent de les reconnaître: formes, couleurs et proportions (Peirce, 1978). De plus, le langage iconique offre deux types de significations: les dénnotations (répertoriées dans les dictionnaires et théoriquement communes à tous ceux qui partagent la même langue) et les connotations (font écho à notre imaginaire et réveillent en nous des notions propres qui n'ont pas un caractère obligatoire) (Picquenot, 1983).

L'indice est un signe qui exprime quelque chose de différent de ce qu'il représente réellement (son référent), mais qui a cependant avec lui une relation causale ou une contiguïté physique (Peirce, 1978). Il est ici question de logos, dessins, diagrammes (Picquenot, 1983). Par exemple, dans la vie réelle, des traces de pas sur le sable sont le

signe du passage d'un humain. En bande dessinée, une goutte de sueur à la tempe signifie le stress ou la chaleur, des lignes de vitesse sont un signe de mouvement rapide (idéogramme) ou encore, quelques mouches tournoyantes autour d'un personnage sont un indice d'odeur.

Le symbole entretient avec ce qu'il représente une relation de convention (mots, noms, sigles) (Peirce, 1978;). Un drapeau symbolise un pays, une colombe, la paix, etc. Ces interprétations n'ont guère de lien avec des phénomènes naturels : il s'agit d'acceptations collectives purement convenues (Montandon, 1990). En bande dessinée, des petits cœurs symboliseront l'amour, une ampoule allumée représentera l'éclosion d'une idée tandis que des éclairs ou une tête de mort référeront aux sentiments de colère (pictogrammes). De même que les cadres de cases ayant des formes fluctuantes, ondulées ou hérissées sont un signe de *flash-back* ou de rêve. Certes, ces signes ne sont pas arrivés par hasard, mais leur mémorisation est maintenant l'effet de l'apprentissage culturel et, à la lecture de la bande dessinée, les raisons de la conception initiale de ces symboles sont oubliées au profit de la pure convention (Pirrotte, 2005).

Néanmoins, il existe naturellement des intermédiaires à cette segmentation, c'est-à-dire qu'il existe des signes dont la construction est à la limite entre l'icône et l'indice (comme les nuages de poussière) ou entre l'indice et le symbole (comme le récitatif parcheminé) (Peirce, 1978). La multitude des signes que peut porter la seule image explique sa richesse capable à elle seule de véhiculer l'essentiel du récit (Morgan, 2003; Groensteen, 1999; Peeters, 1998). La circulation de l'image entre sa fonction d'icône, d'indice et de symbole, permet de saisir la complexité, mais aussi la force de la communication par l'image. De plus, elle «peut parfaitement rendre compte d'une action en quelques images

muettes, d'un combat, par exemple, sans que le lecteur ait besoin de texte, qu'il s'agisse de récitatif ou de propos rapportés» (Lagache, 2006, 162).

Au-delà du sens dénoté, la polysémie de l'image offre un vaste champ de connotations qui donne lieu à des interprétations différentes (Barthes, 1964, Bounoux, 1994). N'étant pas forcément perçue de la même manière par tous les observateurs du, entre autres, aux facteurs mémoriels, culturels, sociaux et imaginatifs de ces derniers (Demers, 1994; Baticle, 1977), la lecture de l'image pose quelques difficultés, mais n'empêche pas son décryptage qui s'acquiert par le déchiffrement des codes qui y sont mis en jeu (Joly, 1993), d'où l'importance de développer et de maîtriser les compétences spécifiques au multitexte bédésique, ici à la lecture de l'image, c'est-à-dire la compétence textuelle spécifique à l'image (désigne la capacité des élèves à repérer des codes comme la planche, la bande ou la case appartenant au mode visuel) qui va être développée plus amplement au point 2.4. Or, de quelle façon l'image est-elle conçue en bande dessinée? C'est ce que nous verrons au paragraphe suivant avec la géométrie de l'image bédésique.

La géométrie de l'image de bande dessinée

L'observation d'une image comme objet permet d'en élaborer sa géométrie (aspects morphologiques) afin de dégager un sens, c'est-à-dire une interprétation et une compréhension (Saouter, 1998). Par exemple, toute image s'inscrit dans un cadre (rectangulaire, carré, losangé, ovale, circulaire, etc.) qui peut être ou non souligné (bordure) tandis que certaines images peuvent s'insérer dans une autre (il s'agit alors d'une incrustation). Selon Bleton et Pons (2002), l'image est figurative (représentation d'objets, de personnes, d'animaux, de paysage) ou non (abstraite), colorée ou en noir et

blanc (nuancée, dégradée, contrastée) et offre des perspectives, des axes et des structures (lignes verticales, horizontales, courbes, droites, brisées, spirales constituant ainsi des formes au tracé précis, net ou flou). L'image se présente dans une échelle des plans (ensemble, moyen, américain, rapproché, gros plan, très gros plan), selon un certain point de vue (frontal, plongée, contre-plongée) et une certaine profondeur de champ (avant-plan, second plan, arrière-plan) (Semplini, 1996). Cette quantité d'informations est nécessaire à la compréhension/interprétation d'un récit de bande dessinée. Alors, quel visage prend la morphologie de l'image de la bande dessinée? Au paragraphe suivant, nous nous arrêterons à la planche et la bande.

La planche et la bande dans la bande dessinée

L'album de bande dessinée est composé de planches, que Bleton et Pons (2002) définissent comme un « lieu objectal (page-objet) qui se distribue en la cohabitation de l'écriture et de l'image. Et c'est en ce lieu et dans sa distribution que s'énonce la bande dessinée» (ibid, 95). Chaque planche est «un espace morcelé compartimenté» (ibid, 42) qui est constitué d'un ensemble d'images que l'on appelle cases et qui forme une suite logique et cohérente (bandes) aux yeux du lecteur (Mc Cloud, 1993). En ce qui a trait à l'existence de la planche, la narration est la condition essentielle (minimale) de sa possibilité, ce qui «implique nécessairement la présence de quatre dimensions : ligne, surface, profondeur et temps, empruntées au texte les dimensions qu'il sait gérer et compléter les deux autres que l'image sait maîtriser. Linéarisée et diachronique, l'image investit la surface avec retenue. La mise en vignettes réduit à un seul tous les parcours possibles établis par convention» (Bleton et Pons (2002). Certaines planches contiennent en elle-même une histoire (ex : *Titeuf* de Zep) ou s'insère dans un ensemble continu qui

forment une seule histoire (ex : *Maus* de Spigelman). On dénombre plusieurs types de planche comme la planche-gag, la double planche, la planche inaugurale, la planche finale, la case planche, la planche décor avec insert (Morgan, 2003).

La bande, communément appelée *strip*, est constituée par un «certain nombre de cases ayant toutes la même hauteur, toutes placées sur une même horizontale d'un bord à l'autre d'une planche¹⁴» (Saouter, 1998, 30). Elle est le premier niveau de regroupement des cases (Amat, 1977). Selon Groensteen (1999), l'unique fonction de la bande «est d'ordre structural: le *strip* indique en effet à l'intérieur de l'espace compartimenté du multcadre, un parcours de lecture, un trajet vectorisé qui suggère une direction de lecture, mais aussi une cohésion visuelle» (ibid, 71). Les bandes et les cases sont liées entre elles par l'articulation spatiale appelée le découpage qui donne à la planche son unité à la fois narrative, rythmique et esthétique en assurant «la cohérence sémantique de la planche, obéissant pour ce faire à une mise en chaîne causale linéaire, ce qui vient avant expliquant et justifiant ce qui vient après (ibid, 1993, 43).

Par exemple, pour comprendre et interpréter l'intégralité d'une planche, il faut maîtriser d'abord les codes visuels (compétence textuelle spécifique à l'image¹⁵) et textuels (compétence textuelle spécifique à l'écrit¹⁶), les mettre en relation (compétence multimodale¹⁷) pour dégager un sens général (compétence sémiotique générale¹⁸);

¹⁴ Il y a là une nuance à apporter, la taille des cases au sein d'une bande peut être variable et dépend du style de l'auteur et de l'illustrateur.

¹⁵ La capacité des élèves à repérer des codes appartenant au mode visuel comme le cadre, la case ou encore la bande, etc.

¹⁶ La capacité des élèves à repérer des codes appartenant au mode textuel comme le récitatif, l'onomatopée, les mots-décors et les dialogues.

¹⁷ La capacité à fusionner les codes visuels et textuels.

compétences qui sont définies plus amplement au point 2.4. Maintenant, nous nous arrêterons à l'unité minimale de la planche : la case et son cadre.

La case et le cadre dans la bande dessinée

Le terme de «case» (aussi appelée vignette) désigne l'unité de base (Groensteen, 1990) et la plus simple du système bédésique (Masson, 1990) contenant un dessin (illustration) habituellement délimité par un cadre et son filet (bordure) et séparé par une intercase (Dellannoy, 2002). Elle est souvent définie comme une «petite image, le plus souvent rectangulaire ou carrée (Bleton et Pons, 2002, 20; Masson, 1985). Chaque case est un moment narré de l'action dont son contenu peut être iconique, plastique, verbal (Baetens, 1991). La case de bande dessinée démontre une grande élasticité: forme triangulaire, ovale, cadres déformés, débordement d'un élément hors du cadre, dans la case suivante ou dans l'intercase (Eisner, 1997; Peeters, 1998; Dousset, 2003).

La case produit une forme d'esthétique et son organisation dans la planche est choisie en fonction des effets sémiotiques voulus comme pour accélérer, ralentir, créer une rupture dans le récit ou recréer un état émotif ou psychologique (Fresnault-Deruelle, 1977). Par exemple, des cases hautes et étroites sont utiles pour illustrer la chute d'un personnage; une case panoramique est idéale pour présenter un paysage; des cases de petit format soutiennent le rythme de l'action (Trondheim et Garcia, 2006). De plus, un insert (une construction enchaînée dans une case plus grande zoomant un détail de l'action qui se déroule au même moment dans la plus grande case) peut être imbriqué dans la case (Groensteen, 1999).

¹⁸ La capacité à repérer les codes du fond (contenu) soit l'histoire, les personnages, les espaces/lieux, le temps, l'époque, les thèmes et les codes de la forme (contenant), soit la narration, le temps, la structure de l'histoire, les procédés stylistiques, le vocabulaire et le ton.

Néanmoins, aucune case ne se perçoit comme une image solitaire, mais plutôt dans la globalité de la séquence dans laquelle elle s'inscrit puisqu'elle «est fragmentaire et prise dans un système de prolifération; elle ne constitue donc jamais le tout de l'énoncé, mais peut et doit elle-même être appréhendée comme une composante d'un dispositif plus vaste» (Groensteen, 1999, 6). Et c'est sa succession, dans les bandes puis dans les planches, qui construit la signification du récit graphique. La case

«est une portion de la planche et occupe, dans l'hypercadre, une position précise. Suivant cette position (centrale, latérale, dans l'angle) et la configuration générale de la mise en page, elle entretient des relations de voisinage plus ou moins nombreuses avec d'autres vignettes contigües. Les coordonnées spatiales de la vignette à l'intérieur de la planche définissent son site. Le site d'une vignette détermine sa place de protocole de lecture. C'est, en effet, de la localisation respective des différentes parcelles du multcadre que le lecteur pourra déduire le cheminement à suivre pour passer de l'une à l'autre. À chaque pas, la question est au moins virtuellement posée : où dois-je diriger mon regard ensuite? Quelle est la vignette qui suit, dans l'ordre assigné par le programme narratif? » (ibid, 43).

Le cadre est le filet (la ligne) dans lequel la case est insérée et il peut prendre plusieurs formes: horizontales (décrire une scène dans son ensemble afin de renforcer le sentiment de solitude, de détresse ou d'isolement), verticales (représenter des sujets dont les lignes naturelles sont verticales comme les immeubles, les falaises, les ascenseurs, les montgolfières, etc.)¹⁹, carrées ou rectangulaire (isoler un sujet), circulaire (mettre en évidence un élément, un personnage ou une action), triangulaire (témoigner d'un moment particulièrement agressif ou violent de l'action), sans cadre ou de formes libres (permettre aussi d'attirer l'attention sur ce qui se passe dans la case). L'utilisation majoritaire de cadrages rectilignes s'explique par la nécessité absolue de la lisibilité des images (stabilité du regard nécessaire pour lire l'information) (Sohet et Saouter, 1989, Masson,

¹⁹ Ce cadrage donne automatiquement un sentiment de hauteur, de dynamisme, d'ascension ou de chute vertigineuse.

1985). Par exemple, dans les planches très dynamisées par le cadrage, le texte joue un grand rôle dans l'élaboration et/ou la confirmation du chemin de décryptage. Cette bordure peut se retrouver sous forme de hachures, de dentelures, de traits épais ou fins ou sans rien du tout afin d'ajouter une information (un sens) d'un point de vue esthétique, narratif ou suggestif (Fresnault-Deruelle, 1972a). Il y a un hors champ lorsqu'un personnage n'est plus dans l'angle de la caméra; le lecteur devine généralement sa présence grâce à la bulle dont l'appendice pointe vers l'une des limites de la case (Peeters, 2003). Il y a un hors cadre lorsqu'un élément dépasse le cadre de la case.

De plus, il importe aussi de prendre en considération l'aspect spatiotopique de la case soit : sa forme, sa superficie et son site (l'emplacement dans la page) qui fait référence à sa position (initiale, centrale, finale dans la planche. Ces codes sont déterminés par la parcellisation de l'espace et du temps où dans chaque case «correspond un moment articulé dans le déroulement de l'histoire donc dans le processus de lecture» (Groensteen, 1999, 43-44).

La bulle, le liséré, l'appendice dans la bande dessinée

Le phylactère, la bulle et le ballon sont trois termes acceptés pour décrire l'endroit où sont inscrits les dialogues (Peeters, 1998). La bulle ne constitue pas le récit textuel, mais le contient; elle est «l'espace de texte exprimant la parole d'un personnage» (Bleton et Pons, 2002, 20) qui est calibrée en fonction du nombre de mots qu'elle doit contenir (Groensteen, 1999; Peeters, 1998). Elle est le code visuel dont la fonction première est d'intégrer le dialogue à l'espace de la planche (délimitation d'une zone de texte) en marquant le passage d'un plan intérieur (Groensteen, 1999) à un plan extérieur, du plan

interne du personnage avec son univers intérieur inclus dans l'univers extérieur celui du décor formant deux plans visibles au lecteur (Lagache, 2006). Les deux formes de bulle les plus courantes sont l'ovoïde (humour) et la rectangulaire (réaliste) (Baetens, 1991). De fond généralement blanc, une autre couleur peut prendre le relais pour des raisons d'esthétisme ou de sémiotique (ex : un fond noir pour illustrer une idée noire). Elle est constituée de deux parties: la nonosphère (sphère de pensée) et l'appendice, aussi appelé embrayeur (émetteur de la bulle), et est délimitée par un contour nommé le liséré (filet) (Eisner, 1997; Mc Cloud, 1993). La noosphère est le lieu où se dévoilent le discours, les conversations, les réflexions, les monologues et les pensées (les voix intérieures, les sentiments) des personnages sous la forme de textes ou d'images (pictogrammes). L'embrayeur indique où se situent l'émetteur (personnage ou objet) du discours et la direction du son (Peeters, 1998). La voix peut être extériorisée par des bulles de paroles, mais aussi intériorisée comme dans le cas de la bulle de pensée (Baetens et Lefevre, 1993). Certaines bulles ne sont pas reliées à un personnage présent dans l'image, mais à un bord du cadre de la case. On parle alors de bulle off qui crée un effet de surprise.

Dans une bande dessinée, la bulle est à la fois le support du dialogue, un moyen et une participation à sa retranscription. La nonosphère reproduit le plus souvent l'intensité des paroles (du son) par la typographie, le lettrage des textes pouvant varier de taille et de grosseur de trait. L'expressivité des personnages ainsi que la modulation du timbre de la voix sont traduites par les contours métaphoriques des bulles, des embrayeurs et des lisérés qui sont multiples (Mc Cloud, 1993). Afin d'en saisir le sens, il faut être apte à reconnaître les divers éléments visuels et les mettre en contexte avec les propos émis, ce

qui nécessite une maîtrise multimodale (CM²⁰) que nous expliquons au point 2.4. En voici quelques exemples: ils sont hérissés pour la colère, comme de la vitre cassée pour une onde de choc, flous pour une voix chevrotante ou en pointillés pour quelqu'un de timide. Les contours des bulles peuvent aussi être naturalisés et imiter différentes formes telles que des fleurs pour un anniversaire, des gouttes de pluie pour une personne qui pleure, de la glace pour un ton glacial (Fresnault-Deruelle, 1972a). Lorsque bulles et cadres sont modulés par diverses technicalités (effets décoratifs ou expressifs), la part image devient plus grande (Morgan, 2003; Mc Cloud, 1993; Fresnault-Deruelle, 1977). De plus, la bulle peut comporter des images conventionnelles (pictogramme ou idéogramme) qui s'y retrouvent pour deux raisons : pour traduire ou accentuer le message sonore du personnage émetteur ou pour traduire ou accentuer l'état psychologique (inaudible) du personnage émetteur (Peeters, 1998).

Ainsi, la bulle peut être comprise comme une sorte de ponctuation du texte. Elle indique le locuteur, mais aussi, l'expressivité du son qu'il émet. Les signes mathématiques, les points d'exclamation, les virgules, les points d'interrogation, tous ces signes typographiques prennent eux aussi en charge l'expressivité du dialogue. La bulle a une dimension spatiale que lui donne un statut intermédiaire entre signes iconiques et signes purement typographiques (Peeters, 1991): elle est une surface masquant une partie de l'image qui se superpose à un plan, à une profondeur de champ et à une perspective (de l'image de la case). Elle peut empiéter, se superposer à l'image de la case, au cadre de la case ou à d'autres bulles que de sa case d'origine (Groensteen, 1999). Inversement, un personnage ou des objets peuvent aussi se superposer à la bulle. Par sa présence

²⁰ La capacité à fusionner les codes textuels et visuels.

physique, par sa position dans la case, sa taille et son style graphique, bref par l'espace topographique qu'elle occupe, elle participe à la mise en place d'une circulation pour le regard et rythme la lecture. Elle définit les silences, les hésitations, les accélérations, et les ralentis. La bulle est, de ce fait, un lieu connoté verbal: toute image en son sein se trouve verbalisée par le lecteur (Bleton et Pons, 2002), image qui peut prendre la forme de pictogramme.

Le pictogramme et l'idéogramme dans la bande dessinée

Le pictogramme est un dessin qui entretient un rapport direct avec ce qu'il représente. Même hors de son contexte, il conserve la même signification (Peeters, 1998). Il peut emprunter au discours écrit les symboles tels que ? / ! \$ * {} = + - pour exprimer la surprise, l'étonnement, la colère, l'interrogation, le suspense ou le silence (Dousset, 2003). Au-delà de ces simples signes empruntés au langage écrit courant, les auteurs de BD peuvent utiliser leur propre code de pictogrammes pour exprimer les sentiments et les états psychologiques de leurs héros tels que des éclairs, des têtes de mort ou de cochon, etc. Par exemple, un cœur représente toujours l'amour, «\$» représente l'argent ou une ampoule représente une idée. De son côté, l'idéogramme se définit comme un dessin arbitraire et abstrait qui peut prendre la forme de gouttes de sueur pour exprimer la surprise ou de sillons de poussière où ces simples lignes deviennent des représentations de la vitesse. Toutefois, hors de ce contexte, ces lignes ne représentent pas l'idée de la rapidité exprimée dans la bande dessinée. De même, lorsqu'un personnage est étourdi, les dessins choisis sont arbitraires et abstraits comme par exemple les étoiles et les oiseaux, qui ne représentent pas, en soi, l'étourdissement (Toussaint, 1976). Chaque auteur peut utiliser ses propres codes de pictogrammes et d'idéogrammes tout en veillant à la

compréhension et à l'interprétation du lecteur. Après avoir exposé la géométrie de la BD et ses diverses formes comme la planche, la bande ou encore la case, il est maintenant temps de s'attarder à la composition de l'image au sein de la case.

La composition de l'image de la case dans la bande dessinée

Au fil des années, les théoriciens de l'histoire de l'art et les critiques d'art ont dégagé plusieurs éléments et notions de circonscription de l'image picturale, entre autres Gombrich (1950) et Panofsky (1924, 1939). Parmi les éléments trouvés, certains se transposent à l'espace spatial de la planche comme la forme (espace géométrique), la ligne (chemin visuel qui permet à l'œil de se déplacer dans le tableau), la direction (itinéraire visuel qui prend des chemins verticaux, horizontaux ou diagonaux), la couleur (valeur et intensité), la tonalité (luminosité et obscurité), la taille (dimension et proportion), la perspective (expression de la profondeur), le centre d'intérêt, l'équilibre des différents éléments (harmonie, uniformité, orientation) ou encore le rythme (répétition) (Saouter, 1998). La capacité de repérer ces divers éléments visuels passe par la mise en application de la compétence textuelle spécifique à l'image (la capacité des élèves à repérer des codes comme la planche, la bande, la case appartenant au mode visuel) qui est présentée au point 2.4. Au paragraphe suivant, nous nous attarderons aux spécificités du plan et de l'angle de vision.

Le plan et l'angle de vision dans la bande dessinée

Le cadre en BD est de nature élastique: les cases n'ont pas de dimensions prédéterminées (Masson, 1990) et dépendent du style de l'auteur. De même, les plans se moulent à ce principe et servent à présenter de différentes façons les personnages et les décors, tantôt

vus de loin, tantôt de près. En plus d'éviter la monotonie, ils ont une valeur psychologique et expressive. Ils mettent en relief l'action ou les sentiments des personnages (Covin, 1972), en modulant à volonté l'intensité dramatique ou comique de chaque scène par rapport à l'intrigue de l'histoire racontée. Il y a plusieurs types de plans: le plan d'ensemble ou plan très général (nature descriptive servant à planter le décor et les personnages), le plan général (cadre un groupe de personnages dans une partie du décor, par rapport à l'action pour entrer dans le vif du sujet), le plan moyen ou plan-pied (isole le ou les personnages les plus importants, en les présentant de la tête aux pieds), le plan américain (cadre les personnages à mi-cuisse ou aux genoux), le plan rapproché (cadre les personnages à la hauteur de la taille, de la poitrine ou des épaules jusqu'à la tête), le gros plan (centré sur le visage d'un personnage ou sur un objet) et le très gros plan (zoom sur un détail ou une partie du visage d'un personnage ou d'un objet) (Gaudreault, 1988, Metz, 1977).

Après avoir considéré les différents types de plans, voyons maintenant la notion d'angle de vision. Il s'agit de l'endroit où se situe l'œil par rapport au sujet; sa position détermine un angle dont les effets psychologiques ou symboliques sont voulus et recherchés par le dessinateur de BD. En plus de varier le point de vue, l'angle de vision a une valeur évocatrice, c'est-à-dire qu'il traduit en images un certain nombre d'idées que seuls les plans ne pourraient véhiculer. On retrouve l'angle normal (le sujet observé au même niveau que l'observateur), la plongée (scène vue en point d'observation plus élevé que le sujet), la contre-plongée (scène vue d'un point d'observation plus bas que le sujet), l'oblique (suggère le déséquilibre physique ou psychologique), le rétrécissement (découvrir le sujet par delà un obstacle visuel) et le champ/contre champ (n'est pas un

angle de vue, mais une certaine façon d'associer deux angles de vue immédiatement l'un à la suite de l'autre) (ibid). Après avoir relevé les divers types de plans et les angles de vision, nous observerons, au paragraphe suivant, les mouvements de la caméra (de l'observateur).

Le mouvement dans la bande dessinée

Les mouvements sont caractéristiques des images séquentielles : ils n'existent pas s'il n'y a pas de séquences (Groensteen, 1999). Il y a plusieurs types de mouvement (Gaudreault, 1988): panoramique horizontal (constitué par le balayage gauche-droite ou droite-gauche de la caméra), panoramique vertical (un balayage de haut en bas ou de bas en haut, révélant un saut, un envol ou une chute, un atterrissage), avant ou zoom avant (effectue un rapprochement d'un objet ou d'un personnage vu à la case précédente), arrière ou zoom arrière (effectue un éloignement d'un objet ou d'un personnage vu à la case précédente), giratoire (permet de voir un objet ou un personnage en opérant autour de lui un quart de tour (90 degrés) ou même un tour complet (360 degrés)) et l'opposition champ/contrechamp (mouvement qui fait alterner deux points de vue du même plan: a regarde b, puis b regarde a). Pour représenter l'illusion du mouvement, le dessinateur a souvent recourt à l'idéogramme sous la forme d'un trait ou encore à l'effet stroboscopique (le mouvement du personnage est décomposé en plusieurs morceaux au sein de la même case). Par exemple, le sillage d'un bateau peut indiquer l'itinéraire déjà parcouru. Cette technicité est généralement utilisée sur une continuité de cases où elle sert de raccord. Après avoir passé en revue les divers aspects du mode visuel, il est temps d'élaborer, au point suivant, les composantes du mode textuel.

2.2.2. Le mode textuel

Le texte peut se définir comme une unité complète d'interprétation, soit une succession de caractères écrits ou typographiés organisée selon un langage sous la forme d'un enchaînement de mots, de phrases et de paragraphes ordonnés, donnant lieu à un document écrit procurant de la connaissance (documentaires, dictionnaires, encyclopédies, journaux, manuels) ou incitant à poser des actions (notice technique, mode d'emploi, panneau de signalisation).

Le texte est composé d'écriture dont l'une «des premières conventions de notre graphie alphabétique est d'aligner nos signes horizontalement, les uns à la suite des autres, les suivants posés à droite des précédents, à s'étendre en un long ruban rectiligne. Ordonnance première d'une transcription de la parole, occupation d'un espace linéaire, vectorisé; mise en longueur» (Bleton et Pons, 2002, 89). En bande dessinée, le mode textuel emprunte la voie du texte narratif, laquelle décrit une succession de faits qui s'enchaînent. L'image traduit en termes visuels tout ce qui peut l'être (personnages, décors, objets, notations d'atmosphère, expressions, gestes, actions) à l'exception des échanges verbaux et des pensées qu'elle est incapable de recréer. Ces actes de paroles sont alors cités dans la planche et s'inscrivent dans la trame événementielle qui compose le récit (Mc Cloud, 2007). La parole est intégrée à l'intérieur de l'image par les bulles qui sortent graphiquement de la bouche des personnages et est à la fois distincte de celle-ci (Groensteen, 1999). L'énoncé verbal est morcelé en plusieurs bulles et la distribution des bulles dans un certain nombre de cases (Masson, 1990; Peeters, 1998). Les verbes d'action et de mouvement renseignent sur la progression de l'histoire à laquelle participent les personnages (Girault, 2001). L'histoire se déroule en un temps et un lieu

donnés, d'où la nécessité de compléments de lieu et de temps définissant le cadre spatio-temporel de l'action. En plus de leur fonction narrative, les séquences textuelles bédésiques fournissent des codes qui sont de l'ordre descriptif, véhiculés par les récitatifs et les mots-décors (Eisner, 1997). La description proposée peut être objective (neutre) ou subjective et a pour finalité de décrire un phénomène, un lieu, un être ou un objet.

Cet ordre rythmé de la succession des graphèmes (chaque mot et chaque lettre forment une unité repérable) inscrit une chronologie à la perception de la surface à lire (page-planche): soit d'amont en aval où «le temps est sujet d'un parcours univoque et précis que celui qui régit l'étendue spatiale de la ligne» (Bleton et Pons, 2002, 94) assumant ainsi une certaine temporalité. L'autonomie relative «des énoncés verbaux leur permet d'être perçus comme les maillons d'une chaîne spécifique parallèle ou plutôt entrelacée à celle de l'image. De même que la signification d'une image est donnée par la séquence, c'est aussi l'enchaînement des bulles qui doit être pris en compte dans l'interprétation des énoncés verbaux» (Groensteen, 1999,152). En 1964, Barthes insistait déjà sur la fonction d'ancrage (Lecarme, 2004) du texte par rapport à l'image : «le message linguistique aide à identifier et à interpréter la scène représentée, il dirige le lecteur entre les signifiés de l'image et lui en fait éviter certains et recevoir d'autres» (ibid, 444). Toujours selon Barthes (1964), le texte peut aussi assumer une fonction de relais : «la parole (le plus souvent un morceau de dialogue) et l'image sont dans un rapport complémentaire: les paroles sont alors des fragments d'un syntagme plus général au même titre que les images et l'unité du message se fait à un niveau supérieur : celui de l'histoire, de l'anecdote, de la diégèse» (Groensteen, 1999, 154). À ces fonctions dénombrées, Peeters (1998) ajoute celle de suture «par laquelle le texte vise à établir un pont entre deux images séparées»

(Peeters, 1991,87). Groensteen (1999) annexe quatre autres catégories de son cru : l'effet de réel, la dramatisation, la régie et le rythmique. Cela totalise sept fonctions du verbal que voici: l'ancrage, le relais, la suture, l'effet de réel, la dramatisation, la régie et le rythmique. Pour Groensteen (1999), la séquence «exerce elle-même une fonction d'ancrage par rapport à chacune des images qui la composent, ce qui a pour conséquence de décharger le texte d'une partie de cette responsabilité qu'il assume seul dans le cas de l'image unique» (ibid, 155). Donc, le mode textuel (l'écriture de la langue) investit systématiquement un espace à la fois typographique et topographique de la planche de BD (Peeters, 1998) et nous verrons de quelle façon est occupé cet espace par la présence de quatre dimensions empruntant le chemin du récitatif, des dialogues, des onomatopées et des mots décors (décors textuels), d'où l'importance d'acquérir une compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E²¹) afin de distinguer ces codes textuels (compétence abordée au point 2.4.). Aux paragraphes suivants, nous allons aborder chacun des codes du mode textuel.

Le récitatif dans la bande dessinée

Le récitatif est le principal élément textuel narratif de la bande dessinée et enferme lui-même une parole, celle du narrateur (Eisner, 1997; Baetens, 1991). Il fournit les informations qu'il serait difficile à révéler dans les dialogues sur les lieux, le temps écoulé, l'action, les personnages et les éléments affectifs (les émotions ou les sentiments des personnages) (Peeters, 1993). Généralement situé dans une bande au fond coloré et aux contours métaphorisés (parchemin, feuille quadrillée, etc.), le récitatif peut se trouver

²¹ La capacité des élèves à repérer des codes appartenant au mode textuel comme le récitatif, l'onomatopée, les mots-décors et les dialogues.

dans une cartouche en haut de la case, en dehors de celle-ci ou encore directement sur l'illustration (Trondhelm et Garcia, 2006). Lorsqu'il y a rupture dans le temps ou l'espace, le récit fait le lien et sert de fil conducteur entre plusieurs cases afin que la lecture reste fluide: «les textes de commentaires, parfois appelés récitatifs, offrent à eux seuls un récit à part entière, reliant des vignettes qui, sinon, seraient demeurées disjointes» (Peeters, 1993, 27). Le récit a davantage pour fonction de ponctuer l'image tout en mettant en place un chemin de circulation pour le regard un peu à l'instar des phylactères (Masson, 1990). Les récitatifs renferment généralement des indices de temps (différents moments de la journée, mois, année, différentes époques et autres marqueurs de relation) et affichent une progression chronologique.

Les mots décors (décors textuels) dans la bande dessinée

Les mots décors sont des éléments textuels donnant des informations, des précisions sur des éléments présents dans le décor (lieu public) sur un support destiné à son émission, externe ou interne (Peeters, 1998). Il s'agit de nom de rue, d'enseignes publicitaires, d'affiches ou panneaux muraux, l'affichage extérieur faisant partie du paysage de la vie citadine (Bleton et Pons, 2002).

Le dialogue dans la bande dessinée

Le dialogue est un ensemble de phrases prononcé par les personnages sous la forme d'une conversation (discussion ou négociation). Cette forme courante de la communication implique au minimum un émetteur et un récepteur, une donnée émise (message), un code (langue et/ou le jargon) et un objectif (but du message) (ibid). Les dialogues sont généralement à la première personne, assez courts, et suivent le rythme de

l'action et «chaque personnage a son propre langage qui reflète son statut ou sa personnalité» (Durand, 1998, 32). Ces interactions s'effectuent par le moyen de la parole, c'est-à-dire le langage articulé de l'homme destiné à communiquer la pensée et les formes de communications orales comme les cris ou les gémissements. Elles permettent d'exprimer les besoins, les pensées, les sentiments, les souffrances et les aspirations du locuteur de même qu'elle constitue une observation plus ou moins subjective des faits. Les paroles des personnages «jouent un rôle fondamental dans la plupart des bandes dessinées : la majeure partie du langage verbal correspond aux paroles de personnages dans des «bulles», le reste correspond au récitatif» (Lagache, 2006, 125). En d'autres termes, les propos des personnages véhiculent plusieurs informations pertinentes pour la compréhension du lecteur.

L'onomatopée dans la bande dessinée

Quant aux onomatopées découlant des mots grecs *onoma* (mots) et *poiein* (faire, créer), une onomatopée est la création d'un mot qui suggère par imitation phonétique (bruitage expressif), l'objet ou l'action dénommée (Dousset, 2003). Ces sons représentent des noms (roucoulement), des verbes (chuchoter, ronronner) ou la reproduction de sons émis par des animaux ou des objets (dring, dring, tic tic, hou hou). Certains mots répertoriés comme onomatopées sont des interjections traduisant le comportement du locuteur (aïe, chut) et ils sont choisis sur mesure et sont détachés de la chaîne parlée. Le plus souvent monosyllabiques, elles parsèment les diverses composantes de la BD que ce soient les décors ou les bulles des personnages (Peeters, 1998) et privilégient les bruits corporels (GLOUPS), les coups (PAF), les chocs (BONG) et les explosions (BOUM).

Les onomatopées sont traduites par une expression textuelle, mais aussi visuelle; il s'agit de «signes qui sont destinés à être vus autant qu'à être lus» (Durand, 1998, 85). La mise en forme de leur lettrage découle des différents paramètres du codage sonore tels que la durée, la provenance, la direction, l'intensité, la longueur, la hauteur du timbre, les vibrations, la couleur et les contours (Dousset, 2003; Durand, 1998; Peeters, 1993). Ce codage a un but sémantique: celui de traduire des informations aux lecteurs sur l'état émotif de l'émetteur de l'onomatopée. Dans ce cas précis, une maîtrise efficace de la compétence multimodale²² est nécessaire afin de mettre en relation toutes les informations fournies par le texte et l'image de telle sorte qu'il y a compréhension et interprétation du sens de l'onomatopée. La prolifération des onomatopées est un phénomène particulier à la bande dessinée qui permet de «sonoriser» le média qui serait sinon sans son. Taillée à l'image de la bande dessinée, l'onomatopée chevauche la zone textuelle et la zone visuelle tout en étant un intermédiaire entre une chose et un mot (Bleton et Pons, 2002). Pour donner suite à la présentation du mode visuel et du mode textuel et de leurs codes respectifs, nous allons aborder au paragraphe suivant le mode texte/image.

2.2.3. Le mode texte/image

Les rapports entretenus entre le texte et les images ont toujours été une préoccupation chez les chercheurs et les sémanticiens: «les spécialistes se sont interrogés sur le rapport entre le visuel et le langage verbal dans la bande dessinée, avec des conclusions divergentes» (Lagache, 2006, 125). Par exemple, dès les années 1960, Barthes interrogeait la relation texte-image, proposant les notions dites d'ancrage (stabilisation du

²² La capacité à fusionner les codes textuels et visuels.

sens) et de relais (ouverture de l'interprétation) qui participent à la dynamique de la signification. Toutefois, les outils d'alors ne suffisent plus à définir et à décrire toute la subtilité des rapports entre texte et image, dont Tilleul (2005) souligne la diversité actuelle:

« Relation virtuelle : lorsque le texte décrit par exemple un spectacle de nature visuelle, comme un lieu, un tableau ou un visage, qui n'est pas censé exister ; relation effective : de simultanéité de leur réception, comme dans le cas d'une bande dessinée, d'un album pour enfant, etc. ; ou de successivité de leur production : lorsque telle œuvre picturale s'inspire de telle autre œuvre littéraire, par exemple » (ibid, 2).

Plusieurs autres sortes de relation entre le texte et l'image sont dénombrées : le texte autosuffisant (l'image a une fonction d'illustration), le texte en bande-son dans une séquence essentiellement visuelle, la combinaison additionnelle (le texte ou l'image amplifie ou précise le message), l'autonomie (le texte et l'image sont entièrement dissociés, indépendants l'un de l'autre, chacun d'eux étant le support d'une trame narrative) ou encore le montage (le texte fait partie intégrante de l'image) (Quella-Guyot, 1990). De même, quatre degrés intermédiaires de rapprochement sont identifiés: la transposition, la collocation, la jonction et fusion (Hoek, 1995). Et c'est sans oublier l'inégalité fondamentale entre les représentations culturelles du texte qui est historiquement valorisé et celle de l'image qui est toujours empreinte d'un certain discrédit (Groensteen, 1999). Les rôles respectifs du texte (sémanticité /scripturalité) et de l'image (plasticité/sémanticité) peuvent également être inversés: par exemple, dans les onomatopées où le texte devient image et quand l'image devient écriture (Masson, 1985, Douset, 2003). Enfin, l'on peut s'interroger sur la relation entre l'image et le texte qui exerce tantôt une fonction d'ancrage (impose parmi la masse de significations possibles, un sens unique de lecture) et tantôt une fonction de relais (apporte ce que l'image ne dit

pas) (Varga, 1999). Dans le but d'élaborer une narration, le texte et l'image sont confrontés l'un à l'autre sur le même support papier où «un lien organique s'établit entre eux dans un souci de complémentarité et de continuité séquentielle au service d'un scénario» (Lagache, 2006, 160). Suivant les auteurs et les illustrateurs, cette rencontre a des implications différentes pour chacun d'eux.

Pour le bien de notre étude, nous restreindrons le tout aux rapports de complémentarité (dont la bande dessinée est le porte-étendard), de redondance et de concurrence (Lagache, 2006). Avant de nous lancer dans l'interaction entre le texte et l'image, nous nous attarderons aux éléments qu'ils partagent. Au paragraphe suivant, nous verrons les trois codes partagés par le texte et l'image.

La séquentialisation, l'intercase et l'ellipse dans la bande dessinée

La notion de séquence est essentielle à la définition et à l'existence de la bande dessinée (Eisner, 1997; McCloud, 1993). McCloud (2007) fonde sa théorie sur «la croyance que la bande dessinée est essentiellement un art narratif qui construit un récit à partir de l'enchaînement séquentiel d'images juxtaposées» (Nofuentes, 2010, 18-19). La séquentialisation se définit ici comme une suite d'images articulées (une séquence) séparées par une intercase (qui mène aux notions de découpage²³ et de mise en page). Comme il a été démontré préalablement, l'histoire est partagée dans ces fragments et organisée en séquence dont la cohérence narrative est garantie par la combinaison du texte et de l'image dans «la succession des images et de leur coexistence, de leur enchaînement diégétique et de leur étalement panoptique» (Groensteen, 1999, 10-11).

²³ Terme emprunté au langage cinématographique.

C'est dans cet enchaînement séquentiel que la segmentation amène «à voir, là où il semblait qu'il n'y eut rien à lire, une profusion de motifs et de références qui, pour peu qu'on s'y attarde, communique bien des choses» (ibid., 67). Même s'il est difficile d'attribuer aux images une fonction narrative strictement définie (certains auteurs dont McCloud (1993) a fait une classification comme image-action, image-temps, image-description, etc.), la séquence doit s'écrire comme une phrase qui possède ses règles de construction. Le propre de la

«bande dessinée est le dévoilement *progressif* de l'histoire racontée, sa répartition en «paquets narratifs» ou «fragments d'espace-temps» placés les uns à la suite des autres. À l'inverse, il ne suffit pas d'aligner n'importe quelles images pour obtenir une bande dessinée ; il est indispensable que les dessins juxtaposés entretiennent certains rapports particuliers de complémentarité, de successivité et de co-référence à une même action ou intrigue» (Groensteen, 1999,54).

La séquentialisation du récit en cases sous-entend qu'il y a nécessairement une séparation, un espace entre deux images. Cette séparation, qui est à la fois une double rupture (un saut dans l'espace et dans le temps), se nomme espace intericonique, intercase, gouttière ou césure (Baetens, 1991). Traditionnellement blanc (peut différer pour des raisons d'esthétisme ou de sémantique) et de dimension variable (Morgan, 2003), le temps de l'espace intericonique est la durée du récit (évidemment, chaque case a une durée propre) et, d'une certaine façon, elle «redouble le cadre de chacune des vignettes, de même la marge agit comme un cadre supplémentaire par rapport au filet extérieur de l'hypercadre» (Groensteen, 1999, 40). La durée de l'espace intericonique est régulière: entre chaque case se passe le même temps (le rythme induit peut être lent ou rapide) (Eisner, 1997, McCloud, 1993). Par exemple, plus une action est découpée par l'espace intericonique (fréquence élevée dans le temps du récit), plus le rythme du récit paraît soutenu (Baetens, 1991) et sa vitesse de déroulement paraît lente tandis que,

lorsque l'espace intericonique marque de grands bonds dans le temps, le rythme de la lecture est lent et la vitesse du récit élevée (Baetens et Lefevre, 1993).

Dès lors, le lecteur constate que, durant l'intercase, on est passé d'une image à l'autre, mais aussi d'un espace à un autre, d'un personnage à un autre. Il s'agit d'un procédé narratif consistant à abréger le déroulement d'une action ce qui rend le récit efficace et qui se nomme l'ellipse (Trondheim et Garcia, 2006). D'une durée très variable, ces «trous» narratifs doivent être comblés par le lecteur. Ainsi, certains moments d'une scène sont laissés de côté afin de privilégier les moments d'action. Il ne faut pas confondre l'ellipse avec le retour en arrière (*flash-back*) ou la prolepse, qui sont une rupture de la chronologie de l'histoire (Masson, 1990). Par exemple, on peut suivre un personnage dans un déplacement régulier dans un aéroport, d'un espace vers un autre, en passant par tous les espaces intermédiaires (l'enregistrement des bagages, la montée des marches de l'avion, etc.). L'ellipse consiste à abréger ce déplacement en montrant le personnage entrer dans l'aéroport et le moment où il est assis dans l'avion avec son journal (ellipse spatio-temporelle). Le lecteur est actif dans l'ellipse : c'est lui qui reconstruit les rapports entre les cases pour que cela ait un sens (Sohet et Saouter, 1989). Certaines transitions entre les cases sont repérables. Sur ce sujet, Fresnault-Deruelle (1972b) propose quatre types de hiatus pouvant s'établir entre deux cases ce qui serait «l'origine de tout syntagme séquentiel visant à établir une narration» (Nofuentes, 2010, 17). On dénombre *le hiatus temporel* (implique un décalage horaire), *le hiatus spatio-temporel* (la transition entre deux cases nécessite un saut important dans le temps et souvent dans l'espace), *le hiatus spatial* (soit un déplacement des personnages qui implique une temporalité ou une contemporanéité une forme d'insert dans la séquence) et *le hiatus technique* (une

transition de type jour/nuit, objectif/subjectif ou encore dehors/dedans). De son côté, McCloud (1993) identifie six types de hiatus, dont les deux premiers seront différenciés par Morgan (2003) comme des enchaînements graduels. Le tableau suivant présente les différents types de hiatus identifiés par McCloud (1993) :

Tableau 8 : Les différents types d'ellipse selon McCloud (1993)

Type d'ellipses	Précision
Moment à moment	Ellipse temporelle d'une durée très courte entre deux cases
Action à action	Un personnage ou un objet (une voiture par exemple) déroule une action
Sujet à sujet	Personnage à personnage, décors à décors, etc.
Scène à scène	Le contenu des cases diverge autant dans le temps que dans l'espace (un raisonnement déductif est nécessaire de la part du lecteur pour reconstruire le récit)
De point de vue à point de vue	Regard sur différents éléments d'un lieu, d'une idée, d'une atmosphère
Ellipse solution de continuité	Aucun rapport apparent entre les cases, mais une identité intrinsèque à les regarder ensemble

D'après ce qui est mentionné dans le tableau et en comparant ces deux typologies, ce que Fresnault-Deruelle (1977) nomme le hiatus temporel renvoie aux *closures* moment à moment et action à action de McCloud (1993). Alors, de quelle façon reconstruit-on l'ordre de l'histoire à partir des cases? Cet élément rassembleur est le raccord que nous présentons au paragraphe suivant.

Le raccord dans la bande dessinée

Le raccord (terme emprunté au cinéma) est un élément visuel et/ou textuel commun (répété) au sein de la BD servant de lien ou de relais entre deux ou plusieurs images (Mc Cloud, 1993). Sur ce code reposent la linéarité et la fluidité de la lecture, le passage aisé d'une image à l'autre. Pour le lecteur, c'est un point de repère qui prend la forme d'un personnage, d'un élément du décor, de la bulle, d'une couleur ou d'un motif (Peeters, 1998; Groensteen, 1990). On parle alors de raccord de forme, de couleur, de motifs, etc. Dans une bande dessinée,

«deux images consécutives peuvent représenter un nombre infini d'événements : c'est le lecteur qui reconstitue la cohérence et décide qu'on a affaire à une seule situation. Et c'est lui qui reconstitue ce qui se passe entre les deux images et reconstruit la cohérence. Nous appellerons *complétion* cette opération de reconstruction du tout à partir des fragments. Mais il est des cas où deux situations sont homogènes alors qu'elles ne sont pas cohérentes. Le calcul de la cohérence -l'interprétation- est alors cognitivement plus coûteux, mais la complétion est possible : le segment reste globalement interprétable. Enfin, il faut pouvoir détecter les articulations non homogènes, mais cohérentes et le dernier cas, non homogènes et non cohérents» (Girault, 2001, 2-3).

Le lecteur cherche ce qui, d'une image à l'autre, est resté semblable (permanent) et ce qui, au contraire, a changé. Il en déduit là une partie de la signification. C'est alors seulement qu'il pourra avancer, passer à l'image suivante et recommencer (ibid). De la rapidité de ce processus mental dépendra la vitesse de la lecture. Quelques fois, l'auteur brise volontairement la fluidité en rompant la continuité de la séquence (Sohet et Saouter, 1989), mais un élément infime assure toutefois le lien séquentiel (une texture, une couleur, un motif) ou encore des marques formelles comme des locutions adverbiales (fonctionnant comme des localisateurs temporels) ou des verbes (leur temps, leur aspect, et leur sémantique) (Girault, 2001). Les codes caractéristiques du mode texte/image développés dans les paragraphes précédents (séquentilisation, intercase, ellipse et raccord) sont propres à la BD et influencent réciproquement sa lecture, car ils puisent à la fois au mode visuel et au mode textuel. C'est leur fusion qui module le processus de

reconstruction de sens du multitexte bédésique : c'est la capacité de comprendre et d'interpréter la fusion de ces codes qui détermine le sens tiré de l'œuvre lue. Aux paragraphes suivants, nous détaillerons l'interaction entre le texte et l'image en débutant avec le rapport de complémentarité.

Le rapport de complémentarité dans la bande dessinée

La bande dessinée, dont la production et la réception du discours iconotextuel sont simultanées, exemplifie parfaitement la jonction intermédiaire du texte et de l'image. L'apport de l'association texte/image est d'emblée complémentaire en bande dessinée (Groensteen, 1999). Ce type de rapprochement (discours mixte) naît d'une combinaison du discours verbal et du discours visuel dans un rapport de complémentarité :

« [...] il ne s'agit plus de deux discours, l'un verbal et l'autre visuel, réuni dans un seul texte, mais d'un discours verbovisuel mixte. La séparation artificielle des deux médias détruirait le sens établi par la jonction. Le texte et l'image ne sont plus autonomes, parce qu'ils ne peuvent plus être lus indépendamment sans perdre au moins le sens qui résulte de leur interaction : la jonction des éléments intermédiaux signifie plus que la somme des éléments constituants» (Hoek, 2002, 36).

Le discours mixte est une «création originale et non pas un montage d'éléments verbaux et visuels préexistant indépendamment» (ibid, 41) tel que le discours multimédial (Varga, 1999). En bande dessinée, le maillage «entre les images et le texte est si étroit qu'il est impossible de commenter les uns sans les autres» (Lagache, 2006, 162). De son côté, Groensteen postule «qu'il n'y a pas de confrontation dans la BD les deux modes sont entremêlés entre-eux, ils sont indissociables» (Groensteen, 1999, 10). Nous partageons ce postulat: l'image et le texte entretiennent toujours une relation complémentaire et lorsqu'il y a redondance ou concurrence au sein d'une case, il s'agit d'un effet recherché par l'auteur.

Le rapport complémentaire signifie que l'image et le texte apportent des informations différentes, mais qui se complètent, c'est-à-dire ce qui n'est pas dit est montré et vice-versa. Le texte a besoin des images pour être compris; les images apportant des informations complémentaires ou remplissant les ellipses du texte (Quella-Guyot, 1990). Ici, les rapports «entre l'objet et l'image ne sont pas de simples rapports d'imitation. L'image ne répète pas l'objet, elle n'est pas une réplique qui se substitue aux choses comme leur double parfait, mais plutôt un filet pour les apprivoiser, les saisir » (Groensteen, 1999, 10). Le dessin «s'engouffre dans les interstices du texte [il] cherche les fissures pour exister et apparaît souvent comme une sorte de prolongement des mots » (Lagache, 2006, 66). Par exemple, la case et la bulle qui sont des codes à la base de l'écriture bédésique, sont en fait des conséquences de la conjonction des systèmes textuels et visuels. Plus précisément, la mise en cases est un traitement

«de l'image empruntant au système textuel pour se constituer (linéarisation, discontinuité ordonnée et consécutive) : tendance de l'image à se conformer au modèle de la langue. Inversement, la mise en bulles est un traitement du verbal tendant en partie à s'accorder aux principes iconiques (intégration dans le plan de représentation, transformation des graphèmes en calligraphie) : tendance du texte à se concilier le modèle iconique. Cependant, l'image (case) et le texte (bulle) restent distincts. Coexistence de la figure et de la lettre, repérables dans leur contiguïté (par exemple, un locuteur figuré dans la case et ce qu'il dit est verbalisé dans la bulle)» (Pons et Bleton, 2002,133).

Ainsi, lorsque l'image montre une ville, le récitatif indique Paris. Cette indissociabilité confère en partie sa spécificité à la bande dessinée, ce qui la distingue de la peinture ou de la littérature, puisque les propos des personnages indiquent une clé d'interprétation de la scène tandis que le dessin permet, par exemple de savoir qui parle ou encore quel est le lieu de l'action.

L'image et le texte ont un caractère plus ou moins mimétique, un texte peut ressembler à ce qu'il décrit; il peut être la chose (Tilleul, 2005). De même, le dessin peut voguer entre abstraction, signification et ressemblance, en figurant ou décrivant à peine (Cornilliat, 1992). En bande dessinée, l'image et le texte n'arrêtent pas de mélanger et d'échanger leurs fonctions, leurs rôles et leurs idées dans un rapport complémentaire où les deux espaces cohabitent sans se confondre : «d'un côté l'espace du texte; de l'autre, celui de la figure» (Pons et Bleton, 2002, 129) et s'enchâssent distinctement où « leur emboîtement suppose une promiscuité exigeant formellement qu'ils tiennent mutuellement compte l'un de l'autre» (ibid) et de chiasme où texte et image, comme signes, s'échangent leur système d'exploitation : la lettre emprunte «à l'iconique (le dessin de la lettre apporte une plus-value au message verbal); la figure s'appuie sur l'articulation des règles de l'écriture» (ibid). Pour donner suite au rapport de complémentarité entre le texte et l'image, au paragraphe suivant, nous aborderons le rapport de redondance et de concurrence.

Le rapport de redondance et le rapport de concurrence dans la bande dessinée

Tenant compte de la règle de complémentarité entre le texte et l'image en BD, l'auteur utilisant dans une séquence précise, que ce soit dans une bande ou une case, un rapport de redondance ou de concurrence entre le texte et l'image, veut y attirer l'attention du lecteur pour des raisons esthétiques ou sémantiques. Le texte imite l'image, ou est-ce l'inverse? Le rapport de redondance, aussi nommé rapport de répétition renvoie au fait que l'action est exprimée une première fois sous une forme graphique et une seconde fois sous une forme littéraire : «une image descriptive est doublée d'un commentaire qui précise le lieu ou le personnage représenté par le dessin. Une bulle répète ce que voit le

lecteur» (Lagache, 2006, 160). Il s'agit souvent d'ancrer la signification de l'image (autrement polysémique). Le texte évoquerait là où l'image montrerait et réciproquement. En quelque sorte, c'est deux pour le prix d'un.

Dans le rapport de concurrence, l'auteur joue sur le décalage du texte et de l'image, c'est-à-dire le texte contredit l'image. Au lieu d'assurer l'univocité de sens, il introduit l'équivocité (un second degré) (Dillies, 1978). Le rapport d'opposition propose un texte qui vient en contradiction avec l'image : «le texte propose un commentaire contradictoire avec ce que l'on voit, ce qui crée un effet humoristique : par exemple, un personnage avance qu'il va réussir dans son entreprise alors que l'image montre qu'il a toutes les chances d'échouer» (Lagache, 2006, 161). Dans les paragraphes précédents, l'accent a été mis sur l'étroite complémentarité du texte et de l'image qui véhicule la narration en bande dessinée et que le sens de l'histoire racontée est palpable à travers une maîtrise de ces modes et de ces codes. Ce savoir-faire découle de compétences spécifiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, les connaissances (modes et codes) et les compétences sont interreliées. Toutes ces clarifications conceptuelles à propos des connaissances (modes et codes) sont nécessaires afin d'établir ce qui doit être enseigné aux élèves et il en va de même pour les compétences à développer. Il est temps maintenant de sélectionner et de définir les compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésisque.

2.3. Les compétences sélectionnées pour le dispositif didactique

Le terme compétence renvoie à un réseau intégré de connaissances qui doivent être mobilisées pour accomplir des tâches (Allal, 2002) et il peut être défini comme suit : «une compétence est la mise en relation de plusieurs connaissances, est applicable à une

famille de situations et est orientée vers une finalité» (Beckers, 2002, 2). En d'autres termes, une compétence est la mobilisation articulée d'aptitudes (de ressources cognitives) multiples à mettre en œuvre par un ensemble organisé de savoirs et de savoir-faire afin d'accomplir une tâche précise (Crahay, 2006). Comme le souligne Sohet (2010), le lecteur de bande dessinée doit maîtriser de nombreuses compétences afin de «pouvoir entrer de plain-pied dans les propos [...], mais il doit également suivre le fil narratif, repérer l'essentiel de l'anecdotique, lire la cohérence de l'enchaînement déployé. Et pour ce faire, il devra être sensibilisé au mode d'expression et aux usages propres à la bande dessinée» (Sohet, 2010, 105). Nous poursuivrons donc la deuxième étape de l'élaboration du dispositif didactique, c'est-à-dire *sélectionner et définir les compétences sémiotiques spécifiques du multitexte à développer chez les élèves pour favoriser leur compréhension et leur interprétation de la bande dessinée.*

Afin d'élaborer un dispositif didactique de recherche s'appuyant sur des compétences sémiotiques spécifiques au multitexte, nous avons parcouru les écrits scientifiques portant sur la lecture multimodale. Nous avons fixé notre choix sur deux critères de sélection : présence de compétences spécifiques à l'écrit et à l'image et compétence amalgamant ces deux médiums. La *Grille des compétences en littératie médiatique de Lebrun et Lacelle (2010)* (appendice B) a été sélectionnée pour combler ce besoin. Elle s'inscrit dans le cadre d'une sémiotique narrative (relation texte-image (Gill, 2002)) et d'une sémiotique de la réception (relation texte-image chez le lecteur de BD (Kress, 1997, 2005)) (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012). Les ressources sémiotiques employées pour la production de sens sont variées: image, écriture, gestuelle, regard, parole, etc. (Jewitt, 2005) et elles reflètent le monde actuel où l'hybridation quotidienne des mots aux images (Kress, 2010) ou aux

sonorités forme un mode de plus en plus complexe à comprendre (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012). De cette grille, nous avons retenu les compétences suivantes :

- 1) La compétence sémiotique générale (CSG);
- 2) La compétence textuelle spécifique (CTS divisible en compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) et en compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E);
- 3) La compétence multimodale (CM).

Aux paragraphes suivants, nous développerons ce que les auteurs entendent pour chacune d'elles.

La compétence sémiotique générale (CSG)

La compétence sémiotique générale (CSG) est spécifique à la lecture d'un genre textuel narratif particulier (Lebrun et Lacelle, 2010). Dans le cadre de notre étude, le genre textuel narratif spécifique est la bande dessinée. Cette compétence se manifeste chez les élèves par leur capacité à repérer les codes du fond (contenu), soit l'histoire, les personnages, les espaces/lieux, le temps, l'époque, les thèmes et les codes de la forme (contenant), c'est-à-dire la narration, le temps, la structure de l'histoire, les procédés stylistiques, le vocabulaire et le ton. Or, tous ces éléments composant le récit bédésique sont délivrés à la fois par les codes des modes textuel et visuel, dont la compréhension et l'interprétation nécessitent une maîtrise multimodale afin de dégager un sens à l'histoire racontée. En d'autres termes, la description émise par chacun des modes et leurs codes, dont le degré de descriptivité dépend du style du dessinateur, ne connaît que des actualisations partielles et subjectives puisque chaque lecteur ne retient que les détails

significatifs pour lui. Par exemple, un élève peut porter une attention plus grande aux codes narrateurs visuels (composition de la case) tandis qu'un autre va se tourner vers les codes textuels (récitatifs).

La compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I)

Tout d'abord, la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) s'exprime par la capacité des élèves à repérer les codes appartenant au mode visuel (comme la planche, la bande, la case) et à en dégager leur aspect spatiotopique ou leur composition. L'image est à la fois un énonçable (donnant lieu à des énoncés quand le langage s'en empare), un descriptible et un interprétable. Le sens d'une case peut provenir d'elle-même (axe paradigmatique) ou subir des déterminations rétroactives suite à des références provenant d'autres cases (axe syntagmatique ou phrasique). Donc, la compétence CTS-I se manifeste par la capacité des élèves à identifier un code provenant du mode visuel et à en tirer une signification. Par exemple, l'élève doit être en mesure d'identifier un phylactère et d'interpréter le liséré (le contour) de celui-ci, s'il a une forme métaphorisée (si le liséré est sinueux avec des petits cœurs, le personnage est amoureux. Cela ajoute une information supplémentaire au dialogue en cours).

La compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E)

La maîtrise de cette compétence se manifeste par la capacité à repérer les codes du mode textuel (récitatif, onomatopée, mot-décor et dialogue) et à en dégager leurs éléments de composition. Par exemple, l'élève doit être en mesure d'identifier que le type d'énoncé verbal n'est pas le même lorsqu'il est inscrit dans un récitatif (parole du narrateur) ou bien dans un phylactère (dialogue).

La compétence multimodale (CM)

La compétence multimodale (CM) se manifeste par l'utilisation simultanée du texte (mode textuel) et de l'image (mode visuel). Elle se déploie dans la capacité des élèves à identifier à la fois un code provenant du mode visuel et du mode textuel puis à fusionner les informations issues de ces deux codes afin de dégager une signification pertinente au message véhiculé par le multitexte bédésique.

Toutes ces compétences sont développées parallèlement aux connaissances (modes et codes) acquises en lecture du multitexte bédésique. Nous partons du postulat suivant: la maîtrise des codes textuels et visuels ainsi que leur interaction permet une compréhension et une interprétation générales plus efficaces du multitexte bédésique. En d'autres termes, la maîtrise des codes du mode textuel par la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) ainsi que la maîtrise des codes du mode visuel par la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) permettent la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale (CM). Et la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale permet une meilleure compréhension/interprétation des codes bédésiques généraux par la maîtrise de la compétence sémiotique générale (CSG). Pour donner suite aux compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique, nous expliquerons de quelle façon elles seront mises en application.

2.3.1. La mise en application des compétences

Selon Bleton et Pons (2002), s'aventurer sur le chemin de la lecture du multitexte bédésique suppose «que les lecteurs aient acquis les rudiments de vocabulaire descriptif et connaissent la spécificité d'expression du médium» (ibid, 170). Ce savoir nécessaire

s'établit à plusieurs niveaux et implique les règles propres à la bande dessinée comme «savoir distinguer, par exemple, la valeur de paroles d'un texte mis en bulles de celles de commentaire narratif, d'un texte inséré en espace diégétique» (ibid, 185)²⁴, c'est-à-dire la maîtrise d'une compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E).

Le défi de lecture de la bande dessinée réside dans sa spécificité : «l'intégration des deux codes, obligation de résoudre, de résorber les antagonismes qu'ils entretiennent mutuellement et, pour cela, convoquer d'éventuels lieux de compatibilité et inventer pour le reste des stratégies d'intégration» (ibid) qui sous-entend une maîtrise multimodale (CM). Ce sont les images et leurs composantes (récit visuel) prises dans leur ensemble et non séparément et leurs relations avec le récit textuel qui déterminent toujours la production du sens au sein d'une lecture de bande dessinée (Mouchart, 2004; Giguère, 1991) et qui influencent leur compréhension/interprétation globale du récit (CSG). Le lecteur doit traiter à la fois le textuel et le visuel et mettre en relation les informations acquises pour produire des significations globales (Lagache, 2006) et saisir les divers plans de la signifiante (Groensteen, 1999), car il y a une double approche du lecteur face aux différentes inscriptions verbales et iconiques, textuelles et figurales où la

«visibilité implique une relation au corps physique du lecteur, par lui, une participation à l'univers sensible. De ce côté, la relation du lecteur aux inscriptions de la page sera d'ordre phénoménologique. La lisibilité en appelle davantage au système de lecture réglant la trace scripturale et se pose comme opération cognitive à l'intérieur de ce système» (Pons et Bleton, 2002, 115-116).

De plus, le récit bédésique, organisé en planches, en bandes et en cases, se lit dans cet ordre: de gauche à droite comme les lignes d'écriture (pour les cases) et de haut en bas

²⁴ Voir point 2.3. sur le contenu du dispositif.

comme les lignes d'un texte (pour les bandes) (Peeters, 1993). Ce sens est dicté par les langues occidentales et est à l'opposé des langues orientales (Morgan, 2003).

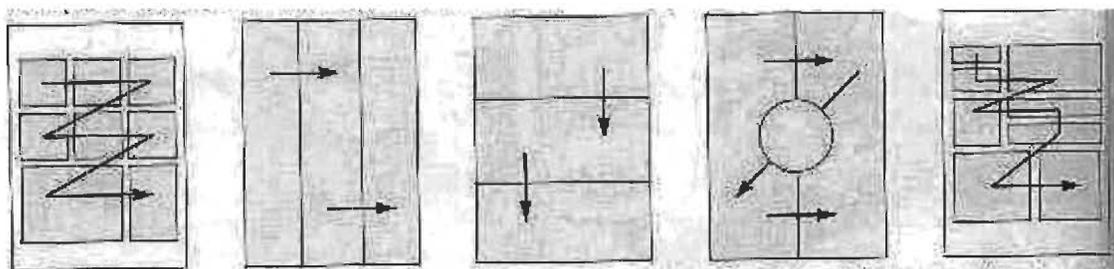
En bande dessinée, la condition de la lecture implique nécessairement que les cases soient séparées physiquement les unes des autres pour être lues (séquentialisation) où chaque case se «laisse aisément circonscrire et prélever dans le continuum séquentiel, cela signifie qu'aux niveaux perceptifs et cognitifs, la vignette existe bien davantage pour le lecteur de BD que le spectateur de film» (Groensteen, 1999,33). De même, lorsque le lecteur rencontre un cadre, il doit reconnaître qu'il y a là à l'intérieur du périmètre tracé (bulle, récitatif) un contenu à déchiffrer : il s'agit là d'une invitation à s'arrêter et à scruter, soit la mise en application d'une compétence sémiotique spécifique que ce soit, CTS-E, CTS-I ou CM afin de tirer un sens (compréhension/interprétation) de sa lecture. Le groupe μ (1992) a insisté sur ce point : «une bordure délimitant un espace assume le rôle sémiotique important vis-à-vis de cet espace : elle le désigne en effet comme homogène. L'image à venir reçoit ainsi, avant même d'être émise, le statut d'unité : signe isolé ou énoncé» (Groensteen, 1999, 96). Ainsi, la solidarité iconique de la bande dessinée est perçue par le lecteur lors de la réception de l'œuvre «sous la forme d'une hypothèse de cohérence narrative» (ibid, 133). Lors de la lecture, la distinction

«entre les différents niveaux de réception, la conversion des énonçables en énoncés, la description plus ou moins actualisée, l'interprétation enfin et entre plusieurs plans de la signifiante, loin d'aboutir à la formalisation d'un protocole de lecture univoque et normatif, amène à conclure que le sens est, pour chaque lecteur, toujours à construire et à compléter, n'aboutissant qu'à des synthèses provisoires et nécessairement empreintes de subjectivité» (Groensteen,1999,188).

C'est la présupposition de sens qui amène le lecteur à chercher de quelle façon la case (axe paradigmatique) se relit et s'enchaîne aux autres et en fonction des autres par une reprise partielle de son contenu soit la redondance iconique (ex : ubiquité du

personnage); opération nécessaire à la transmission d'un élément narratologique. Chaque case est une parcelle de sens ayant ses propres significations et résonances, mais se lit en fonction de ses rapports avec son environnement: «elle est toujours à rapprocher d'autres images, situées en amont ou en aval dans le coin du récit» (ibid., 150). Outre le sens de lecture case par case (première, deuxième, troisième, etc.) imposé par la séquentialisation du récit, le lecteur peut, avant même d'avoir lu la première case, englober visuellement la totalité de la page (qu'elle soit simple ou double) et, s'il le souhaite, il a la possibilité de sauter des cases, aller en arrière, en avant, s'attarder sur une vignette ou même lire la BD dans tous les sens (choix multiples) (Bleton et Pons, 2002). De ses travaux, Dousset (2003) dégageait cet exemple de configuration qui témoigne de la multitude de possibilités de lecture de la mise en page de la bande dessinée.

Schéma 1 : Le sens de la lecture d'une planche d'après Dousset (2003, 8)



Alors, le lecteur a «un rôle actif dans l'acte de lecture, il ne se contente pas d'enregistrer des signes et de les décoder, il n'est ni une plaque photographique ni l'image en miroir d'un auteur de BD; il a une activité spécifique » (Bleton et Pons, 2002, 71). Globalement, l'espace de la planche peut être lue de trois façons : linéaire (de case en case), tabulaire (l'ensemble de la planche) et transversale: (au sein de la case elle-même il y a une de la confrontation des plans et des champs) (Trondheim et Garcia, 2006, Sohet et Saouter,

1989). Le lecteur doit conserver toutes les informations contextuelles, connaissances antérieures ou nouvelles, nécessaires à l'intelligibilité de la situation narrative qu'il lit : «chacun va chercher dans l'image et en retient tel ou tel détail signifiant pour lui à cet instant» (ibid, 148). De même, il doit être en mesure de maîtriser de nombreuses compétences afin de «pouvoir entrer de plain-pied dans les propos [...], mais il doit également suivre le fil narratif, repérer l'essentiel de l'anecdotique, lire la cohérence de l'enchaînement déployé. Et pour ce faire, il devra être sensibilisé au mode d'expression et aux usages propres à la bande dessinée» (Sohet, 2010, 105). Cette «caractérisation» est assurée par la partie théorie de notre dispositif qui vise à sensibiliser les élèves au contenu de la bande dessinée avant de les lancer dans la lecture des deux bandes dessinées que comporte notre dispositif. La lecture de l'image pose quelques difficultés mais cela n'empêche pas son décryptage qui s'acquiert par le déchiffrement des codes mis en jeu (Joly, 1994). Pour ce faire, le lecteur doit développer les compétences sémiotiques spécifiques au multitexte, soit la CTS-T, la CTS-E, la CM et la CSG.

Le développement de ces compétences favorise et soutient l'acquisition des connaissances enseignées afin d'améliorer la compréhension et l'interprétation d'un multitexte bédésique. De plus, dans un contexte de réception d'un multitexte bédésique, afin de mieux distinguer avec clarté et efficacité les éléments iconiques, le lecteur peut s'appuyer sur des repères de lecture afin de faciliter l'acquisition de sa compétence. Nous en exemplifions quelques explications dans ce tableau :

Tableau 9 : La manifestation des compétences en lecture du multitexte bédésique

Manifestation des compétences en lecture du multitexte bédésique

Mode textuel	Mode visuel	Mode texte/image
<ul style="list-style-type: none"> • Repérer la structure du texte • Repérer l'aspect spatiotopique du texte • Repérer la typographie • Identifier la composition visuelle du texte • Repérer l'énoncé verbal • Repérer la fonction du texte • Repérer la nature de l'énoncé verbal • Identifier les idées principales et secondaires • Faire des liens avec les connaissances antérieures • Soutenir son raisonnement à l'aide de codes textuels issus du contexte 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer la structure de l'image • Identifier l'aspect spatiotopique • Identifier la composition • Repérer les caractéristiques spécifiques de chacun des codes (case, planche) • Repérer la fonction de l'image • Identifier les cases en amont et en aval • Faire des liens avec les connaissances antérieures • Soutenir son raisonnement à l'aide de codes visuels issus du contexte 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusionner les codes des modes textuel et visuel • Repérer les éléments de contenu • Identifier l'histoire • Identifier les personnages • Identifier les espaces/lieux • Identifier le temps/époques • Repérer les éléments de la forme • Identifier la narration • Identifier le temps • Identifier la structure de l'histoire • Identifier les procédés stylistiques • Identifier le vocabulaire et le ton

Ces précisions servent de référence et vont être réutilisées dans la grille que nous présenterons au point suivant.

2.4. La grille des connaissances (modes et codes) et des compétences

Compte tenu que les connaissances (modes et codes) et les compétences sémiotiques à acquérir par les élèves ont été sélectionnées et définies dans les points précédents, toutes ces informations ont été regroupées au sein d'une même grille afin de maximiser leur potentiel et créer ainsi un outil synthèse pratique pour les enseignants; ce qui rejoint la troisième étape de l'élaboration du dispositif didactique, c'est-à-dire la *création d'une grille synthèse des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique*. Les connaissances (modes et codes) sélectionnées et définies à partir de la grille de Sohet (2010) et des concepts de Groensteen (1999) ont été condensées et redéfinies puis insérées dans la grille de Lebrun et Lacelle (2010; 2011). De cette fusion est née la *Grille des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique*. La création de cette grille était nécessaire, puisque jusqu'à maintenant, il n'y avait pas d'outil didactique comme celui-ci, c'est-à-dire qui regroupe à la fois les connaissances et les compétences à enseigner pour développer la compréhension/interprétation de la lecture du multitexte bédésique.

Afin d'explicitier les clés de sa lecture, nous allons présenter la grille synthèse que nous avons schématisée. Elle reprend l'idée véhiculée par notre postulat: la maîtrise des divers langages combinant le récit bédésique soit la maîtrise des codes textuels et des codes visuels ainsi que leur interaction permet une compréhension et une interprétation générale plus efficace du multitexte bédésique. En d'autres termes, la maîtrise des codes du mode textuel par la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) ainsi que la maîtrise des codes du mode visuel par la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) permettent la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale

(CM). Et la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale permet une meilleure compréhension/interprétation des codes bédésiques généraux par la maîtrise de la compétence sémiotique générale (CSG). Nous le rappelons, la grille synthèse est la fusion des connaissances et des compétences qui sont étroitement liées, elles vont de pair.

Ainsi, elle est divisée en quatre sections correspondant aux connaissances (c'est-à-dire, les divers modes et leurs codes respectifs) qui sont associés à chacune des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique. Prenons un exemple, si un enseignant veut mettre à l'étude une case de BD, il se dirige vers la section *connaissance: mode visuel* et vers la *compétence : compétence textuelle spécifique à l'image CTS-I*. Ensuite, il descend au code correspondant à la case et considère la manifestation de ce code et de la compétence pour élaborer sa question. Voici la grille née de la fusion des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique :

Grille 1 : Grille des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique

Section 1	
Connaissance : Mode visuel	
Compétence : Compétence textuelle spécifique à l'image fixe (CTS-I)	
Fonction de l'iconique	Manifestation de la compétence
Icône	Repérer la structure de l'image
Indice	Identifier l'aspect spatiotopique
Symbole	Identifier la composition
	Repérer les caractéristiques spécifiques

	<p>à chacun des éléments (case, planche)</p> <p>Repérer la fonction de l'image</p> <p>Identifier les cases en amont et en aval</p> <p>Faire des liens avec les connaissances antérieures</p> <p>Soutenir son raisonnement à l'aide de codes visuels issus du contexte</p>
Compréhension/Interprétation	<p>Décodage du message visuel</p> <p>Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)</p>
Code : Planche	
Aspect spatiotopique	Manifestation du code
Type	<p>Planche-gag</p> <p>Double-planche</p> <p>Planche inaugurale</p> <p>Planche finale</p> <p>Case planche</p> <p>Planche décor avec insert</p>
Bande	<p>Unique</p> <p>Multiple</p>
Compréhension/ Interprétation	<p>Décodage de l'espace spatiotopique</p> <p>Quelle répartition spatiotopique est utilisée?</p> <p>Décodage d'un code perturbateur</p> <p>Quel est le type de planche employé et quelle en est sa fonction?</p>
Code : Case	
Aspect spatiotopique	Manifestation du code
Forme	<p>Standard (carré, rectangulaire)</p> <p>Particulière (triangulaire, cœur, circulaire ou autre)</p>

Superficie (dimension)	Régulière Petite dimension Grande dimension
Site	Position initiale Position centrale Position finale
Éléments de composition	Manifestation du code
Cadre	Bordure régulière (même format que la case) Métaphorisé (dentelé, fleur, etc.) Sans cadre
Présence de bulle	Unique Multiple Aucune
Présence de récitatif	Unique Multiple Aucun
Présence d'onomatopée	Unique Multiple Aucun
Présence de mots décors	Unique Multiple Aucun
Présence d'insert	Unique Multiple Aucun
Présence d'éléments hors case ou hors cadre	Unique Multiple Aucun

Présence de pictogramme (symbole)	Unique Multiple Aucun
Présence d'idéogramme (dessin arbitraire et abstrait (ex : ligne))	Unique Multiple Aucun
Composition de la case	Manifestation du code
Échelle de plan	Plan très général (plan d'ensemble) Plan général Plan moyen ou plan-pied Plan américain Plan rapproché Gros plan Très gros plan
Angle de vue	Normal Plongée Contre-plongée Oblique Rétrécissement
Mouvement	Panoramique horizontal Panoramique vertical Zoom avant Zoom arrière Mouvement giratoire Champ/contrechamp Effet stroboscopique
Compréhension/Interprétation	Décodage du message visuel de la case Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources

	indicatrices d'un sens de l'œuvre)		
Code : Bulle			
Aspect spatiotopique	Manifestation du code		
Forme	Standard (carrée, rectangulaire) Particulière (triangulaire, cœur, circulaire ou autre) Métaphorisée (fleurs, goutte, etc.)		
Superficie (dimension)	Régulière Petite dimension Grande dimension (occupe presque toute la case)		
Site	Enclavée Accolée Ouverte Débordement		
Éléments de composition			
Fond	Coloré Non coloré (blanc)		
Appendice	Nombre	Forme	Locuteur
	Un seul	Régulière	Relié à un personnage
	Multiple	Métaphorisée	Relié à plusieurs personnages
	Absent		Relié au cadre
Lisé	Présent ou non Régulier Métaphorisé		
Hors case/cadre	Relié à une ou plusieurs cases Relié à un récitatif		

	Relié à l'intercase
Compréhension/Interprétation	Décodage du message visuel de la bulle Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)
Section 2	
Connaissance : Mode textuel	
Compétence : Compétence textuelle spécifique à l'écriture (CTS-E)	
Fonction du linguistique	Manifestation de la compétence
Ancrage	Repérer la structure du texte
Relais	Repérer l'aspect spatiotopique du texte
Suture	Repérer la typographie
Effet de réel	Identifier la composition visuelle du texte
Dramatisation	Repérer l'énoncé verbal
Régie	Repérer la fonction du texte
Rythmique	Repérer la nature de l'énoncé verbal
	Identifier les idées principales et secondaires
	Faire des liens avec les connaissances antérieures
	Soutenir son raisonnement à des codes textuels issus du contexte
Compréhension/interprétation	Décodage du message textuel dans la bande dessinée Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)
Code : Récitatif	
Aspect spatiotopique	Manifestation du code
Forme	Standard (carrée, rectangulaire) Particulière (triangulaire, cœur, circulaire ou autre) Métaphorisée (parchemin)

Superficie	Régulière Petite dimension Grande dimension (occupe presque toute la case)
Site	Haut de la case Bas de la case Centre de la case Accolé au cadre de la case Débordement
Débordement	Relié à une ou plusieurs bulles Relié à une ou plusieurs cases Relié à un ou plusieurs récitatifs
Élément de composition	Manifestation du code
Fond	Coloré Non coloré (blanc)
Bordure (cadre)	Présente ou non Régulière Métaphorisée
Type d'énoncé verbal	Parole du narrateur (type de narrateur) Éléments narratifs Éléments descriptifs
Typographie	Régulière Métaphorisée Caractère utilisé Lettrage (dimension) Pictogramme (dessin) Ornement décoratif
Compréhension/Interprétation	Décodage du matériel visuel par l'aspect spatiotopique et du message textuel Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources)

	indicatrices d'un sens de l'œuvre)	
Code : Onomatopée		
Aspect spatiotopique	Manifestation du code	
Superficie	Petite Moyen Grand (occupe presque toute la case)	
Site	Haut de la case Bas de la case Centre de la case Débordement	
Hors case/cadre	Relié à une ou plusieurs bulles Relié à une ou plusieurs cases Relié à un ou plusieurs récitatifs Relié à une ou plusieurs intercase	
Éléments de Composition	Manifestation du code	
Lettrage	Intensité du son	Métaphorisé
	Durée Provenance Direction Longueur Hauteur du timbre Vibration Régulier	Couleur Contour Pictogramme Idéogramme
Type	Noms Verbes	

	Sons (nature, animal, objet)
Nature	Monosyllabique Polysyllabique
Compréhension / Interprétation	Décodage du matériel visuel pas l'aspect spatiotopique et du message textuel Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)
Code : Mots décors	
Aspect spatiotopique	Manifestation du code
Superficie	Représentative Exagérée
Site	Bien immobilier (pancarte, affiche, panneau publicitaire) Objet (lettre, livre, journal, vêtement)
Hors case/cadre	Relié à une ou plusieurs bulles Relié à une ou plusieurs cases Relié à un ou plusieurs récitatifs Relié à une ou plusieurs intercase
Éléments de composition	Codes
Typographie	Régulière Métaphorisée
Compréhension/ Interprétation	Décodage du message textuel Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)
Code : Dialogue	
Aspect spatiotopique	Manifestation du code
Nonosphère	
Type d'énoncé verbal	Pensée (intérieure, lecture silencieuse, transmission télépathique) Dialogue (langue étrangère, parole sous-marine, inaudibilité) Aucun énoncé verbal (bulle vide)

	Aucun énoncé verbal, mais dessin ou pictogramme		
	Aucun énoncé verbal, mais signe de ponctuation		
Présence de pictogramme ou d'idéogramme	Symbole reconnaissable		
	Dessin arbitraire ou abstrait		
Typographie	Régulier	Métaphorisé	
		Modulation du timbre de voix	
		Intensité du son	
	Lettrage (dimension)		
Élément en débordement du liséré	Relié à une ou plusieurs autres bulles		
	Relié à une ou plusieurs cases		
	Relié à un ou plusieurs récitatifs		
Compréhension/Interprétation	Décodage du message textuel		
	Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)		
Section 3			
Connaissance : Mode texte/Image			
Compétence : Compétence multimodale (CM)			
Manifestation de la compétence			
Fusionner les notions apprises sur le mode textuel et visuel			
Code : Type de rapport			
	Manifestation du code		
Rapport	Énoncé	Fonction	Moyen
Complémentaire	Texte (sémanticité/scripturalité)	Passer un message	Ancrer et relayer le texte
	Image (sémanticité/plasticité)	Dire et montrer en même temps afin de créer un discours univoque	Juxtaposition Chiasme Enchâssement
Redondance (répétition)	Texte	Répéter le	Action exprimée de la

	(sémantité/scripturalité)	même message (sans plus) par l'iconique et le linguistique	même façon
	Image (sémantité/plasticité)		
Concurrence (opposition)	Texte (sémantité/scripturalité)	Message contradictoire entre le texte et l'image	Décalage entre le texte et l'image
	Image (sémantité/plasticité)	Équivocité de sens	
Compréhension /Interprétation	Décodage du message textuel et visuel Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)		
Code : Séquentialisation			
Manifestation du code			
Type	Description	Mode d'énonciation	Procédé
Découpage	Sélection des éléments de la narration	Linguistique Iconique	Organisation dans le temps
			Coopération diachronique Détermination réciproque
Mise en scène	Organisation des paramètres générant un effet esthétique et/ou dramatique		Utilisation coordonnée des paramètres iconiques
			Participation à la narration Perception et interprétation du lecteur
Code : Raccord			
Manifestation du code			
Visuel (iconique)		Textuel (linguistique)	

Éléments du décor (maison, montagne, voiture, etc.)	Locution adverbiale
Personnage (principal, secondaire, etc.)	Verbe (temps, aspect)
Couleur	Adjectif
Bulle	Nom
Récitatif	
Mots décors	
Texture	
Motifs	
Compréhension/Interprétation	Décodage du message visuel de la case Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)
Code : Intercase	
Aspect spatiotopique	Manifestation du code
Superficie	Régulière Mince Large
Éléments de composition	Manifestation du code
Aspect physique	Coloré Non coloré (blanc)
Présence d'éléments	Raccord (bulle, récitatif, personnage, onomatopée, mots décors, motif, texture, personnage) Dessin Pictogramme Idéogramme
Rythme	Lent Rapide (soutenu)
Vitesse de déroulement	Soutenu = lent Lent = élevée

Temps du récit		Nombreuses intercases = fréquence élevée Peu d'intercase = fréquence faible		
Fonction d'ellipse		Hiatus temporel Hiatus spatial Hiatus spatio-temporel Hiatus technique	Type -Moment à moment -Action à action -Sujet à sujet -Scène à scène -Point de vue à point de vue -Solution de continuité	
Compréhension/Interprétation		Décodage du message visuel Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)		
Code : Narration				
Manifestation du code				
Mode d'énonciation	Découpage du mode textuel	Type	Code textuel spécifique	Type de narrateur
Linguistique	Séquentialisation Récitatif Dialogue Mots décors Onomatopée	Texte+verbal+visuel Texte+verbal+sonore Texte+non verbal+visuel Texte+ non verbal+sonore	Linguistiques (lexique, syntaxique, grammaire, système verbal)	Omniscient Extérieur Interne
Mode d'énonciation	Découpage du mode visuel	Type	Code visuel spécifique	
Iconique	Séquentialisation Case, bande, bulle, ellipse, intercase, planche, liséré, appendice, insert, pictogramme,	Image+ non verbal+visuel Image+ sonore+ non verbal Image + verbal + visuel	Perspective, profondeur de champ, plan, angle de vision, mouvement	

	idéogramme	Image+ sonore	verbal+		
Mode de lecture	Linéaire (bande par bande, case par case) Tabulaire (ensemble de planches) Transversale (au sein de la case elle-même)				
Compréhension/Interprétation	Décodage du message visuel et textuel Saisie de la convention (tout ce qui a trait aux sources indicatrices d'un sens de l'œuvre)				
Section 4					
Connaissance : Mode texte/image					
Compétence : compétence sémiotique générale (CSG)					
Manifestation de la compétence et du code					
<u>Code : Fond (contenu)</u>			<u>Code : Forme (contenant)</u>		
Histoire (intrigue)			Narration		
			personnage, extérieur -omniscient-		
Personnages			Temps		
enfants/adultes, humains/animaux, sexe/âge, aspect physique/psychologique			narration, verbal, ordre des événements		
Espaces / lieux			Structure de l'histoire		
s'il y a une opposition dans le choix des lieux ou s'il y a une symbolique					
Temps / époque			Procédés stylistiques		
			niveau de langue, rime, rythme, phrases (longueur, complexité, exclamative, interrogative), figure de style (comparaison, métaphore)		
Thèmes			Vocabulaire et ton		
vision présente dans l'album			lyrique, humoristique, sarcastique, etc.		
Code : Signifiante successive					
Manifestation du code					
Type	Description		Plan		

Paradigmatique	Case	Cocentrique en partant de la case et de son contenu
Syntagmatique	Enchaînement de deux cases	Informé par la lecture de la case précédente et suivante
Phrasique (séquence)	Séquence forme une unité syntaxique complète	Circonscription d'une séquence par les unités d'action et de lieu (production d'un sens global et explicite)
Énonciative (réseau)	Réseaux de séquences qui conduisent en un discours complexe	Relations distantes entre cases séparées d'un même récit
Compréhension Interprétation	Énonçable (enchaînement narratif) basé sur les énoncés (bande, case, bulle, etc.) Descriptible (présentation des objets) Interprétable (encyclopédie du lecteur, réseau de l'album) encyclopédie du lecteur réseau de l'album	Tressage
		Dimension synchronique (coprésence des cases sur le même support)
		Dimension diachronique (un nouveau terme est un rappel ou un écho d'un terme antérieur)
		Deuxième degré de lecture
		In absentia (se constituent tout au long d'un album)
		In praesentia (constitue dans l'espace de la page ou de la double-page)

Cette grille est utile pour les enseignants qui veulent exploiter la BD dans leur classe puisqu'elle fusionne tous les aspects d'apprentissage nécessaires à l'élève dans un ensemble pratique et concis. Nous récapitulons le tout de cette façon : l'objectif principal

de notre recherche est *l'élaboration d'un dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique*. Dans un premier temps, nous avons sélectionné les approches narratologique et sémiologique. Dans un second et un troisième temps, les connaissances (modes et codes) et les compétences nécessaires à l'élève pour développer sa compréhension/interprétation du multitexte bédésique ont été sélectionnées et définies. Dans un quatrième temps, elles ont été fusionnées dans une grille synthèse. Il s'agit là des aspects correspondant à l'enseignement-apprentissage du dispositif didactique. Cet enseignement-apprentissage fut divulgué aux élèves à partir d'un diaporama illustré, d'exercices pratiques et d'une activité ultime, la lecture de deux BD en classe (ces éléments seront expliqués au point 2.6).

Donc, c'est à partir de cette grille que le diaporama illustré, les exercices pratiques et les carnets de lecture ont été élaborés puisqu'elle regroupe en son sein tous les éléments de connaissances (modes et codes) et de compétences nécessaires à la compréhension/interprétation d'un multitexte bédésique. De plus, elle nous permet de poursuivre notre deuxième sous-objectif de recherche, soit l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences déployées par les élèves à travers l'expérimentation du dispositif didactique, ce qui correspond plus précisément à l'étape 17 (*analyse des données recueillies dans les carnets de lecture des élèves*) de notre recherche. Cette étape permettra de vérifier si les connaissances (modes et codes) et les compétences ont bien été acquises lors de l'expérimentation en classe puisqu'elle est composée de tous les éléments (connaissances et compétences) qui forment les questions des carnets de lecture. Puisque l'objectif de notre recherche n'est pas seulement d'élaborer les connaissances

(modes et codes), les compétences et la grille, mais aussi de mettre à l'essai en milieu scolaire le dispositif didactique créé, au point suivant, nous nous attarderons aux pratiques d'enseignement-apprentissage retenues.

CHAPITRE III

La méthodologie

Ce troisième chapitre retrace la méthodologie employée lors de la conception de notre dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique. Dans un premier temps, nous présenterons ce qu'est une recherche développement, le modèle de recherche développement le mieux adapté à notre recherche, c'est-à-dire le modèle proposé par Harvey et Loïselle (2009). Dans un deuxième temps, nous présenterons les étapes de ce modèle où nous nous attarderons plus amplement à la posture épistémologique du chercheur, l'identification du modèle d'action du modèle d'action (l'analyse de la demande, le cahier de charges, le devis de connaissances), le devis pédagogique, le plan de diffusion (la description de l'extrait à livrer, les échéances, le budget, les normes de qualité et le format des matériels composant l'objet et les stratégies d'évaluation)), les outils de collecte et d'analyse de données et la localisation des aspects éthiques ainsi qu'à l'opérationnalisation où nous aborderons la conception de l'objet, la réalisation, la mise à l'essai et la validation du produit. Le chapitre se conclura avec les critères de scientificité pour la recherche développement.

3. Définition de la recherche développement

La recherche développement est connue sous plusieurs appellations telles que «plan pédagogique» (Lebrun et Berthelot, 1994), «ingénierie de la formation d'apprentissages» (Harvey et Loïselle, 2009), «séquence de développement» (Harvey et Loïselle, 2009) ou «design pédagogique» (Stolovitch et Larocque, 1983). Depuis une quinzaine d'années, on

la désigne le plus souvent sous les termes de «recherche développement» (Loiselle, 2001; Cervera, 1997; Nonnon, 1993, 2002), de «recherche de développement» (Van der Maren, 1995; Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle, 1990) ou encore de «recherche et développement» (Link et Cherow-O'leary, 1990; Borg et Gall, 1989). De l'aveu de Loiselle (2001), la multiplicité et l'éclatement des appellations maintiennent une certaine confusion. Dans le domaine de l'éducation, il s'agit d'un type de recherche récent qui occupe une place encore succincte (Boutin, 2005; Loiselle et Harvey, 2007). Pour les besoins de notre recherche, puisque nous reprenons essentiellement le modèle de Harvey et Loiselle (2009), nous nous limiterons à la nomination suivante: «recherche développement».

La recherche développement ne se limite pas à la compréhension des phénomènes, elle sert à développer des alternatives aux problèmes rencontrés dans la pratique pédagogique courante. Elle permet de tisser des liens entre les théories de l'enseignement, de l'apprentissage et des pratiques (Reigeluth, 1983; Beaudry, 2009). L'outil didactique développé est un croisement de tous ces éléments (Loiselle, 2001; Van der Maren, 1995). Afin d'élaborer son produit didactique, le chercheur doit procéder dans un ordre séquentiel et analyser la pluralité des usages et des moyens envisageables pour rendre son idée tangible (Loiselle, 2001). Ainsi, le dispositif didactique créé peut avoir une répercussion sur la pratique pédagogique actuelle (Beaudry, 2009).

Toutefois, même si la recherche développement «semble porteuse de perspectives des plus intéressantes, notamment en classe de français, une certaine prudence demeure de mise. Différentes difficultés peuvent surgir en cours de processus, et si certaines d'entre

elles ne sont pas suffisamment considérées, celles-ci peuvent même compromettre l'ensemble du projet» (Boutin, 2005, 117). Voici les quelques pièges repérés:

« 1. la place prépondérante accordée au développement en lui-même, au détriment des dimensions plus fondamentales de la recherche; 2. le fait que le chercheur doit bâtir lui-même l'objet de sa recherche a des conséquences sur la collecte de données, dans la mesure où il développera ses propres outils d'analyse; 3. la difficulté pour le chercheur d'établir une distance critique suffisante par rapport à son propre produit, à ses décisions, à ses analyses, etc.; 4. la résistance possible des sujets ou du milieu face à la mise à l'essai ou à l'implantation d'un produit résolument novateur; 5. l'absence, en science de l'éducation, d'une tradition liée à la recherche développement et sur laquelle le chercheur pourrait s'appuyer» (ibid, 116-117).

Tout dispositif didactique est donc fondé et élaboré à partir des résultats et des conclusions de recherches effectuées antérieurement; c'est ce qui en inscrit la création dans le cadre d'un processus de recherche dont l'aboutissement est la mise à l'essai du dit outil (Beaudry, 2009).

Selon Loïse (2001), la démarche de recherche développement s'inscrit dans une perspective scientifique qui touche autant la réalisation d'un produit que l'avancement des connaissances générées par ce développement. Harvey et Loïse (2007) dégagent huit critères qui sont regroupés dans le tableau suivant:

Tableau 10 : Les critères de scientificité pour la recherche développement d'après Harvey et Loïse (2007)

Les critères de scientificité pour la recherche développement
1) La présentation du caractère novateur du produit ou de l'expérience.
2) La description détaillée du contexte d'opérationnalisation et du déroulement de l'expérience.
3) L'établissement des liens entre l'expérience de développement réalisé et un corpus de connaissances scientifiques (large documentation).
4) La collecte de données détaillées sur le processus de développement et la mise à l'essai par

l'analyse rigoureuse des données.
5) La mise à jour des caractéristiques essentielles du produit.
6) Les justifications des modifications effectuées.
7) L'ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérimentation.
8) L'obligation de la rédaction et de la diffusion de rapports scientifiques.

Dans le cadre de notre recherche développement, nous nous sommes référée à ces critères de scientificité. De plus, en raison de la complexité définitoire de la recherche développement, nous avons parcouru les écrits scientifiques portant sur le sujet afin de bien discerner les différents modèles disponibles. Dans ce tableau inspiré de Harvey et Loiselle (2009), les principaux modèles de développement sont recensés.

Tableau 11 : La recension et la comparaison de quatre démarches de développement d'après Harvey et Loiselle (2009)

	Ingénierie de la formation	Vision réduite d'un système de design pédagogique	Méthode de recherche développement	Méthode de recherche développement	Méthode de recherche développement
Auteurs	Depover et Marchand (2000)	Schiffman (1995)	Van der Maren (2003)	Beaudry (2009)	Harvey et Loiselle (2009)
Phase 1	Analyse des besoins	Établir le but global	Analyse de la démarche	Définition du problème de recherche et l'identification des besoins	Origine de la recherche
Phase 2	Clarification des objectifs et spécification du public	Analyser les tâches à réaliser	Cahier de charges	Élaboration des objectifs	Référentiel

	concerné				
Phase 3	Analyse des ressources et des contraintes	Préciser les objectifs	Conception de l'objet	Conception du prototype	Méthodologie
Phase 4	Design du dispositif	Développer les stratégies d'évaluation	Préparation	Évaluation du prototype	Opérationnalisation
Phase 5	Validation finale et implantation du dispositif	Choisir le média	Mise au point	Modifications en vue du dispositif didactique final	Résultats
Phase 6	Mise en production	Réalisation du produit	Implantation		

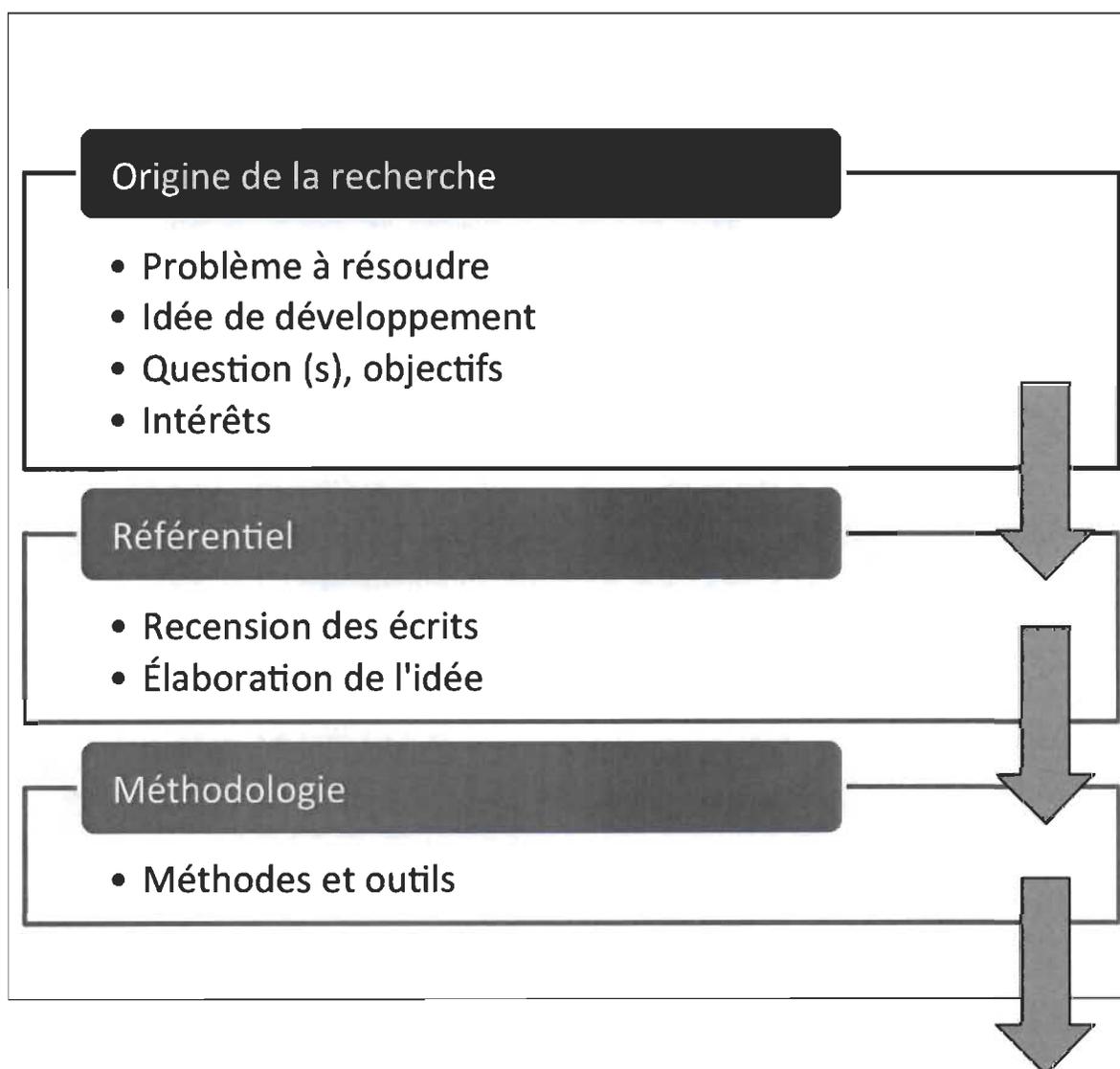
Ainsi, nous nous sommes appuyées sur cette recension afin de repérer le modèle le mieux adapté à notre recherche, mais aussi sur les critères de scientificité pour la recherche développement que Harvey et Loiselle ont établis en 2007.

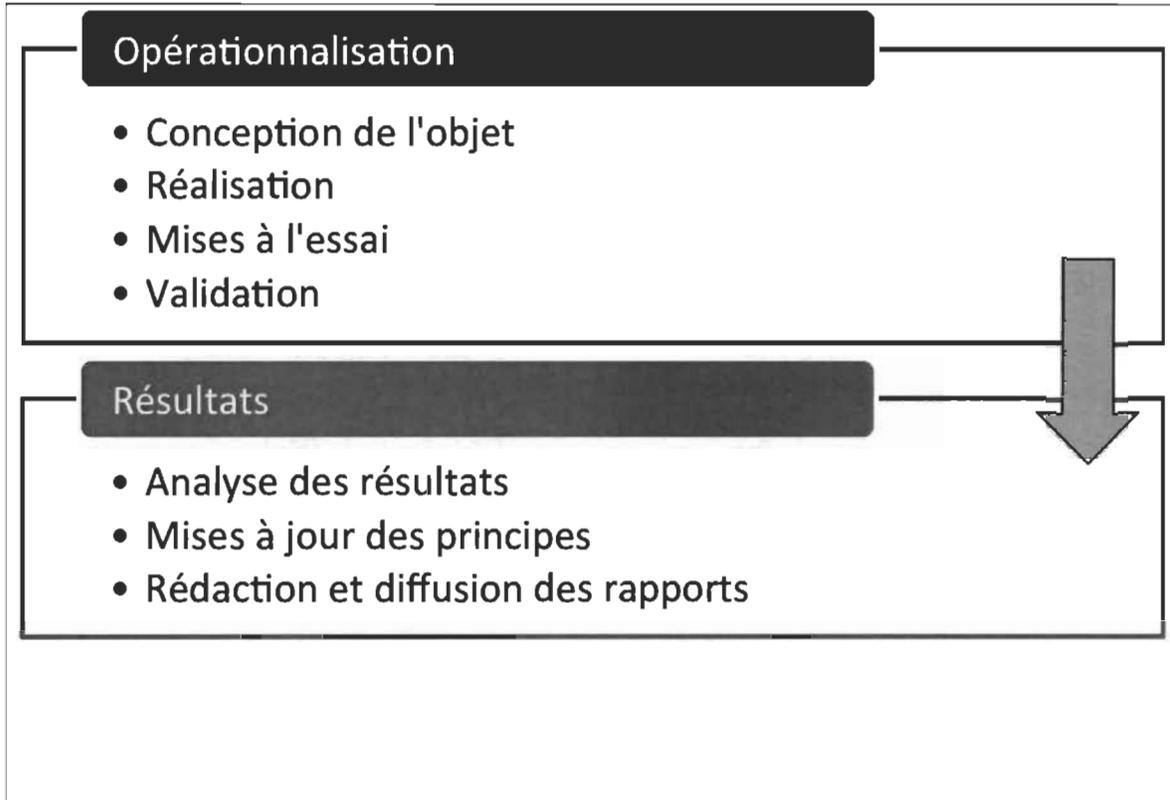
3.1. Le modèle de recherche développement sélectionné

Parmi tous les modèles de recherche développement présentés, nous avons sélectionné celui de Harvey et Loiselle (2009) puisque bien qu'il «comporte ses limites d'application et commande le plus souvent certaines adaptations aux contextes d'application» (ibid, 114), il met en évidence les «principales phases de la démarche en explicitant chacune d'elles et en décrivant les étapes qui y sont associées afin de proposer des balises au chercheur-développeur engagé dans une démarche de recherche développement» (ibid, 115). De plus, la modélisation proposée englobe l'ensemble «des composantes nécessaires à cette démarche et amène l'ajout de quelques précisions supplémentaires

afin de faciliter son opérationnalisation» (ibid, 107), car elle prend source dans de nombreux modèles afin d'optimiser la démarche suivie. Le modèle retenu présente cinq phases macroscopiques qui englobent plusieurs étapes microscopiques. Ainsi, la conception de notre dispositif didactique s'inspire de Harvey et Loisel (2009), dont nous avons schématisé le modèle dans le tableau suivant :

Tableau 12: Le modèle de recherche développement en éducation de Harvey et Loisel (2009)





Comme il a été mentionné par Harvey et Loiselle (2009), les étapes de développement d'un dispositif didactique peuvent et doivent être adaptées en fonction des besoins du chercheur-développeur. Dans le cadre de notre recherche, nous avons suivi les étapes principales du modèle de Harvey et Loiselle (2009), c'est-à-dire l'origine de la recherche qui correspond au chapitre de la problématique, le référentiel qui correspond au chapitre du cadre théorique, la méthodologie, l'opérationnalisation et les résultats qui correspond au chapitre des résultats. Néanmoins, certains sous-aspects ne correspondent pas à nos besoins et ont été abandonnés (ils sont d'emblée précisés). Puisque le modèle d'Harvey et Loiselle (2009) présente l'ensemble du processus de recherche, afin d'éviter des répétitions inutiles dans cette section, nous allons passer outre l'origine de la recherche,

le référentiel et les résultats et aborder, au paragraphe suivant, la méthodologie employée lors de la conception de notre dispositif didactique d'enseignement-apprentissage.

3.1.1. Les étapes méthodologiques d'après Harvey et Loiseau (2009)

Selon Harvey et Loiseau (2009), lors de cette étape, chacun de ces aspects est positionné: la posture épistémologique du chercheur, l'identification du modèle d'action du modèle d'action (l'analyse de la demande, le cahier de charges, le devis de connaissances (l'identification des connaissances à acquérir ou à enseigner de même que les compétences à développer), le devis pédagogique (l'ensemble des phases prévues pour l'enseignement-apprentissage et les spécifications du produit pour l'atteinte des objectifs et les résultats attendus), le plan de diffusion (la description de l'extrait à livrer, les échéances, le budget, les normes de qualité et le format des matériels composant l'objet et les stratégies d'évaluation), les outils de collecte et d'analyse de données et la localisation des aspects éthiques. Afin de répondre à nos besoins, nous avons laissé tomber les aspects suivants du modèle d'action: l'analyse de la demande, le cahier de charge et les stratégies d'évaluation. Nous aborderons au paragraphe suivant la position épistémologique du chercheur.

La position épistémologique

En s'engageant dans une démarche de recherche développement, nous avons opté pour une posture interprétative. La mise à l'essai de notre dispositif didactique sert à recueillir et à analyser des données «faisant état des perceptions, des expériences et des réflexions dans l'action des participants à la suite de la mise à l'essai» (Loiseau et Harvey, 2007, 47). Toujours selon Loiseau et Harvey (2007), il s'agit de la posture épistémologique la

plus adaptée à la recherche développement et c'est celle qui convient à nos besoins. L'orientation de notre démarche est qualitative. Cette méthode se caractérise par une implication du chercheur dans son objet d'étude. Il s'immerge dans un groupe où il met les acteurs dans une situation contrôlée ou encore, il tente de transformer une situation sociale pour mieux la comprendre (Dépelteau, 2000). Dans le cadre de notre dispositif didactique, les connaissances (modes et codes) et les compétences sur le multitexte bédésique sont enseignées à deux groupes d'élèves.

Les données recueillies lors de cette expérimentation servent à comprendre s'il y a eu (ou non) un réinvestissement des connaissances/compétences apprises par les élèves; en d'autres termes, s'ils sont de meilleurs lecteurs de BD après l'enseignement-apprentissage divulgué par l'entremise de notre dispositif didactique. Donc, la collecte de données s'effectue en situation réelle et les données sont recueillies pour «mettre en évidence les événements sous-tendant les choix faits en cours de développement et réviser au besoin ce choix» (Loiselle et Harvey, 2007, 48). Les données recueillies sont de l'ordre de l'expérience, de la représentation et de l'opinion. Ce principe a teinté le choix des questions des carnets de lecture ainsi que celui des questionnaires pour les élèves et l'expert.

Nous avons trois sources de données afin d'augmenter la fiabilité et la validité de l'étude, d'améliorer la compréhension du déploiement des connaissances/compétences par les élèves et ainsi fournir une richesse qualitative et une meilleure compréhension de notre dispositif didactique (Dépelteau, 2000). Ce principe se nomme triangulation : il s'agit de la combinaison de plusieurs méthodes dans l'étude d'un même phénomène (Jonsen et Jehn 2007). La posture interprétative et l'approche qualitative teintent notre choix

d'outils de collecte de données qui se composent de carnets de lecture (nous informant sur les connaissances et les compétences maîtrisées ou non par les élèves) et de deux questionnaires (aux questions ouvertes et fermées nous informant sur les modifications à apporter aux activités de notre dispositif didactique). Nous optons pour la méthode la plus courante dans le traitement de données, c'est-à-dire celle qui s'effectue a posteriori et exclusivement par le chercheur (Koners et Goffin, 2007).

Cette approche de développement est centrée sur les solutions (Visscher-Voerman et Plomp, 1996), c'est-à-dire que nous voulons, en tant que chercheure, fournir une solution aux problèmes identifiés (ici le manque de ressources à l'enseignement du multitexte) à partir de l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation du dispositif didactique créé. L'objectif étant d'améliorer ce même dispositif en nous basant sur «le corpus théorique existant qui viendra renforcer ou relativiser les données recueillies durant l'expérience et sera pris en compte pour déterminer l'évolution future du produit» (Loiselle et Harvey, 2007, 51). La forme qualitative s'emploie, puisque nous commentons les réponses fournies en fonction de la grille synthèse (point 2.5.). En d'autres termes, l'analyse des données recueillies sera effectuée en fonction du postulat de recherche et de la maîtrise (ou non) par les élèves des connaissances (modes et codes) et des compétences sélectionnées et définies dans le cadre théorique.

Le devis des connaissances

Le devis de connaissances sert à établir les connaissances et les compétences à acquérir ou à enseigner (Harvey et Loiselle, 2009). Dans le cadre de notre recherche, les éléments

du devis des connaissances correspondant aux connaissances (modes et codes) et aux compétences sont détaillés dans le cadre théorique au chapitre II.

Le devis pédagogique et le plan de diffusion

L'innovation de notre recherche se situe au niveau de la création d'un dispositif didactique de connaissances (modes et codes) et de compétences et non sur les façons d'enseigner ou d'apprendre. Par conséquent, nous nous sommes tournées vers des pratiques d'enseignement plus traditionnelles (carnet de lecture, questionnement).

Le plan de diffusion fait référence à «l'extrait à livrer, les échéances, le budget et les normes de qualité ainsi que le format que pourront prendre les matériels composants l'objet» (Harvey et Loiselle, 2009, 112). Notre dispositif didactique a été mis à l'essai dans deux classes de cinquième secondaire au mois de mars 2011 (l'extrait à livrer) durant trois semaines (l'échéance). Le budget englobe le coût des bandes dessinées et les photocopies des documents. Le format utilisé est le suivant: des diaporamas, des exercices pratiques, des carnets de lecture et des bandes dessinées.

Les outils de collecte et d'analyse de données

Nous avons développé ces deux outils de collecte de données: les carnets de lecture et les questionnaires pour les élèves et l'expert. La conception de ces deux outils va être définie au point 3.2.4 du chapitre III, c'est-à-dire lors de l'opérationnalisation. Nous avons opté pour les carnets de lecture puisqu'ils permettent de placer l'élève au centre de ses apprentissages (toutes ses connaissances et compétences bédésiques sont mobilisées) lors des exercices (qui ont été bâties en fonction de la grille synthèse). De plus, ils matérialisent la trace du lecteur, soit sa compréhension et son interprétation du multitexte

bédésique (Tauveron, 2002). Les données fournies dans les carnets de lecture sont des données dont l'analyse permet de vérifier s'il y a eu apprentissage (réinvestissement de la matière) ou non après la mise à l'essai du dispositif didactique. Le questionnaire est utilisé auprès des élèves en post expérimentation afin de connaître leur degré de connaissances/compétences concernant le multitexte bédésique. Il s'agit d'un savoir expérientiel utile afin de cibler les améliorations à effectuer dans le dispositif. Le questionnaire est aussi utilisé auprès de l'expert afin de mesurer la pertinence et la validité du dispositif didactique. En résumé, les données recueillies seront utiles pour la validation et les recommandations/modifications du dispositif didactique.

Nous tenons à préciser que les exercices pratiques effectués en classe ne sont pas des outils de collecte de données. Nous ne tenons pas compte des réponses émises par les élèves lors de cette phase d'apprentissage puisqu'ils sont en formation. Cette partie prend la forme d'un enseignement magistral et les élèves effectuent les activités en petits groupes dans la classe. Les erreurs commises sont donc corrigées au fur et à mesure de la réalisation des exercices. Ainsi, les réponses émises lors des exercices pratiques ne sont pas recueillies puisqu'il s'agit d'exercices favorisant l'absorption des connaissances/compétences par les élèves.

C'est la grille (point 2.4) qui sert d'outil d'analyse des données recueillies dans les carnets de lecture (étape 15²⁵ du deuxième sous-objectif²⁶). Chacune des questions des carnets de lecture est commentée en fonction du mode et du code qu'elle cible dans la grille et s'il y a eu maîtrise ou non par les élèves. Il s'agit d'une analyse qualitative. Par

²⁵ Analyse des données recueillies dans les carnets de lecture des élèves.

²⁶ Analyse des connaissances et des compétences des élèves déployés à travers l'expérimentation de ce dispositif.

exemple, si la question demande de quelle forme est l'appendice du phylactère (connaissance : mode visuel, code : appendice; compétence : CTS-I) et que l'élève répond que le récitatif fournit des informations sur l'époque (connaissance : mode textuel, code : type d'énoncé verbal, CTS-E), en se fiant à la grille, on comprend qu'il ne maîtrise pas les connaissances et les compétences requises pour répondre correctement à la question. L'élève n'est pas en mesure d'identifier un appendice; il n'a pas atteint le degré de connaissances et de compétences nécessaires.

Le questionnaire des élèves aborde le dispositif didactique de manière générale: les élèves émettent leur opinion, par exemple, sur le niveau de difficulté des connaissances/compétences apprises, sur le temps alloué à la lecture des BD et les carnets de lecture. Nous faisons ressortir les points saillants de ces réponses. Nous faisons de même pour le questionnaire de l'expert, en ressortant les points forts et les points faibles de notre dispositif didactique. Comme il a déjà été mentionné, toutes ces réponses sont analysées d'un point de vue qualitatif.

L'éthique

Préalablement à la mise à l'essai dans les classes, un certificat d'éthique (CER-10-158-06.26) a été émis. De plus, les parents des élèves ont signé un consentement et nous avons respecté les règlements de l'école et des classes dans lequel le dispositif didactique a été expérimenté. Au point suivant, pour donner suite à la présentation de la méthodologie suivie, nous expliquerons les aspects de l'opérationnalisation.

3.1.2. L'opérationnalisation d'après Harvey et Loiselle (2009)

Cette étape présente quatre aspects: la conception de l'objet, la réalisation, la mise à l'essai et la validation du produit. C'est la conception de l'objet qui «permet de situer théoriquement le produit à développer, soit les composantes et les liens qui conduisent à l'élaboration d'un modèle général de l'objet pédagogique. Une fois le produit défini théoriquement, il est alors possible de réaliser concrètement l'élaboration de l'objet» (Harvey et Loisel, 2009, 112). Ce sont les mises à l'essai fonctionnelles (avec l'équipe de travail), empiriques (sujets sélectionnés) et systématiques (échantillon large dans la population ciblée) ainsi que les changements observés (basés sur les données recueillies auprès des participants) qui permettent de peaufiner et d'améliorer le dispositif didactique grâce à l'expérience vécue par les participants. La détection des lacunes est surtout observée lors de la mise à l'essai empirique avec des sujets sélectionnés «soit pour leur représentation du groupe visé par le produit, ou soit pour leur expertise» (ibid, 113). De plus, le dispositif didactique peut être validé auprès de la population pour laquelle il a été créé. Pour les besoins de notre recherche, nous développerons la conception de l'objet, la réalisation, la mise à l'essai fonctionnelle et la validation. Au paragraphe suivant, nous présenterons la conception de l'objet.

La conception de l'objet

Pour plus de clarté, nous rappelons nos trois objectifs (un objectif principal et deux sous-objectifs) de recherche que nous avons condensés ainsi: l'élaboration d'un dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique, la mise à l'essai en milieu scolaire de ce dispositif didactique et l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences des élèves déployées à travers l'expérimentation de ce dispositif. Donc, nous avons développé un dispositif didactique

basé sur des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique. L'enseignement-apprentissage de ces connaissances/compétences s'effectue par le biais d'un diaporama illustré, d'exercices pratiques, de la lecture intégrale de deux BD et du remplissage de carnets de lecture, le tout effectué en classe. La conception du dispositif didactique (de l'objet) a nécessité plusieurs étapes que nous avons regroupées dans le tableau suivant :

Tableau 13 : Les étapes de conception du dispositif didactique (l'objet)

Étapes liées à l'élaboration du dispositif didactique	
1.	Sélection et définition des approches théoriques retenues pour favoriser la compréhension/interprétation du multitexte bédésique.
2.	Sélection et définition des connaissances (modes et codes) de la bande dessinée à enseigner aux élèves pour favoriser leur compréhension et leur interprétation du multitexte bédésique.
3.	Sélection et définition des compétences sémiotiques spécifiques du multitexte à développer chez les élèves pour favoriser leur compréhension et leur interprétation de la bande dessinée.
4.	Création d'une grille synthèse des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique.
5.	Sélection et définition des pratiques sélectionnées pour l'enseignement-apprentissage du multitexte bédésique.
6.	Création d'un diaporama illustré et d'exercices pratiques basés sur la grille synthèse des connaissances et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique.
7.	Sélection des BD mises à l'étude à l'intérieur du dispositif didactique.
8.	Création d'un diaporama de présentation pour chacune des BD sélectionnées.
9.	Création des carnets de lecture portant sur les BD sélectionnées.
10.	Planification des séquences didactiques et de leur contenu.
11.	Conception du dispositif didactique (regroupement de tous les documents).
12.	Création d'un questionnaire de validation du dispositif didactique pour l'expert et pour les élèves.

Ce tableau présente les étapes liées à l'élaboration du dispositif didactique, c'est-à-dire à l'objet matériel. Les paragraphes suivants reprennent chacune de ces étapes et les détaillent. Lorsque la présentation du déroulement de l'objectif principal de recherche va être effectuée, nous poursuivrons avec les étapes liées aux sous-objectifs. Le paragraphe suivant présente donc la sélection et la définition des approches retenues pour favoriser la compréhension/interprétation du multitexte bédésique.

1. Sélection et définition des approches retenues pour favoriser la compréhension/interprétation du multitexte bédésique.

Lors de cette première étape, nous nous sommes concentrées sur les approches favorisant la compréhension/interprétation d'un multitexte bédésique comme premier pas vers l'élaboration de notre dispositif didactique. Ainsi, nous avons parcouru les écrits scientifiques et avons sélectionné ces deux approches pour combler nos besoins narratologiques et sémiotiques. Ces approches nous ont servi de premières balises dans la sélection des connaissances et des compétences à développer chez l'élève. Leur utilité a été définie au point 2.1 du chapitre II. Le tableau suivant répertorie les théoriciens (cités dans le cadre théoriques) qui ont travaillé à l'élaboration de ces approches.

Tableau 14 : Les approches narratologique et sémiotique : les théoriciens qui les ont développées

Les approches	Les théoriciens
Narratologique	Adam et Revaz (1996), Barthes (1964), Bleton et Pons (2002), Durand (1998), Eco (1979), Genette (1972), Greimas (1966), Lacelle (2010), Lavanchy (2007), Lintvelt (2000), Mikkonen (2008), Odin (1990), Peeters (1998), Round (2007), Saouter (1998), Shamooun (2003) et Sohet (2007);

	2005).
Sémiotique	Apostolidès (1984), Baetens (1991), Courtés (1995), Dilles (1978), Eisner (1997), Fresnault-Deruelle (1972a, 1972 b, 1977), Gauthier (1976), Goldenstein (1987), Groensteen (1999), Kraft (1978), Kunzel, (1973), Lacassin (1971), Lecarme (2004), Masson (1985), Metz (1971), Morgan (2003), Peeters (1998), Rey (1978), Tieulle (1991), Tisseron (1985, 1987), Saouter (1998) et Sohet et Saouter (1989).

Les positions émises par les théoriciens énumérés dans le tableau ont été adaptées à nos besoins de recherche (favoriser la compréhension/interprétation du multitexte bédésique) et ont servi de balises à la sélection des connaissances (modes et codes) et des compétences à enseigner aux élèves.

2. Sélection et définition des connaissances (modes et codes) de la bande dessinée à enseigner aux élèves pour favoriser leur compréhension et leur interprétation du multitexte bédésique.

Dans un deuxième temps, les informations tirées des approches sélectionnées ont facilité la sélection des connaissances à acquérir, c'est-à-dire les modes et les codes structurant la bande dessinée. La sélection des modes et des codes a fait l'objet des points 2.3., 2.3.1., 2.3.2. et 2.3.3. du chapitre II. Cette sélection a été effectuée à l'aide de la *Grille d'observation* de Sohet (2010) et de la néo-sémiotique de Groensteen (1999) dont les principes ont été adaptés afin de bâtir notre objet d'étude (la BD). Le tableau suivant énumère la liste des connaissances (modes et codes) et les théoriciens qui les ont développées.

Tableau 15 : Les connaissances (modes et codes) : les théoriciens qui les ont développées

	Les théoriciens
Mode	
Texte/image	Dousset (2003), Groensteen (1999), Hoek (1995), Lagache (2006), Lagache (2006), Masson (1989), Quella-Guyot (1990), Schneider (2007) et Tilleuil (2005).
Code	
Le rapport de complémentarité	Bleton et Pons (2002), Cornilliat (1992), Covin (1972), Groensteen (1999), Hoek (2002), Lagache (2006), Quella-Guyot (1990) et Varga (1999).
Le rapport de redondance et de concurrence	Dillies (1978) et Lagache (2006).
Séquentialisation	Eisner (1990), Groensteen (1999) et McCloud (1993).
Inter-case	Baetens (1991), Baetens et Lefevre (1993), Eisner (1997), Groensteen (1999), McCloud (1993) et Morgan (2003).
Ellipse	Fresnault-Deruelle (1972b), Masson (1990), McCloud (1993), Morgan (2003), Sohet et Saouter (1989) et Trondheim et Garcia (2006).
Raccord	Girault (2001), Groensteen (1990), McCloud (1993), Peeters (1998) et Sohet et Saouter (1989).
Mode	
Visuel	Baticle (1977), Barthes (1964), Bognoux (1994), Carani (1997), Christin (1999), Demers (1994), Dragon (1991), Fontanille (1989), Groensteen (1999), Helbo (1983), Joly (1993), Lagache (2006), McCloud (2000), Montandon (1990), Morgan (2003), Peeters (1998), Peirce (1978), Picquenot (1983), Saouter (1998) et Tilleule (2005).
Code	
La planche et la bande	Amat (1977), Bleton et Pons (2002), Eisner (1997), Groensteen (1990), Lagache (2006), McCloud (1993), Morgan (2003), Peeters (1998) et Saouter (1998).
La case et le cadre	Baetens (1991), Delannoy (2002), Fresnault-Deruelle (1972b), Groensteen (1990), Groupe u (1992), Masson (1990, 1985), Peeters (1998), Sohet et Saouter (1989) et Trondheim et Garcia (2006).
La bulle, le liséré, l'appendice	Baetens (1991), Baetens et Lefevre (1993), Bleton et Pons (2002), Eisner (1997), Fresnault-Deruelle (1972b), Groensteen (1999), Lagache (2006), Masson (1985), McCloud (1993), Morgan (2003) et Peeters (1998).

Le pictogramme et l'idéogramme	Dousset (2003) et Toussaint (1976).
La perspective et la profondeur de champ	Bleton et Pons (2002) et Groupe μ (1992).
Le plan et l'angle de vision	Courtès (1995), Gaudreault (1988), Masson (1990) et Metz (1977).
Le mouvement	Fresnault-Deruelle (1972 b) et Gaudreault (1988).
Mode	
Textuel	Barthes (1964), Bleton et Pons (2002), Eisner (1997), Girault (2001), Groensteen (1999), Masson (1990), Mc Cloud (2007) et Peeters (1998).
Codes	
Le récitatif	Baetens (1991), Bleton et Pons (2002), Eisner (1991), Fresnault-Deruelle (1972b), Girault (2001), Masson (1990), Peeters (1993) et Trondhelm et Garcia (2006).
Les mots décors (décors textuels)	Bleton et Pons (2002), Fresnault-Deruelle (1972), Girault (2001) et Masson (1990).
Le dialogue	Bleton et Pons (2002), Dousset (2003), Durand (1998), Lagache (2006) et Peeters (1998).
L'onomatopée	Bleton et Pons (2002), Dousset (2003) et Peeters (1998).

Des modes et des codes développés par ces théoriciens reconnus, nous avons retenu les notions qui se recoupaient et qui étaient citées parmi chacune des positions émises, sur chacun des modes et de leurs codes respectifs, de sorte que nous avons conceptualisé des connaissances fondées sur des notions bien ancrées et reconnues comme siégeant au cœur de la structure bédésique.

3. Sélection et définition des compétences sémiotiques spécifiques du multitexte à développer chez les élèves pour favoriser leur compréhension et leur interprétation de la bande dessinée.

Dans un troisième temps, afin de favoriser la compréhension/interprétation du multitexte bédésique, nous avons ciblé les compétences qui favorisent l'acquisition des connaissances (modes et codes) de la bande dessinée. Ainsi, nous avons associé aux connaissances qui ont été établies des compétences sémiotiques spécifiques. Pour ce faire, nous avons parcouru la littérature et sélectionné la *Grille des compétences en littératie médiatique* Lebrun et Lacelle (2010). Cette grille a été choisie, car elle présentait toutes les compétences sémiotiques spécifiques à la lecture d'un multitexte de même que les meilleures explications pour la mise en application de ces compétences. Il faut le rappeler, nous partons du postulat suivant: la maîtrise des codes textuels et visuels et de leurs interactions permet une compréhension et une interprétation générale plus efficace du multitexte bédésique.

Il s'agit pour nous de la meilleure façon d'aborder un tel médium. Une bonne maîtrise des connaissances (modes et codes) et des compétences relatives à la bande dessinée permet de favoriser l'expression de la compréhension et de l'interprétation chez les lecteurs de ce multitexte, d'où l'importance de fonder notre dispositif didactique sur celle-ci.

4. Création d'une grille des connaissances et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique.

Dans un quatrième temps, nous avons fusionné les connaissances et les compétences en une grille qui sert d'outil d'analyse de données. Cette étape se résume de cette façon:

Tableau 16 : La grille : les connaissances et les compétences fusionnées

Connaissance (mode et code)	Compétence	Grille synthèse
Mode textuel (le récitatif, les mots décors, le dialogue et l'onomatopée)	CTS-E (compétence spécifique à la lecture d'un mode d'expression textuel)	
Mode visuel (la planche, la bande, la case, le cadre, la bulle, le liséré, l'appendice, le pictogramme, l'idéogramme, la perspective, la profondeur de champ, le plan, l'angle de vision et le mouvement)	CTS-I (compétence spécifique à la lecture d'un mode d'expression visuel)	
Mode texte/image (la séquentialisation, l'intercase, l'ellipse, le raccord, le rapport de complémentarité, le rapport de redondance et le rapport de concurrence)	CM /CSG (compétence spécifique à la lecture de deux modes combinés/ compétence est spécifique à la lecture de textes narratifs)	

Comme il a été mentionné au point 2.5, la création de cette grille découle d'un besoin des enseignants: ils ne disposent pas à l'heure actuelle d'une grille intégrant des connaissances et des compétences du multitexte bédésique.

5. La sélection et la définition des pratiques retenues pour l'enseignement/apprentissage du dispositif didactique

Dans un cinquième temps, nous avons sélectionné le carnet de lecture et le questionnaire afin de préparer les activités d'enseignement-apprentissage qui composent le dispositif didactique. Afin de favoriser le développement de la lecture du multitexte bédésiques, il existe de nombreuses pratiques comme le questionnaire, le cercle de lecture, le journal de lecture, la grille de lecture, le débat ou encore l'écriture

d'invention. Puisque nous voulons tester l'efficacité des connaissances (modes et codes) et des compétences sélectionnées et définies, nous avons privilégié la formation magistrale, c'est-à-dire un enseignement à partir de carnets de lecture et du questionnement. Ces méthodes traditionnelles correspondent à nos besoins de développement puisque l'innovation de notre dispositif se situe au niveau des connaissances (modes et codes) et des compétences conceptualisées.

Les carnets de lecture

Pour plusieurs enseignants, le carnet de lecture est un outil indispensable dans un parcours de lecture (IUFM des Pays de la Loire, 2006). Le CDDP du Haut-Rhin (2004) le définit comme suit : «le cahier de littérature est un document individuel qui peut contenir des documents communs à la classe, mais qui doit ménager une place importante à une approche personnelle de la littérature» (Prince, 2008, 16). Leboucher (2006) effectue une distinction entre le carnet de lecteur (consacré à un recensement des lectures personnelles) et le carnet de notes de lecture (dédié aux lectures collectives de la classe). Le carnet de lecture est «la trace d'un questionnement ou d'un positionnement individuel sur le texte et sera prolongé par une synthèse écrite, produite de la confrontation de ses multiples (différentes) lectures» (Prince, 2008, 2). Despretz (2006) le présente comme un cahier personnel au caractère intime, une mémoire des œuvres lues. Il est un support utile dans les situations d'échanges littéraires. De ces quelques éléments, on peut retenir que «si le concept de cahier de lecture n'est pas clairement arrêté dans la plupart de nos pratiques» (Rascol-Rocherieux, 2006 dans Prince, 2008, 13), les notions de «carnet de lecture» et de «cahier de littérature» peuvent se rencontrer sur bien des points. Grâce aux carnets de lecture, l'enseignant peut repérer chez son élève des erreurs de compréhension

et d'interprétation (Tauveron, 2002). Il permet de développer chez l'élève davantage de repères de lecture par une compréhension plus fine, en même temps qu'il facilite leur entrée dans une démarche en réseau en créant des liens et une continuité dans le parcours de lecture et encourage le lecteur à s'interroger sur ses émotions et à acquérir une autonomie progressive (ibid). Certaines limites des carnets de lecture sont toutefois discernables : par exemple, les stratégies employées ne sont pas toujours explicitées ou encore quelques élèves éprouvent des difficultés à verbaliser à l'écrit leur processus d'apprentissage et leur expérience de lecture (Rouxel, 2007).

Lors de la conception des périodes d'enseignement-apprentissages, nous avons choisi d'effectuer une activité synthèse, à savoir la lecture intégrale en classe de deux bandes dessinées. Cette activité de lecture est accompagnée par des carnets de lecture, que les élèves doivent remplir. Ces carnets de lecture permettent de placer l'élève au centre de ses apprentissages, car toutes ses connaissances (modes et codes) et compétences bédésiques sont mobilisées afin de compléter les exercices des carnets de lecture qui ont été bâtis en fonction de la grille synthèse (outil spécialement conçu pour l'enseignant) et qui portent les traces du lecteur: sa réflexion et sa compréhension de la tâche (Tauveron, 2002). De plus, ils ont la fonction d'outils de collecte de données, car ils permettent de recueillir des données tangibles sur la compréhension/interprétation du multitexte bédésique lors de l'expérimentation du dispositif didactique par les élèves et ces données nous permettent de savoir s'ils ont déployé ou non les connaissances (modes et codes) et les compétences que nous avons conceptualisées (soit notre deuxième sous-objectif). Pour nos besoins, nous avons associé nos carnets à trois types d'écrits de travail suivants :

1) Premières impressions de lecture à partir du titre, des rabats, des troisième et quatrième de couverture ou de l'incipit; elles favorisent le travail de compréhension et d'interprétation (Touveron, 2002) (carnet de lecture de *Paul* et de *Persépolis*);

2) Questions destinées à comprendre le texte (ibid); elles permettent de favoriser la compréhension et l'interprétation (carnet de lecture de *Paul* et de *Persépolis*);

3) Commentaire critique; il permet à l'élève de justifier ses choix, d'établir des liens, de souligner ce qui a facilité ou fait obstacle à sa compréhension, à son interprétation ou à la réalisation de la tâche (Houdart-Merot, 2004; Huyhn, 2004) (carnet *Comparatif*).

Le questionnement

De manière générale, le questionnement nécessite un découpage préalable du texte en segments significatifs et consiste après chaque lecture, à questionner à l'écrit (comme à l'oral) les élèves en grand groupe, en petits groupes ou individuellement. Les questions posées peuvent s'adresser aux pairs et/ou à l'enseignant et peuvent provenir à la fois des élèves et/ ou de l'enseignant. Elles permettent de résoudre collectivement une incompréhension, une interprétation ou de susciter une réaction chez les élèves (Touveron, 2002). Avec cette méthode, la compréhension du texte par les élèves est révélée à la fois par leurs réponses et par leurs questions (Lebrun et Le Pailleur, 1992). De plus, un questionnement adapté et varié favorise l'engagement du lecteur (Langlade, 2007) et réifie ses expériences antérieures de lecture tout autant qu'il suscite des réponses à la fois complexes et achevées de la part des élèves et de l'enseignant. D'après Touveron (2002), le questionnement favorise la compréhension, car l'élève approfondit l'œuvre (relecture) et en verbalise le sens attribué (Jorro, 1999). De son côté, l'enseignant rectifie

et précise les réponses. Par ailleurs, les questions ne nécessitant qu'une compréhension de surface doivent être évitées (Dumortier, 2001; Langlade, 2007).

Toutefois, les limites du questionnement sont identifiables : certaines interrogations peuvent être trop complexes ou trop simples de même que l'enseignant peut induire des réponses par ses questions. En questionnant les élèves sur ce qui fait d'un texte une bande dessinée, l'enseignant les pousse à approfondir leur compréhension/interprétation puisqu'ils doivent émettre des hypothèses en soutenant leur raisonnement à l'aide de codes spécifiques à la bande dessinée (connaissances et compétences). Dans notre dispositif didactique, le questionnement est utilisé lors de la présentation du diaporama illustré, des exercices pratiques, des carnets de lecture, du questionnaire post-expérimentation pour les élèves et du questionnaire pour l'expert.

6. La création d'un diaporama illustré et d'exercices pratiques basés sur la grille synthèse des connaissances (modes et codes) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique.

Dans un sixième temps, à partir des éléments de la grille synthèse nous avons conçu un diaporama illustré pour divulguer les connaissances (modes et codes) de la BD et des exercices pratiques favorisant le développement des compétences. Le diaporama illustré sert à la fois de support d'enseignement pour l'enseignant et d'aide-mémoire pour les élèves, et les exercices pratiques sont une mise en application des compétences spécifiques à la lecture du multitexte bédésique. Afin de concevoir le diaporama illustré, une recherche poussée d'images tirées de BD provenant de plusieurs banques d'images a

été nécessaire puisque l'apprentissage du multitexte bédésique est facilité par un apport d'images explicatives.

Voici deux exemples de diapositives composant le diaporama (appendice C) : à gauche, une connaissance (mode visuel, code case) et à droite, une compétence (compétence : CTS-I).



Chacun des modes (visuel, textuel et texte/image) et de leurs codes (case, récitatif, intercase, etc.) a été couvert par le diaporama et présenté afin de favoriser la maîtrise des compétences sémiotiques spécifiques au multitexte bédésique. Nous avons recouru au questionnement et à l'enseignement magistral comme pratique d'enseignement. Le diaporama a fait l'objet de photocopies puisqu'il sert d'aide-mémoire pour les élèves (cela correspond au 1.1. *Cahier aide-mémoire* de l'appendice C). De plus, nous avons conceptualisé une feuille aide-mémoire avec les termes spécifiques et les plans de la BD pour optimiser l'acquisition de connaissances chez les élèves (cela correspond à 1.2. *Feuille aide-mémoire* de l'appendice C).

De leur côté, les exercices pratiques effectués en classe ont tous été construits à partir de la grille synthèse. Voici un exemple d'un exercice soumis aux élèves au cours 3

(document 1.7.): (il s'agit de la mise en application de la connaissance (mode texte/image) et de la compétence multimodale)

#2. Que signifie le changement de typographie dans la seconde bulle?



Les exercices pratiques couvrent eux aussi l'ensemble des connaissances et des compétences à acquérir par l'élève pour favoriser sa compréhension/interprétation du multitexte bédésique. Nous avons choisi le questionnement comme pratique d'enseignement. Cet ensemble d'exercices pratiques contient cinq exercices répartis sur les dix documents suivants : 1.1. *Cahier aide-mémoire (diaporama sur les éléments de la BD)*, 1.2. *Feuille aide-mémoire*, 1.3. *Feuilles-réponse exercice 1*, 1.4. *Feuilles-réponse exercice 2*, 1.5. *Feuille image-tableau, exercice 1*, 1.6. *Feuille séquence narrative, exercice 2*, 1.7. *Feuille-réponse exercice 3*, 1.8. *Feuilles-réponse exercice 4*, 1.9. *Feuille-réponse exercice 5* et 1.10. *Feuille planche exercice 5*. Ces documents se retrouvent à l'appendice C.

De plus, nous croyons que les élèves aiment faire des mini-leçons et expliquer aux autres certaines notions (rôle de l'apprentissage coopératif). En grands et petits groupes, les élèves devaient répondre aux questions en s'entraidant lors des exercices pratiques et de

la présentation du diaporama illustré. Préalablement, les connaissances (modes et codes) et les compétences ont toutes été ciblées, puis elles ont été partagées en plusieurs mini-leçons réparties en trois cours. Le tableau ci-contre présente la recension de chacun des modes et leurs codes respectifs associés aux documents (exercices pratiques) assignés au cours dont ils ont été l'objet.

Tableau 17: Les modes et les codes bédésiques ciblés dans les exercices effectués en classe répartis selon les cours

Les connaissances (modes et codes) et compétences	Cours 2	Cours 3	Cours 4
Mode Texte/image			
Code			
Séquentialisation	Doc1.3., Doc 1.4.		Doc 1.9.
Narration ²⁷	Doc1.3., Doc 1.4.		Doc 1.9.
Intercase	Doc1.3., Doc 1.4.		Doc 1.9.
Ellipse	Doc1.3., Doc 1.4.		Doc 1.9.
Raccord	Doc1.3., Doc 1.4.	Doc 1.8.	Doc 1.9.
Mode visuel			
Code			
La planche	Doc1.3.		Doc 1.9.
La bande	Doc1.3., Doc 1.4.	Doc 1.8.	Doc 1.9.

²⁷ La narration fait référence à tout ce qui véhicule l'histoire, c'est-à-dire le mode visuel et le mode textuel.

La case	Doc1.3., Doc 1.4.	Doc 1.8.	Doc 1.9.
Le cadre	Doc1.3.		Doc 1.9.
La bulle		Doc 1.7., Doc 1.8.	Doc 1.9.
Le liséré		Doc 1.8.	Doc 1.9.
L'appendice		Doc 1.8.	Doc 1.9.
Le pictogramme		Doc 1.7., Doc 1.8.	Doc 1.9.
L'idéogramme		Doc 1.7., Doc 1.8.	Doc 1.9.
Le plan	Doc1.3.	Doc 1.8.	Doc 1.9.
L'angle de vision	Doc1.3.	Doc 1.8.	Doc 1.9.
Le mouvement	Doc1.3.		Doc 1.9.
Mode textuel			
Code			
Le récitatif		Doc 1.7.	Doc 1.9.
Les mots décors (décors textuels)		Doc 1.8.	
Le dialogue		Doc 1.7., Doc 1.8.	
L'onomatopée		Doc 1.7	

Ce tableau témoigne qu'effectivement l'ensemble des connaissances (modes et codes) et des compétences a bien été couvert par les activités mises en place en classe, c'est-à-dire le diaporama et les exercices pratiques. Il devient alors possible d'engager l'élève (Privat, 2005) dans le processus de lecture d'un multtexte bédésique, à savoir la lecture intégrale de deux bandes dessinées. Au paragraphe suivant, la sélection des BD mises à l'étude à l'intérieur du dispositif didactique sera présentée.

7. Sélection des BD mises à l'étude à l'intérieur du dispositif didactique

Dans un septième temps, suite à l'élaboration du diaporama illustré et des exercices pratiques en classe, nous avons choisi deux bandes dessinées afin de créer une activité synthèse (la lecture intégrale de ces deux œuvres). Même si le Ministère de l'Éducation recommande la lecture d'œuvres québécoises et qu'il propose quelques principes pour les exploiter, présentement au Québec, il n'existe aucun corpus obligatoire ni de consensus sur les œuvres à enseigner. Du primaire à l'université, il revient aux institutions scolaires de proposer un corpus d'œuvres. Ainsi, les deux bandes dessinées choisies sont : *Paul a un travail d'été* de Michel Rabagliati (2002) et *Persépolis, tome 3* de Marjane Satrapi (2002). Ces raisons ont motivé nos choix: la complexité et la contemporanéité des BD et la reconnaissance de celles-ci

1) Des BD complexes et contemporaines qui permettent de développer la lecture du multitexte bédésique

Selon Falardeau (2003a) et Reuter et coll. (2007), la compréhension est davantage stimulée lorsque les élèves sont en contact avec des textes plus difficiles. Or, la complexité de ces bandes dessinées en fait-elle des œuvres difficiles à lire? Tout dépend du niveau de compétences et d'habiletés des élèves à déchiffrer un multitexte bédésique, mais surtout de l'accompagnement que l'enseignant leur offre. Voilà pourquoi nous avons sélectionné des bandes dessinées complexes par le relais de leurs modes de narration (texte et image versus case uniquement de texte versus case uniquement d'image) et de leurs nombreuses références culturelles qui déstabilisent probablement les

élèves, tout en les familiarisant avec ce genre de bande dessinée «d’auteurs» qu’ils seraient sans doute moins portés à lire (puisque moins connus du grand public).

En même temps, leur écriture est accessible puisque le vocabulaire employé est simple, c’est-à-dire un langage de la rue (et québécoisé pour *Paul*); ce qui permet de travailler la narration, les personnages, la durée du récit, les thèmes, etc. Dans un autre ordre d’idées, nous avons déjà souligné que les élèves privilégient des lectures qui rejoignent leur vécu ou leurs références (MÉLS, 2004). Selon nous, donner à lire des bandes dessinées de formation (et ici de surcroît autobiographique) qui signifie que le récit dans lequel «le héros accède, à travers des expériences variées, à la maturité et il découvre son identité et son rôle dans la société» (Abrams, 1971, 113) permet à l’adolescent d’être interpellé et lui donne quelques réponses à ses interrogations (Legros, 2008). Le tableau suivant répertorie quelques traits spécifiques (complexes et contemporains) des BD :

Tableau 18: Les traits spécifiques de chacune des BD

<i>Paul a un travail d'été</i>	<i>Persépolis tome 3</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La multiplicité du temps du récit (nombreux flash-back). • Le style graphique de l’auteur. • La minutie des décors déployés. • Le dessin en noir et blanc. • La richesse des expériences de lecture que ces caractéristiques génèrent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le dessin est épuré strict minimal, peu élaboré. • Le dessin est en noir et blanc. • Il comporte de nombreux référents culturels (iraniens, autrichiens, français, etc.). • Le propos est cru et accusateur, sans indulgence. • Le ton est intimiste.

2) Des BD primées et reconnues

Un autre critère justifie la sélection de ces BD: il s'agit d'un critère socioculturel. Nous souhaitons travailler des œuvres valorisées par l'institution culturelle et qui servent de référence dans la société (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996). Ces prix et récompenses peuvent piquer la curiosité des élèves. Or, sont-ils garants de leur importance dans le paysage culturel? Dans une certaine mesure, nous croyons que oui. Le tableau suivant retrace les prix et les récompenses reçues par chacune des bandes dessinées choisies :

Tableau 19 : Les prix et les récompenses de chacune des BD

<i>Paul a un travail d'été</i>	<i>Persépolis tome 3</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Le prix Bédéis Causa. • Le Bédélys Québec remis à la bande dessinée québécoise de l'année 2002. • Le Bédélys Média 2002. • Le prix BD Québec pour le meilleur album de l'année 2002. • Le Prix Réal Fillion de la meilleure bande dessinée québécoise de l'année au Festival de la BD francophone de Québec 2003. • Un Harvey Award aux États-Unis. • Récipiendaire du Doug Wright Award pour la meilleure bande dessinée canadienne en 2006. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs prix à la fois pour le travail livresque et cinématographique (Persépolis a été adapté au cinéma en 2007) dont l'ordre du Chevalier des arts et des lettres (2005) et le Prix Henri-Jeanson (2007).

Maintenant que le choix des BD a été justifié, nous aborderons la création des diaporamas de présentation.

8. La création d'un diaporama de présentation pour chacune des BD sélectionnées

Dans un huitième temps, en guise d'introduction à l'activité synthèse, nous avons créé un diaporama de présentation pour chacun des auteurs des bandes dessinées sélectionnées. Voici un exemple provenant du diaporama de *Paul a un travail d'été* (à gauche) et un autre provenant du diaporama *Persépolis tome 3* (à droite):



La présentation de ces deux diaporamas avait pour but de faire connaître succinctement les œuvres bédésiques et de servir d'introduction à l'activité de lecture. Au paragraphe suivant, la création des carnets de lecture portant sur les bandes dessinées sélectionnées est abordée.

9. Création des carnets de lecture portant sur les BD sélectionnées

Dans un neuvième temps, puisque nous voulons recueillir des données sur les connaissances (modes et codes) et les compétences déployées par les élèves lors de leur lecture des deux bandes dessinées, nous avons conçu trois carnets de lecture afin de conserver des traces de leur compréhension/interprétation de ces œuvres. Ces trois carnets sont les suivants: *Paul a un travail d'été* (étudie l'œuvre de Rabagliati), *Persépolis tome 3* (étudie l'œuvre de Satrapi) et *Comparatif* (les deux œuvres sont

comparées). Nous présentons maintenant un exemple de question provenant du carnet de lecture de *Paul a un travail d'été*. Cette question engage le lecteur vers la connaissance mode visuel, code idéogramme et la compétence CTS-I.

Voici cet exemple :

-À la planche 10, à la case B1, quels sentiments expriment les idéogrammes ?

Ainsi, nous avons repris la grille synthèse et repéré, dans chacune des bandes dessinées, toutes les connaissances (modes et codes) que l'on peut y retrouver et les avons associées à des questions particulières dans les carnets de lecture. Cette recension fait l'objet du tableau suivant :

Tableau 20 : Les connaissances (mode et codes) repérées dans les bandes dessinées *Paul a un travail d'été* et *Persépolis tome 3* et *Comparatif*

Les connaissances ciblées	<i>Paul a un travail d'été</i>		<i>Persépolis tome 3</i>		<i>Comparatif</i>
	Dans la BD	Questions dans le carnet de lecture	Dans la BD	Questions dans le carnet de lecture	
Mode texte/image	Album au complet		Album au complet		
Code	Album au complet		Album au complet		
Séquentialisation	45	19	Album au complet		

Narration ²⁸	Album au complet	24	Album au complet, 86, 39 (B1)	20, 45, 46	1 à 30, sauf 28 et 3
Intercase	Album au complet		53 (B3/C1), 81	23,34	28
Ellipse	Album au complet		53 (B3/C1), 81	23,34	28
Raccord	Album au complet		33 (B1, 2 et C1), 36 (A/B)	19,41	
Mode visuel	Album au complet		Album au complet		
Code	Album au complet		Album au complet		
La planche	28, Album au complet	14,33	Album au complet, 13-55	2, 6, 48	
La bande	33	15	9 (B)	13	
La case	11 (B1), 34 (A3)	6, 16	9 (B), 21 (A1), 46 (A1), 33 (B1, 2 et C1), 52 (C1), 6 (A1), 18(B1), 45 (B2)	13, 15, 17, 19, 28, 37	
Le cadre	11 (B1), 34 (A3)	6, 16	9(B), 21 (A1), 46 (A1, 33 (B1, 2 et C1), 52 (C1), 6 (A1), 18(B1), 45 (B2)	13, 15, 17, 19, 28, 37	
La bulle	18-19	10	26, 14, 40 (B1)	16, 40, 49	
Le liséré	65 (A2/A3)	20	45 (B1), 59 (A3)	24	
L'appendice	Album au complet		Album au complet	36	3
Le pictogramme	Album au complet		7 (B3), 40 (B1)	10, 49	3
L'idéogramme	10 (B1)	5	53 (B2), 77	27, 29, 49	

²⁸ La narration fait référence à tout ce qui véhicule l'histoire, c'est-à-dire les modes visuel et textuel.

			(B2), 40 (B1)		
Le plan			63 (B), 64 (B1), 31,86, 40 (B1)	22,26, 31, 45, 49	
L'angle de vision			54 (B2), 29 (C1), 86, 40 (B1)	25,43, 45,49	
Le mouvement	9(C2),25	4b),12	63 (B),43 (C),80 (C1)	22, 29, 33	
Mode textuel	Album au complet		Album au complet		
Code	Album au complet		Album au complet		
Le récitatif	Album au complet	23	6,58 (C3), 39 (B1), 89, 40 (B1)	8,42, 46, 47, 49	
Les mots décors (décors textuels)	Album au complet		39 (B1), 89, 40 (B1)	46, 47, 49	
Le dialogue	Album au complet		8 (C1), 77 (A2/3), 39 (B1), 89, 40 (B1)	12, 39, 46, 47,49	
L'onomatopée	Album au complet		86, 39 (B1), 89, 40 (B1)	45, 46, 47, 49	
Le rapport de complémentarité	2-9, 13 (c2), 34-37, 37 (b1), album au complet	1, 2, 3, 7, 17, 18, 28-30	25 (A3), 33 (A2), 58 (C3)	7, 32, 42	
Le rapport de redondance et	34-37	17	25 (A3), 33 (A2)	7, 32	
Le rapport de concurrence	34-37	17	25 (A3), 33 (A2)	7, 32	

Les exemples retenus sont représentatifs et évocateurs des notions étudiées. Cette opération a été nécessaire pour cibler les connaissances enseignées et apprises pour

qu'elles se fassent échos. De plus, ce repérage a permis la codification des questions des carnets de lecture qui sont basées sur les connaissances (modes et codes) et les compétences qui sont formulées en fonction de leur représentation dans les BD étudiées. Puisqu'il s'agit d'un dispositif didactique de recherche, les carnets de lecture servent aussi d'outil de cueillette dont les données sont analysées à partir de la grille synthèse. Les résultats font l'objet du chapitre IV. Dans le tableau précédent, les connaissances liées aux questions des carnets de lecture ont été présentées, maintenant il s'agit de présenter les compétences associées à chacun des carnets. Ce tableau les recense:

Tableau 21 : Les modes et les compétences spécifiques à la BD répertoriés dans les différents carnets de lecture

Structure	Modes	Compétences	Carnet Paul	Carnet Persepolis	Carnet comparatif
Microstructure	Image	CTS-I	#4 a), 5, 6, 10, 12, 15, 20	#10, 11, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 43	#3, 6, 7
	Texte	CTS	# 4 b), 8, 21, 23, 27	#21, 22, 35, 46, 47 a), b)	#2
	Texte/Image	CM	#3,7a), 9, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 28 c), d), 29 d), e), 30 d), e), 33	#2, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 31, 32, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 48 a), b), 49a)	#10, 11, 13, 17, 21 a), b), c), d), 22, 23, 24, 25
Macrostructure	Compréhension générale	CSG	#1, 2, 7 b), 22, 24, 25, 26, 28 a), b), 29 a), b), c), 30 a), b), c), 31, 32, 34, 35	#1, 3, 4, 5, 12 a), b), 20, 39, 49 b)	#1, 4, 5, 8, 9, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30

Dans la mesure où nous avons exposé de quelle manière les questions des carnets ont été bâties, nous présenterons au point suivant la planification des séquences didactiques et de leur contenu.

10. Planification de la séquence didactique

Dans un dixième temps, nous avons réparti toutes les activités, c'est-à-dire le diaporama illustré (les connaissances/compétence), les exercices pratiques, les diaporamas de présentation des BD mises à l'étude et les carnets de lecture, en une séquence didactique complète prévue pour s'étaler sur dix cours. La planification explicite le contenu des cours, soit la durée, les documents à remettre à l'élève, les documents utiles à l'enseignant, les composantes de la lecture sollicitée, les compétences sémiotiques spécifiques, les connaissances (modes et codes) à l'étude et les tâches de l'enseignant et de l'élève. Voici un exemple condensé et simplifié de la planification du cours 1 :

Cours 1 : Entrée dans la formation bédésiques

Contenu du cours		
Durée	60 minutes	
Compétences sémiotiques spécifiques	Compétence sémiotique générale (CSG)	Diapositives: 1 à13
	Compétence textuelle spécifique image (CTS-I)	Diapositives: 14, 15, 18,19, 20 à 27
	Compétence textuelle spécifique (CST)	Diapositives: 16 et17
Connaissances (modes et codes) à l'étude	Le processus de création du livre, le livre-objet, l'album et les autres formes, les genres littéraires, les composantes de la BD, la planche, la bande, les composantes de la case, la bulle, le liséré et l'appendice, le cadre (horizontal, carré, rectangulaire, vertical, divers, sans cadre) et l'intercase.	
Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	

<p>1) Questionner les élèves sur leurs pratiques de lecture et leurs connaissances générales de la BD.</p> <p>Questions : <i>D'après vous, quel est le processus de création d'un livre? Y a-t-il plusieurs genres en BD? Lisez-vous beaucoup de BD par année?</i></p>	<p>1) Puiser dans leurs connaissances antérieures, dans leur culture, afin de répondre aux questions posées par l'enseignant.</p>
--	---

Les dix périodes prévues à cet effet sont les suivantes: *cours 1: Entrée dans la formation bédésique, questionnement, mini-leçon; cours 2: Formation, questionnement, mini-leçon; cours 3: Formation, questionnement, mini-leçon; cours 4: Fin de la formation, questionnement, mini-leçon; cours 5: Lecture et carnet de lecture; cours 6: Lecture et carnet de lecture; cours 7: Lecture et carnet de lecture; cours 8: Lecture et carnet de lecture; cours 9: Lecture et carnet de lecture et cours 10: Lecture et carnet de lecture et retour sur les activités.* Le regroupement de tous les documents composant le dispositif didactique sera présenté au paragraphe suivant.

11. La conception du dispositif didactique (regroupement de tous les documents)

Dans un onzième temps, nous avons regroupé tous les documents suivants: la planification des cours, le diaporama illustré (les connaissances/compétence), les exercices pratiques, les diaporamas de présentation des BD mises à l'étude, les carnets de lecture et la grille synthèse. Il s'agit là de notre dispositif didactique disponible à l'appendice C. Dès lors, notre objectif principal est atteint, c'est-à-dire l'élaboration d'un dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique. Néanmoins, puisque nous voulons tester le dispositif didactique créé (le premier sous-objectif de recherche), nous devons concevoir des documents afin

d'amasser d'autres données pour en assurer la validité; il s'agit des dernières étapes associées à l'élaboration du dispositif didactique. Au paragraphe suivant, nous expliquerons la création de la maquette et du questionnaire de validation du dispositif didactique pour l'expert et la création du questionnaire post expérimentation de validation pour les élèves.

12. La création de la maquette et des questionnaires pour l'expert et les élèves

Dans un douzième temps, afin d'assurer une certaine forme de légitimité à notre dispositif didactique, nous avons conçu une maquette explicative qui en retrace les grandes lignes (les problèmes de recherche, le cadre théorique, la méthodologie utilisée, etc.) pour l'expert que nous avons sollicité. Même si elle ne présente pas la même forme, son contenu reste néanmoins identique aux chapitres de la problématique et du cadre théorique. Nous y avons joint un questionnaire. En voici un exemple: #1. *Existe-t-il une adéquation entre le dispositif didactique, les problèmes soulevés, les questions et les objectifs de recherche?* Ce questionnaire s'inspire de celui établi par Beaudry en (2010). Pour les élèves, nous avons bâti un questionnaire post expérimentation afin de recueillir leurs impressions du dispositif didactique (ce qui a bien et moins bien fonctionné). En voici un exemple: #4. *Avez-vous eu de la difficulté ou de la facilité à réintégrer ces apprentissages lorsque vous avez complété vos carnets de lecture?* Les questionnaires constituent des pistes de réflexion afin de faciliter les modifications s'il y a lieu (Beaudry, 2009). Pour faire suite à la conception du dispositif didactique aux paragraphes précédents, nous aborderons maintenant au paragraphe suivant la réalisation matérielle et organisationnelle du dispositif didactique.

La réalisation

L'ensemble du dispositif didactique soumis à l'expert a été mis à l'essai dans deux classes de cinquième secondaire (il a été testé par cinquante-quatre élèves). Il s'est déroulé sur dix périodes d'environ 60 minutes chacune. Afin d'optimiser le travail d'équipe et d'éviter la perte de temps, l'aménagement physique de la classe lors de la théorie est en petits îlots pré-assignés (cette mesure facultative est à la discrétion de l'enseignant). Un équipement audiovisuel adéquat (un ordinateur et un rétroprojecteur) est nécessaire lors de la diffusion des diaporamas. Compte tenu du coût élevé des bandes dessinées, nous suggérons d'acheter les livres de *Paul* et de *Persépolis* pour la moitié de la classe (ex: pour vingt élèves, dix BD de *Paul* et dix BD de *Persépolis*, ils échangent au fur et à mesure que la lecture est complétée). De plus, les feuilles d'exercices et de réponses, les carnets de lecture ainsi que les diaporamas doivent être photocopiés puisqu'ils servent d'aide-mémoire (nous suggérons de mettre trois diapositives par page et d'ajouter la partie commentaire lignée à côté de chacune d'elles pour pouvoir écrire des informations supplémentaires). Dans la mesure où la réalisation organisationnelle et matérielle a été exposée, le paragraphe suivant retracera la mise à l'essai et la validation du dispositif didactique.

Les mises à l'essai et la validation

Cette étape correspond au sous-objectif suivant: *la mise à l'essai en milieu scolaire de ce dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique*. Ce sous-objectif correspond à deux étapes qui sont présentées dans le tableau ci-contre:

Tableau 22 : Étapes liées à la mise à l'essai du dispositif didactique en milieu scolaire

Étapes liées à la mise à l'essai du dispositif didactique en milieu scolaire	
15.	Validation du dispositif didactique auprès d'élèves (enseignement-apprentissage du dispositif didactique dans deux classes et questionnaire post expérimentation)
16.	Validation du dispositif didactique auprès d'un expert (envoi de la maquette du dispositif et d'un questionnaire à l'expert)

Dans le cadre de notre recherche, notre dispositif didactique a été mis à l'essai auprès de sujets sélectionnés pour leur représentativité (deux groupes d'élèves, l'un fort et l'autre faible) et l'expert pour son expertise. Le tout a été testé auprès de deux classes de cinquième secondaire de l'école Chavigny de Trois-Rivières. La maîtrise des élèves concernant la lecture du multitexte bédésique a été mesurée à l'aide des carnets de lecture et d'un questionnaire post expérimentation.

L'étape de la validation s'est effectuée par le biais de questionnaires remplis indépendamment par un expert et par les élèves. Nous avons sollicité un expert du milieu de l'enseignement pour l'évaluation puisque

«la constitution d'une équipe regroupant le chercheur-développeur et des gens du milieu paraît souhaitable afin d'assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu. La participation des acteurs du milieu peut se faire tout au long du processus de recherche développement» (Loiselle et Harvey, 2007, 52).

L'évaluation d'un dispositif didactique par un expert permet d'évaluer le cadre théorique qui sous-tend les choix effectués (Loiselle, 2001), de vérifier son adéquation avec les résultats des plus récentes recherches théoriques (Loiselle et Harvey, 2007) et d'identifier les améliorations à lui apporter par cette précieuse rétroaction (relativement objective).

Pour recueillir nos données, nous avons effectué une enquête écrite qui a pris la forme d'un questionnaire qui permet de tester la validité et l'efficacité de l'objet élaboré (Beaudry, 2009).

Quant au questionnaire destiné aux élèves, il permet de tester l'efficacité de l'objet réalisé puisqu'il contient des pistes de réflexion émises par ceux qui l'ont expérimenté (Beaudry, 2010). Dans tous les cas, les commentaires recueillis ont servi à émettre des recommandations pour de futures modifications à apporter à notre dispositif didactique. Au point suivant, nous aborderons les critères de scientificité pour la recherche développement.

3.2. Les critères de scientificité pour la recherche développement

Notre démarche de recherche développement s'inscrit dans une perspective scientifique qui touche autant la réalisation d'un produit que l'avancement des connaissances générées par celui-ci, et ce, par le caractère novateur de notre dispositif didactique (posé dans la problématique), par la description détaillée du contexte d'opérationnalisation et du déroulement de l'expérience (exposée dans la méthodologie), par l'établissement des liens entre l'expérience de développement réalisé et le corpus de connaissances scientifiques bâti sur une documentation exhaustive (démontré dans le cadre théorique), par la collecte de données lors de la mise à l'essai et l'analyse rigoureuse des données (exposées dans le chapitre des résultats), par la mise à jour des caractéristiques essentielles du produit (justifiée dans chacun des chapitres), par les justifications des modifications effectuées (développées dans le chapitre des résultats) et par la conclusion présente des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérimentation. Ainsi,

notre recherche développement rejoint les huit critères de scientificité d'Harvey et Loiseau (2007) que nous avons présentés au point 3.1.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les diverses étapes composant le modèle de recherche développement de Harvey et Loiseau (2009) que nous avons suivi lors de la conception de notre dispositif didactique ainsi que les critères de scientificité à respecter lors d'une recherche développement. Nous avons opté pour ce type de recherche, car nous voulions aborder le multitexte bédésique sous un angle novateur, soit de développer des connaissances (modes et codes) et des compétences qui lui sont spécifiques, et ce, en créant une grille, des diaporamas illustrés, des exercices pratiques et des carnets de lecture dans le but de favoriser la compréhension/interprétation de la BD chez le lecteur scolaire. Le chapitre suivant présente l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation de notre dispositif didactique.

CHAPITRE IV

Les résultats

Dans ce chapitre, nous procéderons à l'analyse qualitative des réponses fournies dans les carnets de lecture de *Paul a un travail d'été*, de *Persépolis tome 3* et du *Comparatif* ainsi que dans les questionnaires soumis à l'expert et aux élèves. Dans un premier temps, un rappel des objectifs de recherche sera présenté et l'analyse de chacune des compétences suivra. Dans un second temps, nous procéderons à l'analyse des commentaires post expérimentation des élèves et de l'expert. Nous terminerons le chapitre avec les améliorations à apporter dans une version future au diapositif didactique.

4. Rappel des objectifs de recherche

Aux chapitres précédents, nous avons présenté les étapes conduisant à l'atteinte de l'objectif principal de la recherche (l'élaboration d'un dispositif didactique) et du premier sous-objectif (la mise à l'essai en milieu scolaire de ce dispositif didactique). Il s'agit maintenant de s'attaquer à notre dernier sous-objectif de recherche, c'est-à-dire à l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences des élèves déployées à travers l'expérimentation de ce dispositif. Voici les quatre étapes impliquées:

Tableau 23 : Étapes liées à l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences des élèves déployées à travers l'expérimentation

Étapes liées à l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences des élèves déployées à travers l'expérimentation du dispositif	
17.	Analyse des données recueillies dans les carnets de lecture des élèves.

18.	Analyse des données recueillies dans le questionnaire post expérimentation des élèves.
19.	Analyse des données recueillies dans le questionnaire de l'expert.
20.	Recommandations/améliorations suite aux analyses pour la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de la BD.

La première étape que nous allons poursuivre est l'analyse des données recueillies dans les carnets de lecture. Comme nous l'avons mentionné au chapitre III (point 3.1.3.), nous avons opté pour des analyses qualitatives. Nous commentons les réponses des élèves en fonction de leur correspondance à une maîtrise suffisante des connaissances (mode et code) et des compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique.

Afin de faciliter la lecture des commentaires qualitatifs, les analyses des réponses des élèves sont présentées par catégorie de compétence, c'est-à-dire la compétence textuelle sémiotique spécifique à l'image (CTS-I), la compétence textuelle sémiotique spécifique à l'écrit (CTS-E), la compétence multimodale (CM) et la compétence sémiotique générale (CSG) et elles sont présentées par carnet de lecture, soit *Persépolis tome 3*, *Paul a un travail d'été et Comparatif* plutôt qu'en ordre chronologique tel que retrouvé dans les carnets de lecture. Dans les encadrés, chacune des questions (correspondant à la compétence spécifique de la section) est numérotée telle que présentée dans les carnets de réponse et le nombre de répondants est identifié à la fin de celle-ci. Dans un premier temps, les connaissances (modes et codes) ciblées par la question sont identifiées, suit une analyse qualitative des réponses obtenues et des exemples tirés du verbatim ponctuent les commentaires. Les analyses proposées sont basées en fonction de la grille

(point 2.4) présentée au chapitre II. Nous débuterons les analyses au point suivant avec la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I).

4.1. L'analyse de la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I)

Tout d'abord, la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) s'exprime par la capacité des élèves à repérer les codes appartenant au mode visuel (comme la planche, la bande, la case) et à en dégager leur aspect spatiotopique ou leur composition. L'image est à la fois un énonçable (donnant lieu à des énoncés quand le langage s'en empare), un descriptible et un interprétable. Le sens d'une case peut provenir d'elle-même (axe paradigmatique) ou subir des déterminations rétroactives suite aux références provenant d'autres cases (axe syntagmatique ou phrasique). Donc, la compétence CTS-I se manifeste dans la capacité des élèves à identifier un code provenant du mode visuel et à en tirer une signification. Par exemple, l'élève doit être en mesure d'identifier un phylactère et d'interpréter le liséré (le contour) de celui-ci, s'il a une forme métaphorisée (ex : le liséré est sinueux avec des petits cœurs: le personnage est amoureux. Cela ajoute une information supplémentaire au dialogue). Au paragraphe suivant, nous débuterons les analyses de la compétence CTS-I avec le carnet de *Persépolis tome 3*.

4.1.1. Le carnet de lecture de *Persépolis tome 3*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence textuelle sémiotique spécifique à l'image (CTS-I) sont les suivantes : #10, #11, #15, #16, #17, #19, #22, #25, #26, #28, #30, #33, #36, #37, #41, #43, #48 a) et #49 b).

#10. À la planche sept, que signifie le pictogramme de la case B3? (22 réponses)

Cette question cible la fonction de l'icône. D'après les résultats obtenus, les élèves témoignent d'une maîtrise partielle de la compétence CTS-I. Dans un premier temps, on peut affirmer que les élèves comprennent ce qu'est un pictogramme, car ils ont tous su l'identifier dans l'image. Ici, le pictogramme revêt l'apparence du point d'exclamation, qui est un symbole commun d'étonnement ou de surprise. Or, la manifestation de la compétence (décoder le message visuel véhiculé par le pictogramme) demande, en plus de savoir identifier le code correctement, la capacité de se référer aux indices issus du contexte, c'est-à-dire en retournant voir et lire les cases en amont et en aval de la case ciblée (B3). Cette lecture pratiquée dans un axe syntagmatique (enchaînement de deux cases) sert à soutenir une signification/interprétation juste du pictogramme (ce qui découle par extension à une compétence multimodale).

À cette question, seulement quelques élèves ont su tirer une interprétation juste du pictogramme (point d'exclamation). Ce dernier devait être relié aux sentiments d'incompréhension linguistique vécu par les deux protagonistes dans la séquence. Parmi les exemples fournis dans le verbatim, nous avons choisi deux exemples qui témoignent de ces difficultés linguistiques : «que les personnages sont surpris et qu'ils viennent de se rendre compte qu'ils parlaient un langage différent; qu'elles n'ont pas la même langue et qu'elles ne se comprennent pas». Donc, les élèves ont de la difficulté à dégager le sens d'un code (ici pictogramme) lorsqu'ils doivent se référer à des informations issues d'un axe syntagmatique (enchaînement de deux cases).

#11. À la planche sept, quel référent culturel trouve-t-on dans le décor de la case C1 ? (21 réponses)

La fonction de l'icône est ciblée par cette question. Les élèves témoignent d'une grande maîtrise de la compétence CTS-I qui se manifeste ici par la capacité à identifier le référent culturel (les croix sur le mur) à la case C1. Même si l'interprétation du référent culturel identifié n'était pas demandée, certains élèves se sont risqués à une signification de celui-ci en le reliant à Jésus, au catholicisme/christianisme ou à un environnement religieux comme le couvent de sœurs. Nous avons retenu ces exemples: «la croix de Jésus; les deux symboles de croix accrochés au-dessus des lits des deux filles. Cela prouve qu'elles sont dans un couvent de sœurs puisque la croix est le symbole religieux du christianisme». Ces déductions sont basées sur des informations issues du contexte antérieur à la case (lecture pratiquée dans un axe phrasique) et proviennent à la fois du mode textuel et du mode visuel. Cela démontre que certains élèves maîtrisent la compétence multimodale qui permet la réception d'un sens global et explicite aux référents culturels présents dans le récit.

#15. À la planche 21, à la case A1 comment est exprimé le temps qui s'écoule? (21 réponses)

Les idéogrammes et le mouvement sont ciblés par cette question. Afin de décrire la particularité de la case A1, les élèves doivent déployer leur compétence CTS-I en se remémorant les codes spécifiques à une case de BD et identifier ce qui la singularise des autres. À l'exception d'un élève, tous y arrivent parfaitement. Voici quelques exemples: «on voit plusieurs parties du temps dans une seule case; l'auteure exprime le temps qui

passé en dessinant Marjane dans différentes positions, mais elle est toujours en train de lire son livre dans sa chambre». En utilisant les concepts d'«effet de mouvement» ou de «positions différentes», ils ont réussi à identifier que la multiplicité du mouvement de Marjane au sein de la case crée une ellipse temporelle (au sein de la même case, Marjane est représentée dans différentes positions -*assise, debout*- en train de lire).

#16. À la planche 26, un phylactère est différent des autres. Quelle est cette différence et d'après vous, à quoi sert-elle? (32 réponses)

Cette question cible l'aspect spatiotopique, la forme du liséré du phylactère et le rapport de complémentarité entre le texte et l'image. Dans la première partie de la question (la différence du phylactère), la compétence CTS-I est très bien maîtrisée par les élèves qui ont su bien identifier la différence de représentation graphique au sein des différents phylactères imbriqués dans la planche à l'étude. On constate aisément un réinvestissement du vocabulaire appris en classe lorsque les élèves s'expriment sur la caractérisation graphique de la bulle différente en soulignant la particularité du liséré qui prend une forme dentée (pointe ou en petits triangles).

La deuxième partie de cette question touche l'interprétation de cette différence, qui nécessite la compétence multimodale (CM). L'élève doit tenir compte de la discussion entre les personnages afin de distinguer une signification probante dans la rupture graphique choisie par l'auteure et de dépasser une conception commune associée à l'expression de la colère due à l'utilisation d'un liséré à forme pointue. Ainsi, les élèves notent que ce phylactère fournit une information visuelle supplémentaire permettant d'intensifier le sentiment de surprise et d'étonnement véhiculé par le dialogue (plusieurs

points d'interrogation) et que cette rupture dans le ton graphique met l'accent sur le discours des personnages (mode textuel). Par exemple, les élèves insistent sur les sentiments exprimés: «le liséré est différent, tous les autres sont de forme ronde, mais celui-là démontre l'effet de surprise; il est fait avec des pointes comme une explosion, il sert à montrer l'émotion du personnage; le phylactère est fait de tous petits triangles pour démontrer l'étonnement du personnage dans l'histoire». Ce rapport de complémentarité entre le texte et l'image souligne un discours univoque dans l'axe paradigmatique (la case) et témoigne de l'habileté multimodale des élèves (ici co-centrique, en partant de la case et de son contenu) pour tirer le sens d'un code précis. De plus, nous supposons que le fait que des élèves aient fourni uniquement une partie de la réponse (exposer la différence de phylactère ou sa signification) tient plus de l'oubli que de l'incompréhension.

#17. À la planche 46, décrivez la particularité de la case A1. (11 réponses)

Cette question cible les codes de la composition de la case que sont l'idéogramme et le mouvement. La manifestation de la compétence CTS-I passe ici par la capacité à repérer la structure de l'image et à identifier les codes de sa composition. En ce sens, la compétence est maîtrisée partiellement par les élèves. Certes, ils réussissent à décrire la présence très simplifiée d'un mouvement stroboscopique ou ils s'en approchent en utilisant les termes «d'effet de mouvement» ou «de multiplication d'un geste», mais ils omettent les idéogrammes qui caractérisent et intensifient le mouvement au sein de la case. Dans cette optique, la question est moins bien réussie, mais les élèves démontrent

tout de même leur capacité à rejeter les codes plus communs à la BD (case et cadre de forme carrée) sans s’y référer.

Néanmoins, plusieurs élèves prolongent la description de la case en proposant que le mouvement représenté se veut à la fois un effet de vitesse et une action accélérée concentrés dans la même case. Par exemple, ils citent: «on voit les mouvements du personnage rapidement dans la même case; en dessinant Marjane à quatre endroits différents à la fois, l’auteure a voulu illustrer que peu importe où elle est, elle est en train de lire; il y a plusieurs mains pour représenter un effet de vitesse; la vitesse à laquelle elle se lave». Les déductions émises le sont en fonction des informations véhiculées par le récitatif (mode textuel). Ainsi, afin d’émettre une signification satisfaisante, les élèves démontrent une maîtrise de la compétence multimodale (CM) qui demande une fusion d’ordre complémentaire entre les informations apprises par le biais des modes textuel et visuel dans l’axe paradigmatique (la case).

#19. Quel est le raccord entre les cases B1, B2 et C1 de la planche 33? (35 réponses)

Le code ciblé par cette question est le raccord visuel (iconique). Dans la séquence mise à l’étude, un raccord visuel de ressemblance a été utilisé pour créer une ressemblance entre les angles de vue, les formes (personnages et décors) et la couleur (le noir omniprésent) dans chacune de ces trois cases. La CTS-I se manifeste par la capacité à identifier ce qu’est un raccord visuel et de quel type il s’agit. Généralement le raccord demande une compétence multimodale, mais puisque celui-ci est de nature visuelle, il s’inscrit dans la compétence textuelle à l’image (CTS-I). Nous constatons que les réponses fournies par

les élèves sont inégales: «des silhouettes de corps et ensuite les deux personnages montrent bien que c'est une suite logique; on pourrait aussi dire le divan, car il est présent dans les trois cases et toujours la même vue; raccord par ressemblance; on voit les mêmes éléments; les personnes qui marchent s'approchent de plus en plus». Près d'un tiers des élèves démontre une maîtrise satisfaisante en identifiant le raccord par ressemblance par la forme (les personnages et les éléments du décor *-le divan-*) ou par la couleur (le noir) en réinvestissant à bon escient le vocabulaire bédésique appris en classe. Par contre, un seul élève a identifié l'angle de vue comme un raccord. Sans toutefois nommer le raccord utilisé, l'autre tiers identifie les codes de composition de celui-ci en citant par exemple Marjane ou le divan. Le dernier tiers n'a pas répondu correctement à la question puisqu'il s'est orienté vers les silhouettes des personnages. Ces éléments ne sont pas des raccords visuels, car dans la première case ciblée (la B1), il s'agit de la silhouette d'un homme, dans la seconde case, c'est une silhouette féminine et dans la dernière case mise à l'étude, on ne voit plus de silhouettes humaines, mais bien des personnages en chair et en os. Ces éléments visuels relèvent plutôt de la description des aspects visuels ponctuant la séquence ciblée par la question que d'un véritable raccord visuel. Donc, les élèves de ce dernier tiers donnent l'impression de ne pas maîtriser le langage spécifique à la BD puisqu'ils sont incapables d'identifier ce qu'est un raccord et par le fait même, ils sont incapables de mobiliser la compétence CTS-I.

#22. À la planche 63, la bande B présente deux types de plan et un type de mouvement. Préciser lesquels. (35 réponses)

Le plan et le mouvement sont étudiés dans cette question. Ici, les élèves fournissent pratiquement tous la bonne réponse. Cela témoigne d'une maîtrise de la CTS-I dans l'identification de ce qu'est un plan d'ensemble, un plan moyen et d'un mouvement (un zoom avant) et du vocabulaire technique. Parmi les élèves, quelques-uns ont confondu les codes de composition de la case comme le champ/contre champ avec les termes de mouvement et de gros plan.

#25. Quel angle de vue a été choisi à la case B2 de la planche 54? (30 réponses)

L'angle de vue est ciblé par cette question. La manifestation de la compétence CTS-I passe par la capacité à repérer la structure de l'image et à identifier l'angle de vue choisi par l'auteur. En ce sens, la compétence est partiellement maîtrisée par les élèves. Près du tiers des élèves a bien identifié l'angle de vue oblique, mais les autres semblent avoir de la difficulté à cerner le code de composition qu'est l'angle de vue. Parmi les réponses recueillies dans le verbatim, on note la présence d'une certaine confusion dans le vocabulaire technique des codes de composition de la case. À titre d'exemple, les termes de «plan» et de «champ» sont souvent confondus par les élèves qui citent «de demi-ensemble ou le gros plan». Or, la maîtrise du langage bédésique est nécessaire afin de pouvoir déterminer avec justesse les angles de vue utilisés.

#26. Quel type de plan est utilisé à la case B1 de la planche 64? (15 rep)

Le code ciblé par cette question est l'échelle de plan. Dans l'ensemble, il s'agit d'une question réussie par les élèves, ce qui témoigne de leur maîtrise de la compétence CTS-I

dans l'axe paradigmatique (la case et son contenu). Cette maîtrise se manifeste par la capacité à repérer correctement l'échelle de plan utilisée. Les élèves réinvestissent à bon escient le vocabulaire bédésique appris en classe et identifient avec justesse le gros plan. Un seul élève a confondu le code de composition de la case «plan» avec celui de «mouvement».

#28. À la planche 52, que nous apprend le décor de la case C1? (11 réponses)

La composition de la case est ciblée par cette question. Dans l'ensemble, elle est partiellement maîtrisée par les élèves. Certes, ils sont en mesure d'identifier qu'il s'agit d'un aéroport (qu'il y a un avion et des passagers), mais la maîtrise de la compétence CTS-I découle ici de la capacité de comprendre et d'interpréter l'action qui se déroule au sein de la case. Pour ce faire, ils doivent se positionner dans un axe paradigmatique (la case et son contenu). Or, seulement quelques élèves y arrivent et interprètent correctement la scène en précisant qu'il s'agit du départ de la mère de Marjane. Cette citation en témoigne: «nous voyons le décor d'un aéroport avec un avion donc nous devinons tout de suite qu'elle part soit en voyage ou qu'elle déménage ailleurs». Toutefois, les élèves ne réinvestissent pas le vocabulaire appris afin d'expliquer leur observation.

#30. À la planche 43, la bande C présente un type de mouvement. Entourez votre réponse. (31 réponses)

Le code ciblé par cette question est le mouvement. Les élèves fournissent tous la bonne réponse. Ils témoignent d'une maîtrise technique de la CTS-I dans l'identification de ce

qu'est un mouvement avant (zoom) dans l'axe syntagmatique (enchaînement de deux cases).

#33. À la planche 80, quel type de mouvement est utilisé à la case C1? (31 réponses)

Cette question porte sur le mouvement. Dans l'ensemble, les élèves fournissent la bonne réponse. Ils témoignent d'une maîtrise technique de la CTS-I dans l'identification de ce qu'est un mouvement panoramique horizontal.

#36. Lorsque Marjane réfléchit, on peut observer une différence graphique dans l'appendice du phylactère. Quelle est cette modification? (10 réponses)

L'appendice de la bulle est le code ciblé par cette question. La manifestation de la compétence CTS-I découle de la capacité d'identifier la différence de représentation graphique au sein de l'appendice d'une bulle de pensées par rapport à l'appendice d'une bulle de dialogues. Cette particularité prend la forme de petits cercles ou de petits nuages qu'ils décrivent ainsi: «petites bulles au lieu d'un dialogue normal; la bulle est plus ronde et l'appendice est formé de plusieurs cercles». Lorsque les élèves s'expriment sur la caractérisation graphique de la bulle de pensées, ils réinvestissent le vocabulaire appris en classe. Cette question est parfaitement réussie par les élèves.

#37. Les planches 6 (case A1), 18 (case B1) et 45 (B2) présentent une similarité. Laquelle? (27 réponses)

Cette question porte sur la composition de la case et plus spécifiquement sur le mouvement. Les élèves témoignent d'une maîtrise technique de la CTS-I dans

l'identification du dédoublement du personnage au sein de la case (axe cocentrique) et tentent une interprétation de ce dernier en l'associant à un effet de vitesse. Dans le verbatim, cette bonne observation ressort: «la tête des deux personnes fait plusieurs mouvements; les mouvements sont homogènes pour montrer qu'il va vite; effet de vitesse des personnages». Dans l'ensemble, les élèves fournissent la bonne réponse.

#41. Quel est le type de raccord utilisé dans la série de cases A et B de la planche 36? (9 réponses)

Le code ciblé par cette question est le raccord visuel (iconique). Dans la séquence mise à l'étude, un raccord visuel de ressemblance par l'échelle de plans (plan rapproché), par la forme (le personnage) et par la couleur (le blanc en arrière-plan) a été utilisé dans les deux bandes. La CTS-I se manifeste par la capacité à identifier ce qu'est un raccord visuel. Dans l'ensemble, nous constatons que les réponses fournies par les élèves sont inégales: «raccord par ressemblance; dans toutes les cases, nous voyons Marjane dans un décor blanc et simple; même chandail, face, grain de beauté, Marjane, répétition». Certains élèves réinvestissent le vocabulaire bédésique appris et démontrent une grande maîtrise de la compétence en identifiant le raccord par ressemblance par la forme (personnage Marjane) et par la couleur (fond blanc). Néanmoins, un seul élève a identifié l'emploi du plan rapproché comme un raccord de ressemblance.

#43. Quel est l'angle de vue utilisé à la case C1 de la planche 29? (10 réponses)

Cette question porte sur l'angle de vue. Les élèves témoignent d'une maîtrise technique de la CTS-I dans l'identification de ce qu'est un angle de vue. Dans l'ensemble, les

élèves fournissent la bonne réponse en identifiant la plongée utilisée: «plongée car nous nous retrouvons dans une position plus élevée que le sujet». Or, seulement quelques élèves l'ont confondu avec un angle normal (il s'agit de la difficulté de cette question).

#48. A) Aux planches 13 et 55, de quel type de planche s'agit-il? (27 réponses)

L'aspect spatiotopique de la planche est ciblé par cette question. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une bonne maîtrise de la CTS-I qui consiste à identifier correctement le type de planche mis à l'étude (ici la planche-case). Leurs réponses démontrent leur capacité à repérer la structure de l'image grâce à leurs observations de sa séquentialisation et de son aspect spatiotopique et donc, de leur compréhension énonciative de la bande dessinée. Les élèves ont bien repéré le format constant et l'unicité de la case qui caractérisent la planche-case.

#49 B) À partir des codes visuels, que peut-on déduire du passé de Marjane? (12 réponses)

Cette question porte sur les codes visuels. La compétence CTS-I se manifeste par la capacité à déduire des informations pertinentes sur le passé de Marjane à partir des codes visuels, et ce, en se basant sur l'axe énonciatif (le réseau de la BD). Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une maîtrise partielle de la compétence CTS-I. La plupart ayant fourni des réponses fondées sur les codes de la narration textuelle et non sur les codes du mode visuel comme il a été demandé. Par exemple, les élèves ne font pas référence à l'habillement vestimentaire ou à l'apparence corporelle de Marjane (pourtant des informations visuelles), mais plutôt à sa vie difficile en Iran qui est divulguée aux

lecteurs par les récitatifs. Ces quelques exemples en témoignent: «qu'elle a eu une vie difficile en Iran, car c'était la guerre; que la vie n'a pas toujours été facile; elle a eu une enfance difficile et mouvementée en temps de guerre». Dès lors, on peut constater que les élèves ont de la difficulté à différencier les codes textuels des codes visuels.

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CTS-I du carnet de lecture de *Persépolis tome 3*, nous analyserons au point suivant le carnet de *Paul a un travail d'été*.

4.1.2. Le carnet de lecture de *Paul a un travail d'été*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence textuelle sémiotique spécifique à l'image (CTS-I) sont les suivantes: #4 A), #5, #9, #10, #12, #14 et #20.

#4 A). À la case C2 de la planche 9, comment l'illustrateur a-t-il représenté l'effet de mouvement? (35 réponses)

Dans cette question, les codes sélectionnés sont les idéogrammes et le mouvement. Les élèves témoignent ici d'une maîtrise technique de la CTS-I par l'identification de ce qu'est un mouvement et de sa représentation graphique par le biais de l'idéogramme. L'unique bémol se situe au niveau du réinvestissement du vocabulaire bédésique. Les élèves ne l'utilisent pas pour décrire les lignes de mouvement (idéogrammes) et se contentent de décrire ce qu'ils voient: «les lignes noires en arrière du personnage et la tête de Jean qui regarde dans les deux sens; il y a des lignes pour montrer que le personnage avance et celles autour de la tête de Paul pour montrer qu'il tourne la tête». Dans l'ensemble, les élèves fournissent la bonne réponse.

#5. À la case B1 de la planche 10, les idéogrammes expriment quels sentiments? (41 réponses)

Cette question porte sur les idéogrammes. La compétence CTS-I se manifeste ici par l'identification graphique de ce qu'est un idéogramme puis dans la capacité à interpréter ce qu'il représente dans la case. Le sentiment de colère et de frustration a bien été saisi par les élèves. En voici quelques exemples tirés du verbatim: «frustration; les personnes qui commandent sont impatientes et fâchée; Paul lui est très fâché et tanné; la colère, le mécontentement; les sentiments exprimés par les idéogrammes sont l'énervement, la frustration ou encore l'impatience ou la colère». Cette question a été réussie parfaitement par les élèves.

#9. En observant les illustrations des planches 18 et 19, que pouvons-nous déduire de l'environnement dans lequel évolue Paul ? (40 réponses)

La fonction de l'iconique est ici ciblée. Les élèves témoignent d'une bonne maîtrise de la compétence CTS-I qui se manifeste dans leur capacité à identifier et à interpréter le décor afin d'en tirer des informations sur le mode de vie du personnage principal. Ils observent ceci: «tous les bâtiments sont construits de la même manière; à Montréal, dans une rue où les blocs sont identiques; ce n'est pas vraiment un quartier riche; pauvre et rudimentaire; une ville plutôt riche, assez peuplée et calme; qu'il n'est pas pauvre ni riche». Les déductions sont basées sur les informations issues du mode visuel et démontrent une maîtrise de l'axe phrasique (séquence) permettant la réception d'un sens global et explicite.

#10. Aux planches 18 et 19, que signifie l'appendice des phylactères? (38 réponses)

Cette question porte sur l'appendice des phylactères. Dans l'ensemble, cette question a été très bien réussie par les élèves. La manifestation de la compétence CTS-I se manifeste par la capacité à interpréter la représentation graphique de l'appendice des phylactères de cette séquence. Lorsque les élèves s'expriment sur la caractérisation graphique de l'appendice, ils utilisent le vocabulaire bédésique et soulignent qu'il prend la forme de petits ronds afin de signifier aux lecteurs que Paul réfléchit. Les élèves révèlent ceci dans le verbatim: «le personnage pense ce qu'il y a d'écrit dans le phylactère et ne le dit pas, il fait seulement penser; les petites bulles comme appendice signifient qu'il réfléchit; qu'il est en train de penser; on utilise de petites bulles comme appendice pour montrer que le personnage pense». Cette interprétation est possible grâce à une maîtrise de l'axe phrasique (séquence) où les unités d'action et de lieux sont circonscrites, ce qui permet la production d'un sens global et explicite.

#12. À la planche 25, identifiez le mouvement. (32 réponses)

Le code ciblé par cette question est le mouvement. La manifestation de la compétence CTS-I passe par la capacité à identifier le travelling avant (zoom) comme mouvement (de caméra). Le tiers des élèves a bien identifié le travelling avant (zoom), les autres semblent avoir de la difficulté à cerner ce qui est demandé par la question. Il subsiste une confusion entre les différents termes techniques de «plan» et «d'angles de vue» versus ceux imputables au mouvement. De même, l'identification de la bande présentant le mouvement spécifique (bande A) est problématique. Conséquemment, les élèves sont

dans l'incapacité de déterminer avec justesse le mouvement demandé puisqu'ils ne maîtrisent pas l'enchaînement syntagmatique (cases en aval et en amont). Par exemple, ils citent ceci dans le verbatim: «série qui se rapproche de plus en plus; le zoom sur la toilette». En ce sens, la compétence est maîtrisée partiellement par les élèves.

#14. Que remarque-t-on de particulier à la planche 28 ? (39 réponses)

Le code ciblé par cette question est la case. La manifestation de la compétence CTS-I passe par la capacité à repérer les caractéristiques spécifiques des codes de composition de la planche et d'identifier parmi ceux-ci le code irrégulier. Dans l'ensemble, les élèves ont bien su identifier la case sans cadre: «il y a une case sans cadre; il n'y a pas de cadre donc on veut mettre l'emphase sur le personnage et son dialogue; il y a un dessin sans case; une case sans contour». Néanmoins, certains élèves semblent confus et alternent entre une description des codes visuels de la planche et des codes textuels (référence aux dialogues des personnages). Ils semblent incapables d'identifier la case sans cadre qui pourtant est singulière au sein de la planche. Cette incapacité témoigne d'une difficulté à maîtriser l'axe phrasique (une unité syntaxique complète de BD).

#20. À la planche 65, que signifie le contour ondulant de la case A3? (32 réponses)

Cette question porte sur le cadre de la case. La manifestation de la compétence CTS-I passe par la capacité à repérer les caractéristiques graphiques spécifiques au cadre de la case et d'en interpréter la singularité. Dans l'ensemble, les élèves ont émis avec justesse leur interprétation de l'ondulation du cadre de la case A3, ce qui témoigne d'une maîtrise

de l'axe syntagmatique (enchaînement de deux cases). Dans le verbatim, ils s'expriment ainsi: «cela signifie que les personnages font un retour dans le passé et le centre ondulant démontre ce qu'ils imaginent; que Paul pense à son rêve; que ce n'est que dans ses pensées et non la réalité; Paul se remémore son rêve de la nuit passée; le contour signifie la pensée de Paul qui pense à son rêve; c'est le flash-back du rêve de Paul».

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CTS-I du carnet de *Paul a un travail d'été*, nous analyserons au point suivant le carnet *Comparatif*.

4.1.3. Le carnet de lecture *Comparatif*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence textuelle sémiotique spécifique à l'image (CTS-I) sont les suivantes: #3, #6 et #7.

#3. Énumérez des exemples de pictogrammes présents dans les deux bandes dessinées. Qu'évoquent-ils pour vous ? (22 réponses)

Cette question cible les pictogrammes. La compétence CTS-I se manifeste ici par l'identification graphique de ce qu'est un pictogramme et dans la capacité à interpréter ce qu'il représente au sein des deux BD mises à l'étude (ex: un sentiment de colère, de joie ou de frustration selon le cas). Afin de répondre correctement à cette question, les élèves doivent aussi démontrer la capacité à établir des relations entre des cases distantes et séparées d'un même récit, c'est-à-dire maîtriser l'axe énonciatif (le réseau de séquences conduisant au discours complexe de la BD) pour en dégager le code «pictogramme». Dans l'ensemble, les élèves ont eu de la difficulté à dégager ce qu'est un pictogramme, l'amalgamant à la ponctuation grammaticale. Néanmoins, certains élèves réussissent à

sélectionner avec justesse quelques exemples et les relie correctement au registre des émotions et des sentiments. Voici des exemples tirés du verbatim: «dans *Paul* on remarque quelques pictogrammes et idéogrammes lorsque le personnage est en colère; confusion, des têtes de mort et des sacres». En général, les pictogrammes sont associés aux sentiments de colère ou de frustration.

#6. Sur le plan esthétique, laquelle de ces deux bandes dessinées trouvez-vous la plus intéressante ? Expliquez votre réponse. (24 réponses)

Cette question porte sur les codes visuels (l'aspect plastique des BD). La compétence CST-I se manifeste par la capacité à se baser sur l'axe énonciatif (le réseau) afin de justifier une préférence esthétique entre les deux BD soumises. Dans l'ensemble, les élèves ont donné leur préférence à *Paul a un travail d'été*. Même si certains élèves ont soulevé la qualité des détails représentés dans *Paul*, la majorité éprouve de la difficulté à justifier leur choix par des commentaires pertinents ou en réinvestissant le vocabulaire bédésique appris. Ces quelques exemples en témoignent: «*Paul*, car il y a plus d'images sur la page couverture et à l'intérieur; *Paul*, car il y a plus d'images, de décors et d'action; *Paul* une fois de plus, car les dessins sont plus complexes et étoffés. L'esthétique est peut-être trop logique dans *Persépolis*; *Paul*, car c'est le plus beau graphisme; *Paul*, car son aspect général est complexe et plus agréable à regarder».

#7. Quelles sont les caractéristiques des décors employés dans *Paul a un travail d'été* (représentatif d'un pays, d'une époque, etc.) ? (22 réponses)

Cette question porte sur la fonction de l'iconique. Les élèves témoignent d'une grande maîtrise de la compétence CTS-I qui se manifeste ici par la capacité à relier les éléments du décor à une époque et à un lieu. Dans l'ensemble, ils arrivent à situer les décors de *Paul* au Canada ou au Québec, mais ils semblent éprouver plus de difficulté à les relier à une époque. Ces quelques exemples tirés du verbatim en témoignent: «pays et forêt, vêtement représentatif du Canada, magasin en français et architecture unique à un endroit; époque et architecture présente à cette époque, coiffure, vêtement, voiture; on voit que l'histoire se passe dans un quartier de Montréal dans ces débuts et que les décors sont assez communs et modernes, mais ce n'est pas à l'époque de 2011; les décors représentent très bien un environnement de camping par contre je ne peux pas m'avancer par rapport au pays et à l'époque en me référant aux décors».

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CTS-I du carnet de lecture *Comparatif*, nous analyserons au point suivant la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E).

4.2. L'analyse de la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E)

La maîtrise de cette compétence se manifeste par la capacité à repérer les codes du mode textuel (récitatif, onomatopée, mot-décor et dialogue) et à en dégager leur composition. Par exemple, l'élève doit être en mesure d'identifier que le type d'énoncé verbal n'est pas le même selon s'il est inscrit dans un récitatif (parole du narrateur) ou bien dans un phylactère (dialogue). Au paragraphe suivant, nous analyserons la compétence CTS-E par dans le carnet de lecture de *Persépolis tome 3*.

4.2.1. Le carnet de lecture de *Persépolis tome 3*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence textuelle sémiotique spécifique à l'écrit (CTS-E) sont les suivantes: #8, #21, #46, #47 A) et #47 B).

#8. À la planche 6, quel est le récitatif qui comporte une rupture temporelle ? Entourez la réponse. (34 réponses)

Cette question porte sur le récitatif. Dans un premier temps, la compétence CTS-E se manifeste par la capacité à repérer avec exactitude les deux récitatifs de la case B3 et dans un second temps, à en interpréter les informations qu'ils fournissent, et ce, afin de déterminer lequel présente une rupture temporelle. Dans l'ensemble, la question fut partiellement maîtrisée par les élèves. Situé en haut de la case, le premier récitatif décrit la scène au présent de l'action (qui se situe dans le passé de Marjane) tandis que le deuxième récitatif relate la réalité actuelle de Marjane (soit un saut dans le futur par rapport à l'histoire racontée). Cette nuance fut saisie par le tiers des élèves qui a repéré la spécificité temporelle du second récitatif.

#21. Le récit textuel se divise en quatre catégories. Trouvez deux exemples pour chacune de ces catégories (Indiquez la planche et la case). (31 réponses)

Cette question porte sur les codes du mode textuel. D'après les résultats obtenus, les élèves témoignent d'une bonne maîtrise de la compétence CTS-E puisqu'ils démontrent la capacité à repérer les codes du mode textuel, c'est-à-dire le dialogue, l'onomatopée, le mot décor et le récitatif. De plus, la manifestation de leur compétence s'inscrit dans une compréhension énonciative (le réseau) de la bande dessinée, car les exemples qu'ils

fournissent proviennent de tous les segments de l'œuvre. Voici quelques exemples: «dialogue: Tu vas où (p.19, c3) ; onomatopée Kra Kra p.70-86». On peut donc affirmer qu'ils comprennent ce qu'est un récitatif, un dialogue, un mot décor et une onomatopée puisque les exemples cités sont probants. Toutefois, chez certains élèves il y a une confusion entre ce qu'est un mot décor et une onomatopée, mais cette confusion n'est pas généralisée.

#46. À la planche 39 (case B1), quels sont les codes narratifs. Entourez la bonne réponse. (35 réponses)

Le dialogue et le récitatif sont les codes ciblés par cette question. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une bonne maîtrise de la compétence CTS-E. Ils ont su identifier correctement le dialogue et le récitatif comme étant les codes narratifs utilisés dans la case mise à l'étude. On peut donc affirmer qu'ils différencient bien chacun des codes du mode textuel.

#47. A) Les cases C2 et C3 de la planche 89 n'offrent qu'un mode textuel. De quel type de codes textuels s'agit-il? (24 réponses) B) Selon vous, que signifie ce choix? (12 réponses)

Cette question porte sur le dialogue. La compétence CTS-E se manifeste dans la capacité à repérer le code employé (ici le dialogue). D'après les résultats obtenus, à l'exception d'un seul répondant, tous les élèves ont fourni la bonne réponse à cette question. Dans un deuxième temps, ils devaient expliquer le choix de ce code au sein des cases C2 et C3. Dans l'ensemble, les justifications émises sont très pertinentes. Par exemple, plusieurs élèves soumettent l'hypothèse que ce choix sert à mettre de l'avant la conversation

téléphonique: «l'accent est mis sur les dialogues et non sur les personnages; mettre l'accent sur la discussion, les paroles échangées». Donc, les élèves témoignent d'une excellente maîtrise de la compétence CTS-E.

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CTS-E du carnet de lecture *Persépolis tome 3*, nous analyserons au point suivant la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) à travers le carnet de lecture de *Paul a un travail d'été*.

4.2.2. Le carnet de lecture de *Paul a un travail d'été*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence textuelle sémiotique spécifique à l'écrit (CTS-E) sont les suivantes: #3, #4B), #8, #11, #23 et #35.

#3. Comment le bilinguisme s'exprime-t-il dans les premières planches de la bande dessinée ? (54 réponses)

Cette question porte sur l'ensemble des codes du mode textuel (dialogue, onomatopée, mot-décor et récitatif). D'après les résultats obtenus, les élèves témoignent d'une maîtrise satisfaisante de la compétence CTS-E. Globalement, ils démontrent la capacité à repérer dans la planche tous les codes du mode textuel. Le bilinguisme est plus facilement associé aux mots décors (ex: les affiches publicitaires) qu'aux dialogues ou aux onomatopées. Ces quelques exemples en témoignent: «le nom de la bâtisse, les indications sont en anglais; les noms des magasins sont écrits en anglais; onomatopées, phylactères».

#4 B). En nous basant sur les mots dans le décor, pouvons-nous situer dans quelle ville se déroule l'action ? Si oui, précisez. (22 réponses)

Les mots dans le décor sont ciblés par cette question. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une grande maîtrise de la compétence CTS-E qui se manifeste dans la capacité à identifier le mot-décor et d'en distinguer l'information qu'il véhicule. Ils ont identifié avec justesse la ville de Montréal comme étant l'endroit où réside Paul: «Université Mc Gill; Montréal près de Mc Gill».

#8. Aux planches 15 et 20, repérez dans le récit textuel des termes typiquement québécois. Nommez-en trois. (39 réponses)

Le dialogue est ciblé par cette question. La manifestation de la compétence CTS-E passe par la capacité à identifier un référent culturel dévoilé par les dialogues. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une bonne maîtrise de la compétence CTS-E puisqu'ils dégagent facilement les québécismes des dialogues mis à l'étude. Voici quelques exemples: «frigo; plein mon cas, les simonacs; plein mon cas, crack pot; plein mon cass, simonacs».

#11. À la planche 21, identifiez des références à la culture québécoise. (39 réponses)

Cette question porte sur les mots dans le décor. La compétence CTS-E se manifeste par la capacité à identifier un référent culturel dévoilé par le mode textuel, c'est-à-dire le mot-décor. Dans l'ensemble, les élèves repèrent facilement les références à la culture québécoise (ce qui nécessite des connaissances générales) fournies par les mots dans le décor. En exemple, ils citent ceci: «Paul Piché, Georges Brassens, Beau Dommage, Jim et Bertrand; les artistes québécois; un guitariste et un chanteur québécois». D'après les résultats obtenus, les élèves témoignent d'une maîtrise très satisfaisante de la compétence CTS-E.

#23. Que nous apprennent les récitatifs ? (18 réponses)

Les récitatifs sont ciblés par cette question. Dans un premier temps, la compétence se manifeste par la capacité à repérer ce que sont les récitatifs (la parole du narrateur) et dans un second temps, à en interpréter les informations fournies, et ce, en se positionnant dans l'axe énonciatif (le réseau de la BD). Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une très bonne maîtrise de la CTS-E. Voici quelques exemples provenant du verbatim: «c'est la narration; donne le présent, le passé et le futur des éléments; ils fournissent des surplus et des informations générales sur les personnages; la situation générale et les précisions». Ainsi, les réponses émises témoignent de leur compréhension du rôle du récitatif dans la BD.

#26. L'auteur utilise-t-il des figures stylistiques dans le texte de la BD ? (14 réponses)

Cette question porte sur les codes textuels (récitatifs et dialogues). La compétence CTS-E se manifeste par la capacité à repérer au sein du mode textuel les figures stylistiques utilisées par l'auteur. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une bonne maîtrise de la compétence CTS-E. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «comparaison; métaphore et accumulation».

#35. Quelles informations historiques apprenons-nous à la planche 73? (31 réponses)

Cette question porte sur le récitatif. La compétence CTS-E se manifeste par la capacité à repérer dans un récitatif des informations historiques. Dans l'ensemble, les élèves

repèrent dans la planche, le référent historique présent dans les récitatifs, c'est-à-dire que le président autrichien était Kurt Waldheim en 1988. D'après les résultats obtenus, les élèves témoignent d'une bonne maîtrise de la compétence CTS-E. Afin de dégager ce référent, les élèves devaient se positionner dans l'axe phrasique (la séquence) et circonscrire les diverses informations partagées par les récitatifs (le premier récitatif fournit l'année du mandat et le deuxième, le nom du président).

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CTS-E du carnet de lecture *Paul a un travail d'été*, nous analyserons au point suivant la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) à travers le carnet de lecture *Comparatif*.

4.2.3. Le carnet de lecture *Comparatif*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence textuelle sémiotique spécifique à l'écrit (CTS-E) sont les suivantes: #2, #12 A) et #18.

#2. Comparez les dialogues de ces deux bandes dessinées. Relevez des formules linguistiques propres à chacune des cultures représentées. (22 réponses)

Le dialogue est le code ciblé par cette question. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une bonne maîtrise de la compétence CTS-E qui se manifeste par la capacité à identifier les référents culturels véhiculés par les dialogues. Par exemple, dans la BD de *Paul*, le français utilisé est populaire et ponctué de québécismes (ex : nombreux sacres) tandis que dans celle de *Persépolis*, le registre de langue est courant (forme correcte) et parsemé de séquences impliquant des langues étrangères. Ces quelques exemples tirés du verbatim en témoignent: «dans *Paul*, le dialecte est québécois avec beaucoup d'anglais et

dans *Persépolis*, le français est traditionnel avec de l'allemand; dans *Persépolis*, il y a de l'arabe et de l'allemand et dans *Paul*, il y a des sacres; on voit que dans la BD de *Paul*, il utilise un langage plutôt québécois et pour Marjane, celle-ci utilise un français standard; dans *Persépolis*, il y a d'autres langues et dans *Paul*, il y a des sacres et des expressions typiquement québécoises». En d'autres termes, les élèves jugent que le langage employé dans la BD de *Persépolis* est plus «français» alors que celui utilisé dans *Paul* est plus «québécois».

#12. A) Qui est le narrateur des bandes dessinées *Persépolis* et *Paul a un travail d'été* ? (22 réponses)

Cette question porte sur le récitatif. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une très bonne maîtrise de la CTS-E qui se manifeste par la capacité à repérer le narrateur du récitatif. Les élèves démontrent une grande facilité à identifier les narrateurs respectifs de chacune des œuvres, c'est-à-dire les personnages principaux qui sont Paul (*Paul a un travail d'été*) et Marjane (*Persépolis tome 3*). Ils les identifient avec justesse: «Paul et Marjane; dans la BD de *Paul*, le narrateur est lui-même et dans *Persépolis*, la narratrice est Marjane; les personnages principaux».

#18. Complétez le tableau. Citez une phrase ou un extrait du livre qui, selon vous, fait réfléchir le lecteur et expliquez votre choix. (1 rep)

Les codes ciblés par cette question sont les dialogues et les récitatifs. La maîtrise de la CTS-E passe par la capacité à repérer soit un dialogue ou un récitatif qui est porteur de sens pour le lecteur. Étant donné le nombre insuffisant de réponses (1 seule), on peut

déduire que les élèves n'ont pas compris ou n'ont pas eu le temps de répondre à cette question. Voici l'unique pensée tirée du verbatim: «*Tu penses que tu t'éloignes du bas, penses plutôt que tu te rapproches du haut (Paul, p.57, c3)*». Cette phrase fait réfléchir le lecteur à propos de la pensée positive versus la pensée négative. C'est en étant convaincu que l'on peut réussir».

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CTS-E du carnet de lecture *Comparatif*, nous analyserons au point suivant la compétence multimodale (CM).

4.3. L'analyse de la compétence multimodale (CM)

La compétence multimodale (CM) se manifeste par l'utilisation simultanée du texte (mode textuel) et de l'image (mode visuel). Elle se déploie dans la capacité des élèves à identifier à la fois un code provenant du mode visuel et un code provenant du mode textuel puis à fusionner les informations issues de ces deux codes afin de dégager une signification pertinente au message véhiculé par le multitexte bédésique. Au paragraphe suivant, nous débuterons les analyses de la compétence multimodale (CM) avec le carnet de lecture de *Persépolis tome 3*.

4.3.1. Le carnet de lecture de *Persépolis tome 3*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence multimodale (CM) sont les suivantes: #2, #7, #9, #12, #13, #14, #18, #23, #24, #27, #29, #31, #32, #34, #38, #40, #42, #44, #45, #48 B) et #49 A).

#2. Quel type de planche retrouve-t-on dans <i>Persépolis</i> ? (22 réponses)

Le code ciblé par cette question est l'aspect spatiotopique de la planche. La maîtrise de la compétence CM se manifeste par la capacité à différencier la structure de la planche moderne de la planche classique. À l'exception d'un seul répondant, tous les élèves fournissent la bonne réponse, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une BD aux planches classiques. Les réponses résultent de leurs observations de l'aspect spatiotopique et de la séquentialisation des cases et des bandes qui s'ancrent dans une compréhension énonciative (le réseau) de la bande dessinée. Par exemple, les élèves ont bien repéré le format constant des bandes et des cases qui caractérise les planches classiques.

#7. À la case A3 de la planche 25, quel est le rapport entre le texte et l'image? (32 réponses)

Cette question porte sur le rapport de complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre par la capacité à fusionner les codes du mode visuel et du mode textuel afin de déterminer le rapport entretenu entre ces deux modes au sein de la case A3 de la planche 25. Dans l'exemple cité, le rapport entre le texte et l'image est de l'ordre de la complémentarité, puisque les codes textuels et les codes visuels créent un discours univoque dans lequel on dit et on montre en même temps la même chose (d'une manière différente), mais en ajoutant des informations supplémentaires dans l'un des modes. Ici, les codes visuels nous donnent des informations sur les sentiments de Marjane que les codes textuels ne dévoilent pas.

Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une maîtrise satisfaisante de la compétence CM. Ils saisissent la complémentarité entre le texte et l'image au sein de la case, puisqu'ils décrivent l'action en soulignant la mise en images de la réaction de Marjane

(ses larmes de joie et son bonheur) durant sa conversation téléphonique. Ils citent en exemple ceci: «un rapport complémentaire; grâce au texte nous pouvons voir qu'il s'agit de larmes de bonheur; elle pleure de joie». Ces déductions sont basées sur la fusion des informations véhiculées par le dialogue et l'image. Par exemple, si le lecteur lit uniquement l'image, il voit les larmes sur les joues de Marjane et les associe à de la tristesse. Il s'agit ici d'une lecture erronée de la case, car ces larmes sont des larmes de bonheur, ce que le lecteur découvre grâce au dialogue («merci !!!»). Certains élèves ont erré dans leur réponse, car ils décrivent simplement l'action de la case, c'est-à-dire la conversation téléphonique entre Marjane et son amie. Voici un extrait des réponses retranscrites dans le verbatim: «elle est contente; il s'agit d'une bonne nouvelle; elle est envoyée dans une pension de bonnes sœurs, car l'amie de sa mère ne veut pas d'elle à la maison». De ces réponses, il ressort un problème dans l'acquisition de ce que signifie le terme de «rapport» et de son déclinement (complémentaire, opposition ou redondance) puisqu'une minorité d'élèves a su réinvestir correctement le langage bédésique.

#9. À la planche deux, on observe des différences culturelles entre Marjane et son amie Chirine. Ces différences sont relevables à la fois par le mode visuel et le mode textuel. Précisez. (35 réponses)

Cette question porte sur les codes des modes textuel et visuel. Afin de répondre à cette question, les élèves doivent déployer simultanément les compétences CTS-E et CTS-I afin de relever les codes spécifiques à chacun des modes véhiculant la narration bédésique. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une bonne capacité à identifier les codes spécifiques à chacun de ces modes. Par exemple, pour le mode visuel, ils relèvent la différence entre les vêtements de Marjane (foulard, voile) et ceux de Chirine (elle est à

la mode). Or, pour le mode textuel, la tâche semble plus difficile pour les élèves puisqu'ils fournissent peu d'éléments de réponse et dans l'ensemble, ils insistent sur la réalité quotidienne des personnages (la guerre, les martyrs et aller à l'école sans voile).

#12. À la planche huit, le dialogue de la case C1 fournit une information textuelle impossible à comprendre pour un lecteur francophone. De quelle façon le récit visuel prend-il le relais? (35 réponses)

Cette question porte sur le rapport de complémentarité entre le texte et l'image. La compétence CM se manifeste par la capacité à fusionner les codes visuels et textuels afin de déterminer le rapport entretenu entre eux au sein de la case C1 de la planche huit. Dans cet exemple, le rapport entre le texte et l'image est de l'ordre de la complémentarité puisque les codes visuels ajoutent une information cruciale (le dessin d'une télévision) qui complète le code textuel, sans quoi, le dialogue («warte mal») serait incompréhensible pour le lecteur francophone. Ce complément engendre un discours univoque dans lequel on dit et on montre en même temps la même chose, mais d'une manière différente. Ici, l'image nous livre une explication sémantique du mot employé dans le dialogue.

Afin de répondre à cette question, les élèves devaient préalablement identifier l'information textuelle à décrypter (la compétence CTS-E), soit les mots *warte mal* utilisés par le personnage et se concentrer sur l'axe paradigmatique (la case et son contenu). À partir de cette identification, les élèves pouvaient relier le dessin effectué par Lucia aux mots prononcés. Cette fusion des codes textuels et visuels nécessite le déploiement de la compétence CM. À l'unanimité, les élèves ont réussi à bien répondre à

cette question. Ils s'expliquent en ces termes: «la télévision nous fait comprendre ce que *warte mal* veut dire; un dessin nous montre ce que veut dire l'information textuelle incompréhensible; le dessin du téléviseur permet de comprendre que l'information textuelle incompréhensible représente un téléviseur; on ne comprend pas ce qui est écrit, mais quand on regarde l'image on peut en déduire que c'est le mot télévision; pendant qu'elle dit *warte mal*, elle dessine une télévision». Dans l'ensemble, les élèves n'ont pas utilisé le terme de «rapport complémentaire» afin d'étayer leurs explications, mais ils ont su démontrer en quoi l'image et le texte se complètent au sein de la case mise à l'étude, et ce, en ancrant le texte dans l'image pour en tirer une signification satisfaisante du mot employé.

#13. À la planche neuf, la bande B présente des cases axées sur les difficultés linguistiques qu'éprouve Marjane. Le récitatif et les onomatopées entretiennent un lien étroit avec les pictogrammes utilisés. Décrivez ce rapport. (28 réponses)

Cette question porte sur le rapport de type complémentaire. Afin de déterminer avec justesse le rapport entretenu entre le mode textuel et le mode visuel, la compétence CM se manifeste par la capacité à fusionner les codes de ces deux modes. Dans un premier temps, les élèves devaient identifier l'information textuelle à décrypter (la compétence CTS-E), soit les informations fournies par le récitatif. Dans la séquence de la bande B, le récitatif (B1) témoigne des difficultés linguistiques de Marjane. Dans un deuxième temps, les élèves devaient identifier les pictogrammes exacerbant les sentiments de Marjane. Ils ne devaient pas les confondre avec les idéogrammes de la première case (case B1). Ici, l'image complète et supporte le discours du récitatif en montrant Marjane surmontée de pictogrammes (points d'exclamation et d'interrogation). Ceci indique

qu'elle est dépassée par la situation. Dans l'ensemble, les élèves ont réussi cette question puisqu'ils ont souligné la mise en images du récitatif (l'incompréhension linguistique de Marjane) par l'intensification des sentiments du personnage et par l'intermédiaire des pictogrammes (points d'exclamation et d'interrogation). Ces quelques exemples en témoignent: «il explique que tout le monde comprend sauf elle, car elle a au-dessus d'elle des points d'exclamation et d'interrogation qui indiquent qu'elle ne comprend pas; les personnages rient de Marjane et nous utilisons des points d'exclamation pour intensifier l'effet des mots employés». Ces identifications étaient nécessaires pour comprendre la complémentarité entre les codes du mode textuel (récitatif) et les codes du mode visuel (pictogramme).

#14. Nommez quatre référents culturels présents à la planche 20. (32 réponses)

Cette question porte sur les codes du mode visuel et du mode textuel. La compétence CM se manifeste ici par la capacité à identifier les quatre référents culturels de la planche 20, et ce, en se basant sur les codes spécifiques à chacun des modes, ce qui sous-tend les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une grande maîtrise de la compétence CM. Par exemple, ils relèvent efficacement les références à Bakounine et à Sartre.

#18. Quel est le rythme de lecture de la série de cases de la bande C de la planche 79. (12 réponses)

Cette question porte sur les codes du mode textuel et du mode visuel. Dans l'ensemble, les élèves ont éprouvé de la difficulté à répondre correctement à cette question. Ces

quelques exemples témoignent de l'inégalité des réponses recueillies: «les cases sont petites, elles raccourcissent le récit visuel; lent; de manière générale elle sert à ralentir; très rapide». La maîtrise de la compétence CM se démontre ici par la capacité à fusionner les codes du mode visuel et du mode textuel afin de déterminer le rythme de lecture de la séquence mise à l'étude. Dans un premier temps, les élèves devaient identifier l'information textuelle à décrypter (la compétence CTS-E), soit les nombreux récitatifs et dialogues ponctuant la séquence. Par la suite, ils devaient s'attarder aux caractéristiques visuelles (CTS-I) de celle-ci, c'est-à-dire au nombre de cases qui la compose, son aspect spatiotopique (forme *-rectangulaire-*; superficie *-moyenne et petite-* et site *-dernière séquence de la planche-*) et sa composition (récitatif, bulle *-avec et sans liséré et appendice-*, les plans *-plan-pied du personnage dans les trois premières cases et un gros plan dans les trois dernières-*; l'absence de décor et le raccord *-Marjane-*). Lorsque tous ces codes étaient identifiés, les élèves devaient s'attarder à leur séquentialisation et aux intercases qui insufflent un rythme lent de lecture, mais une action rapide au récit bédésique.

#23. À la planche 53, entre la case B3 et la case C1, il y a une ellipse. De quel type d'ellipse s'agit-il? (12 réponses)

Cette question porte sur l'ellipse. Dans l'ensemble, la compétence CM est très bien maîtrisée par les élèves. Elle se manifeste par la fusion des codes du mode textuel et du mode visuel permettant l'identification de l'ellipse employée par l'auteure. Afin de déterminer avec justesse qu'il s'agit d'une ellipse spatiale (ici action à action), les élèves ont utilisé le vocabulaire bédésique appris en classe et dans certains cas, ils ont donné une

explication de ce choix, c'est-à-dire que l'ellipse spatiale sert à accélérer le rythme de la séquence en supprimant les actions qui ne sont pas nécessaires à la compréhension globale du récit. Ces quelques exemples en témoignent: «une ellipse spatiale qui élimine certains moments d'une scène pour accélérer l'action; il s'agit d'une ellipse spatiale». Les élèves ont bien circonscrit la séquence (axe phrasique) mise à l'étude en s'appuyant sur les unités d'action et de lieu délimitées par le mode textuel (récitatif et phylactère) et le mode visuel (raccord de ressemblance).

#24. Aux planches 45 (case B1) et 59 (A3), le liséré des phylactères présente la même forme triangulaire. Toutefois, ce choix du créateur signifie-t-il la même chose? Entourez et justifiez votre réponse. (37 réponses)

Le liséré du phylactère est le code ciblé par cette question. La manifestation de la compétence CM s'exprime par la fusion des codes des modes visuel et textuel afin de tirer une signification à l'utilisation d'un liséré métaphorisé (forme triangulaire) présent sur deux planches différentes. Dans un premier temps, afin de dégager un sens juste aux lisérés mis à l'étude, les élèves devaient fonder leur interprétation sur le contexte (autant textuel que visuel) véhiculé par les cases en amont et en aval des cases ciblées, c'est-à-dire sur l'axe syntagmatique (la séquence). Même si les deux planches comparées présentent la même métaphorisation graphique du liséré, la signification de ce dernier diverge selon chacune de ces planches. Dans l'ensemble, les élèves ont bien identifié cette différence sémantique: «car le premier sentiment est de la surprise et l'autre de la tristesse; un pour stupéfaction, l'autre pour la tristesse; parce qu'à la bande B1 Marjane est surprise et à la A3 elle pleure, alors ce sont deux émotions différentes». Ils ont justifié leur choix en insistant sur le fait que dans les deux cas, le liséré sert à intensifier une

émotion, mais que cette émotion est différente. Il s'agit de l'étonnement et de la surprise à la planche 45 (case B1) et de la tristesse à la planche 59 (case A3).

#27. À la planche 53, les idéogrammes utilisés à la case B2 sont semblables, mais ils n'ont pas la même signification. Entourez votre réponse. (27 réponses)

L'idéogramme est le code ciblé par cette question. La manifestations de la compétence CM s'exprime par la fusion des codes provenant du contexte (autant textuel que visuel) véhiculé par les cases en amont et en aval de la case ciblée afin de tirer une signification à l'utilisation de plusieurs idéogrammes au sein de celle-ci. Dans l'ensemble, par la mise en application du vocabulaire bédésique, les élèves témoignent d'une excellente maîtrise de la CM dans l'interprétation des différents idéogrammes. Voici quelques exemples: «l'un est utilisé pour l'odeur et l'autre pour la colère; colère au-dessus de Marjane et odeur nauséabonde au-dessus du caca». Ils sont en mesure d'émettre une interprétation juste de la signification respective de chacun des idéogrammes, et ce, en se basant sur la complémentarité existant entre le texte (récitatif) et l'image dans cette séquence.

#29. Que signifient les idéogrammes de la case B2 à la planche 77? (32 réponses)

L'idéogramme est le code ciblé par cette question. Dans un premier temps, les élèves devaient identifier correctement l'idéogramme, c'est-à-dire déployer une compétence CTS-I en se basant sur l'axe paradigmatique (la case et son contenu). Or, la maîtrise de la compétence CTS-I ne suffit pas ici à donner une interprétation juste de l'idéogramme utilisé au sein de la case B2 de la planche 77. Ainsi, la maîtrise de la compétence CM est nécessaire et s'exprime par la fusion des codes provenant du contexte véhiculé par les

cases en amont et en aval de la case ciblée afin de tirer une signification à l'idéogramme utilisé. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une excellente maîtrise de la CM. Voici quelques exemples: «Marjane est essoufflée, car elle a couru donc elle semble hors d'haleine; qu'elle a chaud, qu'elle est essoufflée; elle est exaspérée et essoufflée de sa course; qu'elle est essoufflée et étonnée; qu'elle a chaud et qu'elle est épuisée, car elle a couru; elle est épuisée d'avoir couru et elle est en sueur». Ils sont en mesure d'émettre une interprétation juste de la signification de l'idéogramme, et ce, en se basant sur la complémentarité existant entre le texte (récitatif de la case en amont) et l'image dans cette séquence. De cette façon, ils ont pu dégager l'interprétation suivante: l'idéogramme accentue l'essoufflement de Marjane.

#31. À la planche 31, dans quel but l'auteur a choisi d'utiliser un plan général? (31 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à relier les codes textuels aux codes visuels et d'en dégager une signification. Dans l'ensemble, cette question a très bien été réussie par les élèves. En se basant sur l'axe paradigmatique (case et son contenu), ils ont compris que la mise en images des récitatifs par le choix d'un plan général au sein de la planche-case permet de tracer un portrait global de la soirée et d'attirer l'attention du lecteur sur l'isolement de Marjane parmi les invités. Afin de souligner les décalages culturels, ils ont utilisé les termes suivants: «l'ampleur de la fête; pour créer un effet d'impact; pour montrer les actes et les agissements des autres personnages présents; Marjane est seule; fournir des détails supplémentaires et un décor de la situation

générale». De même, un seul élève a insisté sur cet aspect: la représentation de tous les détails décrits par la narration écrite (mode textuel) a pour effet de ralentir le rythme de la lecture de la planche.

#32. À la planche 33, à la case A2, quel est le type de rapport entre le mode textuel et le mode visuel? Décrivez sa matérialisation et sa signification dans la case? (15 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. Afin de déterminer avec justesse le rapport entretenu entre le mode textuel et le mode visuel, la compétence CM se manifeste par la capacité à fusionner les codes de ces deux modes et d'en tirer une signification cohérente. Dans l'ensemble, les élèves ont éprouvé de la difficulté à répondre à cette question, ne donnant qu'une réponse partielle basée uniquement sur le mode textuel (CTS-E). Dans un premier temps, le rapport de complémentarité entre le texte et l'image n'a pas été identifié par les élèves. Ils se sont lancés dans une description du récit en s'exprimant ainsi: «elle n'a rien saisi à sa lecture; elle ne comprend pas ce qui est écrit dans son livre; le récit indique qu'elle n'a pas saisi; le personnage ne comprend pas ce qui est écrit». Les descriptions émises s'avèrent justes et témoignent d'une bonne maîtrise de la compétence (CTS-E), mais elles ne répondent en rien à ce qui a été demandé par cette question. Par exemple, les élèves n'ont pas relié les propos du récit à leur mise en image, c'est-à-dire à la présence dans la case d'un livre sans phrase et uniquement composé d'une onomatopée répétitive («Ah! Ah!»). De la même façon, on constate que la présence et la signification de cette onomatopée ont complètement échappé aux élèves. Ils n'ont pas saisi la continuité des codes textuels dans les codes visuels dont la signification est accentuée par les cases en amont et en aval (axe

syntagmatique). Par conséquent, ils n'ont pas été en mesure d'établir l'interprétation suivante: il s'agit d'une mise en image des relations sexuelles entre Julie et son copain. L'onomatopée répétitive représente graphiquement le bruit émanant de la chambre et c'est cet élément qui dérange Marjane dans sa lecture.

#34. Quel type d'ellipse est utilisé à la planche 81? (12 réponses)

Cette question porte sur l'ellipse. La compétence CM se manifeste par la capacité à fusionner les codes du mode textuel et du mode visuel permettant ainsi l'identification de l'ellipse employée par l'auteure. Dans l'ensemble, la compétence CM est très bien maîtrisée par les élèves qui ont identifié avec succès l'ellipse temporelle. Ces quelques exemples en témoignent: «ellipse temporelle; il s'agit d'une ellipse temporelle, car nous voyons que c'est le temps qui change par une tranche de huit heures; temporel (jour- - nuit-matin-soir)».

#38. De quelle façon la colère est exprimée à la case B3 de la planche 50? (32 réponses)

Le rapport de complémentarité entre le texte et l'image est le code ciblé par cette question. Dans l'ensemble, la compétence CM est très bien maîtrisée par les élèves. Dans un premier temps, ils devaient identifier la contrariété ressentie par Marjane qui est exprimée par le récitatif et les idéogrammes dans les cases précédentes. Ils ont bien souligné que la colère se manifeste par l'arrêt du dialogue (l'absence de bulle) ainsi que la gestuelle des personnages (les bras croisés) et leur expression faciale. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «il n'y a aucun dialogue et nous pouvons lire la colère sur les

visages; elles ne se regardent plus, ne se parlent plus et froncent les sourcils; elles ne se regardent pas; elles ont le regard fâché et aucune bulle de dialogue; on voit que les personnages ne sont pas contents et c'est une scène sans paroles».

#40. À la planche 14 à la case C2, la bulle de Marjane présente une typographie différente. Pourquoi? (32 réponses)

Cette question porte sur le rapport de complémentarité entre le texte et l'image. Dans un premier temps, les élèves ont déployé leur compétence (CM) en fusionnant les codes du mode visuel et du mode textuel afin d'expliquer le changement de typographie. Or, la majorité des élèves n'offre qu'une interprétation de premier niveau en mettant de l'avant que le changement de typographie sert uniquement à souligner que Marjane baisse le ton lors de la conversation. Ces quelques exemples en témoignent: «elle parle doucement et silencieusement; Marjane n'affirme pas avec conviction ses propos; elle ne parle pas avec la même tonalité que ses amis; sa voix change de volume». Ainsi, ils omettent la signification de ce changement de tonalité qui accentue le manque de confiance en soi de Marjane et met en évidence le manque d'intérêt de ses amis envers ses propos.

#42. À la planche 58, la case C3 présente un rapport texte/image complémentaire. En se basant sur le récitatif, que laisse présager le mode visuel? (32 réponses)

Cette question porte sur le rapport de complémentarité entre le texte et l'image. La compétence CM se manifeste par la capacité à fusionner les codes du mode textuel et du mode visuel afin d'interpréter avec justesse la signification de la case. Tous les élèves ont fourni la bonne réponse à cette question. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «la

fille ne veut plus être vierge alors l'image nous laisse présager qu'ils sont dans une chambre pour faire un acte sexuel; que Marjane est couché avec son *chum* de l'autre côté et qu'elle ne veut plus être vierge; qu'ils vont faire l'amour». Dans l'ensemble, ils ont fait preuve d'une excellente maîtrise de la compétence CM en fusionnant les codes textuels (le récitatif) et les codes visuels (le gros plan sur une porte) afin de donner l'interprétation suivante: Marjane va perdre sa virginité.

#44. À la planche 17 (case B1), de quelle façon est exprimé l'ennui ressenti par Marjane?

Les codes du mode visuel et du mode textuel sont ciblés par cette question. Afin de faire ressortir l'ennui éprouvé par Marjane, les élèves déploient la compétence CM en repérant et fusionnant les codes spécifiques à chacun de ces modes. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une grande capacité à les identifier dans l'axe paradigmatique (la case et son contenu). Voici quelques exemples: «pas de sourire, des cernes en dessous des yeux; le point d'exclamation à la fin de la phrase du deuxième récitatif; les informations du récitatif».

#45. Observez la planche 86. Complétez les tableaux (entourez la ou les réponses). (32 réponses)

Les codes du mode visuel et du mode textuel sont ciblés par cette question. Afin de repérer et d'identifier les codes spécifiques à chacun de ces modes, les élèves devaient déployer les compétences CTS-E et CTS-I simultanément. Dans l'ensemble, la compétence CST-I est très bien maîtrisée par les élèves. Ils ont su déterminer avec

exactitude le plan (gros plan) et l'angle de vue (angle normal) utilisés dans cette séquence. De plus, l'auteure emploie des idéogrammes (petites lignes sans signification particulière hors contexte), mais seulement quelques élèves ont su les identifier correctement tandis que les autres les ont confondus avec des pictogrammes. Dans l'ensemble, la compétence CST-E est très bien maîtrisée par les élèves puisqu'ils ont su identifier correctement le récitatif et les onomatopées qui prennent la forme de sons.

Afin de répondre à la partie concernant la typographie des onomatopées, les élèves devaient mettre en pratique leur maîtrise de la compétence CM. Dans l'ensemble, ils ont bien interprété le changement typographique des onomatopées; ils progressent en fonction de la toux de Marjane (relatée dans les récitatifs), c'est-à-dire que plus Marjane est malade, plus les caractères typographiques s'élargissent. Ces quelques exemples en témoignent: «ils sont de plus en plus gros; plus elle est malade, plus les lettres grossissent; ils sont écrits en majuscule pour montrer que le bruit est fort; qu'il y a un avancement dans sa toux». Dans ce contexte, les élèves ont su naviguer à travers le vocabulaire bédésique appris en classe.

#48 B) Comparez ces deux planches en vous basant sur les référents culturels. (27 réponses)

Cette question porte sur les codes du mode visuel et du mode textuel. La compétence CM se manifeste ici par la capacité à fusionner les codes issus de ces deux modes dans l'objectif de comparer deux planches sur la base des référents culturels. Dans l'ensemble, la compétence CM est très bien maîtrisée par les élèves. Ils ont su distinguer les codes du mode visuel et du mode textuel en se basant sur les référents culturels qu'ils véhiculent.

Afin d'étayer leurs propos, les élèves se réfèrent aux plans et aux angles de vue (codes visuels) ainsi qu'au récitatif (code textuel).

#49. A) Analysez la case B1 de la planche 40. Complétez dans le tableau les codes qui sont présents dans la case. (12 réponses)

Cette question porte sur les codes du mode visuel et du mode textuel. La compétence CM se manifeste ici par la capacité à repérer les codes du mode textuel et du mode visuel simultanément. Dans l'ensemble, la compétence CM est bien maîtrisée par les élèves. Ils ont su distinguer avec exactitude les codes de chacun des modes et les répartir par catégories. Par exemple, en s'appuyant sur leur compétence CST-I, ils se réfèrent aux plans, aux angles de vue, aux phylactères et aux pictogrammes comme codes visuels et en s'appuyant sur leur compétence la CTS-E, ils se réfèrent aux récitatifs et aux onomatopées comme codes textuels.

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CM du carnet de lecture *Persépolis tome 3*, nous analyserons au point suivant les réponses du carnet de lecture de *Paul a un travail d'été*.

4.3.2. Le carnet de lecture de *Paul a un travail d'été*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence multimodale (CM) sont les suivantes: #6, #7, #13, #15, #16, #17, #18, #19, #28 D), #29 D), #29 E), #30 D) et #30 E).

#6. À la planche 11, à la case B1, que signifie la juxtaposition des phylactères ? (31 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité du texte et de l'image. La compétence CM se manifeste ici par la capacité à fusionner les codes du mode textuel et du mode visuel afin de dégager une signification pertinente à la juxtaposition des phylactères. Afin de repérer et d'identifier les codes spécifiques à chacun de ces modes, les élèves doivent déployer simultanément les compétences CTS-E et CTS-I. En s'appuyant sur leur compétence CTS-I, les élèves sont en mesure d'identifier que le phylactère a plusieurs appendices et se dédoublent tandis qu'en s'appuyant sur leur compétence CTS-E, ils sont en mesure d'observer le dialogue dans le phylactère («et puis?») et de le relier à la juxtaposition graphique de la bulle. Ainsi, ils ont la capacité de distinguer la signification suivante: les protagonistes parlent tous en même temps et de la même chose. Dans l'ensemble, cette question a très bien été réussie par les élèves. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «les personnages parlent en même temps et rapidement; que les personnages parlent tous en même temps; ils disent la même chose; c'est pour montrer que les personnages disent la même chose; que tout le monde parle en même temps; les deux disent la même chose et en même temps». Cet exemple souligne le discours univoque que tisse la complémentarité entre le texte et l'image dans l'axe paradigmatique (case et son contenu).

#7. Analysez la case C2 de la planche 13. (22 réponses)

Cette question porte sur les codes textuels et visuels employés dans la case. Afin de décrire la particularité de la case C2 de la planche 13, les élèves doivent déployer une compétence CM afin d'identifier les codes visuels et textuels spécifiques à la composition de la case bédésique. En s'appuyant sur leur compétence CTS-I, les élèves sont en

mesure d'observer les idéogrammes, le gros plan du personnage et l'absence d'un liséré délimitant le phylactère tandis qu'en s'appuyant sur leur compétence CTS-E, ils sont en mesure d'identifier le dialogue («Quoi!!! Comment ça?»). Dans l'ensemble, la maîtrise de la compétence CM connaît de nombreux ratés: les élèves mêlent les codes appartenant au mode textuel et au mode visuel et vice-versa. De même, la confusion règne parmi les termes spécifiques aux codes bédésiques. Par exemple, les élèves ne différencient pas les onomatopées du dialogue.

#13 À la planche 26, on retrouve une rupture dans la temporalité. Comment s'exprime-t-elle ? (30 réponses)

Le code ciblé par cette question est l'ellipse. Dans l'ensemble, la compétence CM est partiellement maîtrisée par les élèves. Elle se manifeste par la capacité à fusionner les codes du mode textuel et du mode visuel permettant ainsi l'identification de la brisure temporelle, c'est-à-dire de l'ellipse. Quelques élèves ont bien identifié la rupture temporelle engendrée par le rêve, mais la majorité a de la difficulté à la reconnaître. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «elle s'exprime à l'aide du rêve de Paul (case B1); la quantité monstre de petits papiers; il est avec ses parents et l'image d'après, il fait un rêve; l'envergure des papiers imprimés; la rupture dans la temporalité qu'on retrouve s'exprime en rêve; c'est Paul qui est en train de rêver». De plus, la modification du cadre de la case a été complètement évacuée des réponses des élèves.

#15. Que peut-on déduire de la bande de son à la planche 33 ? (31 réponses)

Cette question porte sur la bande-son. Dans l'ensemble, la compétence CM est très bien maîtrisée. Elle se manifeste par la capacité à fusionner les codes du mode textuel et du mode visuel. Les élèves sont en mesure de comprendre par l'usage des codes textuels que les personnages chantent (dialogue) et rient (onomatopée) tandis que par les codes visuels, ils saisissent, par l'emploi de pictogrammes (notes de musique) et d'une typographie particulière (gros caractères), que la musique est très forte. Ces quelques exemples en témoignent: «ils écoutent une chanson; que la musique est très forte; qu'il s'agit d'une chanson qui joue à la radio; musique de la radio; qu'ils chantent dans l'autobus; c'est très fort et enjoué; qu'il y a de la musique vraiment forte dans l'auto; ils ont beaucoup de plaisir dans l'autobus; que la chanson est forte, que les gens sont heureux et épanouis». De plus, certains élèves ont utilisé le vocabulaire bédésique appris afin d'émettre cette interprétation: le voyage se déroule dans une atmosphère plaisante et enjouée. Un seul élève a souligné que la bande-son sert à la fois de support auditif, mais aussi de raccord entre les diverses cases.

#16. Que laisse supposer la case A3 de la planche 34 ? (18 réponses)

Cette question porte sur l'onomatopée. Dans l'ensemble, la compétence CM est ici très bien maîtrisée. Elle se manifeste par la capacité à fusionner les codes du mode textuel et du mode visuel. Par la présence d'un décor noir, les élèves comprennent qu'il fait nuit et en s'appuyant sur l'onomatopée (code textuel) de la case, ils saisissent que Paul est tombé dans l'eau. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «qu'ils sont dans la forêt et que c'est la nuit; que Paul est tombé dans la boue; que Paul tombe dans l'eau; qu'il est tombé dans l'eau; qu'il a marché dans une flaque d'eau». Afin de fournir une

interprétation juste de la scène, les élèves se sont basés sur l'axe syntagmatique, c'est-à-dire que la lecture de la case mise à l'étude est informée par l'enchaînement des cases en amont et en aval.

#17. Aux planches 34 et 35, quel lien l'image et le texte entretiennent-ils ? De complémentarité, d'opposition ou de redondance ? (35 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre par la capacité à fusionner les codes du mode visuel et du mode textuel afin de déterminer le rapport entretenu par le texte et l'image au sein des deux planches mises à l'étude. Ici, les codes visuels nous informent sur le lieu (le bois) et le temps (c'est la nuit) tandis que les codes textuels (les onomatopées, les dialogues et les récitatifs) nous renseignent sur l'atmosphère de l'endroit (la noirceur effrayante). Le rapport entre le texte et l'image est complémentaire puisque les codes visuels et textuels créent un discours univoque dans lequel on dit et on montre la même chose, mais d'une manière différente, et ce, en ajoutant des informations supplémentaires dans l'un des modes. Dans l'ensemble, les réponses fournies par les élèves témoignent de leur compréhension du rapport de complémentarité: «complémentaire; complémentaire; complémentaire». Néanmoins, plusieurs élèves font une description de la séquence et oublient de préciser la nature du rapport: «chaque image est noire et sombre; qu'ils sont dans le noir; c'est la nuit; qu'il fait noir».

#18. À la planche 37, à la case B1, en quoi la représentation graphique renforce-t-elle le texte ? (33 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre par la capacité à fusionner les codes du mode visuel et du mode textuel afin de déterminer le rapport entretenu par le texte et l'image au sein de la case B1. Grâce au dialogue (code textuel), nous apprenons que Paul ne peut identifier la provenance du bruit qu'il entend, c'est-à-dire du son «Hou» (l'onomatopée) émis par un hibou dans la forêt. De leur côté, les codes visuels permettent d'exposer et d'accentuer la terreur ressentie par le personnage, ce que le mode textuel ne dévoile pas directement. Les codes visuels se retrouvent dans la case sous la forme d'un lettrage dont la courbe est amplifiée ainsi que par la métaphorisation du liséré du phylactère (une ondulation). Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une maîtrise satisfaisante de la compétence CM. Voici quelques réponses tirées du verbatim: «on a l'impression que Paul est totalement isolé; ça nous démontre l'ampleur du bois; ça renforce le sentiment de peur; on voit qu'est-ce qui fait le bruit; l'utilisation de plusieurs courbes dans le lettrage rend le personnage plus crédible; puisque les lettres semblent bouger, ça renforce les sentiments de peur; à cause du phylactère qui est vagué; la forme des lettres et du phylactère montre qu'il a peur et qu'il a sursauté».

#19. Que peut-on déduire de la succession des cases de la planche 45 ? (31 réponses)

Le code ciblé par cette question est la séquentialisation. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à fusionner les codes du mode visuel et du mode textuel afin de déterminer le rythme de lecture de la séquence mise à l'étude. Dans l'ensemble, les élèves ont de la difficulté à maîtriser la compétence CM : il se détache des réponses émises une certaine confusion. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «que

le rythme est plus lent, mais l'action plus rapide; la suite du mouvement est rapide; il y a un raccord dans les éléments visuels (raccord de ressemblance); il y a un raccord de ressemblance, car il y a toujours le même fond en arrière de Paul; que Paul ne réussit pas à se débarrasser des moustiques jusqu'au moment où il prend du chasse-moustique; il perd son calme». En général, les élèves s'attardent à décrire le raccord de ressemblance plutôt qu'à observer la séquentialisation des cases et le rythme qui y est insufflé. Afin de répondre avec justesse à cette question, les élèves devraient identifier l'absence d'information textuelle à décrypter dans cet axe phrasique (séquence à l'étude) et la relier à la séquentialisation du récit en de multiples cases verticales qui introduisent un rythme lent à la lecture, mais une action rapide à l'histoire.

#27C). (Paul) Décrivez en quelques points ce personnage (son physique, son caractère, ses intérêts, ses loisirs). (32 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à fusionner les codes du mode visuel et du mode textuel afin de dégager le portrait physique et psychologique de Paul (personnage principal). Malgré la diversité des réponses émises, tous les élèves ont su répondre correctement à cette question. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «étudiant et drôle; c'est un adolescent qui ne sait pas ce qu'il veut faire; il est patient et attentionné; il est grand, pas musclé, a les cheveux mi-longs et a de gros sourcils; il a peu de patience et n'est pas trop sûr de lui; timide; il a de gros sourcils; pas très studieux; maigre et sans patience (au début); Paul est un personnage mince qui a de gros sourcils; il est parfois impatient; blond et il aime jouer de la guitare; il est rêveur; jeune et a de gros

sourcils; il est amusant et il a de gros sourcils, un nez pointu et des cheveux mi-longs; il a des cheveux longs, de tout petits yeux et de gros sourcils; il n'est pas patient; il aime la musique et il s'implique beaucoup». Certains élèves ont axé leur description sur le portrait physique du personnage, ce qui témoigne d'une plus grande maîtrise des codes visuels tandis que d'autres ont basé leur portrait sur les codes textuels pour tracer le caractère de Paul (information relayée par les récitatifs et les dialogues). Dans l'ensemble, les élèves ont pigé dans les codes textuels et visuels afin de dresser leur portrait physique et psychologique de Paul.

#28 D). Quels outils avez-vous utilisés pour trouver les réponses? Vous êtes-vous basés sur les codes visuels ou textuels ? (Phylactère, récitatifs, mots dans le décor, etc.) (28 réponses)

Cette question porte sur les codes du mode textuel et du mode visuel. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à distinguer simultanément les codes spécifiques au mode visuel et au mode textuel afin de déterminer les éléments de réponses aux questions du carnet de lecture. Dans l'ensemble, les élèves émettent des réponses intéressantes qui permettent de comprendre leur cheminement dans la lecture de cette BD où la narration est véhiculée à fois par les codes textuels et visuels dans un rapport de complémentarité. Pour la grande majorité, c'est l'amalgame des codes visuels et textuels qui leur a permis de comprendre cette histoire. Certains élèves ont réinvesti le vocabulaire bédésique appris en classe afin de s'exprimer sur leur choix. Ces quelques exemples en témoignent: «visuelle surtout, mais un peu textuelle, car le physique et les intérêts des personnages sont fixés par les dessins; les récitatifs et les mots dans le décor et les bruits; les deux, car visuellement nous pouvons voir comment les images et le texte

nous donnent des informations; visuel et textuel; les deux, le récit est très bien décrit et illustré donc ces éléments sont faciles à apercevoir dans les récitatifs, mais aussi dans les phylactères».

#29 D). (Annie) Décrivez en quelques points ce personnage (son physique, son caractère, ses intérêts, ses loisirs). (16 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à fusionner les codes du mode visuel et du mode textuel afin de dégager le portrait physique et psychologique d'Annie (personnage secondaire). Malgré la diversité des réponses émises, tous les élèves ont su répondre correctement à cette question. En voici quelques exemples: «l'escalade, la musique et elle a un gros caractère; cheveux assez longs et foncés; elle est jolie et sportive; elle est charmante et a une bonne complicité avec le groupe; qu'elle est mince et elle vient de Québec; elle a un mauvais caractère, mais elle sait se contrôler; très belle selon la majorité des personnages; elle est sérieuse et sûre d'elle; elle est parfois agressive et étudie au cégep; elle est grande, enjouée, réfléchie et elle adore les enfants». Certains élèves ont axé leur description sur le portrait physique du personnage, ce qui témoigne d'une plus grande maîtrise des codes visuels tandis que d'autres ont basé leur portrait sur les codes textuels comme l'endroit où elle va étudier (information relayée par les dialogues). Dans l'ensemble, les élèves ont pigé dans les codes textuels et visuels afin de dresser leur portrait physique et psychologique d'Annie.

#29 E). Quels outils avez-vous utilisés pour trouver les réponses? Vous êtes-vous basés sur les codes visuels ou textuels ? (Phylactère, récitatifs, mots dans le décor, etc.) (16 réponses)

Cette question porte sur les codes du mode textuel et du mode visuel. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à distinguer simultanément les codes spécifiques au mode visuel et au mode textuel afin de déterminer les éléments de réponses aux questions portant sur le personnage d'Annie. Dans l'ensemble, les élèves s'expriment dans les mêmes termes que ceux émis à la question #28 D). C'est sur l'amalgame des codes textuels et des codes visuels qu'ils fondent leurs réponses. Ces quelques exemples en témoignent: «visuel et textuel; les images et les récitatifs; un peu des deux, je me fiais aux textes et aux images; je me fiais aussi aux expressions faciales des personnages et aux mots dans le décor; visuelle et textuelle; phylactère et aussi les dessins du personnage; des informations textuelles; textuelles surtout; comme les commentaires; son ton quand elle parle et la description que les autres personnages font d'elle; visuel pour savoir à quoi elle ressemble et textuel pour voir comment elle réagit».

30 D). (Marie) Décrivez en quelques points ce personnage (son physique, son caractère, ses intérêts, ses loisirs). (16 réponses)
--

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à fusionner les codes visuels et textuels afin de dégager le portrait physique et psychologique de Marie (personnage secondaire). Malgré la diversité des réponses émises, tous les élèves ont su répondre correctement à la question. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «petite fille aux cheveux foncés; elle est aveugle et parle constamment d'une poupée magique qu'elle a autour de son cou; elle est gentille et vaillante; elle a un collier avec une petite poupée et elle aime

l'aventure; elle est heureuse, aveugle et a de petits cheveux bruns; elle aime beaucoup Paul; elle est aveugle et possède un pendentif du Guatemala; elle est petite, aveugle, courageuse et débrouillarde; petite, intelligente et courageuse». Certains élèves ont axé leur description sur le portrait physique du personnage, ce qui témoigne d'une plus grande maîtrise des codes visuels tandis que d'autres ont basé leur portrait sur les codes textuels comme l'explication de la provenance de son collier (information relayée par les dialogues). Dans l'ensemble, les élèves ont pigé dans les codes textuels et visuels afin de dresser leur portrait physique et psychologique de Marie.

#30 E). Quels outils avez-vous utilisés pour trouver les réponses? Vous êtes-vous basés sur les codes visuels ou textuels ? (Phylactère, récitatifs, mots dans le décor, etc.) (13 réponses)

Cette question porte sur les codes du mode textuel et du mode visuel. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à distinguer simultanément les codes spécifiques au mode visuel et au mode textuel afin de déterminer les éléments de réponses aux questions portant sur le personnage de Marie. Dans l'ensemble, les élèves émettent des réponses qui vont dans le sens de celle émise aux questions #28 D) et #29 D). Ces quelques exemples en témoignent: «visuel (les images) mais plus avec le textuel, car il y a un deuxième sens à ce qu'elle dit; je me suis fiée seulement au texte pour à peu près tout; aux récitatifs et aux mots dans le décor; beaucoup aux phylactères et aux récitatifs; plus textuel».

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CM du carnet de lecture *Paul a un travail d'été* nous analyserons au point suivant les réponses du carnet de lecture *Comparatif*.

4.3.3. Le carnet de lecture *Comparatif*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence multimodale (CM) sont les suivantes : #21 A), B), C), #21 D), #23, #22 et #25.

#21A). Est-il plus facile d'interpréter l'image ou le texte ? Justifiez votre réponse. (16 réponses)
--

Cette question porte sur l'interaction entre les codes textuels et les codes visuels. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à déterminer si l'interprétation de l'image ou du texte est plus facile en BD. La CM se manifeste par la capacité à déterminer simultanément les codes respectifs du mode visuel et du mode textuel. Dans l'ensemble, les réponses sont très partagées, mais la justification de leur choix demeure la même: «c'est plus clair et on comprend mieux». Ces quelques exemples en témoignent: «une image même si parfois quelques allusions sont plus subtiles; il est plus difficile de lire entre les lignes d'un texte que de regarder une image et de faire des constats; le texte parce que les mots sont comme une histoire (roman); l'image est plus difficile parce qu'on doit passer par le texte pour créer le tout; l'image, car nous voyons directement ce qui se passe alors que le texte est moins direct; le texte puisque c'est clair et explicite, les images peuvent être plus vagues; ça dépend on observe toujours l'image en premier mais le texte complète l'image par la suite».

#21 B). Quels codes textuels et visuels sont comparables? (1 réponse)

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre par la capacité à identifier les codes visuels et textuels qui sont comparables. L'unique réponse recueillie ne permet pas de tirer une analyse satisfaisante de la compétence CM pour cette question. Néanmoins, on peut déduire que les élèves n'ont pas compris ou n'ont pas eu le temps de répondre. Voici le seul exemple tiré du verbatim: «dans *Persépolis* l'image est toujours très simple et les bulles et la typographie ne sont pas détaillées». Il s'agit d'une évaluation sommaire de la BD *Persépolis*, mais toutefois juste des codes textuels et visuels employés.

#21 C). Comment l'image aide-t-elle à mieux comprendre un texte dans *Paul a un travail d'été* ? (21 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à comprendre l'interaction entre les codes visuels et textuels. Dans l'ensemble, les élèves confirment que les codes de l'image peuvent enrichir le texte et en faciliter la compréhension. Ces extraits du verbatim en témoignent: «l'image aide à comprendre où se passent les actions (dans la forêt) ainsi que les émotions du personnage (colère); sans les images, les mots n'auraient pas de sens quand Paul est en train de rêver; il y a peu de textes et beaucoup d'images dans *Paul*, c'est très complémentaire; puisqu'il y a beaucoup d'images et de détails, cela permet de mieux s'imaginer la situation dans notre tête; si nous avons de la difficulté à comprendre le texte, l'image nous donne une explication». Les élèves comprennent que la

complémentarité entre les codes textuels et visuels permet de tisser un discours univoque dans lequel on dit et on montre la même chose, mais d'une manière différente, où l'on ajoute des informations supplémentaires dans l'un des modes.

#21 D). Comment un texte aide-t-il à mieux comprendre une image dans *Persepolis*? (21 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité entre le texte et l'image. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à comprendre l'interaction entre les codes visuels et textuels. Dans l'ensemble, cette question est ratée répondue par les élèves. Par exemple, ils sont en mesure d'expliquer en quoi les codes visuels servent les codes textuels, mais ils éprouvent de la difficulté à dire en quoi ces derniers aident à la compréhension de ces premiers. Voici quelques extraits tirés du verbatim: «je n'ai pas trouvé que les images aident vraiment dans cette BD sauf pour les descriptions; il n'y a pas beaucoup d'indices dans les images donc le texte aide beaucoup; l'image donne parfois des pistes lorsqu'il y a des planches en anglais; le visuel aide certaines personnes à comprendre». Bref, ils expliquent en quoi l'image enrichit le texte et non le contraire, ce qui est pourtant demandé dans cette question.

#22. Comment une meilleure connaissance des codes textuels et visuels de la BD vous a-t-elle permis de mieux comprendre le rapport entre l'image et le texte employé dans ce type de lecture ? (21 réponses)

Cette question porte sur les codes textuels et visuels. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à comprendre l'interaction entre les codes visuels et textuels au sein des BD mises à l'étude. Même s'ils ont acquis une bonne maîtrise des

connaissances (codes et modes) et des compétences spécifiques de la BD, les élèves ont fourni des réponses décevantes. En voici quelques exemples: «en étant plus informé, il est certain qu'il est plus facile de comprendre tout le contenu de la BD; en connaissant la théorie de la BD, on comprend mieux le lien entre l'image et le texte; par exemple, en sachant ce qu'est un liséré je peux mieux comprendre la métaphorisation de ce dernier lorsqu'un personnage est fâché (forme triangulaire) ou lorsqu'il réfléchit (appendice en bulles); on peut mieux comprendre les émotions du personnage et ses actions; c'est certain qu'il est plus facile de comprendre; en me révélant plus d'indices et d'informations sur les émotions des personnages; la structure est plus facile à comprendre et certains éléments du récit sont plus clairs». Dans l'ensemble, les élèves ont recopié la question en la modifiant légèrement pour la transformer en une affirmation. Donc, ils ne se sont pas engagés dans une réflexion sur le rôle joué par leur acquisition des connaissances (codes et modes) et des compétences spécifiques à la lecture de la BD préalablement à leur activité de lecture. Néanmoins, ils savent qu'une maîtrise des codes textuels et visuels de la BD est utile, mais ils ne sont pas en mesure de justifier cette allégation.

#23. Quel langage vous est moins familier : le texte ou l'image ? (2 réponses)

Cette question porte sur l'interaction entre les codes textuels et les codes visuels. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à déterminer lequel des deux modes employés est le moins familier pour le lecteur. La CM se manifeste par la capacité à déterminer simultanément les codes respectifs au mode visuel et au mode textuel. Le nombre insuffisant de réponses ne permet pas d'effectuer une analyse

satisfaisante de la compétence CM. Dans l'ensemble, les réponses sont très décevantes. Voici un extrait du verbatim: «pas l'un plus que l'autre, je crois que ça dépend de la compréhension de chacun».

#25. Selon vous, dans laquelle des deux bandes dessinées le rapport entre le texte et l'image était le mieux employé ? (18 réponses)

Cette question porte sur la complémentarité entre les codes textuels et visuels. L'acquisition de la compétence CM se démontre ici par la capacité à comprendre l'interaction entre les codes visuels et textuels au sein des BD mises à l'étude. Puisque les élèves ont été sensibilisés à l'importance de la complémentarité entre les codes du mode visuel et du mode textuel, ils sont aptes à émettre un jugement; à savoir laquelle de ces deux œuvres bédésiques exploite au mieux ce type de relation. Dans l'ensemble, ils considèrent que *Paul a un travail d'été* exploite particulièrement bien la complémentarité des codes visuels et textuels. Ils se justifient ainsi: «*Paul*, car c'était plus détaillé; dans *Paul*, car dans *Persépolis* les dessins ne sont pas bien faits; dans *Paul* il y a plus de détails; *Paul*, car elle est beaucoup mieux dessinée que *Persépolis*; dans *Paul* il y a beaucoup plus d'actions et ce rapport est bien réussi: je comprenais tout ce qui se passait».

Suite aux analyses des réponses correspondant à la compétence CM du carnet de lecture *Comparatif*, nous analyserons au point suivant la compétence sémiotique générale (CSG).

4.4. L'analyse de la compétence sémiotique générale (CSG)

La compétence sémiotique générale (CSG) est une compétence spécifique à la lecture d'un genre textuel narratif spécifique (Lebrun et Lacelle, 2010). Dans le cadre de notre étude, le genre textuel narratif spécifique est la bande dessinée. Cette compétence se manifeste chez les élèves par leur capacité à repérer les codes du fond (contenu), soit l'histoire, les personnages, les espaces/lieux, le temps, l'époque, les thèmes et les codes de la forme (contenant), c'est-à-dire la narration, le temps, la structure de l'histoire, les procédés stylistiques, le vocabulaire et le ton. Or, tous ces éléments composant le récit bédésique sont délivrés à la fois par les codes du mode textuel et du mode visuel dont la compréhension et l'interprétation nécessitent une maîtrise multimodale afin de dégager un sens à l'histoire racontée. En d'autres termes, la description émise par les codes visuels et textuels (dont le degré de descriptivité dépend du style du dessinateur) ne connaît que des actualisations partielles et subjectives puisque chaque lecteur ne retient que les détails significatifs pour lui. Par exemple, un élève peut porter une attention plus grande aux codes narrateurs visuels (composition de la case) tandis qu'un autre va se tourner vers les codes textuels (récitatifs). Au paragraphe suivant, nous débuterons les analyses avec le carnet de lecture de *Persépolis tome 3*.

4.4.1. Le carnet de lecture de *Persépolis tome 3*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence sémiotique générale (CSG) sont les suivantes : #1, #3, #4, #5, #6, #20 et #39.

#1. À partir de l'illustration de la première de couverture, quels indices déduisez-vous? (25 réponses)
--

Le code ciblé par cette question est le fond (personnages, époque et thèmes). Afin de dégager les indices de la première de couverture, les élèves doivent déployer la compétence CSG. En s'appuyant sur leur compétence CTS-E, ils ont identifié l'indice sur le lieu suggéré par le titre (code textuel). En s'appuyant cette fois sur leur compétence CTS-I, ils ont observé le personnage (plan pied) et l'époque (vêtements). Par la suite, ils ont fusionné ces codes (compétence CM) afin de dégager les indices pertinents et préalables à leur lecture de cette œuvre (compétence CSG). Dans l'ensemble, les élèves ont émis des hypothèses concernant le déroulement ultérieur de l'histoire en se basant sur leurs observations de la première de couverture et les conjectures émises sont plausibles. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «le personnage lutte (personnage); on parlera d'un autre pays que le Canada (espace/lieu); on peut supposer que l'histoire a lieu dans le Moyen Âge ou dans les anciennes périodes de l'histoire, car l'illustration me fait penser à l'Europe d'une autre époque (temps/époque); que la BD parlera de la guerre à cause de l'accoutrement de l'homme, de son épée et de son cheval (thème); le livre va parler de l'histoire». Donc, la compétence CSG est bien maîtrisée par les élèves.

#3. Quel est le personnage principal du récit? (22 réponses)

Le code ciblé par cette question est le fond (personnage). La compétence CSG se manifeste ici par la capacité à identifier le personnage principal du récit. À l'unanimité, les élèves ont désigné Marjane Satrapi comme étant le personnage principal. Cette réussite témoigne de la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) de la BD. De plus, cette démonstration de la compétence CSG est teintée d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments indiquant la réponse proviennent

des codes textuels et visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I.

#4. De quelle façon, apprenons-nous les origines de ce personnage? (17 réponses)

Cette question porte sur la narration. La compétence CSG se manifeste ici par la capacité à identifier les origines de Marjane. Dans l'ensemble, les réponses sont inégales. Les élèves semblent confus; ils ne sont pas en mesure de dégager l'élément de réponse demandé, c'est-à-dire la narration. Ces quelques exemples en témoignent: «par la narration puisque dès le premier récitatif, il est indiqué que le personnage principal est en Autriche afin de quitter l'Iran religieux pour une Europe laïque et ouverte; dans les récitatifs, les dialogues et les bulles des personnages; nous apprenons les origines de Marjane par les récitatifs puisque durant la majorité de la BD elle y décrit ses histoires et ses états d'âme; il y a aussi les retours dans le passé: on comprend mieux grâce à eux». Ils évoquent à peu près tous les codes bédésiques: les cases, les phylactères, les dialogues, les récitatifs, les ruptures temporelles ou les flash-back. Or, dans les réponses émises, la narration est rarement citée; pourtant elle est le vecteur de tous ces codes porteurs des origines de Marjane. Ainsi, la compétence CSG découle de la maîtrise de l'interaction des codes visuels et textuels (compétence CM) ce qui sous-tend les compétences CTS-E et CTS-I.

#5. Marjane s'intègre-t-elle difficilement à son nouvel environnement? (20 réponses)

Le code ciblé par cette question est le fond (histoire/intrigue). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) de la BD afin de déterminer avec exactitude si le personnage s'intègre ou non à son nouvel environnement. Dans l'ensemble, les élèves ont su repérer les difficultés d'intégration de Marjane en se référant, entre autres, à son comportement. Ces quelques exemples en témoignent: «elle vend de la drogue; elle a de la difficulté avec ses relations sociales qui sont de mauvaises fréquentations; elle se fait mettre à la porte d'une pension; elle a de la misère à se faire des amis; elle a commencé à se droguer; elle s'est fait mettre à la porte d'une pension et vers la fin, elle s'est retrouvée à la rue; elle n'a pas toujours le même langage que ses interlocuteurs, ce qui ne l'aide pas; elle a de la difficulté dans ses relations sociales; elle va constamment changer d'endroits où rester; elle change souvent d'amies et elle va finir seule et dans la rue; elle ne connaît pas d'autres gens que la famille de Zozo (l'amie de sa mère); elle ne se sent pas à sa place». Les élèves ont démontré une maîtrise satisfaisante de la compétence CSG qui est teintée ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent à la fois des codes textuels et des codes visuels ce qui sous-tend une maîtrise des compétences CTS-E et CTS-I.

#6. Entre les planches un et deux, on note une rupture temporelle. Entourez la réponse.
(25 réponses)

Cette question porte sur le flash-back. Afin de comprendre le saut temporel effectué entre les deux planches, soit entre la case C3 de la planche 1 et la case A1 de la planche 2, les élèves doivent déployer une compétence CSG qui découle ici de la compétence

multimodale (CM), c'est-à-dire de la capacité à fusionner les codes visuels et textuels présents dans cette séquence. Une fois cette étape effectuée, ils sont en mesure de replacer l'ordre des événements relatés et d'identifier la rupture temporelle employée. Dans l'ensemble, la compétence CSG est très bien maîtrisée par les élèves. Ils ont su identifier avec exactitude le retour dans le passé (flash-back) qui est amené à la fois par les récitatifs et la présence d'un seul cadre métaphorisé (présentation graphique particulière).

#20. Quel est le type de narrateur utilisé dans *Persépolis*? (15 réponses)

Cette question porte sur la narration. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude le narrateur de la BD. Dans l'ensemble, les élèves ont su déterminer qu'il s'agit d'un narrateur interne. La narration étant véhiculée à la fois par les codes textuels et les codes visuels, la compétence CSG découle ici de la maîtrise de leur interaction (compétence CM).

#39. Les cases A2 et A3 de la planche 77 n'ont pas de dialogue. D'après vous quelle est la raison de choix? (11 réponses)

Cette question porte sur le code de la forme (procédés stylistiques). La compétence CSG se manifeste ici par la capacité à justifier un procédé stylistique employé par l'auteur. Dans l'ensemble, les élèves ont su élaborer des hypothèses plausibles quant à l'absence de code textuel aux cases A2 et A3 de la planche 77. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «pour accélérer, créer un effet de vitesse; l'auteure veut démontrer qu'elle est

en retard et pressée; elle n'a fait que des images qui changent rapidement pour démontrer que Marjane court; elle n'a pas le temps de parler ni de penser; elle croit qu'elle va être en retard». Ils ont bien saisi que l'objectif visé est d'intensifier l'impression de vitesse et de rapidité.

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CSG du carnet de lecture *Persépolis tome 3*, nous analyserons au point suivant les réponses du carnet de lecture de *Paul a un travail d'été*.

4.4.2. Le carnet de lecture de *Paul a un travail d'été*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence sémiotique générale (CSG) sont les suivantes: #1, #2, #21, #23, #25, #27 A), B), #28 A), B), C), #29 A), B), C), #30, et #31.

#1. Quelles informations pouvez-vous dégager des illustrations de la 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e de couverture ? (35 réponses)

Le code ciblé par cette question est le fond (personnages, lieux et thèmes). Afin de dégager les indices des première, deuxième, troisième et quatrième de couverture, les élèves doivent déployer une compétence CSG qui découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. En s'appuyant sur leur compétence CTS-E, ils ont identifié grâce au titre le prénom du personnage principal (Paul) et son occupation durant l'été (il a un travail) et par les mots dans le décor, la nourriture qu'il va ingurgiter lors de son périple (du Paris Pâté et des pêches en canne)

ainsi qu'un lien quelconque avec le conte du Petit Prince de Saint-Exupéry. En s'appuyant cette fois sur leur compétence CTS-I, ils ont observé un jeune homme qui s'avère être Paul (un gros plan de son visage), un groupe d'enfants (plan pied) qui portent des bagages et des sacs de couchage ainsi qu'un ciel étoilé. Par la suite, ils ont fusionné tous ces codes (compétence CM) afin de dégager les indices pertinents et préalables à leur lecture de cette œuvre (compétence CSG). Dans l'ensemble, les élèves ont émis des hypothèses plausibles concernant le déroulement ultérieur de l'histoire, c'est-à-dire que le personnage principal est un garçon prénommé Paul, que les personnages secondaires sont des enfants et que l'aventure va se dérouler dans un camp d'été à la belle étoile. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «il s'appelle Paul, il a de gros sourcils et il va passer un été en camp de vacances; il va manger du Paris Pâté et des pêches en canne; que la BD va parler de jeunes, de camp d'été, de cannes de pêches, du Petit Prince, des enfants et des étoiles; que Paul va être en contact avec des enfants; que ça se passe dans la nature (étoile); il va sûrement vivre dans la nature». Donc, les élèves ont démontré une maîtrise satisfaisante de la compétence CSG.

#2. En observant les rabats du livre, que pouvez-vous déduire de la relation entre les personnages? (25 réponses)

Cette question porte sur les codes du fond (personnage). Afin de dégager les indices des rabats du livre, les élèves doivent déployer une compétence CSG qui découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. La fusion des codes du mode textuel (dialogue dans les phylactères) et du mode visuel

(expression faciale des personnages et l'appendice en petites bulles) permet l'interprétation suivante: un jeune homme (Paul) doit dire adieu à une petite fille (Marie). Dans l'ensemble, la compétence CSG est bien maîtrisée par les élèves. Ils ont bien saisi l'attachement sincère entre les deux personnages en se basant sur la mine déconfite de Paul (mode visuel) lors de ses adieux à Marie (mode textuel) (sa réticence à la quitter). Ces quelques exemples en témoignent: «ils étaient très proches, car Paul est triste sur le deuxième rabat; les personnages ont l'air de bien s'entendre; de l'attachement; il va y avoir une grande amitié entre Paul et une petite fille qui s'appelle Marie».

#21. Comment la temporalité était-elle exprimée dans la BD? (28 réponses)

Le code de la forme (le temps) est ciblé par cette question. Afin de dégager les indices de la temporalité, les élèves doivent déployer une compétence CSG qui découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans un premier temps, ils ont dû circonscrire les informations provenant des codes textuels (les récitatifs et les dialogues) et des codes visuels (le découpage, la séquentialisation et la modulation des cadres). Par la suite, les élèves devaient fusionner tous les codes afin de dégager l'expression de la temporalité (CSG). Dans l'ensemble, les élèves ont éprouvé de la difficulté à répondre avec justesse à cette question. Voici quelques réponses tirées du verbatim: «le plan visuel, la narration, les phylactères; le récitatif et le phylactère; la planche; quelques retours en arrière; l'été passait beaucoup trop vite; par un encadré dans le haut de la planche; par les cases, les phylactères et le récitatif; par la narration, le texte et les illustrations». Même s'ils énumèrent de nombreux

codes propres à chacun des modes, les élèves oublient de préciser que la temporalité est véhiculée par l'interaction des codes textuels et visuels, c'est-à-dire la narration.

#23. Quel type de narration est utilisé ? (28 réponses)

Cette question porte sur la narration. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude le narrateur de la BD. Dans l'ensemble, les élèves ont su déterminer qu'il s'agit d'un narrateur interne. La narration étant véhiculée à la fois par les codes textuels et les codes visuels, la compétence CSG découle ici de la maîtrise de leur interaction (CM).

24. Quel est le ton du récit ? (1 réponses)

Cette question porte sur le code de la forme (vocabulaire et ton). Le nombre insuffisant de réponses ne permet pas de conclure à une analyse satisfaisante de la compétence CSG puisque le seul élève qui a répondu a bien qualifié le ton humoristique de la BD.

#25. Quelle est l'intrigue principale de la bande dessinée ? (14 réponses)

Le code ciblé par cette question est le fond (histoire et intrigue). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude l'intrigue principale de la BD. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent

les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, la compétence CSG s'est avérée difficile à maîtriser, car les réponses des élèves sont inégales. Ces exemples en témoignent: «le déroulement de l'aventure amoureuse de Paul; Paul veut se trouver un bon travail, car il ne va plus à l'école; la vie de Paul au camp; est-ce que Paul va réussir comme animateur; ce que Paul est devenu; qu'est-ce que Paul est devenu dans la vie».

#27A). Quel est le rôle de Paul dans le récit ? (CSG) (32 réponses)

Le code ciblé par cette question est le fond (contenu/personnage). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude le rôle de Paul dans le récit. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Les élèves émettent tous la bonne réponse, c'est-à-dire que Paul est le personnage principal du récit et que le lecteur suit ses aventures. Certains élèves ont même précisé la fonction professionnelle du personnage (moniteur de camp d'été).

#27 B). Quel est le parcours de Paul? (28 réponses)

Le code ciblé par cette question est le fond (histoire/intrigue). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude le parcours de Paul dans le récit. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse

proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, les élèves ont su identifier le parcours de Paul, puisqu'il constitue l'histoire (l'intrigue) principale de la bande dessinée. Ces quelques exemples en témoignent: «il apprend de ses expériences et il finit par apprécier son travail au camp d'été; la quête du récit; adolescent perdu qui se retrouve; de l'adolescence à l'âge adulte; adolescent perdu à la recherche d'identité; cheminement professionnel et psychologique; il a évolué psychologiquement, il sait qui il est».

#28 A). Quelle est la relation entre Annie et Paul ? (15 réponses)

Cette question porte sur le fond (contenu/personnage). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude la relation entretenue entre le personnage d'Annie et celui de Paul dans le récit. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Les élèves émettent tous la bonne réponse, c'est-à-dire qu'elle est la petite amie de Paul.

#28 B). Quel est le rôle d'Annie dans le récit ? (15 réponses)

Cette question porte sur le fond (contenu/personnage). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude le rôle d'Annie dans le récit. De plus, la CSG découle ici

d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Les élèves émettent tous la bonne réponse, c'est-à-dire qu'elle est l'une des monitrices du camp d'été. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «coéquipière; plus collègue que amie au départ; coéquipière».

#28 C). Quel est le parcours d'Annie? (6 réponses)

Le code ciblé par cette question est le fond (histoire/intrigue). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude le parcours d'Annie dans le récit. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, les réponses fournies par les élèves s'avèrent décevantes puisqu'ils ont uniquement recopié leurs réponses des deux questions précédentes, c'est-à-dire sa fonction (monitrice de camp) et son rôle de petite amie.

#29 A). Quelle est la relation entre Marie et Paul ? (15 réponses)

Cette question porte sur le fond (contenu/personnage). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude la relation entretenue entre le personnage de Marie et celui de Paul dans le récit. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels

spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Les élèves émettent tous la bonne réponse, c'est-à-dire que Marie et Paul ont forgé une amitié profonde et sincère.

#29 B). Quel est le rôle de Marie dans le récit ? (13 réponses)

Cette question porte sur le fond (contenu/personnage). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude le rôle de Marie dans le récit. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Les élèves émettent tous la bonne réponse, c'est-à-dire qu'elle une enfant aveugle qui va au camp d'été où travail Paul. C'est un personnage secondaire.

#29 C). Quel est le parcours de Marie ? (6 réponses)

Le code ciblé par cette question est le fond (histoire/intrigue). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude le parcours de Marie dans le récit. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, les réponses fournies par les élèves s'avèrent décevantes puisqu'ils ont uniquement recopié leurs réponses des deux questions précédentes.

#30. En quoi cette bande dessinée est-elle québécoise ? (16 réponses)

Les codes ciblés par cette question sont le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude la québécityde de la BD. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une grande capacité à identifier les nombreux référents culturels québécois qui se matérialisent dans chacun des codes qu'ils soient visuels ou textuels. Par exemple, ils relèvent ceci : «le langage utilisé; le langage québécois; les sacres; par le vocabulaire et la géographie; l'île de Montréal et les jurons québécois; les lieux d'expression».

#31. Cette bande dessinée est-elle un récit de voyage ? Une biographie ? Une autobiographie ? (35 réponses)

Les codes ciblés par cette question sont le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude la nature du récit de cette BD. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, les résultats sont mitigés. Malgré la présentation vue en classe sur la nature biographie des œuvres présentées, les élèves hésitent entre ces deux réponses: autobiographique et récit de voyage. Ces quelques

exemples en témoignent: «récit de voyage parce qu'on vit ce que Paul a vécu; un récit de voyage, car Paul s'en va travailler dans un camp d'été dans le fond d'un bois; voyage et autobiographie; une autobiographie; une autobiographie, car il raconte son aventure au lac Morin».

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CSG du carnet de lecture *Paul a un travail d'été*, nous analyserons au point suivant les réponses du carnet de lecture *Comparatif*.

4.4.3. Le carnet de lecture *Comparatif*

Dans ce carnet de lecture, les questions identifiées à la compétence sémiotique générale (CSG) sont les suivantes: #1, #4, #5, #8, #9, #11, #13, #14, #16, #17, #19, #20, #24, #26, #27, #28, #29 et #30.

#1. Comparez maintenant les deux bandes dessinées en remplissant le tableau suivant). (7 réponses)

Les codes ciblés par cette question sont le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de déterminer avec exactitude les codes de la forme et du fond constituant le discours bédésique. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Le nombre insuffisant de réponses ne permet pas de tirer une analyse satisfaisante de la compétence CSG pour cette question. Néanmoins, les élèves qui ont répondu ont bien différencié les

codes du fond et de la forme ainsi que les univers respectifs des œuvres mises à l'étude. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «les décors pour *Persépolis* sont européens et ancrés dans la ville; les décors dans *Paul* représentent la ville de Montréal et la forêt».

#4. Laquelle de ces bandes dessinées trouvez-vous la plus intéressante sur le plan du contenu ? Justifiez votre réponse. (22 réponses)

Cette question porte sur le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin d'identifier et de justifier leur opinion sur les deux BD soumises. De plus, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, les répondants ont préféré la BD de *Paul* : «*Paul a un travail d'été*, car je trouve ça intéressant de voir une BD qui parle d'une expérience personnelle; *Paul a un travail d'été*, car les dessins sont de meilleures qualités, ça se passe au Québec et l'auteur utilise notre langage familier et populaire; *Paul a un travail d'été* parce que l'histoire était plus intéressante et les illustrations étaient plus belles et plus détaillées; *Paul*, car il y a plusieurs péripéties et il y a plusieurs actions; *Paul*, car ça me rejoint plus du point de vue culturel et l'histoire est merveilleuse; c'est sûr que dans *Paul*, il est plus facile de s'identifier, car c'est plus drôle et léger; *Paul a un travail d'été*, car cette BD est plus accessible par rapport à son contenu». Leur choix peut se justifier ainsi: l'histoire proposée est un meilleur reflet de leur réalité et délivre un bagage culturel qui leur est familier.

#5. Comment expliquez-vous le choix du noir et blanc dans *Persépolis* et *Paul a un*

travail d'été ? (12 réponses)

Cette question porte sur le code de la forme (procédés stylistiques). La compétence CSG se manifeste ici par la capacité à justifier un procédé stylistique employé, c'est-à-dire par la capacité à comprendre et interpréter le choix des deux auteurs d'utiliser le noir et blanc comme support visuel à leur histoire. Dans l'ensemble, les élèves éprouvent de la difficulté à définir une raison à l'emploi du noir et blanc au sein des BD. Dans l'ensemble, ils supposent un manque de budget: «le budget; ça coûte moins cher et nous pouvons imaginer les couleurs; manque de budget; il y a beaucoup de planches donc ça coûte moins cher en noir et blanc». Ces propos témoignent d'une difficulté à interpréter un procédé stylistique plastique, ce qui démontre par extension des lacunes en matière de compétence textuelle spécifique à l'image (CST-I). Néanmoins, certains élèves soulèvent qu'il s'agit d'un choix artistique accentuant le texte et certaines émotions: «pour mettre l'emphase sur les dessins et les personnages; il voulait peut-être donner une impression de vieillesse et de tristesse aux deux histoires; le choix du noir et blanc est propre à l'auteur, je crois que c'est pour mettre le texte en avant; ils ont voulu insister sur le texte et non sur les images».

#8. Quelles émotions avez-vous ressenties à la lecture de Persépolis ? de Paul ? (23 réponses)

Cette question porte sur le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à préciser les émotions ressenties lors de la lecture des deux BD mises à l'étude (l'axe énonciatif). Dans ces deux BD, la narration est portée par les codes textuels

(récitatif, dialogue, onomatopée, mots décors) et les codes visuels (case, cadre, pictogramme, phylactère, liséré, etc.). Ainsi, les sentiments que le lecteur peut éprouver émanent de l'interaction de ces codes. Donc, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, on note une certaine difficulté de la part des élèves à préciser les émotions ressenties lors de leur lecture. Néanmoins, quelques sentiments (qu'ils soient positifs ou négatifs) ont été soulevés. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «Pour *Paul*, j'ai trouvé ça touchant de voir les liens se former entre les collègues; pour *Persépolis*, c'est de la lassitude tandis que pour *Paul* c'est de l'amusement».

#9. Après avoir effectué la lecture de ces BD, avez-vous acquis de nouveaux référents culturels ? Expliquez votre réponse. (24 réponses)

Cette question porte sur le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à préciser s'il y a eu ou non une acquisition de nouveaux référents culturels lors de la lecture des deux BD mises à l'étude. Dans ces deux BD, la narration est portée par les codes textuels (récitatif, dialogue, onomatopée, mots décors) et les codes visuels (case, cadre, pictogramme, phylactère, liséré, etc.) qui véhiculent les référents culturels. Donc, la CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, les réponses sont très partagées. Environ la moitié des élèves a l'impression d'avoir acquis de nouveaux référents culturels, mais elle éprouve une difficulté notoire à élaborer une justification ou

une explication à la réponse fournie. En d'autres termes, les élèves ont appris de nouveaux référents culturels, mais ils ne sont pas en mesure de les identifier.

#11. Repérez deux scènes de *Paul* et une scène de *Persépolis* qui reflètent votre vision de ces histoires. Identifiez la planche et la case et justifiez votre choix. (24 réponses)

Cette question porte sur le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à repérer dans l'axe énonciatif (le réseau) des scènes provenant de chacune des BD qui doivent refléter la vision personnelle du lecteur. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent et se fondent sur les codes textuels et les codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I, car l'histoire est véhiculée par ces deux modes. Dans l'ensemble, les réponses fournies sont très décevantes. Par exemple, la majorité des répondants n'a pas sélectionné de scène pour la BD de *Persépolis* ni justifié son choix.

#13. Comment chaque bande dessinée intègre-t-elle le narrateur ? (17 réponses)

Cette question porte sur la forme (la narration). La maîtrise de la CSG découle de la capacité à comprendre comment le narrateur est intégré à chacune des histoires étudiées. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse se fondent sur les codes textuels et les codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans les deux œuvres, le narrateur est présent par les récitatifs (code textuel) et à l'intérieur des cases par la présence physique du personnage principal (code visuel). Dans l'ensemble, les élèves connaissent les éléments de la

réponse, mais ils éprouvent de la difficulté à l'articuler. Par exemple, ils ont soulevé la présence de pronoms possessifs: «le narrateur manifeste sa présence en utilisant des pronoms tels que le nous et le je; le narrateur est interne, c'est le personnage principal et il parle au je dans les récitatifs; ils racontent leur histoire; le récitatif peut aussi aider à intégrer le narrateur».

#14. À quel personnage vous identifiez-vous le plus? Justifiez votre réponse. (20 réponses)

Cette question porte sur le fond (le personnage). La maîtrise de la CSG passe par la capacité des élèves à s'identifier à un personnage. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse se fondent sur les codes textuels et les codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. En BD, l'intrigue est véhiculée par les codes des deux modes qui à leur façon donnent des informations spécifiques sur les personnages (la description psychologique par le texte et la description physique par l'image). Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une maîtrise satisfaisante de la compétence CSG. Les élèves québécois de naissance s'identifient majoritairement à Paul qui est un garçon québécois de leur âge (réalité plus proche de la leur) tandis que les élèves d'une autre nationalité s'identifient à Marjane. Voici quelques exemples: «je m'identifie davantage au personnage de Marjane, car elle vient d'une culture différente comme moi; Paul, car comme lui, je suis plus solitaire, mais avec le temps je m'intègre; Paul, car il vit une vie canadienne; Paul, car il est un garçon québécois, je ne peux pas m'identifier à une iranienne réfugiée».

#16. Complétez le tableau. Arrêtez-vous à un des personnages secondaires et précisez en

quoi il est intéressant (il peut vous ressembler ou être différent de vous). (2 réponses)

Cette question porte sur le fond (le personnage secondaire). La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des informations provenant de l'axe énonciatif (le réseau) afin de tracer le portrait d'un personnage secondaire et de préciser en quoi il est intéressant. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Le nombre insuffisant de réponses ne permet pas de tirer une analyse satisfaisante de la compétence CSG pour cette question. Néanmoins, les élèves qui ont répondu ont démontré une maîtrise satisfaisante de la compétence CSG. Voici un exemple tiré du verbatim: «le futur curé dans *Paul*, car il est attachant même s'il est religieux. Néanmoins, il reste que ce personnage attire l'attention puisqu'on voit réellement un bon curé impliqué».

#17. Nommez trois ressemblances entre *Persépolis* et *Paul a un travail d'été*? (4 réponses)

Les codes ciblés par cette question sont le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des ressemblances entre les deux BD en se basant sur leur axe énonciatif (le réseau). La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Le nombre insuffisant de réponses ne permet pas de tirer une analyse satisfaisante de la compétence CSG pour cette question. Dans l'ensemble, les réponses sont décevantes. Ces quelques

exemples en témoignent: «les deux sont pauvres et jeunes; les deux cherchent un travail et une interaction sociale».

#19. Nommez trois différences entre *Persépolis* et *Paul a un travail d'été* ? (4 réponses)

Les codes ciblés par cette question sont le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager des différences entre les deux BD en se basant sur leur axe énonciatif (le réseau). La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Le nombre insuffisant de réponses ne permet pas de tirer une analyse satisfaisante de la compétence CSG pour cette question. Dans l'ensemble, les réponses sont décevantes. Voici un extrait du verbatim: «*Paul* parle de camp d'été tandis que *Persépolis* parle de la drogue et de la guerre».

#20. Quelles valeurs ont été exploitées dans la bande dessinée *Paul a un travail d'été* ? dans *Persépolis* ? (3 réponses)

Cette question porte sur le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager les valeurs véhiculées par les deux BD. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Le nombre insuffisant de réponses ne permet pas de tirer une analyse satisfaisante de la compétence CSG pour cette question. Cependant, les répondants ont

insisté sur les valeurs qui sont prônées par la société décrite dans chacune des BD. En voici quelques exemples: «amitié et persévérance; le travail, l'amitié et l'entraide».

#24. Complétez le tableau. Faites un lien avec un autre livre déjà lu ou une autre BD. (0 réponse)

Les codes ciblés par cette question sont le fond et la forme. La maîtrise de la compétence CSG passe par la capacité à relier la lecture (compréhension/interprétation) des BD mises à l'étude à des lectures antérieures, c'est-à-dire à un roman ou à une autre BD par exemple. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et soutiennent les compétences CTS-E et CTS-I. L'absence de réponses ne permet pas d'effectuer une analyse de la compétence CSG pour cette question.

#26. Sur le plan culturel, quels liens pouvez-vous trouver entre *Persépolis* et *Paul a un travail d'été*? (4 réponses)

Cette question porte sur le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à dégager entre les deux BD les ressemblances et les différences sur le plan culturel. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et soutiennent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans l'ensemble, les élèves ont soulevé les ressemblances dans le thème et le récit, mais n'ont pas trouvé de liens culturels entre les deux BD. Ces quelques exemples en témoignent: «les deux sont d'une culture complètement différente; qu'on parle de culture dans chacune des bandes dessinées; les

deux histoires parlent de leur culture soit iranienne et québécoise; dans les deux BD, on voit une culture très différente, mais aussi très propre au pays qui y est décrit».

#27. Complétez le tableau. Indiquez et expliquez une découverte faite ou un nouveau regard que vous portez maintenant sur un sujet suite à votre lecture. (0 réponses)

Cette question porte sur le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à préciser si le lecteur a fait ou non des découvertes lors de la lecture des deux BD mises à l'étude. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. L'absence de réponses ne permet pas d'effectuer une analyse de la compétence CSG pour cette question.

#28. Selon vous, les nombreuses ruptures temporelles étaient-elles plus efficaces dans *Persépolis* ou *Paul a un travail d'été* ? Justifiez votre choix. (18 réponses)

Le code de la forme (le temps) est ciblé par cette question. Afin que les élèves émettent leur jugement sur l'efficacité des ruptures temporelles proposée par les deux BD, ils doivent dégager les indices de la temporalité exprimés par la narration en déployant une compétence CSG. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque les éléments de réponse proviennent des codes textuels et des codes visuels spécifiques à la BD et sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I. Dans un premier temps, ils devaient circonscrire les informations provenant des codes textuels (les récitatifs et les dialogues) et des codes visuels (le découpage, la séquentialisation et la modulation des cadres). Par la suite, ils devaient fusionner tous ces codes afin de dégager l'expression de

la temporalité (CSG). Certains élèves ont trouvé les ruptures temporelles plus efficaces dans *Paul* tandis que pour d'autres ce sont celles de *Persépolis* qui remportent la palme. Dans les deux cas, ils justifient leur choix par la nécessité des retours dans le passé (les flash-back). Ces quelques exemples en témoignent: «*Persépolis*, car c'était de moins longues périodes et on voyait clairement le personnage évoluer dans cela; *Persépolis*, car pour comprendre l'histoire de Marjane il faut aller dans son passé; dans *Paul*, car dans *Persépolis* on ne s'en rendait pas toujours compte; *Paul* surtout pour que la fin soit plus frappante aux yeux du lecteur (quand Paul retourne au camp d'été); dans *Paul* vers la fin, il est important de savoir que ce n'est plus un adolescent».

#29. Si un ami vous demandait de lui parler de *Persépolis*, que lui répondriez-vous ? Avez-vous aimé et pourquoi ? Pourquoi devrait-il lire ou ne pas lire cette bande dessinée ? (1 réponse)

Cette question porte sur le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à mettre un jugement global sur la BD de *Persépolis tome 3*. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque le lecteur doit se fonder sur les codes textuels et les codes visuels spécifiques à la BD (qui sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I) afin d'émettre sa réponse. L'unique répondant désapprouve le choix de la bande dessinée: «si c'est dans un cadre scolaire, je ne la recommanderais sûrement pas puisque l'on parle de l'immigration depuis cinq ans et c'est juste un livre de plus qui prouve que l'école n'a pas d'idées quant aux choix de lecture obligatoire pour les élèves. Dans un cadre parascolaire, pourquoi pas ? Tous les goûts sont dans la nature... J'ai trouvé la BD vraiment longue, c'est inintéressant».

#30. Si un ami vous demandait de lui parler de *Paul a un travail d'été*, que lui répondriez-vous ? Avez-vous aimé et pourquoi? Pourquoi devrait-il lire ou ne pas lire cette bande dessinée? (15 réponses)

Cette question porte sur le fond et la forme. La compétence CSG se manifeste par la capacité à mettre un jugement global sur la BD de *Paul a un travail d'été*. La CSG découle ici d'une maîtrise multimodale (CM) puisque le lecteur doit se fonder sur les codes textuels et les codes visuels spécifiques à la BD (qui sous-tendent les compétences CTS-E et CTS-I) afin d'émettre sa réponse. Les répondants abondent tous dans le même sens: il s'agit d'une bande dessinée à recommander. Voici quelques extraits du verbatim: «je la recommanderais à presque n'importe qui même aux débutants; selon moi, elle est adaptée aux adolescents, je crois que la couleur ne pourrait que l'améliorer; que c'est une bonne BD, les personnages sont charismatiques, l'histoire est bonne, il y a des passages drôles et c'est une histoire qui nous rejoint, car on vit au Québec».

Suite aux analyses des questions correspondant à la compétence CSG du carnet de lecture *Comparatif*, nous analyserons au point suivant les réponses du questionnaire post expérimentation des élèves.

4.5 L'analyse des données recueillies dans le questionnaire post expérimentation des élèves

Pour faire suite à l'expérimentation du dispositif didactique, un questionnaire est utilisé afin de recueillir des informations générales sur habiletés des élèves en lecture du multitexte bédésique. Les réponses émises ont été analysées de manière qualitative et ces commentaires seront particulièrement utiles au point 4.7 (les améliorations à apporter au

dispositif didactique). Nous procéderons de la même façon que pour l'analyse des réponses des carnets de lecture, c'est-à-dire que la question du questionnaire est présentée dans un encadré et les commentaires y correspondant sont présentés en dessous de celle-ci.

1. À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment évaluez-vous maintenant votre compétence? (54 réponses)

La majorité des élèves situent leur capacité à comprendre des messages textuels, des messages visuels ainsi qu'un message issu d'une combinaison du texte et de l'image dans une séquence d'images séquentielles fixes à un niveau 4, c'est-à-dire qu'ils évaluent qu'ils possèdent une très bonne capacité à comprendre et à interpréter le message véhiculé dans chacune des situations énumérées en début de phrase. Cette évaluation élevée de leur capacité à décoder les messages (qu'ils soient textuels, visuels ou en combinaison dans une séquence d'images fixes) témoigne dans une certaine mesure d'une surévaluation de leurs compétences. En corrélation avec les analyses des réponses des carnets de lecture présentées précédemment, il ressort qu'il y a chez plusieurs élèves certaines difficultés à tirer des significations justes provenant de la combinaison d'un texte et d'une image au sein de la même œuvre. Par exemple, ils n'ont pas tous su répondre adéquatement aux nombreuses questions des carnets de lecture.

2. Comment jugez-vous le niveau de difficulté d'apprentissage des connaissances bédésiques? (54 réponses)

Dans l'ensemble, les élèves ont jugé que l'apprentissage des connaissances (codes et modes) spécifiques à la BD était facile. Cette évaluation reflète bien la réalité perçue lors de l'expérimentation du dispositif didactique en classe. Dans l'ensemble, ils semblaient intéressés et attentifs aux connaissances divulguées par les diaporamas et cheminaient facilement à travers celles-ci

3. Avez-vous eu de la difficulté ou de la facilité à réintégrer ces apprentissages lorsque vous avez complété vos carnets de lecture? (54 réponses)

Les réponses fournies par les élèves sont très partagées: un tiers des élèves a eu de la difficulté à réinvestir le vocabulaire appris, l'autre tiers a eu de la facilité tandis que le dernier tiers n'a pas voulu se prononcer (il a coché je ne sais pas). Donc, certains élèves ont saisi rapidement le vocabulaire bédésique tandis que d'autres ont éprouvé plus de difficulté. De cette évaluation partagée, il ressort ce constat: il faudrait favoriser l'étalement des périodes d'apprentissage sur un plus grand nombre de séances afin de favoriser l'apprentissage et le réinvestissement du langage bédésique lors des activités de lecture.

4. Dites si vous connaissez la signification de ces codes (échelle de plan, raccord entre image, case, bande, planche, bulle, appendice, liséré, angle de vue, plongée, contre-plongée, oblique, mouvement avant, mouvement arrière, ellipse, onomatopée, typographie, mots décors, dialogue, bande de son, pictogramme, idéogramme, travelling horizontal, travelling vertical) (54 réponses)

Dans l'ensemble, les élèves ont répondu positivement. Plus particulièrement, ils ont coché à l'unanimité (comme quoi ils connaissaient leur signification) la case, la bande et la planche. Les codes jugés plus difficiles sont l'appendice et le liséré. Cette évaluation

corroboie en partie les analyses des réponses des carnets de lecture selon lesquelles les élèves éprouvent plus de facilité à maîtriser certains codes.

5. Votre apprentissage des codes de la BD, vous a-t-il permis de décoder et de lire plus facilement la relation texte/image et ainsi comprendre l'histoire racontée dans la BD? (54 réponses)

Presque à l'unanimité, les élèves ont répondu que leur apprentissage des codes visuels et textuels de la BD ainsi que leur interaction, leur a permis de mieux comprendre et interpréter les œuvres mises à l'étude. Survenue après l'expérimentation en classe du dispositif didactique, cette évaluation corroboie l'hypothèse émise dans le cadre théorique voulant que la maîtrise des codes textuels et visuels et de leurs interactions permet une compréhension et une interprétation globale plus efficace de la BD. En d'autres termes, la maîtrise des codes du mode textuel par la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) ainsi que la maîtrise des codes du mode visuel par la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) permet la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale (CM). Et la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale permet une meilleure compréhension/interprétation des codes bédésiques par la maîtrise de la compétence sémiotique générale (CSG).

6. Comment avez-vous trouvé les questions des carnets de lectures? (54 réponses)

Dans l'ensemble, les élèves ont trouvé les questions des carnets de lecture difficiles. Cette affirmation contredit en partie les réponses émises par les élèves à la première

question: d'après leur évaluation, ils ont de la facilité à décoder des messages textuels, visuels ou combinant le texte et l'image dans une séquence d'images fixes. Or, les questions des carnets de lecture sont basées sur la compréhension/interprétation d'un récit séquentiel à images fixes combinant le texte et l'image. Cette contradiction laisse supposer que la difficulté perçue par les élèves serait le grand nombre de questions des carnets de lecture plutôt que la forme employée.

7. Devrait-on vous enseigner à mieux lire les BD à l'école? Pourquoi ? (54 réponses)

Dans l'ensemble, les élèves sont favorables à l'enseignement de la BD à l'école; ce point de vue est justifié, en majorité, par un commentaire pertinent. Voici quelques exemples tirés du verbatim: «pas vraiment parce que ce n'est pas si important; oui, car analyser une bande dessinée ou analyser une publicité c'est très semblable. Or, nous sommes bombardés de publicités chaque jour, les comprendre signifie faire des choix plus intelligents; oui parce que c'est plus facile avec les images. Il y a moins de pages; oui, car si on ne connaît pas les codes pour lire les BD, l'expérience de lecture peut être décevante; non, car c'est simple; oui, car malgré le peu de textes, les images en disent beaucoup tout comme dans notre société; oui, car il y a beaucoup de contenu et c'est quand même amusant à lire; non, car c'est la même chose, mais plus facile à lire; oui, car il y a de multiples informations qui sont dissimulées à travers les différents récits visuels et textuels et savoir les distinguer nous aide; oui, car c'est plus intéressant que de lire un gros roman; non, car cela enlèverait de l'intérêt pour le divertissement; je ne sais pas d'un côté oui, car c'est différent et ça enrichit notre savoir, mais non, car ça ne sert pas vraiment dans la vie sauf si on veut faire ça plus tard (film, BD); je dirais que oui, mais

plus au primaire qu'au secondaire, car au secondaire la matière est plus difficile et importante pour le futur; oui, car ça aiderait à lire et à comprendre le sens caché; non, car nous interprétons automatiquement le sens du texte et de l'image; je crois que ça pourrait être utile surtout pour ceux qui n'aiment pas lire; tout dépend du format de la bande dessinée, lorsqu'elle est longue c'est nécessaire; oui c'est intéressant les dessous de la bande dessinée pour mieux comprendre». Ces commentaires soulignent l'utilité de cet apprentissage dans la vie courante.

8. Donnez votre appréciation générale du dispositif (A) J'ai beaucoup aimé et beaucoup appris; B) J'ai beaucoup appris même si je n'étais pas très motivé; C) J'ai beaucoup apprécié les activités, mais je n'ai pas vraiment appris et D) Je me suis ennuyé et je n'ai rien appris)

Dans l'ensemble, les réponses sont partagées entre A) J'ai beaucoup aimé et beaucoup appris et B) J'ai beaucoup appris même si je n'étais pas très motivé. D'après cette évaluation, on peut considérer que le dispositif didactique proposé d'enseignement-apprentissage du multicode bédésique a atteint son but puisque la majorité des élèves retient un apprentissage et une sensibilisation à la lecture de la BD.

9. Commentaires

Dans l'ensemble, les commentaires abondent vers une réduction du nombre de questions des carnets de lecture, le manque de temps pour répondre à ces carnets et un nombre plus élevé de séances d'apprentissage pour l'acquisition des connaissances (codes et modes) bédésiques en classe. Ces quelques exemples en témoignent : «je suis plus un fanatique de littérature que de bande dessinée, mais j'ai bien apprécié malgré le manque de temps;

une chose m'a déçu: les questionnaires répétitifs et extrêmement trop longs; beaucoup de travail, mais assez agréable; je n'ai pas aimé *Persépolis*, mais j'ai bien aimé la BD de *Paul*; pas assez de temps pour répondre aux carnets de lecture; sujet très répétitif dans les BD (projet sur l'immigration dans la BD de *Persépolis*, on le voit souvent); j'en ai appris davantage sur un sujet que je n'avais jamais vraiment étudié; les carnets de lecture étaient longs à compléter, le reste super; très bon projet, mais très court dans le temps. Peut-être en prendre compte dans un deuxième essai ou bien choisir spécifiquement des groupes travaillant; contenu lourd ainsi que peu de temps; c'était quand même intéressant, mais je m'y connaissais déjà avant. Cela dit, c'était enrichissant et intéressant pour ceux qui avaient de l'intérêt; c'était quelque chose de nouveau et d'intéressant; ça m'a permis de mieux comprendre comment la communication s'effectue dans une bande dessinée; cahier de lecture trop long; passer la théorie plus lentement; c'était amusant de lire les BD; questionnaires étaient longs et durs; j'ai aimé faire de la compréhension de BD».

Suite aux analyses des commentaires des élèves, nous analyserons au point suivant les données recueillies dans le questionnaire de l'expert.

4.6. L'analyse des données recueillies dans le questionnaire de l'expert

Dans cette section, nous analyserons les réponses émises par l'expert. Nous ne présentons que les éléments essentiels (les points forts et les points faibles) que nous ferons ressortir dans une analyse qualitative. Les commentaires de l'expert vont être particulièrement utiles au point 4.7 (les améliorations à apporter au dispositif didactique). Nous procéderons de la même façon que pour l'analyse des réponses des carnets de lecture et

du questionnaire des élèves, c'est-à-dire que la question du questionnaire de l'expert est présentée dans un encadré et le commentaire y correspondant est présenté en dessous de celle-ci.

D'entrée de jeu, il faut préciser que l'expert s'est basé sur une maquette de présentation et non sur le mémoire pour commenter les trois premières questions.

Questions sur la pertinence des concepts (codes, modes, compétences) exploités dans le dispositif et sur la cohérence globale du projet de recherche

Cette section concerne l'articulation des concepts théoriques soutenant l'élaboration du dispositif didactique.

1. Existe-t-il une adéquation entre le dispositif didactique, les problèmes soulevés, les questions et les objectifs de recherche?

Dans l'ensemble, l'expert note que la problématique mériterait des précisions sur la nature des ressources en lecture du multitexte bédésique (en quoi elles manquent cruellement aux enseignants), suggère un remaniement des objectifs et des questions de recherche et propose la fusion théorique des concepts d'interprétation et de compréhension. Malgré cela, il insiste qu'il y a «une adéquation entre le dispositif didactique, la problématique, les questions et objectifs de recherche, mais certains aspects demeurent flous à mes yeux. Peut-être est-ce le fait qu'il s'agisse d'une maquette, donc d'un texte incomplet ou tronqué ? En termes d'adéquation avec le dispositif didactique, nous y retrouvons effectivement les concepts de codes et de compétences sémiotiques qui ont été déterminés par l'étudiante». Nous avons tenu compte de ces suggestions lors de la

rédaction du mémoire. Par exemple, les concepts d'interprétation et de compréhension n'ont pas été dissociés l'un de l'autre dans la version finale du dispositif didactique.

2. Les fondements théoriques de la composition de la bande dessinée (les codes) et les compétences spécifiques de celle-ci sont-ils bien exploités dans le dispositif didactique?

À cette question, l'expert précise que sur le plan conceptuel il peut difficilement critiquer le travail puisqu'il ne s'agit pas de son domaine d'expertise. Néanmoins, quelques remarques sont apportées. Il est noté que «les contenus sont clairement expliqués [...] La partie sur les codes est plus claire : les contenus théoriques sont liés aux modes. Il est facile de s'y retrouver». Il est suggéré que la section sur les compétences mériterait de plus amples explications afin d'éviter des sources de confusion pour le lecteur. De plus, il serait important d'éclaircir ce qui est entendu par compétence: «c'est une question centrale, car la perception de ce qu'est une compétence se reflète dans le choix des pratiques mises en œuvre dans le dispositif didactique alors que la formule demeure assez traditionnelle : enseignement magistral et exercice pratique sous forme de questions».

Il est recommandé d'insister sur la distinction entre le dispositif didactique et les pratiques d'enseignement-apprentissage ainsi que sur le caractère novateur de la recherche qui se situe dans la conception d'une grille synthèse des connaissances et des compétences en lecture du multitexte bédésique et non dans les pratiques d'enseignements utilisées. Cet extrait en témoigne: «il faut que le caractère novateur de la recherche ne fasse aucun doute et c'est à l'étudiante de le faire ressortir». Pour clore cette question, il souligne que sur les fondements théoriques «le dispositif didactique exploite avec brio les différents codes mentionnés dans le travail».

Lors de la rédaction du cadre théorique, nous avons tenu compte des suggestions émises par l'expert concernant les compétences à développer. Par exemple, nous en avons précisé la mise en application.

3. Le dispositif didactique exploite-t-il les plus récentes avancées de la recherche ?

L'expert suppose que oui.

Questions sur la mise à l'essai

Malgré la formule traditionnelle utilisée, l'expert a tenu à souligner que le document *PowerPoint* (les connaissances et les compétences bédésiques) est agréable à lire.

4. Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction du degré de difficulté des tâches pour les élèves? Des notions à l'étude?

L'expert souligne que la formule employée est traditionnelle (cours magistraux, petits exercices, lecture solitaire et questionnaires sous forme de carnets), mais demeure intéressante puisqu'elle est utilisée dans le cadre d'un enseignement de cinquième secondaire. Cette formule agit comme une forme de préparation à l'enseignement collégial.

Toutefois, il souligne que «puisque les élèves ont en main le document informatif dès le départ, il y a de forts risques de décrochage, car ils ne sont pas suffisamment actifs dans leurs apprentissages. Puisque tout est écrit sur le PP, ils n'ont rien d'autre à faire que

d'écouter. De plus, le PP comporte beaucoup de textes, car il sert également de cahier de notes : il y a danger de lire le document chez l'enseignant, ce qui ennue considérablement les élèves (et les étudiants)». Pour remédier à l'éventualité de ce problème, il est suggéré de donner le diaporama, mais en y conservant uniquement les titres, c'est-à-dire que l'entièreté du texte est retirée ou que quelques fragments y sont conservés. De cette façon, il importe aux élèves, qui sont plus actifs ainsi, de noter les éléments manquants. De même, il est suggéré «de remettre une planche aux élèves dès le premier cours et de leur poser des questions à son propos (où sont la case, la bande, la planche, courtes analyses des images, du texte, etc.), ce pré-questionnaire pourrait être repris à la fin de la séquence de formation et permettrait aux élèves de voir leur progrès». Dans cette optique, il est conseillé de préparer de «véritables activités de synthèse, quitte à prendre plus de temps pour la partie formation», car il y a beaucoup «de contenus nouveaux, notamment des termes que les élèves ne sont pas nécessairement habitués à manier».

Suite à la mise à l'essai du dispositif didactique dans deux classes de secondaire cinq, nous avons pu constater que les élèves sont très attentifs lors des diaporamas et que pour la grande majorité, ils ne décrochent pas du contenu enseigné. Cependant, la suggestion de retirer de temps à autre de l'information du diaporama aide-mémoire est très intéressante. De même, l'idée de présenter une planche avant les séances d'apprentissage des connaissances (codes et modes) bédésiques et représenter cette même planche à la fin du dispositif didactique est à considérer.

5. Les activités prévues sont-elles :

5.1 Complètes et précises pour l'enseignant? Pour l'élève?

Dans l'ensemble, le tout «est très clair et bien synthétisé».

5.2. Les activités demandent-elles aux élèves d'utiliser les compétences spécifiques propres à la bande dessinée?

D'emblée, l'expert note que plus la formation avance, plus les exercices sont exigeants. Il insiste sur l'intérêt de l'exercice cinq: «qui fait une bonne synthèse des différentes connaissances enseignées en classe, mais il lui manque peut-être une étape de plus: la dimension interprétation est manquante. Quel est l'effet recherché par l'auteur dans les choix qu'il fait ? Et mieux encore, quel est l'effet combiné des différents choix de l'auteur sur le lecteur ?». Par ailleurs, l'expert constate que les questions de la première partie du carnet de lecture *Paul a un travail d'été* s'insèrent dans une visée d'acquisition de connaissances et de compétences, puisqu'elles sont spécifiques aux codes enseignés pour la compréhension sur le plan de la microstructure du texte (au sens de Bloom, ce qui inclut l'interprétation et l'extrapolation), tandis que les questions de la seconde partie, l'expert ajoute qu'elles couvrent «l'ensemble de l'œuvre (macrostructure) et sont donc plus complexes par essence, mais elles visent essentiellement la compréhension des codes et l'interprétation du récit. Aucune question de réaction ou d'appréciation». Dans l'ensemble, les commentaires de l'expert soulignent les forces et les faiblesses des carnets de lecture, tout en insistant sur l'ajout de questions axées sur l'interprétation des élèves.

De manière générale, l'expert insiste sur sa préférence pour le carnet *Comparatif* dont il qualifie les questions «de certainement les plus intéressantes et les plus pertinentes en ce qui concerne le développement d'une compétence en lecture». Le peu de temps alloué aux élèves pour lire et analyser les œuvres de même que la suggestion d'inclure des périodes de discussion entre les élèves sur certains aspects des BD sont soulignés. L'expert émet la suggestion qu'après avoir rempli le premier carnet de lecture, les élèves devraient se réunir en petits groupes (style cercle de lecture) pour discuter du rôle des images, des plans ou de la narration. De plus, il insiste sur ce point: «si aucun retour n'est fait après la rédaction du carnet ou aucun échange n'est favorisé entre les élèves, je doute de l'efficacité de la pratique choisie en ce qui concerne le développement de la compétence en lecture».

Pour faire suite à l'analyse des commentaires de l'expert nous présenterons au point suivant les améliorations à apporter au dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique.

4.7. Les améliorations à apporter au dispositif didactique d'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique

Pour donner suite à l'ensemble des commentaires recueillis (expert/élèves), nous avons constaté que certaines modifications devraient être apportées à notre dispositif didactique d'enseignement-apprentissage. Dans un premier temps, une réduction considérable du nombre de questions posées dans les carnets de lecture doit être appliquée. Les

modifications doivent être basées sur la sélection des questions émises par l'expert et le degré de réussite des élèves à ces mêmes questions. Dans une version future des carnets de lecture de *Persépolis tome 3* et de *Paul a un travail d'été*, le nombre de questions devrait passer de quarante-neuf à vingt questions pour *Persépolis* et de trente-cinq à vingt pour *Paul* (soit cinq questions par connaissances (mode et code) /compétences). Les questions seraient regroupées par connaissances/compétences déployées, c'est-à-dire par codes visuels (compétence CTS-I), par codes textuels (compétence CTS-E), par codes texte/image (compétence CM) et par codes bédésiques généraux (compétence CSG) et suivraient une gradation dans la complexité demandée. En ce qui a trait au carnet de lecture *Comparatif*, le nombre de questions devrait passer de trente à dix questions. À la suggestion de l'expert, lors du remaniement du carnet, les questions #5, #6, #11, #18, #21, #22 et # 25 seraient conservées. Ce carnet serait axé sur les codes bédésiques généraux (du fond et de forme), dont la maîtrise découle de la compétence sémiotique générale. Il agirait à titre de synthèse.

Dans un deuxième temps, à partir des conseils de l'expert et des élèves, le temps alloué pour les analyses et la lecture des BD serait allongé de trois périodes et une séance d'apprentissage serait ajoutée afin de favoriser les périodes de discussion.

Dans un troisième temps, puisque les élèves ont démontré une certaine facilité dans l'apprentissage des connaissances (codes et modes) et des compétences bédésiques, la suggestion de l'expert de remettre le diaporama dans une version allégée (uniquement avec les titres ou avec un fragment de texte) est considérée en partie. Dans une version future, à quelques endroits dans le diaporama, le texte serait retiré de sorte que les élèves

soient plus actifs dans leur apprentissage des connaissances (codes et modes) et compétences de la BD.

Dans l'ensemble, les élèves ont répondu que leur apprentissage des codes de la BD et de leur interaction leur a permis de mieux comprendre et d'interpréter les œuvres mises à l'étude; ils retiennent un apprentissage et une sensibilisation à la lecture de la BD. Cette affirmation corrobore notre postulat de recherche et soutient que notre objectif principal de concevoir un dispositif didactique d'enseignement-apprentissage favorisant la lecture du multitexte est atteint. Afin de maximiser le potentiel d'apprentissage des élèves, la suggestion proposée par l'expert à l'effet de remettre, dès le premier cours, une planche (de BD) aux élèves et de leur poser des questions à son sujet (ex: où est la case, la bande, la planche, etc.) et de reprendre cet exercice à la fin des activités serait adoptée de sorte que les élèves pourront voir leur progrès.

CHAPITRE V

La discussion

Pour amorcer la discussion, nous nous questionnerons sur l'atteinte de notre objectif général de recherche, sur la manière dont la recherche répond à nos quatre questions de recherche et sur la validité de notre postulat de recherche.

5. Retour sur l'objectif de recherche

Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes basée, comme nous l'avions annoncé, sur vingt étapes que nous avons regroupées et présentées en trois parties distinctes au point 1.3 du chapitre I (ex : *première partie : l'élaboration du dispositif didactique en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique; deuxième partie : la mise à l'essai du dispositif didactique en milieu scolaire et troisième étape : l'analyse des connaissances (modes et codes) et des compétences déployés par les élèves à travers l'expérimentation du dispositif didactique*). Ces étapes ont fait l'objet d'une présentation détaillée au point 3.1.2 du chapitre III (la méthodologie) qui décrit l'opérationnalisation de notre dispositif didactique.

5.1 Retour sur les questions de recherche

Notre démarche de recherche nous a amenée à nous interroger sur les connaissances (modes et codes) et les compétences à privilégier afin de favoriser chez les adolescents en situation scolaire la compréhension/interprétation de multitextes bédésiques au moyen d'un dispositif didactique en enseignement-apprentissage. Nous sommes partie de quatre questions de recherche auxquelles nous tenterons de répondre aux paragraphes suivants.

1) Comment favoriser la compréhension et l'interprétation du multitexte en s'appuyant sur un dispositif didactique d'enseignement-apprentissage misant sur les connaissances (modes et codes) et les compétences sémiotiques spécifiques de la bande dessinée?

Il faut se doter de dispositifs didactiques misant sur les connaissances (modes et codes) et les compétences favorisant la compréhension et l'interprétation d'un multitexte bédésique (objectif de notre recherche), et ce, afin de combler un manque de fondements théoriques et d'exemples pratiques de l'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique dans les classes de français au Québec.

Afin de favoriser la compréhension/interprétation du multitexte, nous avons parcouru la documentation scientifique pour en dégager les multiples facettes (support, composantes, objet de recherche en éducation et place dans l'enseignement secondaire au Québec et dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)), ce que nous avons répertorié aux points 1.1, 1.1.1, 1.1.2, 1.1.2.1, 1.1.2.2 et 1.1.2.3. Ces informations ont mis en évidence une lacune majeure : l'absence de dispositifs didactiques portant sur l'enseignement-apprentissage du multitexte bédésique (bande dessinée). Par exemple, parmi les séquences pédagogiques recensées au point 1.1.2.1, aucune ne s'inscrit dans le cadre d'une didactique de l'enseignement de la lecture de la bande dessinée, puisque les connaissances (modes et codes) et les compétences propres au médium visé ne sont pas définies ni développées et ne s'appuient pas toujours sur des recherches expérimentales en milieu scolaire. Le même constat s'impose dans le cas des deux recherches mentionnés au point 1.1.2.1 (Missiou et Anagnostopoulou, 2010; Dousset, 2003) où les séquences qui exploitent la bande dessinée ne prennent pas appui sur une compétence spécifique à ce type de lecture, ni sur des codes spécifiques, l'insérant dans

une compétence générale typique des textes unimodaux. C'est là que réside le nœud du problème. La bande dessinée y agit plutôt comme un tremplin pour l'acquisition de connaissances et non pour les connaissances et les compétences spécifiques qu'elle apporte en lecture (Sohet, 2010). En conséquence, l'enseignant est peu accompagné en termes de formation et d'outils didactiques pour l'enseignement/apprentissage du multitexte bédésique.

On dit souvent qu'un lecteur compétent est un lecteur capable d'utiliser des textes en vue d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés (Falardeau, 2003a). Ainsi, la sensibilisation des apprenants aux spécificités du multitexte passe par des outils d'analyse, des connaissances (modes et codes) et des compétences ciblées propres à ce type textuel; ce sont des éléments essentiels à son enseignement (Lebrun, Lacelle, 2011), puisqu'ils commandent des connaissances des compétences spécifiques qui ne sont pas celles de la lecture d'un texte monomodal. Un apprentissage formel, que ce soit en écriture ou en lecture du multitexte, nécessite l'élaboration de séquences d'enseignement qui visent des apprentissages propres au médium étudié (Villanueva, 2009).

Le problème réside aussi dans le manque de cohérence entre la place qu'accordent les programmes à l'intégration des multitextes (par le biais des œuvres variées et complémentaires) et le manque de soutien aux enseignants quant aux connaissances et aux compétences spécifiques aux modes de lecture de ce type de textes. Il est donc impératif de préciser aux enseignants et aux futurs enseignants les multiples possibilités qui s'offrent à eux afin de faire découvrir ces modes de lecture à leurs élèves et de leur fournir les moyens nécessaires pour être des lecteurs compétents (Wright, 2005). Pour combler ce besoin, dans le cadre de cette recherche, nous avons conceptualisé un

dispositif didactique en enseignement/apprentissage du multitexte bédésique qui sélectionne et définit des connaissances et des compétences ancrées dans des approches sémantique et narratologique.

2) *Quelles sont les connaissances (modes et codes) de la bande dessinée à enseigner aux élèves?*

Afin d'ancrer notre dispositif didactique de recherche dans des concepts théorisés pour dégager les connaissances (modes et codes) à enseigner, nous avons parcouru les écrits scientifiques portant sur la bande dessinée et son enseignement. Nous avons fixé notre choix sur deux critères de sélection: 1) la présence d'éléments bédésiques détaillés et exemplifiés par des théoriciens reconnus portant à la fois sur ses modes (textuel, visuel, texte/image) et leurs codes spécifiques (case, récitatif, etc.); 2) les modes et les codes sélectionnés doivent s'appuyer sur des approches narratologique et sémiotique propres au médium de la BD.

La sélection a été effectuée à l'aide de la *Grille d'observation* de Sohet (2010), qui répond à ces deux critères, et de la néo-sémiotique de Groensteen (1999) dont les principes ont été adaptés afin de documenter notre objet d'étude, soit la bande dessinée. Cette sélection des modes et des codes est présentée aux points 2.2, 2.2.1, 2.2.2 et 2.2.3 du chapitre II.. En nous basant sur la grille de Sohet (2010) ainsi que sur les concepts de Groensteen (1999), nous avons pu sélectionner et définir les modes et les codes fondamentaux qui doivent être appris et maîtrisés par les élèves afin de favoriser leur compréhension et leur interprétation du multitexte bédésiques.

La liste des connaissances (modes et codes) et les théoriciens qui les ont développées a est présentée au *Tableau 15: Les connaissances (modes et codes) : les théoriciens qui les ont développées au chapitre III* (point 3.1.2). Des modes et des codes expliqués par ces théoriciens reconnus, nous avons retenu les notions qui se recoupaient et qui étaient citées parmi chacune des positions émises, sur chacun des modes et de leurs codes respectifs, de sorte que nous avons conceptualisé des connaissances fondées sur des notions bien ancrées et reconnues comme siégeant au cœur de la structure bédésique.

3) *Quelles sont les compétences sémiotiques spécifiques à la lecture du multitexte bédésique à développer chez les élèves?*

Afin de favoriser la compréhension/interprétation du multitexte bédésique, nous avons ciblé les compétences qui favorisent l'acquisition des connaissances (modes et codes) de la bande dessinée, que nous lui avons associées (point 2.4). Pour ce faire, nous avons eu recours à la *Grille des compétences en littératie médiatique* de Lebrun et Lacelle (2010). Nous l'avons choisi car elle présentait toutes les compétences sémiotiques spécifiques à la lecture d'un multitexte de même que les meilleures explications pour la mise en application de ces compétences.

Pour élaborer notre dispositif didactique, nous avons retenu les écrits scientifiques portant sur la lecture multimodale. Nous avons fixé notre choix sur deux critères de sélection : la présence de compétences spécifiques à l'écrit et à l'image et la compétence amalgamant ces deux médiums. La *Grille des compétences en littératie médiatique de Lebrun et Lacelle (2010)* (appendice B) a été sélectionnée pour combler ce besoin, puisqu'elle s'inscrit dans le cadre d'une sémiotique narrative (relation texte-image (Gill, 2002)) et

d'une sémiotique de la réception (relation texte-image chez le lecteur de BD (Kress, 1997, 2005)) (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012). Cette sélection des compétences sémiotiques spécifiques a fait l'objet d'une analyse aux points 2.3 et 2.3.1 du chapitre II. Nous avons retenu les trois compétences suivantes: la compétence sémiotique générale (CSG); la compétence textuelle spécifique (CTS divisible en compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) et en compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) et la compétence multimodale (CM). Toutes ces compétences sont développées parallèlement aux connaissances (modes et codes) acquises en lecture du multitexte bédésique. La liste des compétences et de ses manifestations est présenté au *Tableau 9 : La manifestation des compétences en lecture du multitexte bédésique* (point 2.3.1 du chap. II) et au *Tableau 16 : La grille : les connaissances et les compétences fusionnées* (point 3.1.2 du chap. III).

4) Comment les connaissances (modes et codes) et les compétences en lecture du multitexte bédésique sont mobilisées par des élèves de cinquième secondaire ayant expérimenté en classe le dispositif didactique créé pour la recherche?

Selon Bleton et Pons (2002), s'aventurer sur le chemin de la lecture du multitexte bédésique suppose «que les lecteurs aient acquis les rudiments de vocabulaire descriptif et connaissent la spécificité d'expression du médium» (ibid, 170). Par exemple, ce savoir nécessaire s'établit à plusieurs niveaux et implique les règles propres à la bande dessinée comme «savoir distinguer, par exemple, la valeur de paroles d'un texte mis en

bulles de celles de commentaire narratif, d'un texte inséré en espace diégétique» (ibid, 185)²⁹, c'est-à-dire la maîtrise d'une compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E).

Donc, afin de répondre à cette question de recherche, nous avons mis à l'essai en milieu scolaire notre dispositif didactique de recherche en enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique. Le chapitre IV fait état des résultats d'analyse recueillis lors de cette mise à l'essai (point 4.1 à 4.6). Aux paragraphes suivants, nous dressons le bilan des analyses effectuées au chapitre IV qui nous informent sur les habiletés des élèves à comprendre et à interpréter un multitexte bédésique.

Dans l'ensemble, les élèves ont manifesté une bonne maîtrise de la compétence CTS-I à travers les carnets de lecture de *Paul a un travail d'été* et de *Persépolis tome 3* tandis que dans le carnet *Comparatif*, l'exercice s'est avéré moins maîtrisé. Par exemple, au point 4.1.3 du chapitre IV, à la question # 6 du carnet *Comparatif* (Sur le plan esthétique, laquelle de ces deux bandes dessinées trouvez-vous la plus intéressante ? Expliquez votre réponse), même si certains élèves ont soulevé la qualité des détails représentés dans *Paul*, la majorité des élèves éprouve de la difficulté à justifier leur choix par des commentaires pertinents ou en réinvestissant le vocabulaire bédésique appris. Sans trop de difficultés, les élèves ont su repérer les pictogrammes, les idéogrammes, les phylactères, les appendices ou les lisérés. De même, les questions concernant le mode visuel, c'est-à-dire les questions (d'ordre plus général) portant sur les illustrations et les décors sont celles où les élèves ont le mieux réussi. Nous avons pu constater leur capacité à réinvestir le vocabulaire bédésique dans leurs réponses aux questions d'identification. Cependant, l'interprétation de codes demeure problématique pour la plupart des élèves. Les

²⁹ Voir point 2.3. sur le contenu du dispositif.

meilleures interprétations recensées sont celles qui nécessitent une déduction basée sur le contexte antérieur à la case, c'est-à-dire insufflée par les cases en amont. Cette aptitude démontre une aisance à comprendre et à interpréter des informations ancrées dans l'axe phrasique (séquence) afin de donner un sens spécifique aux codes interpelés par la question (ex: la métaphorisation d'un cadre). Les élèves éprouvent de plus grandes difficultés de compréhension et d'interprétation lorsque les questions demandent une réflexion sur la composition de la case (type de plan, angle de vision et mouvement). Les réponses émises dans les carnets de lecture sont souvent inappropriées concernant ces aspects.

Dans l'ensemble, les élèves démontrent une certaine maîtrise du mode textuel et de ses codes. La maîtrise de la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) est très satisfaisante. Ils ont une facilité à réinvestir le vocabulaire bédésique (récitatif, mot décor, onomatopée et dialogue) pour identifier le code demandé. Il en va de même lorsqu'ils justifient leur interprétation (qui est toujours bien fondée) du code utilisé. Par exemple, au point 4.2.2 du chapitre IV, à la question #11 du carnet *Paul a un travail d'été* (à la planche 21, identifiez des références à la culture québécoise), ils parviennent facilement à relever les québécismes dévoilés par le mode textuel, c'est-à-dire le mot-décor, de même qu'à justifier la signification du choix d'un d'énoncé.

Dans l'ensemble, la compétence multimodale (CM) est maîtrisée de manière satisfaisante par les élèves. Ils témoignent d'une bonne compréhension des codes (la séquentialisation, l'intercase, l'ellipse ou encore le rapport de complémentarité) et ils sont en mesure de réinvestir le vocabulaire bédésique. Ils effectuent sans trop de difficultés la fusion entre les codes textuels et visuels. Par exemple, au point 4.2.2 du chapitre IV, à la question #

15 du carnet *Paul a un travail d'été* (que peut-on déduire de la bande de son à la planche 33), les élèves sont en mesure de comprendre par l'usage des codes textuels que les personnages chantent (dialogue) et rient (onomatopée) tandis que par les codes visuels, ils saisissent, par l'emploi de pictogrammes (notes de musique) et d'une typographie particulière (gros caractères), que la musique est très forte. Les élèves performant très bien lorsque la question insiste sur la complémentarité entre le texte et l'image. Ils soulignent aisément le discours univoque entre les codes textuels et visuels (on dit et on montre en même temps la même chose, mais d'une manière différente) que ce soit dans l'axe paradigmatique (case), syntagmatique (case en amont et en aval à la case ciblée) ou phrasique (séquence). Toutefois, certains élèves réussissent moins bien lorsque les questions demandent une fusion ancrée davantage dans les codes visuels (surtout si la question est en lien avec la composition de la case) plutôt que dans les codes textuels. Cette difficulté relative au mode visuel et à la compétence textuelle spécifique à l'image a déjà été commentée aux points 4.1.1, 4.1.2 et 4.1.3.

Les élèves ont, de manière générale, manifesté une bonne maîtrise de la compétence sémiotique générale (CSG) à travers les carnets de lecture de *Persépolis tome 3* et de *Paul a un travail d'été*. Toutefois, l'absence fréquente de réponses ainsi que le nombre élevé de réponses inappropriées dans le carnet *Comparatif* indique une difficulté marquée à mobiliser leur compétence sémiotique générale dans le cas de questions interprétatives. En fait, les élèves réussissent bien lorsque la question insiste sur leur capacité à repérer les codes liés au contenu (l'histoire, les personnages, les espaces/lieux, le temps, l'époque, les thèmes) et à la forme (la narration, le temps, la structure de l'histoire, les procédés stylistiques, le vocabulaire et le ton). Or, en bande dessinée chacun de ces

éléments est délivré à la fois par les codes du mode textuel et les codes du mode visuel et la compréhension/interprétation de leur interaction découle d'une compétence multimodale (CM) qui sous-tend les compétences CTS-E et CTS-I. Certains élèves réussissent moins bien lorsque la signification globale du code de la forme ou du contenu nécessite une fusion ancrée davantage dans les codes visuels (surtout lorsqu'il est question de la composition de la case, points 4.1.1, 4.1.2 et 4.1.3.) plutôt que dans les codes textuels (comme il a été mentionné pour la compétence multimodale (CM) aux points 4.3.1, 4.3.2 et 4.3.3).

5.2. Retour sur le postulat de recherche

Nous sommes partie du postulat que la maîtrise des codes textuels et visuels ainsi que de leur interaction permet une compréhension/interprétation générale plus efficace du multitexte bédésique.

À la lumière de nos analyses (chapitre IV), nous pouvons constater que la maîtrise des codes textuels et des codes visuels ainsi que leur interaction permet une compréhension et une interprétation globale plus efficace du multitexte bédésique. En d'autres termes, la maîtrise des codes du mode textuel par la compétence textuelle spécifique à l'écrit (CTS-E) ainsi que la maîtrise des codes du mode visuel par la compétence textuelle spécifique à l'image (CTS-I) permettent la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale (CM). Ainsi, la maîtrise des codes du mode texte/image par la compétence multimodale permet une meilleure compréhension/interprétation des codes bédésiques généraux par la maîtrise de la compétence sémiotique générale (CSG). Par exemple, les élèves qui éprouvent de la difficulté à maîtriser la compétence textuelle spécifique à

l'image (CTS-I) ont de la difficulté à maîtriser la compétence multimodale (CM) et par conséquent, ont de la difficulté à maîtriser la compétence sémiotique générale (CSG), ce qui influence leur compréhension/interprétation du multitexte bédésique.

CONCLUSION

L'adolescent d'aujourd'hui a accès à un réservoir inépuisable de connaissances, de savoirs, de sons et d'images qui contribuent à façonner son identité personnelle, sociale et culturelle (MÉLS, 2004). Ainsi, les adolescents sont désormais tout à fait à l'aise d'utiliser divers médias pour apprendre, pour travailler ou pour se divertir, puisqu'ils apprécient les lectures enrichies de plusieurs modes d'expression comme les magazines, les journaux ou les bandes dessinées (Jewitt, 2005). Néanmoins, les enseignants et les concepteurs des programmes scolaires québécois ne tiennent pas toujours compte de ce constat, pas plus que les apprentissages scolaires ne se rattachent complètement au vécu de l'élève qui consomme en abondance des multitextes à l'extérieur de l'école (ibid).

Ainsi, un apprentissage formel, que ce soit en écriture ou en lecture du multitexte, s'avère nécessaire et exigeant. La sensibilisation des apprenants aux spécificités du multitexte passe par des outils d'analyse, des connaissances et des compétences propres à ce type textuel; ce sont des éléments essentiels à son enseignement (Lebrun, Lacelle, 2011) puisqu'ils commandent de nouveaux apprentissages. Le défi de lecture du multitexte bédésique réside dans sa nature spécifique: ce sont les images et leurs composantes (récit visuel) prises dans leur ensemble et non séparément et leurs relations avec le récit textuel qui déterminent toujours la production du sens au sein d'une lecture de bande dessinée (Mouchart, 2004; Giguère, 1991) et qui influencent leur compréhension/interprétation globale du récit (CSG). De notre point de vue, l'expérimentation de dispositifs didactiques en enseignement-apprentissage du multitexte bédésique constitue la meilleure voie pour identifier les connaissances (modes et codes) et les compétences favorisant la compréhension et l'interprétation d'un multitexte bédésique (objectif de notre recherche),

et ce, afin de combler un manque de fondements théoriques et d'exemples pratiques de l'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique dans les classes de français au Québec.

Suite à la mise à l'essai de notre dispositif didactique en milieu scolaire, nous avons pu valider notre postulat de recherche voulant que la maîtrise des codes textuels (CTS-E) et visuels (CTS-I) et de leurs interactions (CM) permette une compréhension et une interprétation générale (CSG) plus efficace du multitexte bédésique. Les difficultés éprouvées par les élèves en compréhension et en interprétation ont été mise en évidence lorsque les questions des carnets de lecture demandaient une réflexion sur la composition de la case (type de plan, angle de vision et mouvement), car les réponses émises étaient souvent inappropriées concernant ces aspects.

Par ailleurs, nous avons pu observer que la motivation des élèves à poursuivre leur lecture en situation de classe peut diminuer. Il s'agit d'œuvres bédésiques denses (plus de 200 pages), au graphisme complexe, en noir et blanc, et les élèves ne sont pas familiers avec ce type de bande dessinée (BD d'auteur) comme ils le sont avec les *Comics* comme *Les Peanuts* ou *Garfield*. Dans une perspective de formation en littératie multimodale, certaines activités peuvent être adaptées à d'autres formes de multitextes telles que le roman-photo, le roman graphique, dont la forme s'apparente à celle de la bande dessinée, puisque les mêmes connaissances et les compétences sont convoquées. Un renforcement de ces apprentissage peut aider les élèves à dépasser leur faiblesse à décoder les images, le texte ainsi que la relation texte/image ou encore à les mettre en relation avec d'autres modes (sonores, etc.).

RÉFÉRENCES

- Abrams, M. H. (1971). *A glossary of literary terms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Adam, J-M et Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- Alban Delannoy, P. (2002). *Maus d'Art Spiegelman : Bande dessinée et Shoah*. Paris : L'Harmattan.
- Allal, L. (2002). «Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire» dans Dolz, J. et Ollagnier, E. (Dir), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Amat, D. (1977). «L'image, le signe et la lettre», dans *Communication et langages*, 35, 31-49.
- Anstey, M. et Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies*. Neward, DE : International Reading Association
- Apostolidès, J-M. (1984). *Les métamorphoses de Tintin* (3^e éd.). Paris : Flammarion.
- Baetens, J. (1989). «Un livre, une œuvre» Hergé écrivain, Bruxelles, Labor, coll.
- Baetens, J. (1991). *Pour une poétique de la gouttière*. Bruxelles: Éditions Moulinsart.
- Baetens, J. et Lefevre, P. (1993). *Pour une lecture moderne de la bande dessinée*. Bruxelles : Centre belge de la bande dessinée.
- Baron-Carvais, A. (1994). *La bande dessinée*. Paris : Presses Universitaires de France
- Barthes, R. (1964). «Rhétorique de l'image», dans *Communications. Recherches Sémiologiques*, 4, 40-51.
- Barraud, E. et A. Chapuis (2008). *Le cercle de lecture, un dispositif didactique pour travailler la compréhension en lecture ?* Haute école pédagogique.
- Baticle, Y. (1977). «Le verbal, l'iconique et les signes» dans *Communication et lanagages* , 33, Paris, Retz, 20-35.
- Beaudry, M-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement*. Thèse de doctorat inédite à l'Université du Québec à Montréal.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.

- Bertrand, D. (2000). *Précis de sémiotique littéraire*, Paris : Nathan.
- Bleton, P. et Pons, C. (2002). *De Bécassine à Délirius*. Québec: Télé-université.
- Borg, W.R. et Gall, M.D. (1989). *Educational Research*. (5e éd.). New York : Longman.
- Bougnoux, D. (1994). « Nous sommes sujets aux images », dans *Esprit, vices et vertus de l'image, 199*, Paris, 96-109.
- Bourron, Y. (1980). *Audio-visuel, pédagogie et communication*. Paris, Ed : D'Organisation.
- Boutin, J.-F. (2005). Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 109-126.
- Boutin, J-F (2007). «Au-delà de la lecture «plaisir» : la bande dessinée comme lecture d'apprentissage » dans *Enjeux de l'univers social*.
- Boutin, J-F (2012). « La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir] » dans *Québec français*, Numéro 166, été 2012, p. 46-47 en ligne <http://id.erudit.org/iderudit/67267ac>
- Carani, M. (1997). «Les Dires de l'image visuelle», dans *Texte. Iconicité et narrativité*, 21-22, 13-39.
- Cervera, D. (1997). *Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Chante, A. (1985). «L'expression du pouvoir dans La Grande Menace : essai d'étude quantitative», dans *À la rencontre de Jacques Martin*, Marseille, Bédésup, 53-71.
- Christin, A-M (1999, Hiver). «Le signe en question», dans *Degrés. Bilan et perspectives*, 100, i-i 12.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2010). «Pas seulement ludiques : Les bandes dessinées et la compréhension de textes suivis chez les garçons» <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20100721Comics-2.html>
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer* (3e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cornilliat, F. (1992, Octobre). «Christophe : le texte, l'image et la chute des corps», dans *Littérature. La moire de l'image*, 87, 45-64.

Couperie, P. (1972) «Reflet de l'art moderne dans la bande dessinée», dans *Comics : L'art de la bande dessinée*, Zurich, The GraphisPress, 15-25.

Courtés, J. (1995). *Du lisible au visible. Invitation à la sémiologie du texte et de l'image*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Covin, M. (1972). «Proposition sur la bande dessinée», dans *Communications. Le texte, de la théorie à la recherche*, 19, 138-147.

Crahay, M. (2006). «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation», dans *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

Dansereau, S. (1986). «La B.D. et le programme de français au secondaire: préalables et approches», dans *Actes du premier colloque de Bande dessinée de Montréal*, Québec: Éd. Analogon, 3e trimestre, pp. 131-139.

Delannoy, P-A. (2002). L'image dans le livre de lecture. *Communications, Apprendre des médias*, 33, 197-221.

Delisle, G. (2011). *Chroniques de Jérusalem*. Delcourt.

Demers, D. (1994). *Du petit Poucet au dernier des raisons, introduction à la littérature jeunesse*. Québec : Éditions Québec/Amérique Jeunesse.

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck Université,

Djamel, B. (2007). «La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du FLE», *Synergies Algérie*, n°1, 235-240

Dillies, P. (1978). «Le rapport image-texte dans la vignette de bande dessinée», dans *Progression d'exercices : Pratiques*, 18-19, 21-29.

Dousset, C. (2003) *Approche de la bande dessinée grâce aux onomatopées : de l'étude à la production*. Mémoire de maîtrise inédit, IUFM de Bourgogne.

Dragon, G. (1991, Automne). «Mots, images, icones», dans *Nouvelle revue de psychanalyse : Destins de l'image*, 44, 150-168.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Dumortier, J-L. (2001). *Lire le récit de fiction*. Bruxelles: De Boeck.

- Durand, J-B. (1998) *BD mode d'emploi*. Castor Poche/Flammarion.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula ou la coopération interprétative : Les textes narratifs*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Eisner, W. (1997). *La bande dessinée, art séquentiel*. Paris: Vertige Graphic.
- Falardeau, É. (2003a). «Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires : la mis en place de situations-problèmes», dans *Skholé, hors-série 1*, 91-98.
- Falardeau, É. (2003b). «Revue des sciences de l'éducation», dans *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire* vol. 29, n° 3, p. 673-694.
- Farid, G. (1989). *Code grammatical et pédagogie de la bande dessinée par l'exemple*. Montréal: Les Éditions Agence d'Arc inc.
- Fife, E. (1999). «Using Sciences Fiction To Teach Mainstream Literature» dans *Paper presented at the Annual Meeting of the South Atlantic modern Language Association*. Atlanta: GA, novembre, 4-6.
- Fontanille, J. (1989). *Les espaces subjectifs : Introduction à la sémiotique de l'observateur (discours-peinture-cinéma)*. Paris : Hachette.
- Francart, E. (1982). *La bande dessinée à l'école : Approche pédagogique d'un langage*. Éditions Jean Dupuis.
- Fresnault-Deruelle, P. (1972a). *La bande dessinée : Essai s'analyse sémiotique*. Paris : Hachette.
- Fresnault-Deruelle, P. (1972b). *Dessins et bulles : La bande dessinée comme moyen d'expression*. Paris : Bordas, 39-45.
- Fresnault-Deruelle, P. (1977). *Récit et Discours par la Bande*. Paris : Hachette.
- Fresnault-Deruelle, P. (1989). «Le fantôme de la parole», dans *Europe, 720 : La bande dessinée, Paris, avril, 54-65*.
- Gadamer, H.-G. (1976). *L'ontologie de l'œuvre d'art et sa signification herméneutique*. Paris : Seuil.
- Garand, Cathie (2009). *Proposition d'un dispositif didactique mettant en scène le débat interprétatif pour le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial*. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 160 p.
- Gaudreault, A. (1988). *Du littéraire au filmique, système du récit*. Paris : Méridiens Klincksieck.

- Gauthier, G. (1976). «Les Peanuts : un graphisme idiomatique», dans *Communications : La bande dessinée et son discours*, 24, 108-109.
- Gauthier, M. (1996). «L'apport de la bande dessinée», dans *La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique*, XXIV (1-2).
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giguère, M. (2008). «Une place pour la bande dessinée au collège» dans *Québec français*, 149, 44-47.
- Giguère, H. (1991). «L'image, complice de l'apprenti lecteur?», dans *Québec français*, n° 82, 32-35.
- Gillet, P. (Éds), (1991). *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Gill, T. (2002) *Visual and verbal playmates: An exploration of visual and verbal modalities in children's picture books*. Sydney: University of Sydney.
- Girault, S. (2001). «Pour un autre traitement de la temporalité narrative» dans *Récital*, 2-5.
- Goldenstein, J-P (1987). «Faire parler des images» dans *Le français dans le monde*, no 208, avril 1987, Paris Édicef, 61-64.
- Grégoire, M. (2008b, Printemps). «La mauvaise réputation», dans *Québec français*, 149, 37-41.
- Grégoire, M. (2008a). «Paul dans la classe de français : une activité qui conjugue lecture de bandes dessinées et écriture», dans *Québec français*, 149, 48-49.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Paris : Éditions de l'An 2.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Groensteen, T. (1990, Été). Du 7^e au 9^e art : l'inventaire des singularités. *CinémAction: Cinéma et bande dessinée, hors-série 1*, 16-28.

Groensteen, T. «Résumé en 36 propositions» [en ligne], [consulté le 18/10/2011], disponible sur : <http://www.editionsdelan2.com/groensteen/Système 1>

Groupe u (1992). *Traité du signe visuel*. Paris : Seuil.

Hachette, (2003). *Dictionnaire*. Paris, Hachette Livre.

Hallebeck P. W, (1976). «Remediating with comic strips..ournal of Learning Disabilities», 9, 11-15.

Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

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

Helbo, A. (1983). *Sémiologie du texte et de l'image*.

Hoek, L. et Meerhoff, K. (Dir.) (1995). *Rhétorique et Image. Textes en hommage à A. Kibédi Varga*. Amsterdam : Rodopi.

Hoek, L-H. (2002). «Tibres-poste et intermédialité : sémiotique des rapports texte/image», dans *Portée*, 30 (2), 33-44.

Houdart-Mérot, V. (2006). «L'intertextualité comme clé de l'écriture littéraire», dans *Le français aujourd'hui*, 153, 25-32.

Huyhn, J.-A. (2004). «Écriture d'invention et « identité » du sujet lecteur», dans Rouxel, A. et Langlade, G. (Dir.). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Source:

IUFM (2006) «*Pourquoi et comment proposer des parcours de lecture en réseau à l'intention des élèves de cycle 3 et de 6è* »[en ligne], Groupe de recherche action formation, IUFM des Pays de la Loire, 2006 [consulté le 20/10/2011], disponible sur : http://www.paysdelaloire.iufm.fr/IMG/pdf/ressources_n_11_.pdf

Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.

Jewitt, C (2005). «Multimodality, Reading and Writing for the 21st Century» dans *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*», 26 (3), 315–31.

Jewitt, C. et Kress, G.R. (eds) (2003). *Multimodal Literacy*. New York, Peter Lang.

Joly, M. (1994). *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*. Paris : Nathan.

Jonsen, K. et Jehn, K.A. (2007). «Using triangulation to validate themes in qualitative studies», dans *Qualitative Research in Organizations and Management : An International Journal*, 4 (2), 123-150.

Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.

Krafft, U. (1978). *Comics lesen. Untersuchungen zur Textualität von Comics*, Stuttgart, Klett-Cotta.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Koerner Library.

Kress, G. (2005). «Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning», dans *Computers & Composition*, 22(1), 5-22.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London : Routledge.

Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking The Paths To Literacy*. New York : Routledge.

Kress, G., et van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Koners, U. et Goffin, K. (2007), *Learning from postproject reviews : A cross-case analysis*, *Journal of Product Innovation Management*, vol. 24, p. 242-258.

Kunzel, D. (1973). *The History of the Comic Strip* (Vol. 2). Berkley : University of California Press.

Lacassin, F. (1971). *Pour un 9^{ème} art*.

Lacelle, N. (2012, Juillet). *La littératie médiatique multimodale – scénarios didactiques alliant jeu vidéo, film et roman. Le monde en marche. L'enseignement du français entre mondialisation et contextualisation*,. Communication présentée au 13e Congrès mondial de la FIPF, Durban.

Lacelle, N. (2009). *Modèles de lecture –spectature à l'intention didactique de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse inédite à l'université de Montréal.

Lacelle, N., Boutin, J-F. et Lebrun, M. (2012, Mai). *Jouer sur les combinaisons multimodales pour favoriser l'apprentissage, Des approches intégrées dans l'enseignement et l'apprentissage du français, communication présentée au 80^e congrès de l'ACFAS, colloque de l'AIRDF*.

Lacelle, N. et Lebrun, M. (2010). Pour une littératie médiatique multimodale dans un contexte d'inclusion au secondaire. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Linguas*, 9.

Lacelle, N., Lebrun, M. et Boutin, J-F (2012, Mai). *La littératie médiatique multimodale, un nouveau volet de la formation universitaire en didactique du français. La pédagogie universitaire et la recherche en lien avec la lecture, l'écriture et la communication dans une perspective interdisciplinaire et culturelle*. Atelier du LECLIC, congrès de l'AIPU.

Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse, la connaître, la comprendre, l'enseigner*. France : Éditions Belin.

Langlade, G. (2001). «Et le sujet lecteur dans tout ça ?», dans *Enjeux*, 51-52, 53-62.

Langlade, G. (2007, Printemps). «La lecture subjective», dans *Québec français, février*, 71-72.

Lapierre, P. (2008). «La substitution... une activité par la BD et pour la BD», dans *Québec français*, 149, 54-57.

Lavanchy, E. (2007). *Étude du Cahier bleu d'André Jubillard. Une approche narratologique de la bande dessinée*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Leblanc, C. (2008). *Développement d'un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves du deuxième cycle du secondaire intégrant une dimension culturelle en classe de français*. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Lebrun, M. [dir.] (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Québec, Éditions MultiMondes,

Lebrun, M. et Baribeau, C. (2003). «Les intérêts en lecture des adolescents québécois», dans *Québec français*, 131, 43-47.

Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994.) *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Saint-Hyacinthe / Bruxelles : Éditions Nouvelles / De Boeck Université.

Lebrun, M., Lacelle, N. (2011). «Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse des stéréotypes», dans *Les médias, revue pour la recherche en éducation*, actes de colloque, Ottawa, Canada Acfas 2010, 55-71.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2010). «Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique» .

dans *Aspects didactique de la lecture, de la maternelle à l'université* (Vol. 3). AIRDF : Collection didactique.

Lebrun, M. et M. Le Pailleur, (1992). « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits ». Dans Préfontaine, C. et Lebrun, M. (Dir.). *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*. Montréal : Logiques.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J-F (Dir) (2012). *La littératie médiatique multimodale à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Lecarme, P. (2004). «L'image enfin prise au sérieux?», dans *Dossier Enseigner la littérature*, 420, 1-3.

Legros, G. (2008a). « De Todorov à Todorov : l'enseignement de la littérature, discipline singulière, plurielle ou transversale? », dans *La lettre de l'AIRDF*, vol.1, no 42, 23-25.

Link N., et Cherow-O'leary, R. (1990). «Research and development of print materials at the children's television workshop», dans *Educational technology research & development*, 38(4), 34-44.

Lintvelt, J. (2000). *Aspects de la narration : thématique, idéologie et identité*. Québec/Paris : Éditions Nota bene/L'Harmattan.

Loiselle, J. (2001). *La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques*. Dans Anadón, M. (Dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 40 -59.

Maggetti, D. (dir.) (1996). *Topffer*, Albert Skira, Genève, 279-292.

Masson, P. (1990). *Lire la bande dessinée*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Masson, P. (1985). *Lire la bande dessinée*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Mayeux, F. (2006). «Bibliographie commentée sur la bande dessinée», dans A. Pilote et A.-M. Boucher (Dir), *La culture en classe de français : Guide du passeur culturel* (p. 74-78). Québec : Publications Québec français.

McCloud, S. (1993). *Understanding Comics*. New York : Harper Collins.

McCloud, S. (2007). *L'art invisible*. Paris : Delcour.

Mercier, A. (1998). «La participation des élèves à l'enseignement», dans *Recherches en Didactiques des Mathématiques* 18(3), 279-310.

- Metz, C. (1971). *Langage et cinéma*. Paris : Larousse.
- Metz, C. (1977). *Le signifiant imaginaire*. Paris : Éditions Union Générale.
- Mikkonen, K. (2008). Presenting Minds in Graphic Narratives. *Partial Answers : Journal of Literature and the History of Ideas*, 6 (2).
- Miller, A. (2007). *Reading bande dessinée : critical approaches to French-language comic strip*. Chicago IL : Intellect Books.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, deuxième cycle*.
- Missiou, M. et D. Anagnostopoulou (2010). «La bande dessinée - œuvre littéraire en classe de français langue étrangère : étude de cas en Grèce». 11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève mars 2010.
- Montandon, A. (sous le dir.) (1990). *Signe/Texte/Image, Meyzieu, Césura Lyon, 221*
- Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Angoulême : L'An 2.
- Mouchart. B. (2004). *La bande dessinée. Idée reçue*. Paris : Le cavalier bleu.
- Noel-Gaudreault, M., Gervais F. et M. Mottet (2004). *Dispositif pour l'arrimage de deux cours en didactique du français à la formation des maîtres*. Université de Montréal.
- Nofuentes, A. (2010). *Structures narratives limites en bande dessinée*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Poitiers École Européenne Supérieure de l'Image.
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. Dans B. Denis, & G.L. Baron (Éds.), *Regard sur la robotique pédagogique* (pp. 147-154). Liège : Université de Liège/ I.N.R.P.
- Odin, R. (1990). *Cinéma et production de sens*. Paris : Armand Colin.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2002). «Girls read more than boys » dans *OECD Observer*.
- Peeters, B. (2003). *Lire la bande dessinée*, Flammarion, collection «Champs»,
- Peeters, B. (1998). *Case, planche, récit. Lire la bande dessinée*. Bruxelles : Casterman.
- Peeters, B. (1993). *La bande dessinée*. France : Dominos Flammarion.
- Peeters, B. (1991). *Case, Planche, Récit. Comment lire une bande dessinée*. Bruxelles : Casterman.

- Peirce, (1978). *Écrits sur le signe*, rassemblés traduits et commentés par G. Deledalle, Paris, Le Seuil (coll. L'ordre philosophique)
- Picquenot, A. (1983, été). «Lecture de «Rhétorique de l'image» : le blocage, la rupture», dans *Degrés. Lire l'image*, 34, c-c-14.
- Pirotte, J. (2005). «Écoute Clio!... Les images parlent. Ouvertures historiennes à l'analyse des documents iconiques» dans Tilleuil, J_L (sous la dir), *Théories et lectures de la relation image-texte*, Cortil-Wodon, E.M.E. p.27-60
- Prince, A (2008) «Carnet de lecture, cahier de littérature Pourquoi faire ? Comment faire ?» [en ligne], Groupe de recherche action formation, [consulté le 20/10/2011], disponible sur : http://www.guyane.iufm.fr/IMG/pdf/Carnet_de_lecture_IUFM_Guyane.pdf
- Quella-Guyot, D. (1990). *Lire TinTin au Tibet de Hergé*. Poitiers : Le torii Éditions.
- Rabagliati, M. (2002). *Paul a un travail d'été*, La Pastèque, Montréal
- Rabagliati, M (2006) *Paul à la pêche*, La Pastèque, Montréal.
- Reinwein, J. (1990). «Lire des bandes dessinées : l'effet de l'image sur la compréhension de lecteurs forts et faibles», dans B. Schneuwly (Dir.). *Diversifier l'enseignement du français écrit* (p. 281-287). Actes du IV colloque international de didactique du français langue maternelle, Lausanne, Delachaux et Niestlé,
- Reuter, Y. et collab. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, A. (1978). *Les spectres de la bande*. Paris : Minuit.
- Reynaud, C. et Favre, D. (1997). *Un dispositif didactique utilisant une approche conceptuelle en écologie, l'apprentissage par résolution de problèmes et le débat socio-cognitif à l'université*, INRP, Lyon (FRA).
- Rio, M. (1976) «Cadre, plan, lecture», dans *Communications La bande dessinée et son discours*, no 24, Paris Seuil, 94-107
- Round, Julia. 2007. «Visual Perspective and Narrative Voice in Comics : Redefining Literary Terminology.» In *International Journal of Comic Art* 9.2, pp. 316 – 329.
- Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. Paris : Editions de l'Ecole
- Rouxel, A. (2007). «Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur?», dans *Le français d'aujourd'hui*, 157, 65-73.
- Satrapé, M (2002). *Persépolis tome 3*. Éditeur : L'Association.

Saouter, C. (1998). *Le Langage visuel*. Montréal : XYZ éditeur.

Schneuwly, B. (2007). «Le «Français» : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée» dans Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (Dir.). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval

Semprini, A. (1996). *Analyser la communication. Comment analyser les images, les médias, la publicité*. Paris. L'harmattan, 270.

Shamoon, D. (2003). «Focalization and Narrative Voice in the Novels and Comics of Uchida Shungiku», dans *International Journal of Comic Art*, 5(1), 147-160.

Skilling, P (2008). «La bande dessinée : par quelle case y entrer ?», dans *Québec français*, n° 149, 2008, 35-36.

Sohet, P. (2010). *Pédagogie de la bande dessinée : Lectures d'un récit d'Edmond Baudoin*. Québec : PUQ.

Sohet, P. (2007). «E.R. laboratoire narratif», dans *Images du récit* (165-192). Québec : Presses de l'université du Québec.

Sohet, P. (2005). «Du bon usage du récit», dans *Images du récit* (p.223-246). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sohet, P. et Saouter, C. (1989, Automne). «L'espace du temps : temps du récit et temps de lecture dans la bande dessinée», dans *Degrés*, 59, E1-E19.

Stolovitch et Larocque, (1983). *Introduction à la technologie de l'instruction*. Québec. Éditions Préfontaine (coll. Éducation).

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cette apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tilleuil, J-L. (2005). «Comment aborder l'étude du couple texte-image? Épistémologie et socioprogramme d'une relation problématique», dans Tilleuil, J-L. (Dir). *Théories et lectures de la relation texte-image*, Cortil-Wodon : E.M.E., 61-118.

Tilleule, J-L. (1991, Mai). «Histoire de couple : image, texte... et bande dessinée», dans *Louvain*, 18, 29-33.

Tilleul, J-L, Vanbrande, C. et Marlet, P. (1991). *Lectures de la bande dessinée. Théorie, méthode, applications, bibliographie*. Louvain-la-Neuve : Academia.

Tisseron, S. (1987). *Psychanalyse de la bande dessinée*. Paris : PUF.

- Tisseron, S. (1985). *Tintin chez le psychanalyste*. Paris : Aubier.
- Toussaint, B. (1976). Idéographie et bande dessinée. *Communications. La bande dessinée et son discours*, 24, 81-93.
- Trondheim, L. et Garcia (2006). *Bande dessinée : apprendre et comprendre*. Paris : Delcourt.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Lier, H., 1988 « La bande dessinée, une cosmogonie dure », in Thierry Groensteen, dir., *Bande dessinée, récit et modernité*, Paris : Futuropolis-CNBDI, 5-24.
- Varga, A. (1999). «Entre le texte et l'image : une pragmatique des limites» dans Heusser, M. (Dir.). *Texte and Visuality, Word & Image Interactions 3*, Amsterdame-Atlanta (GA) : Rodopi. 77-92.
- Viau, M. (2008). «La BD au Québec : une route semée d'embûches», dans *Québec français*, n° 149, p. 32-34
- Villanueva, M-L. (2009) «Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle», dans Rosen Evelyn (coord.) : La perspective Actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* n° 45 : pp.72-82
- Visscher-Voerman, J.I. et Plomp, T. (1996). «Design approaches in training and Education», dans D. Ely et T. Plomb (Éds), *International Encyclopedia of Educational Technology* (2nd ed.), (p. 22-26). Cambridge : Pergamon.
- Vygotski, L. S. (1985). «La méthode instrumentale en psychologie», dans B. Schneuwly et J.-P.
- Walsh, M. (2008). «Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices», dans *Literacy*, 42(2), 101-108.
- Weisser, M. (2010). «Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !», dans *Questions Vives*, Vol.4 n°13
- Weisser, M., & Rémy, M.-J. (2005), «Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ?», dans *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 129-148.

Wright, M. F. (2005). «Multimodal Trans(ACT)ions With Literature Through the Creation of a Zine», *Minnesota English Journal*, 89-108

Wright, G. (1979). «The comic strip in the classroom for the reluctant disabled leader», dans *Reading Improvement*, 16, 13-17.

APPENDICE A

Grille synthétique des niveaux d'observation de Sohet (2010)

Niveaux	Dimensions	Lectures
Le scriptural	Le tracé des caractères	Peeters (2003)
	Poétique du scriptural	Baetens (1989)
L'iconique	Le tracé et l'espace	Sohet (2001)
	Rabattement du fond sur la forme	
La case	Le format de la case	Fresnault-Deruelle (1972)
	La composition de la case	Masson (1990)
	Le cadre, l'espace intericonique	
Le bandeau	L'enchaînement	Sohet-Saouter (1989)
La planche	La planche comme espace	Peeters (2003)
	La planche, organisation tabulaire	Sohet-Lacroix (2000)
Panopticit�	Effet de scansion	Sohet-Lacroix (2000)
	Effet dramatique	
	Effet d'opposition	
	Effet poétique	
	Effet de contiguité	
Le site	Le site dans la planche	Groensteen (1999)
	Le site dans l'ouvrage	Sohet-Lacroix (2000)
La séquence	Effets de parenthèse	Sohet-Saouter (1989)

APPENDICE B

Grille des compétences en littératie médiatique Lebrun et Lacelle (2011)

Compétences	Articulation
1-Compétences cognitives et affectives générales (valable pour les divers médias)	<ul style="list-style-type: none"> - distinguer l'implicite (ex. : inférences) - distinguer la réalité de la fiction - argumenter pour défendre ses positions - s'investir émotionnellement
2-Compétence pragmatique générale (compétence contextuelle, sociale et idéologique) (valable pour les divers médias) :	<p>(RE)CONNAÎTRE/ANALYSER</p> <ul style="list-style-type: none"> - le contexte social de production : type d'événement, participants, circonstances diverses (temps, lieu, cause, etc) - le contexte de réception : divers types d'auditoire, en temps réel ou en temps différé - le message idéologique porté par le « texte »
3-Compétence sémiotique générale (valable pour les divers médias)	<p>(RE)CONNAÎTRE/ANALYSER/COMMUNIQUER</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>le thème</u> (caractéristiques, liens entre elles et dans divers médias) - les <u>signes ou symboles</u> et savoir les rattacher à des thèmes, à des groupes culturels, à des époques, etc - les éléments propres à un genre textuel spécifique (ex. : conte, récit, etc)
4-Compétence textuelle spécifique (i.e. prise pour chaque média isolément= codes spécifiques)	<p>(RE)CONNAÎTRE/ANALYSER/UTILISER</p> <p>4.1 Médias traditionnels</p> <p><u>4.1.1 L'imprimé (livre, presse, revue) ayant recours à l'écriture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les composantes du code linguistique (lexique, morpho-syntaxe, registres de langue) ; <p><u>à l'image fixe :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les composantes sémiotiques de l'image (ex. : échelle de « plans », angles de perception, code de couleurs). <p><u>4.1.2 L'oralité (voix, parole)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les codes linguistique, phonologique et rhétorique de l'expression orale.

	<p>4.2 Médias audiovisuels récents (radio, télévision, film, CD, ordinateur) et nouveaux (cellulaire, MP3, console vidéo) ayant recours</p> <p><u>au son</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les codes spécifiques au langage sonore (bruit, musique, parole) ; <p><u>à l'image mobile</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les composantes de l'image mobile (ex : codes de montage, de mouvements de caméra) *** ; <p><u>à l'hypertexte</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les codes spécifiques de type lecture/écriture en hypertexte***. <p>***les connaissances des codes des médias 4.1 doivent aussi s'appliquer ici.</p>
<p>5-Compétence multimodale (ou intercodique) (i.e. considérant au moins deux médias, nouveaux ou traditionnels, utilisés ensemble) (N.B. : compétences 4.1 et 4.2 : préalables)</p>	<p>(RE)CONNAÎTRE/ANALYSER/APPLIQUER</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>les buts de l'utilisation conjointe</u> (fusion) des codes: a) concurrence ou redondance ; b) complémentarité ; c) jonction - <u>la simultanéité d'utilisation</u> des codes et ses modalités

APPENDICE C

Dispositif didactique du multitexte bédésique

Introduction au dispositif didactique

Notre dispositif didactique se déroule sur dix cours (périodes), d'environ 60 minutes chacun. Nous précisons la durée, le principe didactique invoqué, la pratique employée, la compétence sémiotique sollicitée, la notion à l'étude, le type de connaissances ainsi que les documents à remettre à l'élève et ceux utiles à l'enseignant. Puis, nous présenterons les tâches de l'enseignant et celles des élèves.

Voici, sommairement, le contenu de chacun des neuf cours prévus.

Cours 1 : Entrée dans la formation bédésique, questionnement, mini-leçon

Cours 2 : Formation, questionnement, mini-leçon

Cours 3 : Formation, questionnement, mini-leçon

Cours 4 : Fin de la formation, questionnement, mini-leçon

Cours 5 : Lecture et carnet de lecture

Cours 6 : Lecture et carnet de lecture

Cours 7 : Lecture et carnet de lecture

Cours 8 : Lecture et carnet de lecture

Cours 9 : Lecture et carnet de lecture

Cours 10 : Lecture, carnet de lecture et retour sur les activités

Cours 1 : Entrée dans la formation bédésiques

Contenu du cours		
Durée	60 minutes	
Documents à remettre aux élèves	1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD) 1.2. Feuille aide-mémoire	
Documents utiles à l'enseignant	Diaporama sur les modes et les codes de la BD 1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD) 1.2. Feuille aide-mémoire	
Principe didactique	Favoriser l'activité de compréhension/interprétation des élèves	
Pratique	Théorie : connaissances bédésiques (modes et codes)	BD général : 1 à 6 Structure BD : 7-27 Exemple : 10-13-18
	Questionnement(en groupe)	Diapositives : 11-15-27
Composante de la lecture sollicitée	Compréhension/ Interprétation	Diapositives : 1 à 27
Compétence sémiotique spécifique	Compétence sémiotique générale (CSG)	Diapositives : 1 à 13
	Compétence textuelle spécifique image (CTS-I)	Diapositives : 14, 15, 18,19, 20 à 27
	Compétence textuelle spécifique (CST)	Diapositives : 16 et 17
Connaissances bédésiques (modes et codes)	Le processus de création du livre, le livre-objet, l'album et les autres formes, les genres littéraires, les composantes de la BD, la planche, la bande, les composantes de la case, la bulle, le liséré et l'appendice, le cadre (horizontal, carré,	

	rectangulaire, vertical, divers, sans cadre) et l'intercase
Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève
<p>1) Questionner les élèves sur leurs pratiques de lecture et leurs connaissances générales de la BD.</p> <p>Questions : <i>D'après vous, quel est le processus de création d'un livre? Y a-t-il plusieurs genres en BD? Lisez-vous beaucoup de BD par année?</i></p>	<p>1) Puiser dans leurs connaissances antérieures, dans leur culture, afin de répondre aux questions posées par l'enseignant.</p>
<p>2) Distribuer le document intitulé cahier aide-mémoire 1.1. et la feuille aide-mémoire 1.2. Préciser les endroits (diapos : 101, 102 et 103) où les élèves peuvent prendre des notes et doivent conserver leur document.</p>	<p>2) Se familiariser avec la documentation remise et prendre connaissance des endroits prévus pour la prise de notes supplémentaires.</p>
<p>3) Présenter le diaporama sur les connaissances (modes et codes) de la BD (partie : générale et structure de la BD)</p>	<p>3) Écouter la présentation (en suivant dans le cahier aide-mémoire 1.1. et la feuille aide-mémoire 1.2.)</p>
<p>4) Collectivement (en grand groupe), demander aux élèves de partager leurs réponses aux diapositives 11-15-27. Au fur et à mesure que les élèves répondent, rectifier s'il y a lieu les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes dans leur cahier aide-mémoire 1.1. dans l'espace prévu à cet effet pour la compréhension de la BD.</p>	<p>4) Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres élèves sur le cahier aide-mémoire 1.1.</p>
<p>5) À la fin de la présentation, résumer les informations vues ou demander à</p>	

un élève de le faire

Diaporama sur les modes et les codes de la BD

Présentation globale de la BD (les diapositives #1 à 6)

La bande dessinée, le processus de création, le livre-objet, l'album et les autres formes, genres littéraires et qu'est-ce que la bande dessinée

La bande dessinée



Le processus de création

■ Pour écrire un livre: une idée de départ. L'auteur écrit et envoie son manuscrit chez un éditeur (la chaîne commerciale).

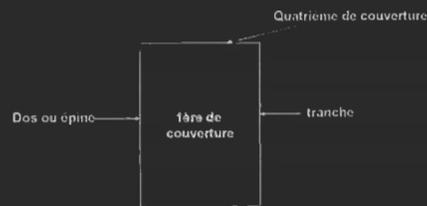


Le directeur artistique peut demander des détails (tâches de couleur ou de dessins pour les pages de garde). Il prend les décisions **visuelles et commerciales**.
* Il y a une différence entre les couleurs originales et les couleurs de l'album.

Jeune Bibliothèque Guimond 2011

2

Le livre-objet



Couverture, quatrième de couverture, pages de garde, pages de texte, tranche.

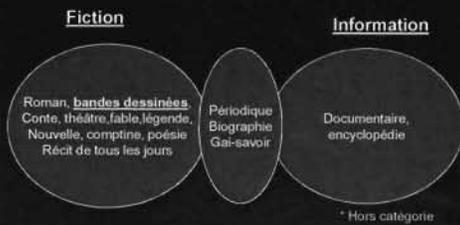
L'album et les autres formes

L'album n'est pas un genre littéraire. L'album est un format qui contient un genre littéraire.

L'image est un élément clé.



Genres littéraires



Jacquette Bourasse Guimard, 2011

9

Qu'est-ce que la bande dessinée?

- La bande dessinée est un art narratif et visuel permettant, par une succession de dessins accompagnés en général d'un texte, de raconter une histoire.
- La bande dessinée se trouve entre l'album illustré et le cinéma.
- Le terme bande dessinée peut être remplacé par BD, B.D. ou Bédé.
- Il y a deux catégories: humoristique et réaliste (il n'y a pas de gags).
- La BD existe pour tous les âges.
- Les séries sont très importantes.
- Il y a souvent deux personnes impliquées: un dessinateur et un auteur.
- Une BD comprend généralement 48 pages.

9^e ART

Jacquette Bourasse Guimard, 2011

8

Présentation de la structure de la BD (les diapositives #7 à 27)

Les composantes, la planche, la bande, les composantes de la case, la bulle, le liséré et l'appendice, le cadre et l'intercase

La structure de la BD

Les composantes



Planche: sur celle-ci on retrouve des bandes et des cases. Elle compose des éléments: esthétique, narratifs et rythmiques.

Bande (strip, bandeau): sur celle-ci on retrouve une ou des cases.

Case: unité narrative de la BD qui comprend une illustration.

Inter-case: espace qui sépare chaque case.

© 2011

8

La planche (aspect spatio-topique)

La planche classique

- Elle contient trois ou quatre bandes avec des cases de la même grosseur. Elle est très régulière.



La planche moderne

- Elle présente une rupture dans la composition de la planche ou de la bande. Plusieurs cases sont déformées et éclatées.



Jacqueline Bourassa Guimond, 2011

9

Exemples de planches



Planche image



Jacqueline Bourassa Guimond, 2011

10

De quel type de planche s'agit-il?



A



B

Jacqueline Bourassa Guimond, 2011

11

La bande

- Couramment appelé strip ou bandeau, la bande peut être composée d'une ou de plusieurs cases. Elle peut être à l'horizontal comme à la verticale.



Jacqueline Bourassa Guimond, 2011

12

Exemples de bande



Jacqueline Bourassa Guimond, 2011

13

Les composantes de la case



Bulle (phylactère, ballon)

Liaison

Appendice

Cadre (filet)

Intercase

recitatif



Bulle: endroit où sont inscrits les dialogues

Liaison: contour de la bulle (n'est pas toujours présent)

Appendice: sert à associer la bulle à son émetteur (toujours présent)

Cadre: filet, ou ligne, dans lequel la case est insérée

Recitatif: narratives ou informations ne pouvant pas être révélées par les dialogues, se retrouvent dans un encadré

Jacqueline Bourassa Guimond, 2011

14

Les composants de la case



Bulle (phylactère, ballon)
Lisère
Appendice
Cadre (filet)
Intercase
récitatif



Bulle: endroit où sont inscrits les dialogues
Lisère: contour de la bulle (n'est pas toujours présent)
Appendice: sert à associer la bulle à son émetteur (toujours présent)
Cadre: filet ou ligne dans lequel la case est insérée
Récitatif: narration ou informations ne pouvant pas être révélées par les dialogues, se retrouve dans un encadré

Jocelyne Bourassa-Guyonard, 2011

14

Combien de case y a-t-il?



A

Jocelyne Bourassa-Guyonard, 2011

15

La bulle

- La bulle est un élément visuel (un dessin) qui contient des dialogues, des bruits, des onomatopées et parfois des pictogrammes ou des dessins.
- La bulle sert à transcrire les conversations, réflexions, monologues, interjections et les états des personnages (les voix intérieures, sentiments).
- En humour, la bulle est généralement plus **ronde** alors que dans les BD plus **réalistes**, la bulle est généralement **rectangulaire**.
- Le **fond** est généralement **blanc**, mais il est parfois d'une autre couleur pour transmettre une émotion.
- Des **typographies** différentes ou des **lisérés** différents peuvent distinguer les **personnalités** ou le **volume** de la voix des personnages.



Jocelyne Bourassa-Guyonard, 2011

Suite

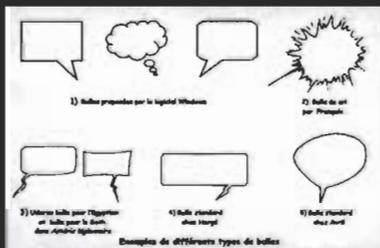
- Généralement, la **bulle** est placée dans le **haut** de la case pour ne pas masquer le **dessin**.
- Lorsque la bulle est très présente et que deux appendices pointent le même personnage, on peut en déduire qu'il est **verbotomeur**.
- Lorsque les bulles sont enchevêtrées les unes dans les autres, le rythme est rapide (effet visuel).
- Lorsqu'une case est en **hauteur** et que **plusieurs bulles** sont disposées une au-dessus de l'autre, le **dialogue prime** sur le mouvement. Le dialogue y est donc visuellement plus important que le reste.



Jocelyne Bourassa-Guyonard, 2011

16

Exemples de bulle



Le liséré et l'appendice



Le **liséré** ou l'**appendice** des bulles peuvent avoir différentes formes de la nature telles que des fleurs pour un anniversaire, des gouttes de pluie pour une personne qui pleure, de la glace pour un ton glacé, etc. C'est une **information visuelle** supplémentaire au texte qui permet de transmettre les émotions et la psychologie des personnages.

Le cadre

- Habituellement, la case et le cadre ont la forme d'un rectangle, placé à l'horizontal, mais ils peuvent être de toutes les formes et de toutes les dimensions.
- Ex: un format panoramique, des cases superposées, penchées ou courbées, un cadre chevrotant ou hérissé, etc.



Jacinta Bourassa Guimond, 2011

20

Cadre horizontal

- Souvent utilisé en Bande Dessinée, il permet à l'auteur de décrire une scène dans son ensemble, afin de renforcer l'effet d'
 - Une vue grandiose ou majestueuse
 - Isoler un personnage représenté à une petite échelle par rapport au décor
 - Une poursuite mettant en scène un grand nombre de voitures, de chevaux, de personnages etc.
 - Une foule immense.



Jacinta Bourassa Guimond, 2011

21

Cadre carré ou rectangulaire

- Cadre le plus répandu



Jacinta Bourassa Guimond, 2011

22

Cadre vertical

- Idéal pour représenter des sujets dont les lignes naturelles sont verticales comme, par exemple: des buildings, des falaises, des gouffres ou tout objet se déplaçant dans un sens vertical comme les ascenseurs, montgolfières etc.

Ce cadrage donne automatiquement un sentiment de hauteur bien sûr mais aussi de dynamisme, d'ascension ou de chute vertigineuse.

Plus le cadre sera haut et peu large, plus l'effet de vitesse, de mouvement, d'ascension, ou de chute sera grand chez le lecteur.



Cadre divers

- Rond => pour les scènes d'amour, romantiques ou de calme.

Écarré => pour les scènes de rêve, de vision ou de délire.

Angulaire => pour les scènes dures, d'action ou de violence.



Jacinta Bourassa Guimond, 2011

24

Sans cadre

- L'absence de cadre est significatif, pour donner de l'importance à un événement, esthétique ou l'aération.



25

L'intercase

- » Un intercase est un espace qui sépare chaque cases. L'intercase est un temps. Il est traditionnellement blanc, mais la couleur peut différer.
- » La dimension de l'intercase peut varier dans la même planche. C'est un procédé graphique pour mieux faire sentir le rythme. Si l'intercase d'une seule planche de la BD est en couleurs, ce changement est assurément significatif. Un long intercase est signe d'un temps plus long et un petit intercase est signe d'un rythme plus rapide.



Jacqueline Bourgeois Guimond, 2011

De quel type de case et de cadre s'agit-il??



A

Cours 2 : La formation

Contenu du cours	
Durée	60 minutes
Documents à remettre aux élèves	1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD) 1.2. Feuille aide-mémoire 1.3. Feuilles-réponse exercice 1 1.4. Feuilles-réponse exercice 2 1.5. Feuille image-tableau, exercice 1 1.6. Feuille séquence narrative, exercice 2
Documents utiles à l'enseignant	Diaporama sur les modes et les codes de la BD 1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD) 1.2. Feuille aide-mémoire 1.3. Feuilles-réponse exercice 1 1.4. Feuilles-réponse exercice 2 1.5. Feuille image-tableau, exercice 1

	1.6. Feuille séquence narrative, exercice2	
	Carton avec les noms des élèves pour indiquer leur place (facultatif)	
Principe didactique	Favoriser l'activité de compréhension/interprétation des élèves	
Pratique	Théorie : connaissances bédésiques (modes et codes)	Diapositives : 28 à 51
	Questionnement(en groupe)	Diapositives : 37,45, 46,50, 51
	Mini-leçon	Exercice 1 : entre diapo 41 et 42
		Exercice2 : après diapo 51
	Visée	Compréhension et interprétation
Composante de la lecture sollicitée	Compréhension/ Interprétation	Diapositives : 28 à 51
Compétence sémiotique spécifique	Compétence sémiotique générale (CSG)	Diapositives : 28, 33 à 35, 38 à 41
	Compétence textuelle spécifique image (CTS-I)	Diapositives: 42 à 51
	Compétence multimodale (CM)	Diapositives : 29 à 32,36, 37
Connaissances bédésiques (modes et codes)	Le récit, le rapport de complémentarité, le rapport de répétition, le rapport d'opposition, la narration, les narrateurs et leurs caractéristiques, les niveaux de narration, le rythme de narration, le temps, l'ordre des événements, l'analepse, l'anticipation, l'ellipse (temporelle et spatiale), raccord (de mouvement, de ressemblance)	

Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève
<p>1) Avant le cours, placer la classe en petits îlots de cinq bureaux. Il est suggéré à l'enseignant de désigner les places aux élèves (étape facultative).</p>	<p>1) S'asseoir à l'endroit indiqué</p>
<p>2) Distribuer les documents intitulés 1.3. Feuilles-réponse exercice 1, 1.4. Feuilles-réponse exercice 2 1.5. Feuille image-tableau, exercice 1 1.6. Feuille séquence narrative, exercice2</p>	<p>2) Se familiariser avec la documentation remise (1.3. Feuilles-réponse exercice 1, 1.4. Feuilles-réponse, exercice 2 1.5. Feuille image-tableau, exercice 1 1.6. Feuille séquence narrative, exercice2</p>
<p>3) Présenter le diaporama sur les éléments de la BD (partie: récit de bande dessinée)</p> <p>L'enseignant doit insister sur la diapositive 30 (rapport de complémentarité) : la BD est d'emblée complémentaire car son récit est véhiculée par le texte et l'image. Préciser qu'il est question ici de BD texte/image et non de BD muette (sans texte) ou abstrait (sans texte)</p> <p>L'enseignant doit faire des liens avec les connaissances antérieures vues dans la classe de français aux diapositives 38 à 41</p>	<p>3) Écouter la présentation (en suivant dans le cahier aide-mémoire 1.1. et la feuille aide-mémoire 1.2.)</p> <p>Puiser dans leurs connaissances antérieures afin de tisser des liens avec les propos de l'enseignant.</p>
<p>4) Après la diapositive 41 (l'analepse), commencer la mini-leçon (l'exercice en petits groupes de cinq). Lire l'exercice 1 (feuille 1.3.- 1.5) et répondre aux questions s'il y a lieu. Se promener entre chacune des équipes afin de vérifier la</p>	<p>4) Travailler en équipe (5 pers.), répondre aux questions de l'exercice 1, feuilles 1.3.-1.5, Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres élèves sur le cahier aide-mémoire 1.1. dans la section</p>

<p>compréhension. Collectivement (en grand groupe), demander aux élèves de partager leurs réponses à l'exercice. Au fur et à mesure que les élèves répondent, rectifier s'il y a lieu les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes dans leur cahier aide-mémoire 1.1. dans l'espace prévu à cet effet pour la compréhension de la BD.</p> <p>Prévoir 10 minutes.</p>	<p>désignée à cet effet.</p>
<p>5) Poursuivre la présentation du diaporama.</p>	<p>5) Écouter la présentation (en suivant dans le cahier aide-mémoire 1.1. et la feuille aide-mémoire 1.2.)</p>
<p>6) Collectivement (en grand groupe), demander aux élèves de partager leurs réponses aux diapositives 37,45, 46,50, 51. Au fur et à mesure que les élèves répondent, rectifier s'il y a lieu les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes dans leur cahier aide-mémoire 1.1. dans l'espace prévu à cet effet pour la compréhension de la BD.</p>	<p>6) Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres élèves sur le cahier aide-mémoire 1.1.</p>
<p>7) Après la diapositive 51 (décrire le raccord), commencer la mini-leçon (l'exercice en petits groupes de cinq). Lire l'exercice 2 (feuilles 1.4.-1.6.) et répondre aux questions s'il y a lieu. Se promener entre chacune des équipes afin de vérifier la compréhension.</p> <p>Collectivement (en grand groupe), demander aux élèves de partager leurs réponses à l'exercice. Au fur et à mesure que les élèves répondent, rectifier s'il y a</p>	<p>7) Travailler en équipe (5 pers.), répondre aux questions de l'exercice 2, feuille 1.4.-1.6. Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres élèves sur le cahier aide-mémoire 1.1. dans la section désignée à cet effet.</p>

<p>lieu les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes dans leur cahier aide-mémoire 1.1. dans l'espace prévu à cet effet pour la compréhension de la BD.</p> <p>Prévoir 15 minutes.</p>	
<p>8) À la fin de la présentation, résumer les informations vues ou demander à un élève de le faire et (au choix de l'enseignant) ramasser les feuilles d'exercices (1.3. à 1.6.)</p>	<p>8) Remettre les feuilles d'exercices à l'enseignant (au choix de l'enseignant).</p>

Document 1.4

Nom :

Exercice 2: séquence narrative

Voici une séquence narrative. Malheureusement, l'ordre des cases a été bouleversé.

Étapes

1. Remettez les cases dans l'ordre d'une logique narrative en les numérotant.
2. Une des cases de la série est incohérente avec le récit que proposent les autres cases; vous devrez donc l'extraire de la séquence (la barrer), mais laquelle?
3. Précisez en quoi cette image intruse est incohérente.
4. Précisez les codes (visuels ou textuels) qui vous ont conduit à réorganiser la séquence.

Présentation du récit de BD (les diapositives #28 à 51)

Le récit, le rapport de complémentarité, le rapport de répétition, le rapport d'opposition, la narration, les narrateurs et leurs caractéristiques, les niveaux de narration, le rythme de narration, le temps, l'ordre des événements, l'analepse, l'anticipation, l'ellipse (temporelle et spatiale), raccord (de mouvement, de ressemblance)

Le récit de bande dessinée

Une triple lecture!

Le récit

Il y a toujours une **triple lecture** de la bande dessinée. Il y a la lecture du récit textuel et la lecture du récit visuel, mais aussi des rapports qui les entretiennent.

Le mode textuel

(le message)

- Le récitatif (la narration textuelle)
- Les onomatopées (les sons dans l'image)
- Les mots dans le décor (affiche de commerce)
- Les dialogues (sont présentés dans les bulles et généralement au présent au « Je » ou au « Tu »)

Le mode visuel

(le message)

- Les illustrations en succession (lecture séquentielle)
- Le graphisme (inclut la grandeur des cases, le design des pages de garde, la typographie, etc.)



La lecture s'effectue de haut en bas et de gauche à droite. S'il y a une dérogation à cet ordre, des flèches indiquent alors l'ordre à suivre.

Le rapport de complémentarité

- Le rapport de **complémentarité** est présent dans la majorité des cas. L'image et le texte apportent des informations différentes, mais complémentaires. Ainsi, alors que l'image montre une ville, le récitatif indique Paris.



Jacques Bourassa Quémener, 2011

30

Le rapport de répétition, de redondance

- Le rapport de **répétition, de redondance** (image et texte sont **identiques**) est utilisé très rarement, puisque l'image n'ajoute rien au texte et que le texte n'ajoute rien à l'image.



Jacques Bourassa Quémener, 2011

31

Le rapport d'opposition

Le rapport d'**opposition** propose un texte qui vient en **contradiction** avec l'image. En guise d'exemple, avec une image d'une vache se reposant dans un pré, un rapport d'opposition engendrerait un texte comme celui-ci :

« Contrairement à ce que l'on pense, les vaches ont un caractère très enjoué. »



La narration

À la fois textuelle et visuelle

Narrateur	Caractéristiques
Omniscient	Il sait tout au sujet des personnages, des lieux, de l'intrigue... Il connaît les pensées et les sentiments des personnages et peut raconter ce qui se passe simultanément dans deux endroits différents de l'intrigue. Il en sait donc plus que les personnages , et peut même révéler à l'avance au lecteur ce qu'ils vont faire.
Interne	le lecteur découvre les lieux, les êtres, les événements à travers le regard, les pensées , les sensations d'un personnage ou de plusieurs personnages successifs. Le narrateur ne dit donc pas tout au lecteur, mais se contente de lui apporter la perception du réel qu'ont les personnages .
Externe	est un observateur extérieur qui se limite à rapporter ce qu'il voit ou entend. À la différence du narrateur omniscient, il ne connaît pas les sentiments ni les pensées des personnages. Le narrateur s'apparente un peu à un réalisateur de cinéma qui filme ses personnages, sans prononcer comment ils pensent ces derniers.

Le point de vue peut varier au fil de l'histoire.

Jacqueline Bourassa Guimond, 2011

Les niveaux de narration en BD

Lecture des récitatifs

Lecture des dialogues, des mots dans le décor et des onomatopées

Lecture des images en succession

Le rythme de narration d'une BD

Le temps interne de la case représente le temps de l'action.

Ralentir	Accélérer
Une case très large ou occupant une grande partie de la page force le regard à se balader dans l'image et donc ralentit le récit.	Une case étroite en longueur exprime une action et accélère le temps.
Beaucoup de textes ou des images très fouillées, remplies de détails ralentissent le récit.	Une case normale coupée en deux, horizontalement accélère le temps.
Présenter une image de façon saccadée , en décomposant les différents mouvements, afin de ralentir la lecture et attirer l'attention du lecteur sur un moment clé .	Des textes très courts en faible nombre, pas de décor, des plans serrés sur le personnage sans détail d'arrière plan accélèrent au contraire le récit.
Ajouter une grande ellipse.	Simplicité du contenu ainsi que des raccords évidents.

Jacqueline Bourassa Guimond, 2011

Quelle est la vitesse de narration?



Le temps

- De manière générale, la narration se fait **APRES** que les événements ont eu lieu.
- Le temps de la narration est donc le passé. C'est de la narration ultérieure.
- La narration peut être simultanée, le narrateur raconte les événements au fur et à mesure qu'ils surviennent. C'est souvent le cas des romans écrits au « je » et au présent de l'indicatif.
- Plus rarement, la narration peut porter sur des événements futurs, qui ne se sont pas encore produits. Cette narration est antérieure. C'est le cas des textes prophétiques.

Il arrive parfois que la narration ne se fasse pas nécessairement après les faits.

Jacques Bourassa Guimond, 2011

38

L'ordre des événements

- Il peut aussi arriver qu'un récit ne présente pas les événements de l'histoire dans l'ordre chronologique. Il y a donc une différence entre l'ordre des événements écrits et l'ordre des événements qui sont survenus. En fait, il est assez rare que la présentation des événements soit parfaitement linéaire.
- Dans un même récit, sans qu'il n'y ait de changement de narrateur, certains événements racontés plus tard se situent avant dans l'histoire. Le narrateur effectue alors des retours en arrière. D'autres événements racontés vont se dérouler plus tard. Le narrateur fait alors des anticipations.

En fait, il est assez rare que la présentation des événements soit parfaitement linéaire.

Jacques Bourassa Guimond, 2011

39

L'analepse

Il s'agit d'un bouleversement chronologique dans le récit.

L'analepse consiste à effectuer un retour (un flash-back) sur des événements antérieurs au moment de la narration.

C'est le récit d'une action qui appartient au passé. Consiste à raconter après-coup un événement.

Dans le récit on repère les retours en arrière grâce aux temps des verbes (temps composés comme plus-que-parfait) et aux indicateurs temporels (ex : « autrefois », « à l'âge de 10 ans »).

La visée est parfois explicative.

L'anticipation

L'anticipation consiste à évoquer des événements qui seront postérieurs aux événements racontés.

Les repères : conditionnel (valeur : futur dans le passé) et éventuellement indicateurs temporels.

La visée est d'intriguer le lecteur et de créer un effet d'attente (suspense) pour le lecteur.

L'ellipse

L'ellipse est l'espace et le temps qui séparent les scènes. Elles se situent au niveau des inter-scènes.

Il s'agit d'un procédé consistant à allonger ou à accélérer le déroulement d'une scène.

L'ellipse rend l'histoire plus efficace. Ainsi, certains moments d'une scène sont laissés de côté afin de privilégier les moments d'action.

L'ellipse temporelle

- L'ellipse temporelle montre le même espace à des moments différents.
- Il n'y a pas de mouvement d'espace, c'est seulement le temps qui passe. La prise de vue demeure la même.
- Ce procédé évite le recours au récitatif et il peut être utilisé aussi pour combler un espace superflu sur une planche.
- Ex: sur une planche, une maison est représentée à la fois de jour et de nuit ou le même paysage au gré des saisons (en hiver et en été).



Jacques Bourassa Guimond, 2011

L'ellipse spatiale

- L'**ellipse spatiale** élimine délibérément certains moments d'une scène afin d'accélérer l'action.
- Le lecteur ne voit donc que les **points saillants** de la suite logique des événements.
- En guise d'exemple, on peut apercevoir différents endroits où un personnage fait des recherches sans voir tout le trajet.
- Il s'agit d'un déplacement de lieux (on ne voit pas tout le trajet).



Jacqueline Bourassa-Guimard, 2011

44

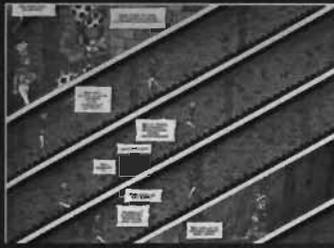
De quel type d'ellipse s'agit-il?



Jacqueline Bourassa-Guimard, 2011

45

Y a-t-il une ellipse?



A

Les raccords

- Le terme **raccord** sert à désigner la cohérence entre deux images.
- C'est l'élément qui unit les cases.
- Les **raccords** répètent dans une séquence les **éléments** visuels et/ou textuels qui servent de relais ou de **lien** entre des images (ces éléments peuvent chevaucher plusieurs cases).
- Il s'agit d'une nécessité narrative.
- Ex: La couleur, les objets, les phylactères.



Jacqueline Bourassa-Guimard, 2011

47

Le raccord dans le mouvement

- Coupure au début d'un mouvement et que l'on raccorde à la case suivante.
- Poursuite et fin du même mouvement à la même vitesse et dans la même direction.
- On peut aussi profiter de ce raccord pour effectuer une ellipse, c'est à dire une accélération de narration par l'omission d'un passage d'action superflu, en ne sélectionnant que le tout début et la toute fin du mouvement.



Jacqueline Bourassa-Guimard, 2011

Le raccord par ressemblance

- On peut utiliser une ressemblance de formes ou de couleurs entre deux images pour effectuer un raccord.



Jacqueline Bourassa-Guimard, 2011

48

Décrivez le raccord utilisé



Y a-t-il un raccord? Si oui, décrivez.



Cours 3 : La formation (récit textuel et visuel)

Contenu du cours	
Durée	60 minutes
Documents à remettre aux élèves	1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD) 1.2. Feuille aide-mémoire 1.7. Feuille-réponse exercice 3 1.8. Feuilles-réponse exercice 4
Documents utiles à l'enseignant	Diaporama sur les modes et les codes de la BD 1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD) 1.2. Feuille aide-mémoire 1.7. Feuille-réponse exercice 3 1.8. Feuilles-réponse exercice 4 Carton avec les noms des élèves pour indiquer leur place (facultatif)
Principe didactique	Favoriser l'activité de compréhension/interprétation des élèves

Pratique	Théorie : connaissances bédésiques (modes et codes)	Diapositives : 52 à 79	
	Questionnement(en groupe)	Diapositives : 57, 69, 70, 78, 79	
	Mini-leçon	Exercice 3 : entre diapo 57 et 58	
		Exercice 4: après diapo 79	Visée
Composante de la lecture sollicitée	Compréhension/ Interprétation	Diapositives : 52 à 71	
Compétence sémiotique spécifique	Compétence textuelle spécifique (CTS)	Diapositives : 52 à 57	
	Compétence textuelle spécifique image (CTS-I)	Diapositives: 58 à 79	
Connaissances bédésiques (modes et codes)	Le mode textuel, le récitatif, les onomatopées, les mots décors, les dialogues, le récit visuel, le plan (très gros plan, gros plan, rapproché, américain, moyen, général, d'ensemble, l'angle de vue (plongée, contre-plongée, oblique, rétrécissement, normal, focalisant)		
Tâches de l'enseignant		Tâches de l'élève	
1) Avant le cours, placer la classe en petits îlots de cinq bureaux. Il est suggéré à l'enseignant de désigner les places aux élèves (étape facultative).		1) S'asseoir à l'endroit indiqué	
2) Distribuer les documents intitulés 1.7. Feuille-réponse exercice 3 1.8. Feuille-réponse exercice 4		2) Se familiariser avec la documentation remise (1.7. Feuille-réponse exercice 3 et 1.8. Feuille-réponse exercice 4)	

3) Présenter le diaporama sur les éléments de la BD (partie: récit textuel)	3) Écouter la présentation (en suivant dans le cahier aide-mémoire 1.1. et la feuille aide-mémoire 1.2.)
4) Après la diapositive 57 (code narratif dans la planche), commencer la mini-leçon (l'exercice en petits groupes de cinq). Lire l'exercice 3 (feuille 1.7.) et répondre aux questions s'il y a lieu. Se promener entre chacune des équipes afin de vérifier la compréhension. Collectivement (en grand groupe), demander aux élèves de partager leurs réponses à l'exercice. Au fur et à mesure que les élèves répondent, rectifier s'il y a lieu les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes dans leur cahier aide-mémoire 1.1. dans l'espace prévu à cet effet pour la compréhension de la BD. Prévoir 10 minutes.	4) Travailler en équipe (5 pers.), répondre aux questions de l'exercice 3 (feuille 1.7.). Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres élèves sur le cahier aide-mémoire 1.1. dans la section désignée à cet effet.
5) Poursuivre la présentation du diaporama (partie : récit visuel).	5) Écouter la présentation (en suivant dans le cahier aide-mémoire 1.1. et la feuille aide-mémoire 1.2.)
6) Collectivement (en grand groupe), demander aux élèves de partager leurs réponses aux diapositives 57, 69, 70, 78, 79. Au fur et à mesure que les élèves répondent, rectifier s'il y a lieu les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes dans leur cahier aide-mémoire 1.1. dans l'espace	6) Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres élèves sur le cahier aide-mémoire 1.1.

<p>prévu à cet effet pour la compréhension de la BD.</p>	
<p>7) Après la diapositive 79 (décrire le raccord), commencer la mini-leçon (l'exercice en petits groupes de cinq). Lire l'exercice 4 (feuille 1.8.) et répondre aux questions s'il y a lieu. Se promener entre chacune des équipes afin de vérifier la compréhension. Collectivement (en grand groupe), demander aux élèves de partager leurs réponses à l'exercice. Au fur et à mesure que les élèves répondent, rectifier s'il y a lieu les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes dans leur cahier aide-mémoire 1.1. dans l'espace prévu à cet effet pour la compréhension de la BD.</p> <p>Prévoir 10 minutes.</p>	<p>7) Travailler en équipe (5 pers.), répondre aux questions de l'exercice 4, feuille 1.8. Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres élèves sur le cahier aide-mémoire 1.1. dans la section désignée à cet effet.</p>
<p>8) À la fin de la présentation, résumer les informations vues ou demander à un élève de le faire et (au choix de l'enseignant) ramasser les feuilles d'exercice (1.7. et 1.8.)</p>	<p>8) Remettre les feuilles exercices à l'enseignant (au choix de l'enseignant).</p>

Document 1.7.

Nom :

Exercice 3 : le récit textuel

#1. Ces deux cases offrent dans leur composition des onomatopées. Identifiez-les et précisez leur fonction.



image 1



image 2

#2. Que signifie le changement de typographie dans la seconde bulle?



#3. Dans cette planche, identifiez les codes textuels, le narrateur et les différents personnages.

#3. Remue-méninges. Identifiez les codes visuels particuliers dans ces deux planches. Selon vous, quelles sont leurs significations?



#4. Au sein de cette bande quels sont les codes visuels ? Identifiez les plans et les angles de vue. Donnez leurs significations.



Diaporama sur les modes et les codes de la BD (partie : récit textuel et visuel)

Présentation du mode textuel (les diapositives #52 à 57)

Le mode textuel et ses codes : le récitatif, les onomatopées, les mots décors, les dialogues

Le mode textuel (récit textuel)

Le récitatif

(L'élément narratif de la bande dessinée)

- Le **récitatif** fournit des **informations** sur les lieux, le temps, sur les personnages ou sur l'action.
- Ces informations ne peuvent pas être inscrites dans les dialogues.
- Il présente le point de vue adopté par le narrateur.
- Il est différencié des dialogues par une séparation nette et précise de l'image ou le sont apposés telle une étiquette posée sur l'image et mise souvent au-dessus de l'image et de façon horizontale.
- Il peut être en dehors de la case, directement sur l'illustration, sur un parchemin, sur un fond coloré etc.



Les onomatopées

- Les onomatopées sont des mots imagés servant à décrire ou évoquer des **SONS**, des **BRUITS**, non transcribibles par des phrases narratives.
- Les mots composant les onomatopées imitent phonétiquement les sons qu'ils décrivent. Comme par exemple un plongeur s'écriera «**PLOUF**».
- L'onomatopée sert donc à sonoriser les BD permettant ainsi d'amplifier la perception du lecteur de l'ambiance de la scène et à capter son intérêt. Le lecteur entend réellement les sons et fait abstraction des mots.



Les onomatopées rendent la BD plus vivante

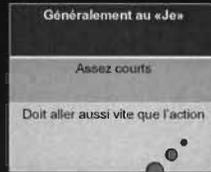
Les mots décors

- Donnent des informations sur les lieux, le temps ou l'époque...



Les dialogues

- Les dialogues sont les répliques des personnages composant le récit.
- Les dialogues sont enchâssés dans des bulles afin d'indiquer que ces phrases ou ces mots sortent de la bouche des personnages.
- Le débit des dialogues est transcrit par une respiration plus ou moins rapide en plusieurs cases ou plusieurs bulles.



En guise d'exemple, au lieu de : « Dépêche-toi d'attraper le ballon ! » en bande dessinée ce texte sera remplacé par « Arrape ! »

Jacotte Bourcier Guimard, 2011

56

Quel est le code narratif dans cette planche



Jacotte Bourcier Guimard, 2011

57

Présentation du mode visuel (les diapositives #58 à 79)

Le mode visuel et ses codes : le plan (très gros plan, gros plan, rapproché, américain, moyen, général, d'ensemble, l'angle de vue (plongée, contre-plongée, oblique, rétrécissement, normal, focalisant)

Le mode visuel (récit visuel)

Comment le dessinateur raconte l'histoire en images

Les couleurs	Complémentaire, contraste, chaude et froide, noir et blanc, etc
Les cases et les bandes	Longue, étroite, horizontale, verticale, multiple, etc.
La composition de l'image	Centrée, désaxée, à gauche, à droite, un plan, plusieurs plans, angles particuliers
Les différents plans	Plan américain, plan pied, gros plan, insert, gros plan, etc.
Les différents angles	Plongée, contre-plongé, etc.

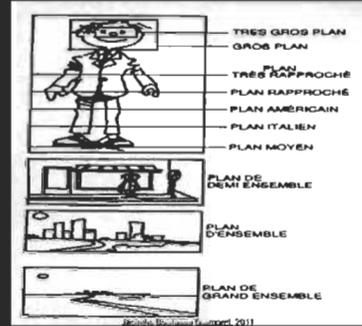
Jacotte Bourcier Guimard, 2011

58

Le plan

Le plan représente la distance des objets ou des personnages par rapport à l'œil.

Les plans



Le très gros plan

- Le très gros plan montre un détail ou une partie du visage d'un personnage ou d'un objet.
- Il s'utilise comme un zoom pour souligner les détails.
- Le regard fait fréquemment l'objet de ce plan ou des détails du décor lorsqu'ils intensifient un moment émotif ou expliquent l'action des personnages.



Le gros plan

- Le gros plan se centre sur le visage d'un personnage ou sur un objet.
- Ce plan permet soit de montrer un visage afin d'attirer l'œil du lecteur sur les sentiments qu'éprouve le héros tels que : peur, tristesse, indifférence, mépris, colère, etc.
- Ce plan est utilisé pour renforcer l'aspect dramatique ou comique d'une scène. On peut tout aussi bien faire un gros plan sur un objet si celui-ci a une importance primordiale sur l'action telle qu'une main tendue, un revolver avant de tirer, toujours dans le but d'attirer le regard du lecteur et donc de captiver son attention pour renforcer la tension du récit.



Le plan rapproché

- Le plan rapproché cadre les personnages à la hauteur de la taille, de la poitrine ou des épaules jusqu'à la tête.



Le plan américain

- Inspiré du cinéma américain et notamment des westerns, c'est un plan qui montre les personnages de la tête au genoux.
- Ce plan était essentiel dans les films de cow boy afin de bien montrer les cols et l'intensité de l'action.
- Aujourd'hui, ce plan est utilisé en bid afin de créer un plan intermédiaire entre le plan général et le gros plan et il sert souvent de transition.



Le plan moyen

- Le plan moyen montre un ou plusieurs personnages de la tête aux pieds.
- Il sert à isoler un personnage d'un groupe, afin de capter l'attention du lecteur et donc de le forcer à se concentrer sur le personnage qui aura un rôle important à jouer dans l'action qui débutera immédiatement après ce plan.



Jeanne Bourassa Guimond, 2011

10

Le plan général

- Le plan général montre une grande partie du décor et des personnages qui peuvent même disparaître dans le décor ou être méconnaissables.
- Il permet de recentrer l'attention sur un groupe de personnage qui aura un rôle immédiat à jouer dans l'histoire ou l'action décrite dans les vignettes suivantes.
- Ce plan sert à isoler les personnages du décor, mais ceux-ci sont toujours représentés sur pied, afin de garder une certaine distance. Il ne sert pas à décrire de façon exhaustive les traits des personnages, mais plutôt à nous faire découvrir les protagonistes de la future action.



Jeanne Bourassa Guimond, 2011

11

Le plan très général ou d'ensemble

- Le plan très général montre tout le décor: un paysage, une ville.
- C'est une vue de grande taille permettant de visualiser d'une façon large une scène. Ceci afin de présenter un décor, un paysage, une foule ou une situation dans un contexte général, qui fera comprendre au lecteur où va se situer l'action.
- C'est une description des lieux situés au début d'un album ou entre deux actions. Ces plans permettent de faire une pause dans le récit, de décrire l'univers ou aura lieu l'action et les mouvements des personnages.



Jeanne Bourassa Guimond, 2011

Dans cette bande quel type de plan est utilisé?



A

De quel type de plan s'agit-il?



L'angle de vue

- L'angle de vue (ou angle de champ) précise le champs visuel embrassé par un objectif, exprimé en degrés.
- L'angle de vue peut varier.
- Ces différents angles permettent de créer des effets esthétiques.



Jeanne Bourassa Guimond, 2011

11

La plongée

- Le lecteur se trouve dans une position plus élevée que le sujet.
- En positionnant le lecteur dans une situation de domination de la scène, il écrase volontairement les personnages, ce qui a pour conséquence de suggérer une sensation d'infériorité, de faiblesse ou de danger.
- Ce procédé a pour but de marquer l'esprit du lecteur dans une situation donnée, le récit peut donc redémarrer de façon classique, le sentiment, lui, persistera sur les autres vignettes, même si celles-ci sont redvenues en vue normale.

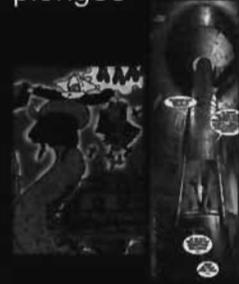


Jacques Bourassa Guimard, 2011

72

La contre-plongée

- En contre-plongée, c'est l'angle contraire au sujet domine l'observateur.
- Naire cell se trouve plus bas que le sujet, d'où un effet graphique de puissance, de majesté, de supériorité des personnages ou des lieux.
- L'effet psychologique que l'auteur veut nous donner en choisissant ce type de plan est un sentiment de victoire, de domination, d'arrogance ou de mépris des héros.



Jacques Bourassa Guimard, 2011

73

L'oblique

- En oblique, c'est évidemment un angle qui suggère le déséquilibre (physique ou psychologique).
- L'adoption d'un angle oblique donne l'indice d'un malaise.
- Le point de fuite (horizon) est hors de la case, sur le côté, la caméra est placée en oblique par rapport au sujet selon un angle qui peut aller de quelques degrés à un 180 voire un 360°.



...

Le rétrécissement

- En rétrécissement, il s'agit de découvrir le sujet par delà un obstacle visuel.
- Cet angle permet rarement de découvrir complètement le sujet observé ou alors de ne pas comprendre la totalité de l'action dans laquelle il est engagé.



COKE EN STOCK

L'angle normal

- L'angle qui place le sujet observé au même niveau que l'observateur.



Jacques Bourassa Guimard, 2011

74

L'angle focalisant

- Cette vue permet de mettre en évidence un élément de l'image accrocher le regard du lecteur.
- Ceci afin d'isoler un détail et de ne montrer que cela afin de l'imposer au lecteur, qu'il n'est que seul l'élément à regarder, son regard est alors focalisé sur un seul élément.



Jacques Bourassa Guimard, 2011

75

Quel est l'angle de vue utilisé dans cette case et pourquoi?



A _____

Jacqueline Bourassa-Guimond, 2011

Dans ces planches, quelle est la fonction des différents plans et angle de vue?



Jacqueline Bourassa-Guimond, 2011

Cours 4 : Fin de la formation

Contenu du cours			
Durée	60 minutes		
Documents à remettre aux élèves	1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD) 1.2. Feuille aide-mémoire 1.9. Feuille-réponse exercice 5 1.10. Feuille planche exercice 5		
Documents utiles à l'enseignant	Diaporama sur les modes et les codes de la BD 1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD) 1.2. Feuille aide-mémoire 1.9. Feuille-réponse exercice 5 1.10. Feuille planche exercice 5 Carton avec les noms des élèves pour indiquer leur place (facultatif)		
Principe didactique	Favoriser l'activité de compréhension/interprétation des élèves		
Pratique	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none; width: 50%;">Théorie : connaissances</td> <td style="border: none; width: 50%;">Diapositives : 80 à 100</td> </tr> </table>	Théorie : connaissances	Diapositives : 80 à 100
Théorie : connaissances	Diapositives : 80 à 100		

	bédésiques (modes et codes)	
	Questionnement(en groupe)	Diapositives : 88, 92, 99,100
	Mini-leçon	Exercice 5: après diapo 100
		Visée Compréhension/Interprétation
Composante de la lecture sollicitée	Compréhension/Interprétation	Diapositives : 80 à 100
Compétence sémiotique spécifique	Compétence textuelle spécifique image (CTS-I)	Diapositives : 80 à 99
	Compétence multimodale (CM)	Diapositives : 100
Connaissances bédésiques (modes et codes)	Le mouvement, le champ-contre-champ, le mouvement panoramique horizontal, vertical, mouvement avant et arrière (zoom), mouvement giratoire, effet stroboscopique, les choix du créateur, l'idéogramme, le pictogramme, le hors-champ/ hors-cadre, profondeur du champ, l'insert, le silence, la double bande de son	
Tâches de l'enseignant		Tâches de l'élève
1) Avant le cours, placer la classe en petits îlots de cinq bureaux. Il est suggéré à l'enseignant de désigner les places aux élèves (étape facultative).		1) S'asseoir à l'endroit indiqué
2) Distribuer les documents intitulés 1.9. Feuille-réponse exercice 5 1.10. Feuille planche exercice 5		2) Se familiariser avec la documentation remise (1.9. Feuille-réponse exercice 5 et 1.10. Feuille planche exercice 5)
3) Présenter le diaporama sur les éléments de la BD (partie: récit textuel et		3) Écouter la présentation (en suivant dans le cahier aide-mémoire 1.1. et la feuille

choix du créateur)	aide- mémoire 1.2.)
<p>4) Collectivement (en grand groupe), demander aux élèves de partager leurs réponses aux diapositives 88, 92, 99, 100. Au fur et à mesure que les élèves répondent, rectifier s'il y a lieu les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes dans leur cahier aide-mémoire 1.1. dans l'espace prévu à cet effet pour la compréhension de la BD.</p>	<p>4) Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres élèves sur le cahier aide-mémoire 1.1.</p>
<p>5) Après la diapositives 100 (élément narratif dans la planche), commencer la mini-leçon (l'exercice en petits groupes de cinq). Lire l'exercice 5 (feuilles 1.9. et 1.10) et répondre aux questions s'il y a lieu. Se promener entre chacune des équipes afin de vérifier la compréhension. Collectivement (en grand groupe), demander aux élèves de partager leurs réponses à l'exercice. Au fur et à mesure que les élèves répondent, rectifier s'il y a lieu les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes dans leur cahier aide-mémoire 1.1. dans l'espace prévu à cet effet pour la compréhension de la BD.</p> <p>Prévoir 20 minutes.</p>	<p>5) Travailler en équipe (5 pers.), répondre aux questions de l'exercice 5 (feuille 1.9. et 1.10). Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres élèves sur le cahier aide-mémoire 1.1. dans la section désignée à cet effet.</p> <p>Puiser dans leurs connaissances antérieures (toutes les notions apprises sur la BD) afin de répondre aux questions de l'exercice par l'enseignant.</p>
<p>6) À la fin de la présentation, résumer les informations vues ou demander à un élève de le faire et (au choix de l'enseignant) ramasser les feuilles d'exercices (1.9. et 1.10.)</p>	<p>6) Remettre les feuilles exercices à l'enseignant (au choix de l'enseignant).</p>

Document 1.9.

Nom :

Exercice 5

Voici une planche que vous devez analyser en vous basant sur la théorie vue en classe.

Étapes

Identifiez quels sont les codes textuels et visuels de cette planche. Compléter le tableau.

Codification de la bande dessinée	Mode textuel	Mode visuel	
Le type de planche	Classique ou moderne		
La bande	Nombre : Forme :		
La case	Nombre : Forme : Forme des cadres :		
L'intercase	Présent ou absent Dimension : Couleur :		
La bulle	Entourez la réponse	Forme	Couleur

	Conversation		
	Monologue		
	Réflexions (pensées)		
Le récitatif	Type de narrateur	Forme	Couleur
L'ellipse	Spatiale ou temporelle		
Le raccord	Décrivez les raccords utilisés (précisez les cases)		

Le plan	Décrivez les plans utilisés (précisez les cases)
L'angle de vue	Décrivez les angles de vue utilisés (précisez les cases)
Le mouvement	Type de mouvement utilisé (précisez les cases)
Le hors-cadre	Précisez les cases où il est utilisé
La profondeur de champ	Décrivez (précisez les cases)

Présentation du mode visuel suite (les diapositives #80 à 88)

Le mouvement, le champ-contre-champ, le mouvement panoramique horizontal, vertical, mouvement avant et arrière (zoom), mouvement giratoire, effet stroboscopique

Le mouvement

En BD, on retrouve plusieurs types de mouvement.

Le champ/contrechamp

- L'opposition champ/contrechamp est un mouvement qui fait alterner deux points de vue du même plan: a regarde b, puis b regarde a.
- Attention, il ne s'agit pas de voir le sujet de face puis de dos.
- Son but principal est surtout de rompre la monotonie d'un dialogue ou d'une scène un peu molle en juxtaposant deux images vues de façon opposée



Le mouvement panoramique horizontal

- Le mouvement panoramique horizontal est constitué par le balayage gauche-droite (ou droite-gauche) de la caméra. Il peut s'agir d'un strip ou d'une bande révélant de case en case la continuité d'une action, d'une scène ou d'un paysage. Ce mouvement est bien sûr souvent associé à un plan général, mais pas exclusivement.



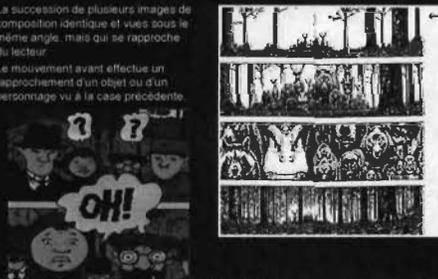
Le mouvement panoramique vertical

- Le mouvement panoramique vertical est composé de la même façon que le panoramique horizontal, mais dans un balayage de haut en bas ou de bas en haut, révélant un saut, un envol ou une chute, un atterrissage.



Le mouvement avant (zoom)

- La succession de plusieurs images de composition identique et vues sous le même angle, mais qui se rapproche du lecteur.
- Le mouvement avant effectue un rapprochement d'un objet ou d'un personnage vu à la case précédente.



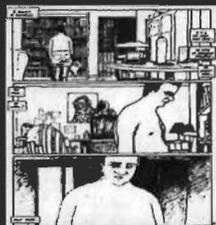
Le mouvement arrière (zoom)

- Le mouvement arrière effectue un éloignement d'un objet ou d'un personnage vu à la case précédente.



Le mouvement giratoire

Le mouvement giratoire permet de voir un objet ou un personnage en opérant autour de lui un quart de tour (90 degrés) ou même un tour complet (360 degrés).



L'effet stroboscopique

- Cela-ci consiste à décomposer le mouvement du sujet en plusieurs parties. À l'instar d'une seule image.
- Cependant lorsque le mouvement sera décomposé pour un ralenti, de telles transformations ou métamorphoses s'effectueront. L'illusion du mouvement dépendra de l'enchaînement des plans, le plus souvent deux images se succédant autour le même angle de vue, celle du départ, et celle d'arrivée. L'œil fera lui-même le chemin, la trajectoire du déplacement.
- Dans la majorité des cas, celui-ci s'opérera de la gauche vers la droite, vers un but précis, dans le sens inverse le lecteur aura l'impression que le sujet revient sur ses pas ou héhé.



Quel mouvement est utilisé ci-contre?



A _____

Présentation des choix du créateur (les diapositives #89 à 100)

Les choix du créateur, l'idéogramme, le pictogramme, le hors-champ/ hors-cadre, profondeur du champ, l'insert, le silence, la double bande de son

Les choix du créateur

La spécificité de chacune des planches

L'idéogramme

- Dessin arbitraire et abstrait qui hors contexte ne représente pas l'idée exprimée dans la bande dessinée.
- Ex: des sillons de poussière derrière quelqu'un qui court vite.



Jacques Bourassa Guimond, 2011

98

Le pictogramme

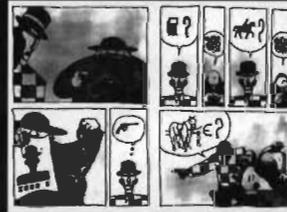
- Dessin qui entretient un rapport direct avec ce qu'il représente. Lorsqu'il est enlevé de son contexte, il garde la même signification. Ex: un cœur représente toujours l'amour ou \$ représente l'argent.



Jacques Bourassa Guimond, 2011

99

Idéogramme ou pictogramme?



A

B

Hors-champ et hors-cadre

- **Hors-champ**
 - Il y a un hors-champ lorsqu'un personnage n'est plus dans l'angle de la caméra. Ainsi, le lecteur devine généralement sa présence grâce au phylactère qui pointe une des limites de la case.
- **Hors-cadre**
 - Il y a un hors-cadre lorsqu'un élément dépasse du cadre de la case. Ainsi, dans une BD policière, le dessinateur peut faire sortir le pied d'un personnage pour attirer l'attention du lecteur sur un indice qui se trouve sur la chaussure.



Jacques Bourassa Guimond, 2011

93

La profondeur du champ

- Il y a trois possibilités différentes pour la profondeur du champ : le premier plan, le plan intermédiaire et l'arrière-plan.
- Il est possible de créer des effets à partir de ces plans.
- À partir de ces plans, le dessinateur peut fournir des informations supplémentaires au lecteur.



Jacques Bourassa Guimond, 2011

94

L'insert

- « L'insert est une construction enchaînée dans une case plus grande qui permet de montrer rapidement un détail de l'action qui se déroule au même moment que l'action de la grande case.

- « Souvent, elle sert à faire un zoom sur un objet ou un personnage de grosseur différente.



Le silence

Le silence est représenté par un ou plusieurs signes de ponctuation dans une bulle. Il va sans dire qu'il n'y a pas d'autres textes que les **points d'interrogation** et/ou **d'exclamation**.

Ils servent donc à attirer l'attention du lecteur sur le silence des personnages.

De plus, telle une voix *off* qui vient de l'extérieur de la case, l'expression du silence peut provenir d'un personnage qui n'est pas représenté dans la case.

La double bande de son

- « La **double bande de son** est composée de rires et de musique qui envahissent la majeure partie d'une case.
- « Le son doit être vu et entendu, les onomatopées prennent une place phénoménale.
- « Exemple: la musique on voit Boum boum et des notes de musique.
- « Ainsi, lorsqu'un personnage entre dans une **discothèque**, la musique doit être envahissante. Pour la représenter, il suffit de dessiner une surabondance de **notes** de musique et d'**onomatopées** comme « Boum Boum ».

À vous de jouer !!!

La représentation graphique dans les bulles a-t-elle la même fonction dans ces deux planches?



Jacinta Bourassa, Quinzelle, 2011

90

Décrivez sommairement cette planche.



Jacinta Bourassa, Quinzelle, 2011

90

<p>Notes sur les exercices</p> <hr/>	<p>Notes sur les exercices</p> <hr/>
<p>Notes sur les exercices</p> <hr/>	

Cours 5 : Lecture et carnet de lecture

Contenu du cours	
Durée	60 minutes
Documents à remettre aux élèves	<p>1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD)</p> <p>1.2. Feuille aide-mémoire</p> <p>1.11. Aide-mémoire auteur Rabagliati (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p> <p>1.12. Aide-mémoire auteur Satrapi (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p>

	Carnet de lecture <i>Paul a un travail d'été</i>		
	Carnet de lecture <i>Persépolis tome 3</i>		
	Carnet comparatif		
	BD <i>Paul a un travail d'été</i> et <i>Persépolis tome 3</i>		
Documents utiles à l'enseignant	Diaporama sur les auteurs de bande dessinée		
	1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD)		
	1.2. Feuille aide-mémoire		
	1.11. Aide-mémoire auteur Rabagliati (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)		
	1.12. Aide-mémoire auteur Satrapi (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)		
	Carnet de lecture <i>Paul a un travail d'été</i>		
	Carnet de lecture <i>Persépolis tome 3</i>		
	Carnet comparatif		
	BD <i>Paul a un travail d'été</i> et <i>Persépolis tome 3</i>		
Principe didactique	Favoriser l'activité de compréhension/interprétation des élèves		
Pratique	Carnet de lecture		
Composante de la lecture sollicitée	Compréhension/ Interprétation	Carnet <i>Paul</i>	# 1 à 35
		Carnet <i>Persépolis</i>	#1 à 49
		Carnet <i>Comparatif</i>	#1 à 30
Compétence sémiotique spécifique	Compétence sémiotique générale (CSG)	Carnet <i>Paul</i>	#1,2,7 b), 22,24,25,26,28 a),b), 29 a),b), c), 30 a),b), c), 31,32,34,35

		Carnet <i>Persépolis</i>	#1,3,4,5, 12a0,b020,39,49b)
		Carnet <i>Comparatif</i>	#1,4,5,8,9,14,15,16, 18,19,20,26,27,28, 29,30
	Compétence textuelle spécifique (CST)	Carnet <i>Paul</i>	# 4b), 8, 21, 23, 27
		Carnet <i>Persépolis</i>	#21, 22, 35, 46, 47a), b)
		Carnet <i>Comparatif</i>	#2
	Compétence textuelle spécifique image (CTS-I)	Carnet <i>Paul</i>	#4a), 5, 6, 10, 12, 15, 20
		Carnet <i>Persépolis</i>	#10,11,16,17,19,23, 24,25,26,27,28,29, 30,33,34,36,43
		Carnet <i>Comparatif</i>	#3, 6, 7
	Compétence multimodale (CM)	Carnet <i>Paul</i>	#3,7a), 9, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 28 c), d), 29d), e), 30 d), e), 33
		Carnet <i>Persépolis</i>	#2,6,7,8,9,12,13,14, 15,18,31, 32, 37, 38,40,42,44,45,48a) , b), 49a)
		Carnet <i>Comparatif</i>	#10, 11, 13, 17, 21a) ,b), c), d), 22, 23,24,25
	Connaissances bédésiques (modes et codes), mise en application	Le processus de création du livre, le livre-objet, l'album et les autres formes, les genres littéraires, les composantes de la BD, la planche, la bande, les composantes de la case, la bulle, le liséré et l'appendice, le cadre (horizontal, carré, rectangulaire, verticale, divers, sans cadre) et l'intercase. Le récit, le rapport de complémentarité, le rapport de répétition, le rapport d'opposition, la narration, les narrateurs et leurs	

	<p>caractéristiques, les niveaux de narration, le rythme de narration, le temps, l'ordre des événements, l'analepse, l'anticipation, l'ellipse (temporelle et spatiale), raccord (de mouvement, de ressemblance). Le mode textuel, le récitatif, les onomatopées, les mots décors, les dialogues, le mode visuel, le plan (très gros plan, gros plan, rapproché, américain, moyen, général, d'ensemble, l'angle de vue (plongée, contre-plongée, oblique, rétrécissement, normal, focalisant). Le mouvement, le champ-contre-champ, le mouvement panoramique horizontal, vertical, mouvement avant et arrière (zoom), mouvement giratoire, effet stroboscopique, les choix du créateur, l'idéogramme, le pictogramme, le hors-champ/ hors-cadre, profondeur du champ, l'insert, le silence, la double bande de son</p>
Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève
<p>1) Distribuer les documents 1.11. Aide-mémoire auteur Rabagliati et 1.12. Aide-mémoire auteur Satrapi. Préciser les endroits (diapos Rabagliati 10-11 de même que pour Satrapi) où les élèves peuvent prendre des notes et qu'ils doivent conserver leur document.</p>	<p>1) Se familiariser avec la documentation remise et prendre connaissance des endroits prévus pour la prise de notes supplémentaires.</p>
<p>2) Présenter les diaporamas sur les auteurs étudiés (Rabagliati et Satrapi). Répondre aux questions s'il y a lieu.</p>	<p>2) Écouter la présentation (en suivant dans les aide-mémoires 1.11 et 1.12.). Poser des questions s'il y a lieu.</p>
<p>3) Distribuer les carnets de lecture de <i>Paul a un travail d'été</i>, <i>Persépolis tome 3</i> et carnet <i>Comparatif</i>.</p> <p>Distribuer les BD <i>Paul a un travail d'été</i> et <i>Persépolis tome 3</i> (moitié de la classe à la BD <i>Paul et l'autre Persépolis</i>)</p>	<p>3) Se familiariser avec la documentation remise.</p>
<p>4) Survol rapide de la documentation. Lire une ou deux questions pour situer</p>	<p>4) Les élèves lisent et complètent leur carnet de lecture.</p>

<p>les élèves.</p> <p>Ex : Quel personnage préférez-vous. Pourquoi? Quel personnage est plus heureux?...Comment percevez-vous la vie de Marjane?</p>	
<p>5) À la fin de la période, ramasser les bande dessinées (étape facultative)</p>	

Diaporama sur les auteurs des BD étudiés

Présentation de Michel Rabagliati, auteur de *Paul a un travail d'été*
(les diapositives : 1 à 11)

Michel Rabagliati (1961-)



Biographie

- Né à Montréal
- Un auteur québécois de bandes dessinées.
- À partir de 1981, œuvre dans le graphisme.
- À partir de 1988, se lance dans l'illustration publicitaire et éditoriale.
- En 1998, Paul est créé (personnage le plus connu)

Bibliographie

- *Jack L'Enfonceur* in _____, vol. 1, numéro 1, Montréal, décembre 1989
- _____, La Pastèque, Montréal,

† Ces livres sont traduits en anglais, espagnol, italien, néerlandais, allemand et croate.

En images...



Série de Paul

- Bande dessinée autobiographique
- Paul est l'alter ego de Rabagliati
- Aventures et souvenirs passés
- Influence : Blutch en Europe et Chris Ware aux États-Unis.

Paul a un travail d'été

Paul a un travail d'été

«C'est ici, en vivant au contact des enfants et de jeunes de mon âge, que je suis passé d'un adolescent couvé à un adulte. Sans doute pas un adulte accompli, mais un adulte quand même».

Résumé

- Paul part à 18 ans vers le Lac Morin
- Boulot d'été: animateur dans un camp de vacances (3 mois)
- Il apprend l'escalade, à s'occuper d'enfants et la vie en communauté
- Une histoire d'amour de vacances (collègue animatrice)
- Une amitié avec une petite fille aveugle

L'album

- Portrait touchant et vivant des années 70
- Langage de la rue, un langage naturel
- Axes symboliques parcourent le texte
- Référents culturels québécois
- Le dessin est simple en noir et blanc
- Travail des dialogues, des décors élaborés et mise en scène

L'album primé

- 1) Le prix Bédéis Causa
- 2) Le Bédélys Québec remis à la bande dessinée québécoise de l'année 2002
- 3) Le Bédélys Média 2002
- 4) Le prix BD Québec pour le meilleur album de l'année 2002.
- 5) Le Prix Réal Fillion de la meilleure bande dessinée québécoise de l'année au Festival de la BD francophone de Québec 2003
- 6) Un Harvey Award aux États-Unis
- 7) Récipiendaire du *Doug Wright Award* pour la meilleure bande dessinée canadienne en 2006

Informations supplémentaires

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Persepolis (tome)

- Bande dessinée autobiographique sur plusieurs tomes
- Marjane est l'alter ego de Marjane Satrapi
- Aventures et souvenirs passés de la révolution islamiste en Iran (1979-1980)
- Influence : Maus de Spiegelman

Persepolis tome 3



«Je pense que je préférerais me mettre sérieusement en danger plutôt que d'affronter ma honte. La honte de ne pas être devenue quelqu'un»

Résumé

- Arrivée en Autriche
- Apprentissage de la vie et de la vie occidentale
- Elle observe et apprend, elle lit beaucoup, elle se maquille, elle fume
- Elle compte des mensonges à ses parents
- Découverte de l'amour

L'album

- Portrait de l'immigration et de sa réalité
- Réflexion sur la crise d'identité
- Son propos est cru et accusateur, sans indulgence, sans excuse
- Nombreux référents culturels (iraniens, autrichiens, français pour la littérature, etc.)
- Le tome 3 est plus intimiste
- Le dessin est épuré en noir et blanc, strict minimal, peu élaboré

L'album primé

- 2005 : Chevalier des arts et des lettres
- 2007 : Prix Henri-Jeanson, décerné par la Société des auteurs et compositeurs dramatiques.
- 2007 : Prix spécial du jury du Festival de Cannes 2007 pour Persepolis
- 2008 : César du meilleur premier film et de la Meilleure adaptation
- 2008 : Membre du Jury du 61e Festival de Cannes.
- 2009 : docteur honoris causa de la KULeuven et de l'UCL (Belgique).

Informations supplémentaires

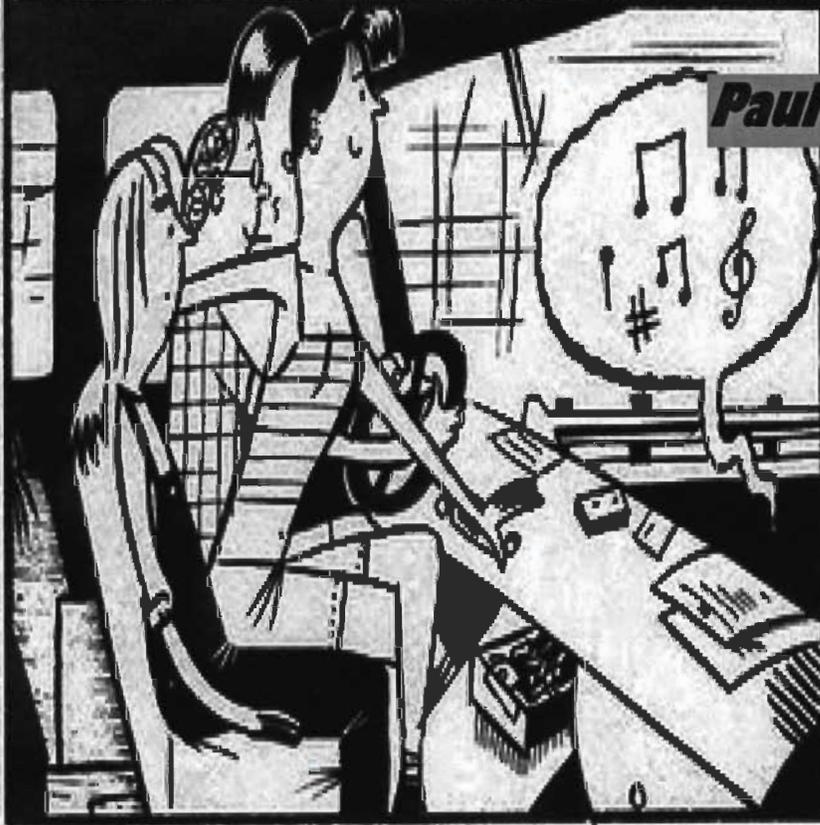
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Informations supplémentaires

- _____

Carnet de lecture

J'ÉNES... ELLE AVAIT FAIT EXPRÈS DE S'ASSEOIR
SUR M... ELLE AURAIT BIEN PU ALLER À L'ARRIÈRE
ET PRENDRE UN ENFANT SUR SES GÉNOUX OU ALORS
EN PLACER UN SUR LES MIENS.



Paul a un travail d'été

Michel Rabagliati

* Afin de simplifier le document, les espaces consacrés aux réponses des élèves ont été enlevés.

Nom : _____

Questions sur la codification de la bande dessinée

1. Quelles informations pouvez-vous dégager des illustrations des 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e de couverture ?
2. En observant les rabats du livre, que pouvez-vous déduire de la relation entre les personnages ?
3. Comment le bilinguisme s'exprime-t-il dans les premières pages de la bande dessinée ?

Mode visuel	Mode textuel

4. a) À la page 9, à la case C2, comment l'illustrateur a-t-il représenté l'effet de mouvement ?
b) En se basant sur les mots dans le décor, pouvons-nous situer dans quelle ville se déroule l'action ? Si oui, précisez.
5. À la planche 10, à la case B1, quels sentiments expriment les idéogrammes*¹ ?
6. À la planche 11, à la case B1, que signifie la juxtaposition des phylactères ?
7. Analysez la case C2 de la planche 13.

	Mode visuel	Mode textuel
Personnage		
Phylactères		
Onomatopées		
Idéogramme		

- b) Le récit comporte-t-il des «flash back» ? Si oui, précisez à quel moment.

8. Aux planches 15 et 20, repérez dans le mode textuel des termes typiquement québécois. Nommez en 3.
9. En observant les illustrations des planches 18 et 19, que pouvons déduire de l'environnement dans lequel évolue Paul ?
10. Aux planches 18 et 19, que signifie l'appendice* des phylactères* ?
11. À la planche 21, identifiez des références à la culture québécoise.
12. À la planche 25, identifiez le mouvement avant (zoom).
13. À la planche 26, on retrouve une rupture dans la temporalité. Comment s'exprime-t-elle ?
14. Que remarque-t-on de particulier à la planche 28 ?
15. Que peut-on déduire de la bande de son à la planche 33 ?
16. Que laisse supposer la case A3 de la planche 34 ?
17. Aux planches 34 à 37, quel lien l'image et le texte entretiennent-ils ? De complémentarité, d'opposition ou de redondance ?
18. À la planche 37, à la case B1, en quoi la représentation graphique renforce-t-elle le texte ?
19. Que peut-on déduire de la succession des cases de la planche 45 ?
20. À la planche 65, que signifie le contour ondulant des cases A2 et A3.
21. Aux planches 133 et 134, on peut noter une rupture dans le ton ? Comment est-elle représentée ?

Questions générales sur la bande dessinée

22. Comment la temporalité était-elle exprimée dans la bande dessinée ?
23. Que nous apprennent les récitatifs ?
24. Quel type de narration est utilisé ?
25. Quel est le ton du récit ?
26. Quelle est l'intrigue principale de la bande dessinée ?
27. L'auteur utilise-t-il des figures de style ?
28. a) Quel est le rôle de Paul dans le récit ?
 b) Quel est le parcours de ce personnage ?
 c) Décrivez en quelques points ce personnage (son physique, son caractère, ses intérêts, ses loisirs).

d) Quels outils avez-vous utilisés pour trouver les réponses ? Vous êtes-vous basés sur des informations visuelles ou textuelles ? (Phylactère, récitatif, mots dans le décor, etc)

29. Annie

a) Quelle est sa relation avec Paul ?

b) Quel est son rôle dans le récit ?

c) Quel est le parcours de ce personnage?

d) Décrivez en quelques points ce personnage (son physique, son caractère, ses intérêts, ses loisirs).

e) Quels outils avez-vous utilisés pour trouver les réponses? Vous êtes-vous basés sur des informations visuelles ou textuelles ? (Phylactère, récitatifs, mots dans le décor, etc)

30. Marie

a) Quelle est sa relation avec Paul ? Avec les autres enfants du camp d'été ?

b) Quel est son rôle dans le récit ?

c) Quel est le parcours de ce personnage?

d) Décrivez en quelques points ce personnage (son physique, son caractère, ses intérêts, ses loisirs (son handicap, son pendentif).

e) Quels outils avez-vous utilisés pour trouver les réponses? Vous êtes-vous basés sur des informations visuelles ou textuelles ? (Phylactère, récitatifs, mots dans le décor, etc.)

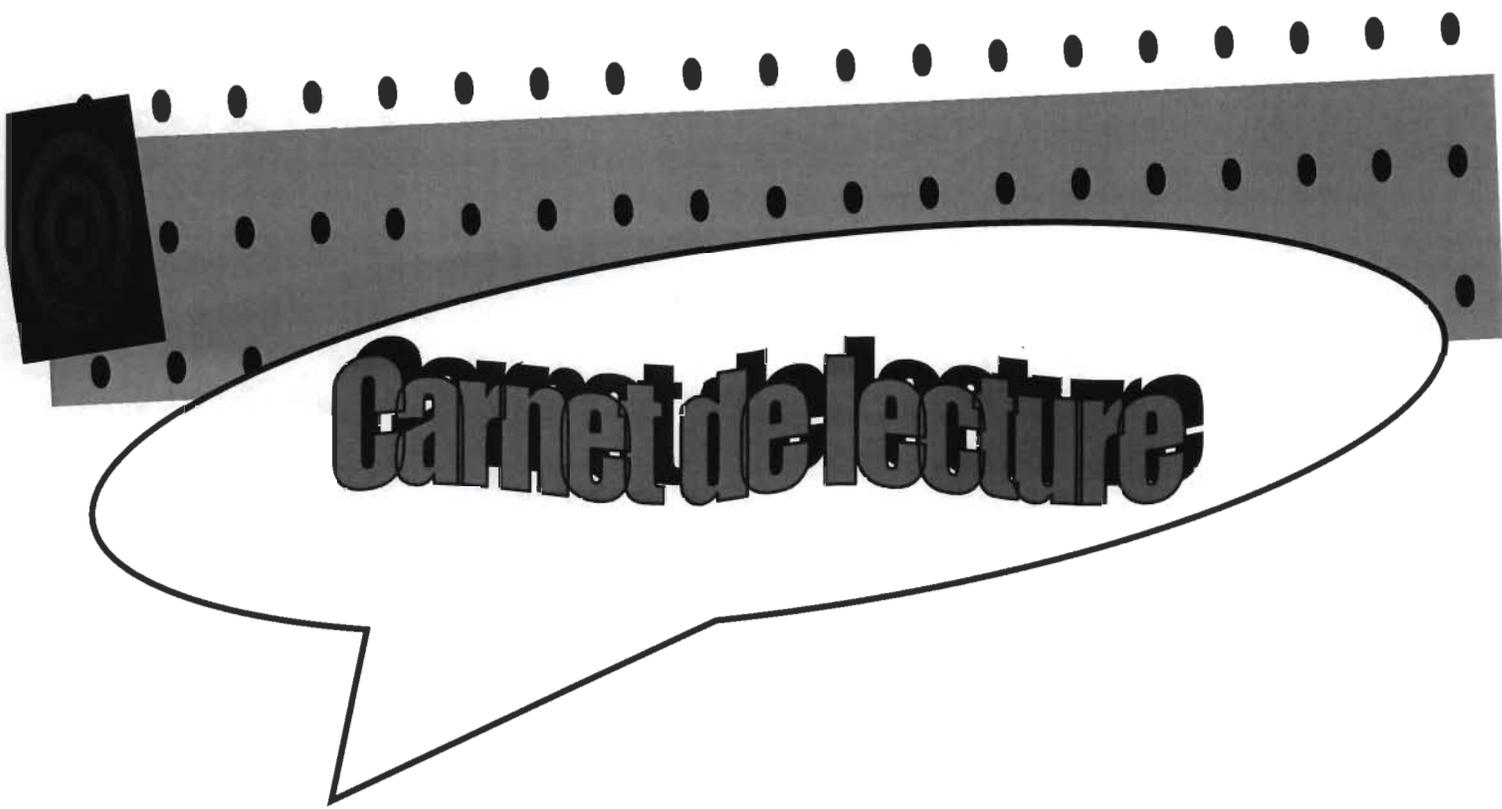
31. En quoi cette bande dessinée est-elle québécoise ?

32. Cette bande dessinée est-elle un récit de voyage ? Une biographie ? Une auto-biographie ?

33. Quel type de planche est-il utilisé ? Moderne, classique ?

34. Montrez comment le thème du camp de vacances est présent dans la bande dessinée. Faites un lien avec les personnages, les lieux et le vocabulaire employé qui sont liés au thème.

35. Montrez comment le thème de l'amitié est présent dans la bande dessinée. Faites un lien avec les personnages, les lieux et le vocabulaire employé qui sont liés au thème.



Carnet de lecture

PERSÉPOLIS

Marjane Satrapi

Nom : _____

Groupe : _____

*** Afin de simplifier le document, les espaces consacrés aux réponses des élèves ont été enlevés.**

#1. À partir de l'illustration de la première de couverture, quels indices déduisez-vous?

#2. Quel type de planche retrouve-t-on dans *Persépolis*?

#3. Quel est le personnage principal du récit?

#4. De quelle façon, apprenons-nous les origines de ce personnage?

#5. Marjane s'intègre-t-elle difficilement à son nouvel environnement?

#6. Entre les planches un et deux, on note une rupture temporelle. Entourez la réponse.

A) Retour en arrière B) saut en avant

#7. À la case A3 de la planche 25, quel est le rapport entre le texte et l'image?

#8. À la planche six, quel est le récitatif qui comporte une rupture temporelle ? Entourez la réponse.

A) A1 B) B3 C) C2

#9. À la planche deux, on observe des différences culturelles entre Marjane et son amie Chirine. Ces différences sont relevables à la fois par les modes visuel et textuel. Précisez.

Mode visuel
1.
2.
3.

Mode textuel
1.
2.
3.

#10. À la planche sept, que signifie le pictogramme de la case B3?

- #11. À la planche sept, quel référent culturel trouve-t-on dans le décor de la case C1 ?
- #12. À la planche huit, le dialogue de la case C1 fournit une information textuelle impossible à comprendre pour un lecteur francophone. De quelle façon le récit visuel prend-t-il le relais?
- #13. À la planche neuf, la bande B présente une série de cases axées sur les difficultés linguistiques qu'éprouve Marjane. Le récitatif entretient un lien étroit avec les idéogrammes utilisés. Décrivez ce rapport.
- #14. Nommez quatre référents culturels présents à la planche 20.
- #15. À la planche 21, à la case A1 comment est exprimé le temps qui s'écoule?
- #16. À la planche 26, un phylactère est différent des autres. Quelle est cette différence et d'après vous, à quoi sert-elle?
- #17. À la planche 46, décrivez la particularité de la case A1.
- #18. Quel est le rythme de lecture de la série de case de la bande C.
- #19. Quel est le raccord entre les cases B1, B2 et C1 de la planche 33?
- #20. Quel type de narrateur est utilisé dans *Persépolis*?
- #21. Le mode textuel se divise en quatre catégories. Trouvez deux exemples pour chacune de ces catégories. (Indiquez la planche et la case)

Catégorie	Exemples	
Mots dans le décor		
Bulle		
Onomatopées		
Dialogue		

#22. À quoi servent les récitatifs?

À la planche 63, la bande B présente deux types de plan et un type de mouvement. Précisez lesquels.

#23. À la planche 53, entre la case B3 et la case C1, il y a une ellipse. De quel type d'ellipse s'agit-il?

#24. Aux planches 45 (case B1) et 59 (A3), le liséré des phylactères présente la même forme triangulaire. Toutefois, ce choix du créateur signifie-t-il la même chose? Entourez et justifiez votre réponse.

1. Oui 2. Non

#25. Quel angle de vue a été choisi à la case B2 de la planche 54?

#26. Quel type de plan est utilisé à la case B1 de la planche 64?

#27. À la planche 53, les idéogrammes utilisés à la case B2 sont semblables mais ils n'ont pas la même signification. Entourez votre réponse.

1. Idéogramme Marjane : sentiment / odeur
2. Idéogramme objet : sentiment / odeur

#28. À la planche 52, que nous apprend le décor de la case C1?

#29. Que signifient les idéogrammes de la case B2 à la planche 77?

#30. À la planche 43, la bande C présente un type de mouvement. Entourez votre réponse.

- A) Mouvement avant (zoom)
- B) Mouvement arrière (zoom)
- C) Mouvement stroboscopique

#31. À la planche 31, dans quel but l'auteur a choisi d'utiliser un plan général?

#32. À la planche 33, à la case A2, quel est le type de rapport entre le récit textuel et le récit visuel?

#33. À la planche 80, quel type de mouvement est utilisé à la case C1?

- A) Mouvement avant (zoom)
- B) Mouvement arrière (zoom)
- C) Mouvement panoramique horizontal

#34. Quel type d'ellipse est utilisé à la planche 81?

#35. Quelles informations historiques apprenons-nous à la planche 73?

#36. Lorsque Marjane réfléchit, on peut observer une différence graphique dans l'appendice du phylactère. Quelle est cette modification?

#37. Les planches 6 (case A1), 18 (case B1) et 45 (B2) présentent une similarité. Lesquelles?

#38. Par quel moyen est exprimée la colère à la case B3 de la planche 50?

#39. Les cases A2 et A3 de la planche 77 n'ont pas de dialogue. D'après-vous quelle est la raison de choix?

#40. À la planche 14, la bulle de Marjane présente une typographie différente. Pourquoi?

#41. Quel et le type de raccord utilisé dans la série de case A et B de la planche 36?

#42. À la planche 58, la case C3 présente un rapport texte/image complémentaire. En se basant sur le récitatif, que laisse présager le récit visuel?

#43. Quel est l'angle de vue utilisé à la case C1 de la planche 29?

#44. À la planche 17 (case B1), de quelle façon est exprimée l'ennui ressentie par Marjane?

Mode textuel	Mode visuel
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____

#45. Observez la planche 86. Complétez les tableaux (entourez la ou les réponses).

Mode visuel	
Plan	A) Général B) Gros plan C) Plan américain D) Plan pied
Angle de vue	A) Oblique B) Normal C) Plongée
Idéogramme ou pictogramme	

Mode textuel	
Narration	récitatif ou dialogue

Onomatopée	A) Son B) Mot C) Musique
Que peut-on remarquer dans la typographie des onomatopées :	

#46. À la planche 39 (case B1), quels sont les éléments narratifs. Entourez la bonne réponse.

- A) Récitatif/ onomatopées
- B) Mots dans le décor/ dialogue
- C) Récitatif/ dialogue

#47. A) Les cases C2 et C3 de la planche 89 n'offrent qu'un récit textuel. De quel type d'élément textuel s'agit-il?

B) Selon vous, que signifie ce choix?

#48.A) Aux planches 13 et 55, de quel type de planche s'agit-il?

B) Comparez ces deux planches en vous basant sur les référents culturels.

Planche 13	Planche 55
Mode textuel	Mode textuel
Mode visuel	Mode visuel

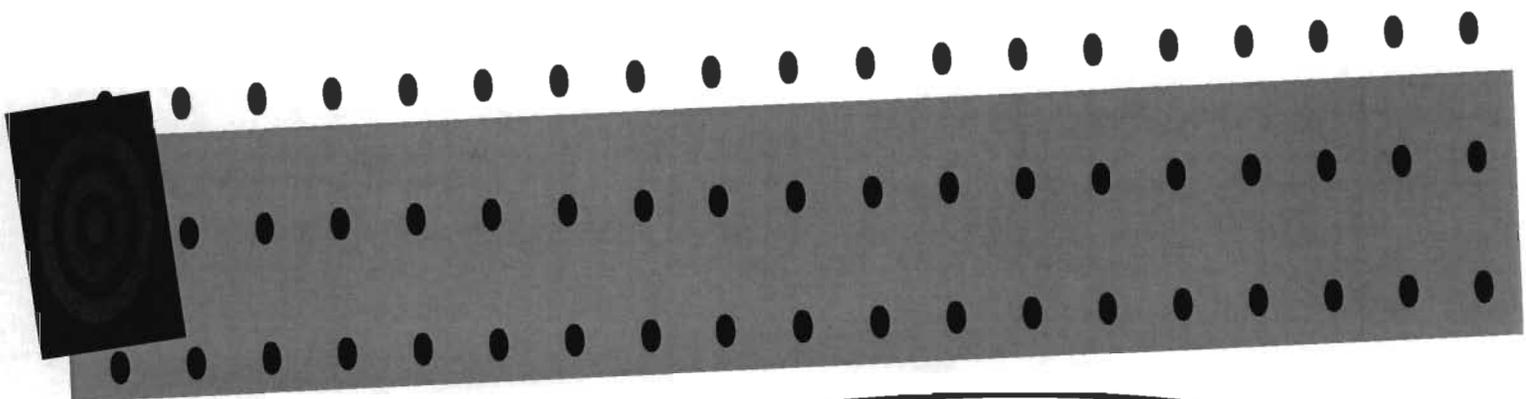
#49. A) Analysez la case B1 de la planche 40. Complétez dans le tableau les éléments qui sont présents dans la case.

Mode textuel	Caractéristique
--------------	-----------------

Récitatif	Forme	Typographie	Narrateur
Onomatopée	Son	Musique	Mot
Mots dans le décor	Référents culturels		Référents historiques
Dialogue	Forme	Typographie	Narrateur

Mode visuel	Caractéristiques
Plan	
Angle de vue	
Phylactère	
Idéogramme	
Pictogramme	
Insert	
Autres (s'il y a lieu)	

B) À partir des informations du mode visuel, que peut-on déduire du passé de Marjane?



Comparons maintenant!

PERSÉPOLIS

VS

Paul a un travail d'été

Nom : _____

Groupe : _____

* Afin de simplifier le document, les espaces consacrés aux réponses des élèves ont été enlevés.

#1. Comparez maintenant les deux bandes dessinées en remplissant le tableau suivant.

	<i>Persépolis 3</i>	<i>Paul a un travail d'été</i>
Pays		
Époque		
Lieux		
Décors		
Personnages		
Situation de départ		
Situation finale		

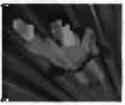
#2. Comparez les dialogues de ces deux bandes dessinées. Relevez des formules linguistiques propres à chacune des cultures représentées.

#3. Énumérez des symboles (idéogrammes, pictogrammes, etc) que l'on trouve dans ces deux bandes dessinées. Qu'évoquent-ils pour vous ?

#4. Laquelle de ces bandes dessinées trouvez-vous la plus intéressante sur le plan du contenu ? Justifiez votre réponse.

#5. Comment expliquez-vous le choix du noir et blanc dans *Persépolis* et *Paul a un travail d'été* ?

- #6. Sur le plan esthétique, laquelle de ces deux bandes dessinées trouvez-vous la plus intéressante ? Expliquez votre réponse.
- #7. Quelles sont les caractéristiques des décors employés dans *Paul a un travail d'été* (représentatif d'un pays, d'une époque, etc.) ?
- #8. Quelles émotions avez-vous ressenties à la lecture de *Persépolis* ? de *Paul* ?
- #9. Après avoir effectué la lecture de ces BD, avez-vous acquis de nouveaux référents culturels ? Expliquez votre réponse.
- #10. Identifiez des éléments de votre histoire personnelle (expériences vécues) et des repères culturels qui ont inspiré votre interprétation du mode de ces bandes dessinées.
- #11. Repérez deux scènes de *Paul* et une scène de *Persépolis* qui reflètent votre vision de ces histoires. Identifiez la planche et la case et justifiez votre choix.
- #12. A) Qui sont les narrateurs des bandes dessinées *Persépolis* et *Paul a un travail d'été* ?
 B) Quel est leur point de vue ?
- #13. Comment chaque bande dessinée intègre-t-elle le narrateur ?
- #14. À quel personnage vous identifiez-vous le plus? Justifiez votre réponse.
- #15. Commentez la façon dont le point de vue choisi peut influencer la compréhension des lecteurs.
- #16. Complétez le tableau.

Description	
	Arrêtez-vous à un des personnages secondaires et précisez en quoi il est intéressant, en quoi il peut vous ressembler ou être différent de vous, ou comment vous auriez agi à sa place, etc.

#17. Nommez trois ressemblances entre *Persépolis* et *Paul a un travail d'été* ?

#18. Complétez le tableau.

Description

	<p>Citez une phrase ou un extrait du livre qui, selon vous, fait réfléchir le lecteur et expliquez votre choix.</p> <p>(Ex. : Apprécier l'œuvre sur le plan informatif; apprécier l'œuvre sur le plan littéraire par le biais du style, etc.)</p>

#19. Nommez trois différences entre *Persépolis* et *Paul a un travail d'été* ?

#20. Quelles valeurs ont été exploitées dans la bande dessinée *Paul a un travail d'été* ? dans *Persépolis* ?

#21. Interrogez-vous sur la lecture des bandes dessinées.

- A) Est-il plus facile d'interpréter l'image ou le texte ? Justifiez votre réponse.
- B) Quels codes de la forme du texte et de la forme de l'image sont comparables ?
- C) Comment l'image aide-t-elle à mieux comprendre un texte dans *Paul a un travail d'été* ? Donnez des exemples.
- D) Comment un texte aide-t-il à mieux comprendre une image dans *Persépolis* ? Donnez des exemples.

#22. Comment une meilleure connaissance des codes de la forme et du contenu (structure) de la bande dessinée vous a-t-elle permis de mieux comprendre le rapport entre l'image et le texte employé dans ce type de lecture ?

#23. Quel langage vous était moins familier : le texte ou l'image ?

#24. Complétez le tableau.

Description	
	<p>Faites un lien avec un autre livre déjà lu ou une autre BD</p> <p>Ex : comparer deux ou plusieurs œuvres sur le même thème en précisant ce qui est mieux; comparer le livre et le film, établir les liens entre deux ou plusieurs œuvres de ce même auteur; etc.</p>

#25. Selon vous, dans laquelle des deux bandes dessinées le rapport entre le texte et l'image était le mieux employé ?

#26. Sur le plan culturel, quels liens pouvez-vous trouver entre *Persépolis* et *Paul a un travail d'été* ?

#27. Complétez le tableau.

Description	
	Indiquez et expliquez une découverte faite ou un nouveau regard que vous portez maintenant sur un sujet suite à votre lecture.

#28. Selon, les nombreuses ruptures temporelles étaient-elles plus efficaces dans *Persépolis* ou dans *Paul a un travail d'été* ? Justifiez votre choix.

#29. Si un ami vous demandait de lui parler de *Persépolis*, que lui répondriez-vous ? Avez-vous aimé et pourquoi? Pourquoi devrait-il lire ou ne pas lire cette bande dessinée?

#30. Si un ami vous demandait de lui parler de *Paul a un travail d'été*, que lui répondriez-vous ? Avez-vous aimé et pourquoi? Pourquoi devrait-il lire ou ne pas lire cette bande dessinée?

Cours 6, 7, 8, 9: Lecture et carnet

Contenu du cours	
Durée	60 minutes
Documents à remettre aux élèves	<p>1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD)</p> <p>1.2. Feuille aide-mémoire</p> <p>1.11. Aide-mémoire auteur Rabagliati (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p> <p>1.12. Aide-mémoire auteur Satrapi (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p> <p>Carnet de lecture <i>Paul a un travail d'été</i></p> <p>Carnet de lecture <i>Persépolis tome 3</i></p> <p>Carnet comparatif</p> <p>BD <i>Paul a un travail d'été</i> et <i>Persépolis tome 3</i></p>
Documents utiles à l'enseignant	<p>1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD)</p> <p>1.2. Feuille aide-mémoire</p> <p>1.11. Aide-mémoire auteur Rabagliati (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p> <p>1.12. Aide-mémoire auteur Satrapi (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p> <p>Carnet de lecture <i>Paul a un travail d'été</i></p> <p>Carnet de lecture <i>Persépolis tome 3</i></p> <p>Carnet comparatif</p> <p>BD <i>Paul a un travail d'été</i> et <i>Persépolis tome 3</i></p>
Principe didactique	Favoriser l'activité de compréhension/interprétation des

	élèves		
Pratique	Carnet de lecture		
Composante de la lecture sollicitée	Compréhension/ Interprétation	Carnet <i>Paul</i>	#1 à 35
		Carnet <i>Persépolis</i>	#1 à 49
		Carnet <i>Comparatif</i>	#1 à 30
Compétence sémiotique spécifique	Compétence sémiotique générale (CSG)	Carnet <i>Paul</i>	#1,2,7 b), 22,24,25,26,28 a),b), 29 a),b), c), 30 a),b), c), 31,32,34,35
		Carnet <i>Persépolis</i>	#1,3,4,5, 12a0,b020,39,49b)
		Carnet <i>Comparatif</i>	#1,4,5,8,9,14,15,16 ,18,19,20,26,27,28, 29,30
	Compétence textuelle spécifique (CST)	Carnet <i>Paul</i>	# 4b), 8, 21,23,27
		Carnet <i>Persépolis</i>	#21,22,35,46,47a0, b)
		Carnet <i>Comparatif</i>	#2
	Compétence textuelle spécifique image (CTS-I)	Carnet <i>Paul</i>	#4a), 5,6,10,12,15,20
		Carnet <i>Persépolis</i>	#10,11,16,17,19,23 ,24,25,26,27,28,29, 30,33,34,36,43
		Carnet <i>Comparatif</i>	#3,6,7
	Compétence multimodale (CM)	Carnet <i>Paul</i>	#3,7a),9,11,13,14,1 7,18,19, 28 c),d), 29d),e), 30 d), e), 33
		Carnet <i>Persépolis</i>	#2,6,7,8,9,12,13,14

			,15,18, 31,32,37,38,40,42, 44,45,48a0,b), 49a)
		<i>Carnet Comparatif</i>	#10,11,13,17,21a), b)c,d), 22, 23,24,25
Connaissances (modes et codes), mise en application	<p>Le processus de création du livre, le livre-objet, l'album et les autres formes, les genres littéraires, les composantes de la BD, la planche, la bande, les composantes de la case, la bulle, le liséré et l'appendice, le cadre (horizontal, carré, rectangulaire, verticale, divers, sans cadre) et l'intercase. Le récit, le rapport de complémentarité, le rapport de répétition, le rapport d'opposition, la narration, les narrateurs et leurs caractéristiques, les niveaux de narration, le rythme de narration, le temps, l'ordre des événements, l'analepse, l'anticipation, l'ellipse (temporelle et spatiale), raccord (de mouvement, de ressemblance). Le mode textuel, le récitatif, les onomatopées, les mots décors, les dialogues, le mode visuel, le plan (très gros plan, gros plan, rapproché, américain, moyen, général, d'ensemble, l'angle de vue (plongée, contre-plongée, oblique, rétrécissement, normal, focalisant). Le mouvement, le champ-contre-champ, le mouvement panoramique horizontal, vertical, mouvement avant et arrière (zoom), mouvement giratoire, effet stroboscopique, les choix du créateur, l'idéogramme, le pictogramme, le hors-champ/ hors-cadre, profondeur du champ, l'insert, le silence, la double bande de son</p>		
Tâches de l'enseignant		Tâches de l'élève	
1) Distribuer les BD <i>Paul a un travail d'été</i> et <i>Persépolis tome 3</i> (moitié de la classe à la BD <i>Paul</i> et l'autre <i>Persépolis</i>). Répondre aux questions s'il y a lieu.		1) Les élèves lisent et complètent leur carnet de lecture.	
2) À la fin de la période, ramasser les bande dessinées (étape facultative)			

Cours 10: Lecture et carnet

Contenu du cours	
Durée	60 minutes
Documents à remettre aux élèves	<p>1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD)</p> <p>1.2. Feuille aide-mémoire</p> <p>1.11. Aide-mémoire auteur Rabagliati (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p> <p>1.12. Aide-mémoire auteur Satrapi (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p> <p>Carnet de lecture <i>Paul a un travail d'été</i></p> <p>Carnet de lecture <i>Persépolis tome 3</i></p> <p>Carnet <i>Comparatif</i></p> <p>BD <i>Paul a un travail d'été</i> et <i>Persépolis tome 3</i></p>
Documents utiles à l'enseignant	<p>1.1. Cahier aide-mémoire (diaporama sur les modes et les codes de la BD)</p> <p>1.2. Feuille aide-mémoire</p> <p>1.11. Aide-mémoire auteur Rabagliati (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p> <p>1.12. Aide-mémoire auteur Satrapi (diaporama, imprimé 3/page et espace de commentaire ligné)</p> <p>Carnet de lecture <i>Paul a un travail d'été</i></p> <p>Carnet de lecture <i>Persépolis tome 3</i></p> <p>Carnet <i>Comparatif</i></p> <p>BD <i>Paul a un travail d'été</i> et <i>Persépolis tome 3</i></p>
Principe didactique	Favoriser l'activité de compréhension/interprétation des

	élèves		
Pratique	Carnet de lecture		
Composante de la lecture sollicitée	Compréhension/ Interprétation	Carnet <i>Paul</i>	#1 à 35
		Carnet <i>Persépolis</i>	#1 à 49
	Carnet <i>Comparatif</i>	#1 à 30	
Compétence sémiotique spécifique	Compétence sémiotique générale (CSG)	Carnet <i>Paul</i>	#1,2,7 b), 22,24,25,26,28 a),b), 29 a),b), c), 30 a),b), c), 31,32,34,35
		Carnet <i>Persépolis</i>	#1,3,4,5, 12a0,b020,39,49b)
		Carnet comparatif	#1,4,5,8,9,14,15,16 ,18,19,20,26,27,28, 29,30
	Compétence textuelle spécifique (CST)	Carnet <i>Paul</i>	# 4b), 8, 21,23,27
		Carnet <i>Persépolis</i>	#21,22,35,46,47a0, b)
		Carnet comparatif	#2
	Compétence textuelle spécifique image (CTS-I)	Carnet <i>Paul</i>	#4a), 5,6,10,12,15,20
		Carnet <i>Persépolis</i>	#10,11,16,17,19,23 ,24,25,26,27,28,29, 30,33,34,36,43
		Carnet comparatif	#3,6,7
	Compétence multimodale (CM)	Carnet <i>Paul</i>	#3,7a),9,11,13,14,1 7,18,19, 28 c),d), 29d),e), 30 d), e), 33
		Carnet <i>Persépolis</i>	#2,6,7,8,9,12,13,14

			,15,18, 31,32,37,38,40,42, 44,45,48a0,b), 49a)
		Carnet comparatif	#10,11,13,17,21a), b)c),d), 22, 23,24,25
Connaissances (modes et codes), mise en application	<p>Le processus de création du livre, le livre-objet, l'album et les autres formes, les genres littéraires, les composantes de la BD, la planche, la bande, les composantes de la case, la bulle, le liséré et l'appendice, le cadre (horizontal, carré, rectangulaire, verticale, divers, sans cadre) et l'intercase. Le récit de bande dessinée, le récit, le rapport de complémentarité, le rapport de répétition, le rapport d'opposition, la narration, les narrateurs et leurs caractéristiques, les niveaux de narration, le rythme de narration, le temps, l'ordre des événements, l'analepse, l'anticipation, l'ellipse (temporelle et spatiale), raccord (mouvement, de ressemblance). Le mode textuel, le récitatif, les onomatopées, les mots décors, les dialogues, le mode visuel, le plan (très gros plan, gros plan, rapproché, américain, moyen, général, d'ensemble, l'angle de vue (plongée, contre-plongée, oblique, rétrécissement, normal, focalisant). Le mouvement, le champ-contre-champ, le mouvement panoramique horizontal, vertical, mouvement avant et arrière (zoom), mouvement giratoire, effet stroboscopique, les choix du créateur, l'idéogramme, le pictogramme, le hors-champ/ hors-cadre, profondeur du champ, l'insert, le silence, la double bande de son</p>		
Tâche de l'enseignant		Tâche de l'élève	
1) Distribuer les BD <i>Paul a un travail d'été</i> et <i>Persépolis tome 3</i> (moitié de la classe à la BD <i>Paul</i> et l'autre <i>Persépolis</i>). Répondre aux questions s'il y a lieu.		1) Les élèves lisent et complètent leur carnet de lecture.	

2) À la fin de la période, revenir sur les notions apprises et les activités et ramasser les bande dessinées	
--	--