UNIVERSITÉ LAVAL

LA BANDE DESSINÉE PÉDAGOGIQUE

Mémoire

Mélanie Tremblay

Maîtrise sur mesure en design graphique
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Mélanie Tremblay, 2013

Résumé

La bande dessinée peut être utilisée comme médium pour différents objectifs, notamment celui d'aider à l'apprentissage. En plus d'encourager la lecture, la bande dessinée peut aider l'apprenant à comprendre et à réfléchir. Pour approfondir la compréhension du design de la bande dessinée dédiée à l'apprentissage, il convient de définir les mécanismes propres à ce type d'utilisation.

Nous avons examiné l'utilisation, l'intégration et la valeur pédagogique de bandes dessinées intégrées aux manuels didactiques de 6^{e} année du primaire édités entre 2000 et 2010 (toutes les matières). Les données recueillies démontrent que la bande dessinée insérée dans les manuels attire l'attention, qu'elle est une source de motivation, qu'elle permet la mise en contexte, qu'elle est divertissante et lisible. Cela dit, la bande dessinée est très peu intégrée aux manuels et sa qualité pédagogique est généralement faible. Globalement, les données témoignent du peu de connaissances sur le design de la bande dessinée pédagogique.

Abstract

Comics can be utilized for several purposes such as helping students in the learning process. It can stimulate students to read and can assist them to understand and think. The specific mechanism for that particular use of comics have to be defined in order to increase the understanding of the design of educational or instructionnal comics.

We studied the integration, the use and the educational quality of comics in school's manuels for the 6th grade of elementary, published between 2000-2010 (various disciplines). Findings conclude that the comics catch attention, motivate, provide context, are entertaining and understandable. However, there are very few comics inserted in school's manuels and their educational value is poor. Overall, the results shows a lack of knowledge about the design of educational comics.

Remerciements

Ce travail de recherche est ce qu'il est grâce à la participation de plusieurs personnes. Je dois d'abord remercier mon conjoint, Carol Potvin, pour son grand soutien et son écoute constante. Merci d'avoir écouté, même durant mes exposés interminables sur la perception et les processus cognitifs du cerveau. Merci aussi de m'avoir laissé du temps pour ce travail en t'occupant des enfants. Je suis d'ailleurs reconnaissante envers mes enfants, Maéva et Raphaëlle, qui ont sagement laissé travailler leur maman. Je tiens également à remercier ma mère, Andrée LaRochelle, pour son encouragement. Merci aussi à mes amis pour leur écoute et leurs conseils. Une mention spéciale à Émilie Hébert qui m'a aidée avec les fonctions d'Excel, et une autre à Nicolas Fortin, professeur de troisième cycle du primaire, pour son intérêt, son implication et nos longues discussions.

Ce projet d'étude n'aurait sans doute pas été le même sans Mario Beaulac, professeur à l'école multidisciplinaire de l'image de l'UQO. Alors que le projet de maîtrise n'était qu'au stade d'intention, il m'a ouvert la voie sur les aspects théoriques de la bande dessinée. Je dois remercier également Alain Rochon, directeur de l'École de design de l'Université Laval, d'avoir accepté de codiriger cette maîtrise malgré un horaire chargé. Sa participation à ce projet a été très appréciée.

Pour finir, j'aimerais témoigner une extrême gratitude envers mon directeur de maîtrise, Éric Kavanagh, professeur à l'École de design de l'Université Laval. Dès le début, il a démontré un grand intérêt et m'a apporté un soutien important afin que ce projet puisse voir le jour. Il m'a guidée judicieusement tout au long du cheminement. Nos rencontres et nos discussions ont servi de tremplin à ma motivation, à ma confiance et à ma volonté de perfectionnement. Merci d'avoir rayé d'un trait certains travaux, m'obligeant à recommencer et m'aidant à améliorer mes compétences. Conseiller sage et expérimenté, il a été pour moi un mentor et m'a aidée à atteindre mes objectifs.

Table des matières

Résumé iii
Abstract v
Remerciements vii
Table des matières ix
Liste des tableaux 11
Liste des figures 13
1 Introduction 1
2 Problématique 3
3 Cadre conceptuel 5
3.1 Bande dessinée 5
3.1.1 Historique 5
3.1.2 Description formelle 9
3.1.3 Temporalité 15
3.1.4 Dramatisation 23
3.1.5 Ordre de lecture 33
3.1.6 Champs d'application 36
3.2 Apprentissage 43
3.2.1 Styles d'apprentissage 43
3.2.2 Décrochage 46
3.2.3 Astuces et stratégies pédagogiques 49
3.3 Bande dessinée éducative 66
3.3.1 Considérations 66
3.3.2 Paramètres d'utilisation 71
3.3.3 Matières scolaires 75
4 Objectif de recherche 83
5 Méthodologie 85
5.1 Représentativité du corpus 85
5.1.1 Mode de constitution 85
5.1.2 Critères de sélection 87
5.2 Méthode d'évaluation 88
5.2.1 Critères d'analyse 88
5.2.2 Codage 89
5.2.3 Cote pédagogique 90
5.2.4 Comparaison des critères 90
6 Résultats 91
6.1 Critères d'évaluation 91
6.1.1 Perception de la BD (C1) 91
6.1.2 Plan formel de la BD (C2) 94
6.1.3 Genre narratif (C3) 95
6.1.4 Titrage de la BD (C4) 97
6.1.5 Mise en scène et dramatisation (C5) 97
6.1.6 Rhétorique de l'image (C6) 99
6.1.8 Complexité réelle de la BD (C8) 102

6.1.9 Rapport au lecteur (C9) 104
6.1.10 Transitions de case (C10) 106
6.1.11 Matière scolaire du manuel (C11) 109
6.1.12 Lieux d'insertion de la BD (C12) 110
6.1.13 Provenance de la BD (C13) 111
6.1.14 Présence de la BD dans le manuel (C14) 112
6.1.15 Degré d'intégration de la BD dans le manuel (C15) 112
6.1.16 Présence d'instructions pour lire la BD (C16) 113
6.1.17 Développement post-BD (C17) 115
6.1.18 Astuces et stratégies pédagogiques (C18) 116
6.1.19 Rôles pédagogiques de la BD (C19) 121
6.1.20 Rôle cognitif de la BD (C20) 123
6.1.21 Plus-value de la BD (C21) 125
6.1.22 Thématiques et sujets pédagogiques et non pédagogiques (C22) 126
6.1.23 Enjeux sociaux (C23) 126
6.1.24 Critiques de la BD (C24) 128
6.1.25 Esthétique (C25) 132
6.1.26 Approbation du MELS (C26) 133
6.2 Observations générales 135
7 Conclusion 136
Bibliographie 137
Annexe A 143
Annexe B 145

Liste des tableaux

Tableau 1 | TRANSITIONS DE CASES ET NIVEAU DE CLÔTURE 21
Tableau 2 | MODES DE REPRÉSENTATION 56
Tableau 3 | POINTAGE SELON LA TRANSITON 107
Tableau 4 | PARAMÈTRES DU C18 116
Tableau 5 | TRANSPOSITION DES TRANSITIONS DE CASE 118
Tableau 6 | ANALYSE DES TRANSITIONS DE CASES 119
Tableau 7 | PARAMÈTRES DU C19 121
Tableau 8 | PARAMÈTRES DU C21 125

Liste des figures

Figure 1 | AUCA 7
Figure 2 | TÖPFFER 8
Figure 3 | RÉCITATIFS 11
Figure 4 | PHYLLACTÈRE 12
Figure 5 | CASE LIBRE 17
Figure 6 | CLÔTURE 20
Figure 7 | RABATTEMENT DE LA SUCCESIVITÉ 23
Figure 8 | DRAMATISATION DU RÉCIT 28
Figure 9 | EXPRESSIONS GRAPHIQUES 32
Figure 10 | ORDRE DE LECTURE DES CASES 34
Figure 11 | ORDRE DE LECTURE DES PHYLACTÈRES 35
Figure 12 | 24 HEURES SOUS TENSION 37
Figure 13 | ARTICLE 2 42
Figure 14 | ANALOGIE 53
Figure 15 | RATS DE BIBLIOTHÈQUE 54
Figure 16 | SENSIBILISATION À L'INTIMIDATION 60
Figure 17 | HIÉRARCHIE 64
Figure 18 | IL ÉTAIT UNE FOIS LUGDNUNUM 76
Figure 19 | LES MAÎTRES DU CHÂTEAU DE BONAGUIL ET LEURS PROBLÈMES 77
Figure 20 | LES AMAZONES DE L'EMPIRE D'ABOMEY 78
Figure 21 | LA BD POUR APPRENDRE À LIRE 79
Figure 22 | APPRENDRE L'ANGLAIS PAR LA BANDE DESSINÉE 81
Figure 23 | EXEMPLE NON RETENU 87
Figure 24 | DÉCALAGE PAR RAPPORT AU GROUPE CIBLE 93
Figure 25 | EXEMPLE DE PERSONNAGES HUMAINS MANIPULÉS 95
Figure 26 | QUALITÉ PÉDAGOGIQUE ET GENRES NARRATIFS 96
Figure 27 | DRAMATISATION DES PERSONNAGES, DU DÉCOR ET DE L'ACTION 98
Figure 28 | EXEMPLE DE LA FONCTION D'ANCRAGE 100
Figure 29 | CARACTÈRES TYPOGRAPHIQUES INFORMATIQUES 102
Figure 30 | DÉCALAGE C8 103
Figure 31 | RAPPORT AU LECTEUR 105
Figure 32 | TRANSITIONS DE CASE EN ORDRE DE VALEUR PÉDAGOGIQUE 108
Figure 33 | QUALITÉ PÉDAGOGIQUE SELON LA PROVENANCE 111
Figure 34 | INSTRUCTIONS 114
Figure 35 | ANALYSE DES TRANSITIONS DE CASE 118
Figure 36 | ASTUCES ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES 120
Figure 37 | RÔLES PÉDAGOGIQUES 122
Figure 38 | MEILLEURE BD POUR LE RÔLE COGNITIF 124
Figure 39 | ÉLÉMENT NON CONVENABLE 127
Figure 40 | ENJEUX SOCIAUX SELON LES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT 128
Figure 41 | MEILLEURE BANDE DESSINÉE PÉDAGOGIQUE DU CORPUS 130
Figure 42 | MEILLEURE BD PÉDAGOGIQUE AVEC APPROBATION DU MELS 132
Figure 43 | QUALITÉ PÉDAGOGIQUE ET ESTHÉTIQUE DES BD 133
Figure 44 | QUALITÉ PÉDAGOGIQUE ET MANUELS APPROUVÉS PAR LE MELS 134

1 Introduction

La lecture d'une bande dessinée est particulière, distincte de celle d'un roman ou de celle d'un livre d'images. La bande dessinée propose une lecture différente du roman, car le lecteur doit conjuguer avec les images et le texte pour être en mesure de comprendre le message. Le livre d'images présente également le texte et l'image ensemble, mais la bande dessinée se distingue de ce dernier par la séquence de case. La bande dessinée est une lecture particulière puisqu'elle propose son message image-texte sous une forme de séquence bien spéciale. Le lecteur doit synthétiser les différents éléments composant la bande dessinée pour comprendre le message. La lecture d'une bande dessinée n'est pas une lecture de bas niveau comme certains le croient.

Il reste que la bande dessinée est souvent considérée comme une lecture pour les jeunes. Au Canada, ce genre de lecture n'est pas très populaire auprès de la clientèle adulte. Pourtant, beaucoup de bandes dessinées sont conçues spécifiquement pour ce public. Les adultes amateurs de bandes dessinées ne lisent pas des bandes dessinées car ils ne sont pas capables de lire des romans, ils le font parce qu'ils aiment ce type de lecture. Ils lisent des bandes dessinées conçues spécialement pour eux, selon leurs intérêts, et qui proposent un message qui leur est adressé. Il en est de même pour les jeunes lecteurs de bandes dessinées. Ils aiment ce type de lecture qui s'adresse à eux et — activité importante dans le développement de l'enfant — ils lisent. La bande dessinée peut encourager la lecture chez les jeunes, mais ce n'est pas sa seule fonction possible.

Lorsqu'elle est conçue visant un but bien précis, son pouvoir communicationnel peut devenir considérable. L'image précise et renforce le texte, et l'information est mise en récit. Cela peut, dans certains cas, mener à un autre niveau de compréhension de l'information. La bande dessinée est aussi un bon moyen de présenter l'information de manière intéressante et ludique. Elle peut expliquer, sensibiliser et mettre en situation l'information la rendant éducative ou instructive. Lorsqu'intégrée comme outil d'apprentissage dans le milieu scolaire, elle peut également devenir pédagogique.

2 Problématique

Les élèves ont des styles d'apprentissage qui diffèrent les uns des autres. Le milieu scolaire doit respecter les différents styles d'apprentissage en proposant différentes options d'apprentissage. Selon Therer (2008), une étude indique que « [...] le non-respect du style d'apprentissage des élèves hypothèque leurs apprentissages et provoque leur échec ». Concernant les styles d'apprentissage, il conclut en disant ceci :

> Certes, il ne serait ni possible, ni désirable de mettre en oeuvre [sic] une correspondance terme à terme entre style d'apprentissage et style d'enseignement. Mais nous sommes pourtant convaincus que face à la diversité des élèves, il convient d'élargir le registre de nos comportements didactiques. (THERER 2008 : 21)

Afin d'améliorer les chances de réussite d'un plus grand nombre possible d'apprenants, le milieu scolaire doit diversifier les méthodes d'enseignement et les outils pédagogiques proposés aux apprenants. Il se trouve qu'au Québec et au Canada, les garçons sont plus à risque d'avoir des difficultés d'apprentissage et de décrocher (MELS 2007, PAQUIN 2001). Une étude révèle également que les garçons ont des compétences de lectures moins élevées que les filles (MCC 2004). Les compétences en lecture et écriture seraient justement la principale cause des problèmes d'apprentissages (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 1999, GERVAIS 2011). Par ailleurs, la bande dessinée serait la lecture préférée des garçons au primaire (LEBLANC 2005). Encourager la lecture de la bande dessinée pourrait contribuer à améliorer leurs compétences en lecture.

Plusieurs recherches témoignent du potentiel éducatif de la bande dessinée (LAVEAULT et JOLY 1987, JOHNSON 2004, BOUTIN 2005, MALLIA 2007, GUAY et CHARETTE 2009, TUNCEL et AYVA 2010). La combinaison texte-image-séquence, si elle est utilisée et développée adéquatement, peut aider l'apprenant à comprendre, à réfléchir et, éventuellement, à mieux retenir de l'information. En outre, la bande dessinée se présente comme un outil communicationnel ludique — le ludique pouvant se révéler bénéfique en situation d'apprentissage (MAKHLOUFI 2011) — et permettrait possiblement d'intéresser les laissés-pour-compte des méthodes d'enseignement actuelles.

La bande dessinée est parfois utilisée en classe même si elle est encore boudée par beaucoup d'enseignants qui la considèrent comme une lecture de bas niveau (CCA 2010). Son potentiel éducatif et didactique est encore mal connu. La bande dessinée éducative pourrait être considérée dans le cadre de la diversification des méthodes d'apprentissage et encouragerait le développement des compétences en lectures des garçons. Il serait cependant essentiel de comprendre comment la concevoir pour lui donner un statut didactique. Les moyens dont elle dispose pour encourager l'apprentissage doivent être examinés afin d'être en mesure d'utiliser pleinement le potentiel éducatif de la bande dessinée.

Le design de la bande dessinée destinée à l'apprentissage est particulier. Il comporte à la fois des caractéristiques propres à la bande dessinée et d'autres, spécifiques à l'apprentissage. Le message ou l'apprentissage qu'elle propose doit être compris par l'apprenant. « In the educational practice, learning through perceptual abstraction must be guided by suitable illustrations. [...] It must be precisely coordinated with the abstraction level of the teaching. [...] How much visual complexity can be grasped by the student » (ARNHEIM 1969 : 306). Il importe de synthétiser les éléments caractérisant la bande dessinée éducative pour comprendre comment concevoir une bande dessinée pouvant être véritablement pédagogique. Pour comprendre et améliorer le design de la bande dessinée pédagogique, il convient de se baser sur la méthode propre au designer de résoudre un problème selon N. Cross, c'est-à-dire: « [...] to seek, or impose, a primary generator which both defines the limits of the problem and suggests the nature of its possible solution » (CROSS 1982 : 224).

3 Cadre conceptuel

« Comics books are a unique and powerful form of communication. »
(DUCAN et SMITH 2009 : 13)

Pour bien comprendre le rôle pouvant être joué par la bande dessinée comme outil pédagogique, il convient d'abord de comprendre ce qui la caractérise et en quoi elle peut être utile dans un contexte d'apprentissage. La bande dessinée en tant que médium sera d'abord définie en tenant compte de son histoire et des éléments la composant. Nous verrons ensuite ce qui caractérise l'apprentissage en général en misant sur les styles d'apprentissage et le décrochage, et expliquerons certaines notions importantes pour l'apprentissage. Enfin, nous examinerons la bande dessinée utilisée à des fins pédagogiques en exposant les témoignages de ceux qui se sont déjà penchés sur le sujet.

3.1 Bande dessinée

Il convient dans un premier temps de préciser la nature particulière de la bande dessinée. Pour ce faire, l'historique de la bande dessinée sera résumé afin de comprendre l'évolution de ce médium dans la société. Le médium sera ensuite défini de manière approfondie afin de préciser le type d'objet pouvant appartenir au genre dans le cadre de cette recherche. Suivront les différentes composantes de la bande dessinée, examinées du point de vue de leur fonction. Nous terminerons cette section avec quelques champs d'application de la bande dessinée.

3.1.1 Historique

Il est difficile d'établir avec certitude le début de l'histoire de la bande dessinée en tant que médium ou art. L'identification d'une œuvre comme étant la première du genre ou l'établissement hors de tout doute du moment précis de son apparition dépend des caractéristiques choisies pour définir la bande dessinée. En considérant la bande dessinée comme une forme de récit illustré, les peintures rupestres de l'art pariétal — semblant vouloir témoigner des histoires des hommes préhistoriques — entrent dans la définition. Il en est de même pour les bas-reliefs égyptiens et les enluminures médiévales (BLANCHARD 1969). Ce sont toutes des formes d'art racontant une histoire à l'aide

d'image. Dans cet ordre d'idée, McCloud (1993) fait un rapprochement entre la bande dessinée et un manuscrit illustré précolombien[1] découvert par Cortés lors de sa conquête du Mexique. Selon McCloud, il était question de raconter une histoire sur les héros politiques et militaires à l'aide d'une séquence d'images, comme l'histoire racontée par les bandes dessinées. La définition simple de la bande dessinée comme étant une forme de récit illustré permet d'inclure une multitude d'œuvres, des tapisseries de Bayeux aux vidéos de RSA Animated[2] en passant par le plafond de la chapelle Sixtine.

Afin de mieux cibler la bande dessinée, il convient d'ajouter la notion de séquence à la définition trop large de *récit illustré*. Considérant de ce fait la bande dessinée comme une séquence narrative d'images et de textes, c'est probablement au XVI^{e} siècle que le genre, appartenant à la définition de récit illustré sous forme de séquence, fit ses débuts en Catalogne avec la publication des *auques*.

> *Auca*, en catalan « oie », pluriel *auques*, vient du *jeu de l'oie*, présentant comme lui une sorte de parcours d'une image à l'autre. Une *auca* est consacrée à un thème particulier, qui peut être très variable. En principe, l'*auca* comporte 48 images, chacune étant accompagnée de deux vers heptasyllabiques, avec des rimes consonantes. (WIKIPÉDIA 2012a)

[1] Grande bande pliée en accordéon où sont peints des personnages, des objets, des symboles et des signes.
[2] RSA Animated propose des vidéos illustrant des conférences de plusieurs scientifiques sur différents sujets concernant les problématiques sociales en générale. En ligne à http://comment.rsablogs.org.uk/videos/



Figure 1 | AUCA
Tiré de WIKIPÉDIA (2007), El Mundo al revès, [en ligne]. Retrouvé le 13 janvier 2013 à http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Auca_El_mundo_al_revés_-_J._M._Marés_-_Madrid.jpg.

Le jeu de l'oie, duquel l'auca est inspirée, est un jeu de société présentant un parcours dont les cases se présentent sous forme d'images (Figure 1). L'auca aurait donc transformé le parcours du pion en un parcours de lecture. L'avènement de l'imprimerie, rendant l'auca plus accessible à la population, a certainement permis à l'auca d'acquérir autant de popularité. L'auca serait le premier type de bande dessinée à faire son apparition en Europe, mais l'histoire de la bande dessinée diffère d'un pays à l'autre. Plusieurs genres sont nés parallèlement et à différentes époques. Par exemple, au Japon, c'est Hokusai (1814) qui

inventa le genre manga[3] tandis qu'en Suisse, Rodolph Töpffer commence à créer des bandes dessinées à partir de 1827. Inspiré par le domaine du théâtre, Töpffer utilise des illustrations avec textes sous forme de séquence (Figure 2).

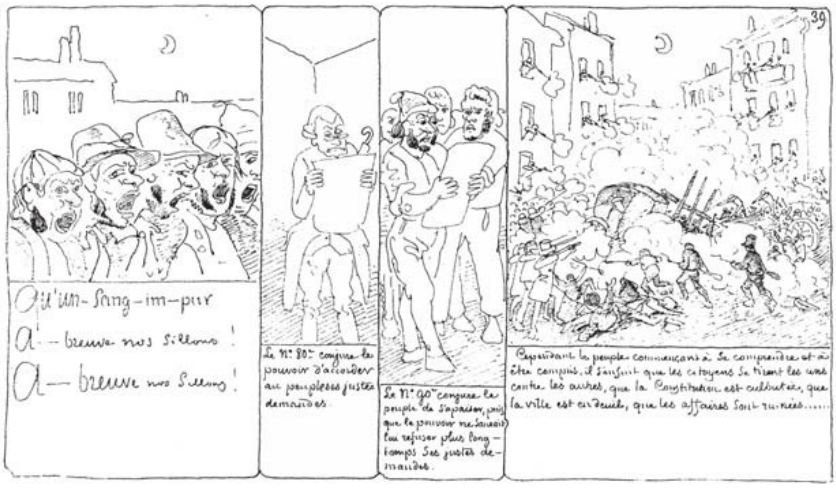


Figure 2 | TÖPFFER
Tiré de WIKIPÉDIA (2007), Histoire d'Albert, [en ligne]. Retrouvé le 13 janvier 2013 à http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Albert_p_39.jpg.

Rien n'indique que Töpffer ait été inspiré par Hokusai. Par contre, Töpffer — considéré par beaucoup comme étant celui qui a inventé le genre parce qu'il a grandement contribué à sa popularité — aurait inspiré Bush en Allemagne pour la création de *Max und Moritz* (BISSETTE 2009). Beaucoup d'autres ont été influencés par les créations de Töpffer, et ce, jusqu'en Amérique. Les États-Unis ont d'ailleurs un historique imposant de bandes dessinées où le terme *comic* est utilisé. Les Américains, fervents amateurs de ce médium et en particulier du genre superhéros, ont grandement marqué l'histoire de la bande dessinée. Son pouvoir de communication a même été considéré menaçant à une certaine époque. Selon Ducan et Smith (2009), son pouvoir communicationnel est tel qu'aux États-Unis, vers la fin des années 40 et jusqu'au milieu des années 50, plusieurs regroupements de citoyens clamaient que les *comics* étaient l'une des causes de délinquance juvénile. La

[3] « […] le terme manga signifie littéralement "image dérisoire" » (GLÉNATMANGA s.d.)

popularité grandissante des *crime comics*[4] aurait même poussé l'opinion générale à vouloir éliminer les *comics*. Dans plusieurs villes, des évènements ont été mis sur pied dans le but d'amener les citoyens à brûler les *comics* « […] in order to exorcise the threat of crime comics from their communities » (DUCAN et SMITH 2009 : 37). Pour remédier à l'antipathie grandissante envers le genre, les éditeurs ont établi un *Code of the Comics* interdisant toutes scènes d'horreur, d'effusion de sang, de crimes sanglants et horribles, de dépravation, de luxure, de sadisme et de masochisme. Malgré cette mauvaise période, la bande dessinée est restée très populaire aux États-Unis. Elle l'est également en France et en Belgique où sa présence est imposante. Beaucoup de titres popularisés au Québec proviennent d'ailleurs de la France et de la Belgique.

La multitude de genres et de provenances des bandes dessinées fait de son histoire une spécialité en soi. L'idée ici n'est pas de décrire exhaustivement l'histoire de la bande dessinée, mais de témoigner de l'intérêt social, ancien et actuel, pour cette façon de communiquer. La bande dessinée communique, à sa façon, un récit. Pour la différencier des autres formes de communication du récit et pour préciser son caractère distinctif, il importe de préciser certaines caractéristiques la définissant.

3.1.2 Description formelle

La description de la bande dessinée (BD) peut varier selon les aspects examinés. Il faut préciser que selon ce qui est examiné, le texte, la séquence ou l'image, son genre est associé à différents domaines, comme la littérature, le cinéma et l'art graphique (DUC 1982). Parce qu'elle raconte une histoire, elle rejoint le domaine de la littérature. Étant donné que les images se succèdent et qu'elles sont généralement encadrées, certaines techniques du cinéma sont utilisées, notamment le cadrage, le plan et la scénarisation. Les techniques de dessin, de mise en page, de couleur, de typographie font partie quant à elles du domaine de l'art graphique. De plus, la considération de la bande dessinée comme étant art ou un médium change la description qu'on peut en faire (WIKIPÉDIA 2012b). Dans le premier cas, si on la traite comme étant de l'art – plus spécifiquement, le 9^{e} art –, on l'analyse comme étant une technique picturale. Dans le deuxième cas, en affirmant qu'il

[4] Les *crime comics* seraient à l'origine de la réputation d'incitation à la délinquance juvénile. (DUCAN et SMITH 2009)

s'agit d'un médium (ou média), l'analyse nous la fait situer quelque part entre l'écriture graphique et l'écriture littéraire. Cette façon de décrire la bande dessinée est partagée, entre autres, par Groensteen qui la considère comme une forme de langage : « […] un ensemble original de mécanismes producteur de sens. » (GROENSTEEN 2006 : 2). De ce point de vue, la bande dessinée est un moyen de communication permettant de partager l'information. C'est cette considération de la bande dessinée comme étant une forme de langage qui sera retenue pour notre recherche.

Par ailleurs, le principe commun à toutes les définitions proposées par différents théoriciens de la bande dessinée (McCLOUD 1993, GROENSTEEN 2006, FILIPPINI 2005, BI 2006) est qu'elle est une manière de raconter une histoire à l'aide d'images successives. Pour cette recherche, nous avons besoin toutefois d'une description plus formelle pour déterminer le type de présentations pouvant être qualifié de bande dessinée. Dans cette optique, nous présenterons quatre aspects semblant incontournables pour bien cerner ce qu'est la bande dessinée, à savoir le texte, l'image, la narrativité, et la séquence. Ces éléments seront définis du point de vue de leur fonction dans le langage verbo-iconique narratif de la bande dessinée.

Le texte

Bien que la bande dessinée soit souvent définie comme une combinaison de texte et d'image, la nécessité de la présence de texte ne fait pas l'unanimité. Une séquence d'images sans texte peut être considérée comme étant une bande dessinée muette. Les bandes dessinées muettes, popularisées par la presse, répondent à un besoin de plus de légèreté et de mouvement. « La bande dessinée muette s'offre, comme un contournement de la densité envahissante des textes des journaux, proposant l'alternative à la fois divertissante et contemplative d'histoires mouvementées toutes en images et sans légendes » (BI 2006). Le texte est pourtant présent dans une grande majorité de bande dessinée. Par ailleurs, Filippini (2005) spécifie dans sa définition que les personnages d'une bande dessinée s'expriment par des textes inscrits dans des bulles. Le texte, qu'il soit présent à l'intérieur d'une bulle ou ailleurs, ne semble pas être un critère primordial pour tous dans la description d'une bande dessinée.

Le texte sera toutefois considéré ici comme un élément essentiel pour l'identification au genre. Nous considérons le texte essentiel puisque cette recherche porte sur la bande dessinée pédagogique et qu'il convient de s'assurer que la compréhension du lecteur correspond à l'intention de communication. Le texte en bande dessinée est combiné à l'image pour préciser le message. À l'aide des phylactères et des récitatifs, il peut soit renforcer le message suggéré par l'image, soit nuancer ce dernier[5].

Lorsque l'auteur s'exprime en tant que narrateur, le texte est généralement dans un encadré, souvent placé dans l'extrémité du haut ou du bas d'une case. Ce texte, appelé *récitatif*, permet de préciser l'action et est utilisé pour améliorer la compréhension de l'illustration. L'auteur nous indique ainsi que ce n'est pas un personnage qui s'exprime, mais qu'il s'agit plutôt d'une mise en contexte (Figure 3). La voix du narrateur peut être celle d'un personnage qui agit à titre de narrateur, mais qui n'est pas illustré dans la case. « Le récitatif, équivalant de la *voice over*, enferme lui-même une parole, celle du narrateur explicite (qui peut être narrateur principal ou délégué, intra- ou extra diégétique, etc.) » (GROENSTEEN 2006 : 153).

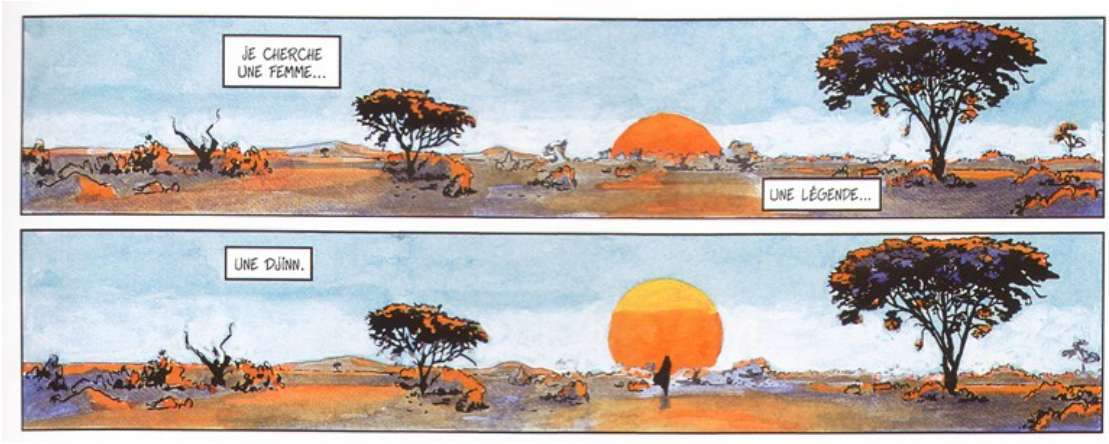


Figure 3 | RÉCITATIFS
Tiré de *Djinn 9 Le Roi Gorille* (2009), Dargaud, p.3.

Lorsque les personnages s'expriment, le texte est généralement encadré et lié graphiquement à l'aide d'un appendice vers le personnage parlant. Ce sont les phylactères.

[5] Nous reviendrons sur cette relation entre le texte et l'image ultérieurement.

Les phylactères servent à faciliter le repérage du texte à lire (Figure 4). L'espace blanc autour du texte et son encadrement contrastent avec l'illustration et attire l'attention du lecteur. Le lien graphique, ou appendice, nous renseigne à savoir quel personnage s'exprime. « L'appendice consiste en une sorte de flèche ou de pointillés reliés au ballon; il sert de trait d'union entre le personnage et son message verbal contenu dans ce ballon » (FARID 1989 : 54).

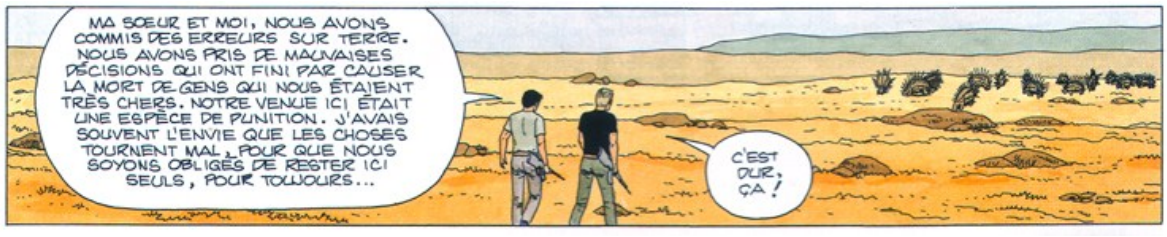


Figure 4 | PHYLLACTÈRE
Tiré de *Antarès, Épisode 4* (2011), Dargaud, p.30.

Le texte joue un rôle particulier pour renforcer la compréhension d'une bande dessinée ayant une fonction éducative. Il reste que l'illustration est un élément clé de la bande dessinée.

L'image

Groensteen considère d'ailleurs la bande dessinée comme « une espèce narrative à dominante visuelle » (GROENSTEEN 2006 : 8). Pourtant, il est préférable de préciser quel type d'image. En effet, des photographies pourraient être utilisées. Or, lorsqu'il s'agit du mode de représentation dominant, il ne s'agit pas de bande dessinée — les images n'étant pas dessinées —, mais de roman photo. Bien que certaines photos puissent être intégrées, les illustrations doivent être le mode de représentation principal pour que l'œuvre soit qualifiée de bande dessinée. L'illustration est ce qui différencie la bande dessinée du roman photo, mais elle permet également de la différencier du roman en général. Les termes *illustration* et *image illustrée* sont préférables puisqu'ils englobent toute une série de techniques artistiques comme le dessin, la gravure, l'aquarelle, le feutre et le dessin numérique pour ne nommer que ceux-là. De plus, le terme *illustrer* est aussi utilisé pour désigner une explication. Les illustrations des bandes dessinées servent précisément à

expliquer ou à rendre plus clair un récit. Concernant le récit, nous soulignerons ici un principe fondamental : la narrativité.

La narrativité

Récit et narrativité sont deux choses distinctes que nous tenterons de discerner. Le récit est un concept pouvant sembler simple *a priori*, et ce, en grande partie à cause de sa présence constante dans nos vies, dès l'enfance. Si le récit est si présent dans notre environnement, « c'est qu'il constitue une capacité fondamentale de l'espèce humaine » (MOLINO et LAFHAIL MOLINO 2003 : 17). Pourtant, le récit n'est pas si simple à définir. Il a d'abord été marqué par l'analyse structurale des chercheurs comme R. Barthes, A.J. Greimas et C. Bremond qui, chacun à leur manière, ont tenté de le définir. Certaines notions ont été reprises par différents théoriciens pour parler de récits, notamment celle de la transformation et de la succession. Un élément commun, la narrativité, ressortait de ces différentes explications. Les études ont alors été orientées vers la narratologie, c'est-à-dire vers l'étude plus spécifique de la narrativité. Bertrand précise que « la narrativité apparaît comme un dynamisme intégrateur qui transforme un divers de faits et d'incidents en une histoire complète, articulée et ordonnée » (BERTRAND 2000 : 169). En ce sens, la narrativité est un élément constitutif du récit. En bande dessinée par exemple, la narrativité est entre autres ce qui permet aux différentes cases d'être reliées pour produire un récit. Parmi les différentes définitions de narrativité proposées par les théoriciens du récit, la définition de Ryan (1992) sera retenue ici. Ryan précise que trois conditions doivent être respectées pour identifier un objet comme étant narratif.

> - A narrative text must create a world and populate it with characters and objects.
> - The text must allow the reconstruction of an interpretive network of goals, plans, causal relations, and psychological motivations around the narrated event.
> - The narrative world must undergo changes of states that are caused by physical events […].
>
> (RYAN 1992 : 368)

Premièrement, il importe que l'objet présente un contexte pouvant être imaginé. Les personnages, objets et décors servent à préciser l'univers dans lequel nous plonge une bande dessinée. La seconde condition de Ryan porte sur des dimensions plus

psychologiques et affectives. C'est en quelque sorte ce qui permet au lecteur d'une bande dessinée de se représenter le raisonnement des personnages. Enfin, il doit y avoir un changement d'état, un élément essentiel de narrativité selon plusieurs (RYAN 1992, ODIN 2000, MOLINO et LAFHAIL-MOLINO 2003). Un élément doit venir perturber ce qui a déjà été présenté. Souvent présenté comme l'élément déclencheur, cet évènement sert à augmenter la tension et à conserver l'attention et la curiosité du lecteur. Le changement d'état causé par un évènement fait partie des éléments créant une dimension temporelle dans le récit. C'est encore le cas dans la bande dessinée, mais un autre élément particulier à celle-ci suggère également une dimension temporelle : la séquence.

La séquence

Au-delà du temps évoqué par le récit, la dimension temporelle se retrouve dans la bande dessinée à cause d'un de ses aspects spécifiques : la séquence de cases. La séquence est présente en bande dessinée puisque le récit est découpé en cases présentées une à la suite de l'autre. La séquence de cases joue un rôle temporel dans la mesure où elle suggère un temps plus ou moins long entre les moments illustrés dans les cases. Dans certains cas, la séquence de cases suggère un très court laps de temps, dans les scènes d'action par exemple. Dans d'autres cas, plusieurs années peuvent s'écouler entre deux cases successives. Cela dit, il arrive aussi que des cases successives ne soient que des prises de vue différentes d'un même moment (COHN 2010). Comme si la scène était vue sous différents angles ou différents plans. Pourtant, même si la succession de cases ne suggère pas l'écoulement du temps, elle n'en demeure pas moins un instrument de narrativité puisqu'elle autorise la visualisation d'une scène dans son ensemble, rappelant la première condition de narrativité de Ryan (1992). La séquence est également pour le bédéiste, un outil contrôlant le rythme de réception du récit. « En bande dessinée, l'artiste doit avant toute chose, s'assurer de l'attention du lecteur et déterminer la séquence dans laquelle le lecteur suivra la narration » (EISNER 2009 : 46). La séquence de cases est une des particularités donnant, la plupart du temps, un indice de temps en bande dessinée.

Au terme de l'examen de ces quatre éléments généralement essentiels de la bande dessinée, à savoir le texte, l'illustration, la narrativité et la séquence, nous proposons la description formelle suivante: combinaison d'images illustrées et de texte sous forme de séquence

délibérée narrative. La description que nous proposons ici est constituée des quatre éléments que nous avons décrits et précisés. Rappelons également qu'elle servira ultérieurement pour cette recherche, à identifier les objets appartenant au genre. Les objets devront correspondre en tout point à cette description.

***

Nous avons présenté quatre composantes de la bande dessinée nous ayant permis de proposer une description formelle ou structurelle de la bande dessinée. Cela dit, la bande dessinée comporte plusieurs autres éléments formels permettant de la caractériser. Il importe de reconnaître les différentes composantes et leurs fonctions pour bien saisir la complexité de la bande dessinée. L'accent sera mis sur la ou les fonctions de ces différentes composantes, sur leur rôle dans une bande dessinée plutôt que sur leurs caractéristiques structurales. Ces éléments seront développés en fonction du rôle, des effets et de l'influence qu'ils ont sur trois aspects : la temporalité, la dramatisation et l'ordre de lecture.

3.1.3 Temporalité

La bande dessinée à une manière propre à elle d'exploiter la temporalité. Elle propose une perception du temps différente de celle proposée par le roman ou le cinéma. Une importante distinction entre la temporalité de l'art cinématographique et celle da la bande dessinée est le rythme. En effet, le rythme au cinéma est imposé au destinataire. La réception de l'œuvre se fait de manière contrôlée, c'est aussi le cas d'ailleurs pour le théâtre (EISNER 2009). Ce n'est cependant pas le cas pour la bande dessinée. Le lecteur a un plus grand niveau de contrôle sur le rythme de réception du récit. Ainsi, il peut d'abord parcourir la page en entier pour ensuite plonger à son rythme dans chacune des cases. La case, la bande, la planche, la transition de case, l'ellipse temporelle et le rabattement de la successivité font partie des moyens utilisés par le bédéiste pour suggérer un rythme au destinataire.

La case

La première composante exposée — fondamentale en bande dessinée — est la case, incluant toute les formes graphiques suggérant une impression de cases. La case, ou

vignette, est considérée ici comme l'unité de mesure de la temporalité de la bande dessinée. « [L]e choix de vignette comme unité de référence s'impose plus particulièrement dès lors qu'on s'intéresse d'abord au mode d'occupation de l'espace propre à la bande dessinée » (GROENSTEEN 2006 : 33). Les dimensions de la page peuvent être modifiées, dans l'adaptation au format de poche par exemple, mais la proportion et l'ordre des cases ne seront pas modifiées, d'où l'identification en tant qu'unité de référence. Par ailleurs, les cases sont des moments précis choisis par l'auteur pour raconter une histoire. Ces moments sont encapsulés et présentés en images.

> The process of encapsulation involves selecting certain moments of prime action from the imagined story and encapsulating, or enclosing, renderings of those moments in a discrete space (a unit of comic book communication that is called panel, irrespective of whether or not there are actual panel borders). (DUCAN et SMITH 2009 : 131)

Le bédéiste étant le maître de l'histoire, c'est à lui de décider quels moments doivent être présentés pour que la lecture du récit soit la meilleure expérience possible pour le lecteur. Chaque case désigne un moment précis et parle à sa façon comme le ferait la toile de l'artiste. Cela dit, dans la description d'un évènement peut se déployer une multitude de microévènements. Ainsi, pour raconter un évènement en bande dessinée, chaque millième de seconde de l'évènement pourrait être une case. Dans le cas d'une représentation d'un accident de voiture par exemple, le bédéiste doit faire le choix de présenter ou non le moment avant l'impact, le moment où le conducteur réalise qu'il aura un accident, le moment où sa voiture commence l'impact, le moment où le conducteur perd le contrôle et ainsi de suite. Or la description de chaque microévènement n'est pas toujours souhaitable. Comme dit Eisner : « Il est entendu que cette segmentation est un acte arbitraire – et c'est au cours de cette encapsulation que l'artiste déploie son aptitude narrative » (2009 : 45). L'expérience du lecteur repose donc entre autres sur la capacité du bédéiste à figer son récit sous forme de cases. Certaines formes à l'intérieur des illustrations (faisant figure de case) peuvent également aider à percevoir un encadrement facilitant l'impression de séquence, comme dans cet exemple d'Eisner (Figure 5). La forme des portes, des tunnels et des fenêtres sert à encadrer l'image et à la distinguer des autres.



Figure 5 | CASE LIBRE
Tiré de *Les Clés de la Bande dessinée* (2009), Éditions Delcourt, p.82.

La dimension d'une case peut avoir une fonction temporelle. Une case s'étirant sur le sens horizontal ne sert pas les mêmes causes qu'une case très étroite. La case horizontale suggère généralement une durée plus longue par opposition à plusieurs cases verticales consécutives. Or le lien pouvant unir la dimension de la case avec une durée suggérée n'est pas une règle absolue de la bande dessinée, comme le mentionne Groensteen.

> Toute propositions normatives, qui ne font pas justice à la diversité des techniques expressives et des esthétiques d'auteurs, et auxquelles il serait facile d'opposer quantité de contre-exemples [...] la fonction d'un paramètre, d'une unité ou d'une figure ne préjuge pas de son usage et de sa signification dans un contexte (narratif, artistique, éditorial) donné. (GROENSTEEN 2006 : 56)

Certaines cases prennent aussi l'ensemble de la page. Nous pouvons constater que bien des choix doivent être faits par le bédéiste pour une seule case, un peu comme les choix qui

s'offrent au scénariste pour une scène au cinéma. Toutefois, à la différence du cinéma où les scènes sont vues une à la suite de l'autre, les cases d'une même page ou d'une même bande sont vues ensemble et ont donc un effet spécifique et global les unes sur les autres. Les scènes au cinéma ont également une influence les unes sur les autres, mais de manière différente. La spécificité de la bande dessinée est en fonction de la proximité des cases, du fait qu'elles se côtoient et qu'elles sont vues en même temps. Et la case ne prend pleinement son sens qu'accompagnée d'autres cases, ceci étant particulièrement vrai pour les cases s'accompagnant dans une même bande.

La bande

La bande, ou *strip*, est une séquence de plusieurs cases consécutives et sur une même ligne de base horizontale. La bande est à la page ce que la ligne ou le paragraphe est au texte. Cela dit, la bande, tout comme la ligne, peut exister en solo. C'est d'ailleurs sous ce format qu'elle apparaît généralement dans les quotidiens. Lorsque la bande est automne, c'est-à-dire qu'elle n'est pas accompagnée d'autres bandes, le récit qu'elle décrit doit être très court et viser l'essentiel. « The success of such a shortening lies in the preservation of the essence. The major theme or plot must be preserved, and the collateral dramatization is cut to the bone » (EISNER 2008 : 133). La bande est également fréquemment accompagnée d'autres bandes sur une même page, dans les albums de bande dessinée notamment. Lorsqu'il y a plusieurs bandes, la bande devient dépendante des bandes voisines. Elle n'occupe plus la fonction d'encadrement de l'histoire, mais plutôt une fonction d'encadrement de quelques cases n'étant qu'une partie de l'histoire.

> Les strips fédèrent les vignettes; la planche, à son tour, coiffe les strips. Au sein de la planche, le strip, dépourvu d'autonomie, n'a semble-t-il, d'autre statut que celui d'unité intermédiaire. [...] Le strip est pourtant un espace dont la spatio-topie peut et doit mettre en évidence les fonctions et usages spécifiques. (GROENSTEEN 2006 : 69)

Même si la bande ne peut encadrer qu'une partie de l'histoire, elle servira généralement à séquencer le récit de manière précise, racontant un microévènement en particulier. En ce sens, les cases d'une même bande auraient un plus grand effet entre elles que sur les cases des bandes voisines, de la même façon que l'interrelation des mots d'une même phrase

modifie le sens de chaque mot. Groensteen décrit *la collusion naturelle entre les vignettes d'un même strip* comme étant :

> [...] tous les procédés qui, mis en œuvre à l'intérieur d'un strip, ont pour effet de souligner, soit la permanence d'un même motif dans les quelques vignettes accolées, soit la complémentarité des scènes présentées côte à côte (décor unitaire fractionné en plusieurs images, déplacement latéral d'un personnage, décomposition d'un mouvement ou d'un gag visuel, etc.), contribuent à la cohésion syntagmatique du strip et, partant à son affirmation comme unité plastique et narrative pertinente. (GROENSTEEN 2006 : 76)

Bien que l'influence des cases d'une même bande soit plus grande que sur les autres cases, il reste que les cases présentées ensemble sur une même planche ont également un effet entre elles.

La planche

La planche est une page, ou double page, et comporte généralement plus d'une case et plus d'une bande. Puisque le premier coup d'œil jeté sur une page de bande dessinée offre une vue d'ensemble, chaque case d'une même page a un impact sur ces voisines dans la mesure ou elles créent ensemble un environnement pour la page. Une case isolée ne saurait être comprise de manière aussi juste que si elle est accompagnée d'autres cases. « L'image de bande dessinée, dont le sens demeure souvent ouvert quand elle se présente isolée (et sans ancrage verbal), trouve sa vérité dans la séquence » (GROENSTEEN 2006 : 134). La planche est comme la page d'un livre, mais elle peut être également considérée comme une scène puisqu'il en dégage généralement une ambiance générale. Lorsqu'on tourne la page, c'est une planche différente qui s'offre au lecteur. Ce moment où la page est tournée — combiné à la dissimulation de la planche suivante — est encore un instrument de narrativité pour la bande dessinée. Pouvant servir à augmenter la tension ou la curiosité, le passage d'une planche à l'autre permet également de séquencer le récit. « Gardez en tête qu'à chaque fois que le lecteur tourne une page, une pause s'effectue. Cela permet de changer de temps, de scène, et c'est aussi un moyen de contrôler l'attention du lecteur » (EISNER 2009 : 71).

La case, la bande et la planche sont, pour le bédéiste, des outils pouvant imposer un certain rythme. Ils encadrent le temps. Ce sont des éléments de narrativité importants pour la bande

dessinée, mais ils ne sont pas les seuls. Un élément, ou plutôt l'absence d'éléments est un outil incontournable de narrativité pour la bande dessinée. C'est la transition de case.

La transition de case

L'espace présent entre les cases joue un rôle majeur dans la lecture d'une bande dessinée. Dans cet espace, le lecteur est sollicité. Il doit s'imaginer mentalement une transition entre la case précédente et la suivante. Ce que le bédéiste n'a pas représenté entre deux cases consécutives est laissé à l'imagination du lecteur. La transition de case est considérée comme un élément particulier de narrativité d'une bande dessinée puisqu'elle est omniprésente et qu'elle est créée par le lecteur. Le découpage du récit en case occasionne nécessairement plusieurs transitions de case. L'imagination du lecteur est alors continuellement sollicitée. Pour parler de ce phénomène, McCloud (1993) fait référence à l'un des principes de la Gestalt[6] : la loi de clôture (*closure*). Cette loi découle d'une loi fondamentale de la Gestalt qui est celle de la prégnance. La loi de la prégnance est une tendance à interpréter des figures ambiguës comme des images simples et complètes comparativement à complexes et incomplètes. La loi de la clôture quant à elle précise que nous avons tendance à percevoir une série de plusieurs éléments comme un seul élément au lieu d'éléments individuels (LIDWELL et coll. 2010). Dans la figure ci-contre (Figure 6), nous avons tendance à percevoir des formes fermées et non des séries de petits traits. Toujours selon McCloud, cette loi est applicable à la bande dessinée dans la mesure où nous avons tendance à percevoir une histoire formée par la séquence de cases et non une série de cases individuelles. Il catégorise ce phénomène en six types de transitions nécessitant différents niveaux de clôture (Tableau 1).

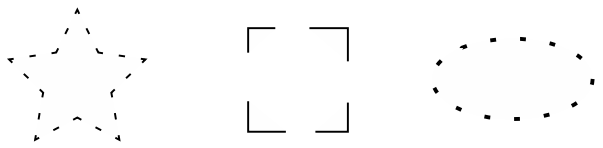


Figure 6 | CLÔTURE
D'après les principes de la Gestalt

[6] La Gestalt, ou psychologie de la forme, est une théorie « […] selon laquelle les processus de la perception et de la représentation mentale traitent spontanément les phénomènes comme des ensembles structurés (les formes) et non comme une simple addition ou juxtaposition d'éléments » (WIKIPEDIA 2012c).

Tableau 1 | TRANSITIONS DE CASES ET NIVEAU DE CLÔTURE

Transitions de case	Niveau de clôture associé
Moment-to-moment	Très faible
Action-to-action	Faible
Subject-to-subject	Moyen
Scene-to-scene	Considérable
Aspect-to-aspect	Important
Non-sequiture[7]	Élevé

D'après les transitions de cases de McCLOUD (1993 : 70-71).

Ces différents types de transitions de case requièrent un degré variable de clôture de la part du lecteur. Le lecteur doit s'imaginer le temps, l'espace et l'action dans la marge qui sépare chaque case. La marge sert généralement d'indicateur temporel pour l'histoire. Ce laps de temps sous-entendu entre les cases permet au lecteur de mieux évaluer la durée figurée de l'histoire. Lorsque le laps de temps est assez important, qu'on sent un véritable bond dans le temps entre deux cases successives, le lecteur est devant une ellipse temporelle.

L'ellipse temporelle

Puisque chaque instant ne saurait être représenté sous forme de cases, au risque de traîner en longueur et de perdre l'attention du lecteur, il doit généralement avoir un bond dans le temps entre chaque case. Les ellipses temporelles sont ainsi très en usage en bande dessinées. Elles suppriment les longueurs et augmentent le rythme du récit, gardant le lecteur en haleine. L'ellipse peut aussi permettre à l'auteur de tromper son lecteur. Duc (1982) en donne un bon exemple : « [O]n suggèrera une action sans la montrer, laissant au lecteur le soin de la reconstituer dans le détail à son idée. Mais, ensuite, le dénouement de cette action se révèlera tout différent de ce qu'on avait pu imaginer » (1982 : 94). On pourrait croire qu'une ellipse temporelle est présente entre chacune des cases puisqu'il y a

[7] La transition *non-sequiture* s'apparente aux cases qui se suivent, mais ne semblent avoir aucun lien entres elles.

presque toujours un moment passé sous silence. Toutefois, la période de temps passée sous silence doit être importante pour qu'elle puisse être considérée comme étant une ellipse temporelle. Dans les trois premiers types de transition de McCloud, *moment-to-moment*, *action-to action* et *subject-to-subject*, le temps suggéré entre les cases représente généralement des secondes, voire des millièmes de secondes. Les trois derniers types de transition suggèrent habituellement une durée plus longue. Ainsi, nous considérons ici que ces ellipses sont présentes qu'à partir du troisième type de transition de case de McCloud, c'est-à-dire à partir de la transition *subject-to-subject* et jusqu'à la transition *non-sequiture*. Les transitions de cases suggèrent généralement un écoulement du temps, mais ce phénomène peut également être présenté à l'intérieure d'une même case.

Le rabattement de la successivité

Cohn (2007) différencie ce type de case comme étant des *polymorphic panels* « which allow for event representation to exist within the boundaries of a singular frame through the repetition of a single entity at different stages of an action » (2007 : 40-41). Pour Cohn, une case est *polymorphic* lorsqu'un même élément est présenté à des moments différents d'une action. Ce phénomène avait été exploré par Cutting (2002), ce dernier utilisant le terme *stroboscopic* pour désigner la représentation du mouvement dans une image statique. Bien que Cohn se soit inspiré de Cutting pour désigner ce phénomène, il spécifie qu'un même élément ou personnage doit être représenté à plusieurs moments durant l'action. La suggestion d'une durée semble toutefois être pour Cohn la fonction de ce type de case (2010). En français, Beaulac (2007) utilise le terme *rabattement de la successivité* pour parler de la suggestion d'une durée à l'intérieur d'une image. Peu importe le nom qu'on lui donne, le phénomène n'est pas d'hier, et Hergé savait l'utiliser, comme le démontre la figure ci-dessous (Figure 7). L'action des personnages représente à la fois le moment où ils entendent le capitaine Haddock, celui où ils le perçoivent comme menaçant, celui où ils décident de s'enfuir et celui où ils prennent leurs jambes à leur cou. Cette case, selon Beaulac, suggère un écoulement du temps. On peut toutefois se questionner sur la catégorisation de ce type de cases puisqu'un dialogue entre deux personnages à l'intérieur d'une case suggère forcément aussi l'écoulement du temps. Et même à partir du moment où un personnage s'exprime dans une case, une durée est suggérée. Peut-on mettre dans cette

catégorie toutes les cases où un personnage s'exprime puisqu'une durée est suggérée? Cohn (2006, 2007, 2010) et Beaulac (2007) ne semblent pas le voir de cette façon. Le problème d'interprétation se trouve peut-être dans la définition de la fonction de ce type de case.



Figure 7 | RABATTEMENT DE LA SUCCESIVITÉ
Tiré de *The Adventure of Tintin : The Crab with the Golden Claws* (1991), p.38.

Beaucoup d'éléments permettent de moduler le rythme de la bande dessinée. Autant le rythme de lecture que le rythme du récit lui-même. À l'aide des cases, des bandes et des planches, le bédéiste propose un rythme pour son récit. Avec les transitions entre les cases, il suggère souvent un laps de temps qui s'écoule. Avec l'ellipse, le bédéiste fait faire un saut dans le temps au lecteur et avec le rabattement de la successivité, il suggère l'écoulement du temps dans une seule et même case. Ce sont tous des outils avec lesquels le bédéiste doit jongler qui influencent le niveau de la temporalité du récit en bande dessinée. Passons maintenant aux éléments ayant un impact sur l'effet dramatique.

3.1.4 Dramatisation

La plupart du temps, la bande dessinée montre les choses en transformant certaines caractéristiques. L'auteur présente l'histoire à sa manière, de son point de vue. Il manipule certains éléments pour augmenter l'effet dramatique de son histoire de manière à exprimer comment il la perçoit. C'est aussi une manière lui permettant de teinter l'histoire pour la rendre plus intéressante.

> Tout l'art du créateur de bande dessinée (comme de l'auteur dramatique) consiste en effet à dépasser toujours plus ou moins le réel, pour recréer à partir de celui-ci un univers personnel, plus vrai que nature, qui mettra parfaitement en évidence ce qu'il désire exprimer. Autrement dit : l'auteur sublime toujours plus ou moins la réalité ou il la dramatise, selon les circonstances, afin de rendre son propos plus efficace. (DUC 1982 : 110)

Cette manipulation de la représentation peut se faire à des fins d'embellissement autant que d'enlaidissement. Par exemple, pour une scène montrant une petite fille prenant soin de sa grand-mère, l'effet dramatique peut dégager une ambiance positive pour suggérer la compassion, l'amour et la tendresse entre les deux personnages. Si toutefois ce n'est pas ce que le lecteur doit saisir de cette scène, que la petite fille est obligée de s'occuper de sa grand-mère, que les sentiments liants les deux personnages sont le mépris, la jalousie et la culpabilité, l'auteur manipulera la scène de manière à en dégager une ambiance négative. L'effet dramatique peut être obtenu par la manipulation de plusieurs éléments dans une bande dessinée. Nous traiterons ici de certaines manipulations du décor, de l'action, des personnages et du texte ayant des effets sur le niveau dramatique et permettant au bédéiste de rendre son récit plus captivant ou plus près de ses objectifs de communication.

Le décor

Le décor contextualise l'action et les personnages. Plusieurs aspects du décor vont influencer la manière dont le destinataire reçoit le récit. Le décor peut être exagéré ou manipulé pour le rendre plus impressionnant. Cette manipulation du décor aura un effet de dramatisation pouvant augmenter la tension du récit.

> En particulier, tous les décors naturellement insolites, qui possèdent une certaine « charge » dramatique intrinsèque : maisons isolées, abandonnées, délabrées, ainsi que toutes les architectures insolites, situées dans des endroits inattendus, constituent un cadre particulièrement intéressant sur le plan dramatique, souvent recherché par les auteurs de bandes dessinées. (DUC 1982 : 110)

Les couleurs et les perspectives seront décalées de la réalité pour suggérer une ambiance particulière. Selon Ducan et Smith (2009), les éléments ayant un effet sur la dramatisation du décor sont la couleur, les plans utilisés (plan rapproché, plan moyen, plan d'ensemble, etc.), l'éclairage, l'angle de vue, la représentation du mouvement et la visualisation des

sons. Nous discuterons ici de l'effet dramatique produit par la complexité du décor, par les plans et les angles de vue et par la forme de la case.

Le décor sert à préciser l'ambiance et il n'est pas toujours nécessaire que ce décor soit très descriptif. Par exemple, un décor dépouillé attire l'attention du lecteur sur l'action ou sur le personnage. Le vide autour du personnage peut suggérer le monde intérieur de ce dernier, son sentiment de solitude ou une impression d'absence. D'un autre côté, un décor chargé servira mieux à une mise en contexte très précise et descriptive de l'action. Une description visuelle élaborée est parfois nécessaire dans une case afin de mieux comprendre les cases qui suivent. Dans certains cas, ce sont les éléments du décor qui permettent au lecteur de saisir les buts et les motifs des personnages. Les plans de cadrage ou prises de vue du décor à l'intérieur d'une case peuvent également influencer la compréhension du récit.

Différents plans auront différents impacts sur le lecteur. Duc (1982), donne une bonne description des différents plans présentés en bande dessinée en décrivant leur fonction respective. Selon lui, les plans ont d'abord chacun « une valeur psychologique et expressive qui lui est propre, dont on jouera tout le long du récit pour mettre en relief l'action ou les sentiments des personnages et pour moduler à volonté l'intensité dramatique (ou le comique) de chaque scène en fonction de l'image ». Le plan d'ensemble par exemple, « correspond à l'indispensable description préliminaire du lieu de l'action, sans laquelle les mouvements et déplacements des personnages risqueraient d'être incompris » (1982 : 36). Ce plan sert de mise en situation et permet au lecteur de comprendre les cases suivantes. Le gros plan quant à lui met l'accent sur un élément précis de l'action. Pour démontrer l'émotion d'un personnage, c'est souvent ce type de plan qui est utilisé. L'auteur tente ainsi d'attirer l'attention du lecteur sur l'expression faciale du personnage. L'avant-plan, c'est-à-dire ce qui se retrouve au premier plan de l'image présentée, bien qu'il soit généralement utilisé pour donner plus de profondeur à une scène, module également l'effet dramatique.

> [...] l'avant-plan n'a pas seulement pour fonction de donner du relief à l'image. C'est aussi de lui que dépendra souvent la puissance évocatrice d'une image, son climat, son atmosphère, soit qu'il serve à dramatiser celle-ci, soit qu'il concoure au contraire è en défendre l'atmosphère. (DUC 1982 : 48)

Pour poursuivre avec la fonction de relief et d'effet dramatique, la perspective est certes une composante influençant ces deux éléments. Elle peut soit représenter l'angle et la position dans lequel le lecteur ou observateur voit la scène — la perspective ajoutant à la profondeur de la scène — soit suggérer une ambiance, voire faire les deux.

> La fonction première de la perspective doit être de manipuler l'orientation du lecteur dans le but d'être en accord avec le projet narratif de l'auteur. […] Un autre usage possible de la perspective est son emploi pour manipuler ou susciter différents états émotionnels chez le lecteur. (EISNER 2009 : 98)

La vue en contre-plongée par exemple donne un côté impressionnant à la scène. Avec les disproportions créées par la perspective, les personnages et les décors prennent une allure imposante et puissante. « […] l'angle qui exprimera le mieux l'idée de victoire, de domination et tout ce qui suit : la menace, l'arrogance, le mépris (ne dit-on pas d'un être méprisant qu'il regarde son monde " de toute sa hauteur "?), etc. » (DUC 1982 : 55).

Le bédéiste doit choisir comment représenter la scène, de même que la structure de la case elle-même. « [l]e contour en lui-même peut être employé comme un langage non-verbal de l'art séquentiel » (EISNER 2009 : 50). Le contour du cadre peut avoir un effet sur la dramatisation. Le choix de délimiter ou non la case par un contour noir a aussi un impact. Une case sans contour crée une ouverture vers ce qui est hors champ. Cette absence de limites peut suggérer la pensée intérieure d'un personnage comme faire référence à l'impact du moment sur l'environnement du personnage. Et bien que la plupart du temps les cases soient de formes rectangulaires, d'autres formes peuvent être utilisées. Une forme plus inattendue comme un cercle permettra d'attirer l'attention du lecteur.

> La forme de la case (ou son absence de forme) lui confère plus que la simple capacité d'être l'avant-scène à travers laquelle on assiste à l'action dessinée : elle peut faire partie de l'histoire même. Elle peut être utilisée pour introduire une dimension de climat sonore émotionnel au moment de l'action, tout comme pour contribuer à l'atmosphère de la page dans son ensemble. (EISNER 2009 : 51)

Plusieurs éléments caractérisant le décor permettent de moduler le récit et d'influencer le niveau dramatique du récit. Il en est de même pour le déroulement de l'action.

L'action

Le déroulement de l'action est aussi une composante influençant le niveau dramatique. Or, il faut d'abord comprendre comment se déroule l'action pour savoir comment la *dramatiser*. L'examen de certaines études du récit permet de constater que les schémas de l'action diffèrent quelque peu selon le théoricien. Par ailleurs, certains auteurs s'amusent à présenter des récits en déjouant les schémas canoniques de l'action. Malgré la diversité dans les schémas de l'action proposés par les théoriciens, l'examen de différents types de schémas permet de mieux comprendre le déroulement de l'action en général, et d'appliquer ces théories aux bandes dessinées. Dans le contexte de cette étude, l'analyse de l'action vise à préciser le niveau de dramatisation de l'action. Ainsi, nous ne chercherons pas à figer ici un schéma de l'action pour les bandes dessinées, mais plutôt de proposer des éléments pouvant faire partie de ce schéma. Dans cette optique, nous insisterons ici sur certaines étapes du schéma de l'action : le climax, le dénouement et le punch.

Le climax, aussi bien en bande dessinée que dans le récit en général, est le moment où la tension de l'action est à son maximum. Après la situation initiale où sont présentés les éléments de l'histoire, un évènement vient déstabiliser ce qui a été présenté. C'est d'ailleurs, rappelons-le, la troisième condition de narrativité de Ryan (1992)[8]. À partir de cette modification, la tension du récit et la curiosité du lecteur augmentent. Le lecteur veut connaître l'impact de ce changement. La tension et la curiosité sont en pente ascendante jusqu'au climax. Après le climax, la tension est en baisse. Le climax est d'intérêt pour analyser le niveau dramatique de l'action puisqu'il rend le récit plus vivant, plus impressionnant.

Le dénouement a également un impact sur l'effet dramatique. Nous tenons à distinguer ici la fin du récit de type dénouement et celle de type *punch*, ou chute du récit, bien que les deux se retrouvent à la fin du récit. Le dénouement présente une situation permettant de résoudre la problématique amenée par le changement. Le *punch* est une partie finale, souvent destinée à faire rire, mais aussi à faire réfléchir. Comme le coup du boxeur porté à son adversaire, le *punch* est un coup de l'auteur porté à son lecteur pour le faire réagir.

[8] « The narrative world must undergo changes of states that are caused by physical events […] » (RYAN 1992: 368).

Le *punch* est comme un coup de théâtre parce qu'il termine le récit de manière complètement inattendue : « […] le dénouement de la situation de départ dans un sens exactement contraire à ce que le temps préparatoire précédent nous laissait entrevoir » (DUC 1982 : 112). Nous considérons que lorsque le dénouement est complètement inattendu, il devient un *punch*. Le *punch* est différent des autres types de dénouement puisqu'il n'a pas le même effet dramatique. La figure ci-dessous représente les différentes étapes du schéma de l'action présentées et leur effet sur la dramatisation du récit (Figure 8).

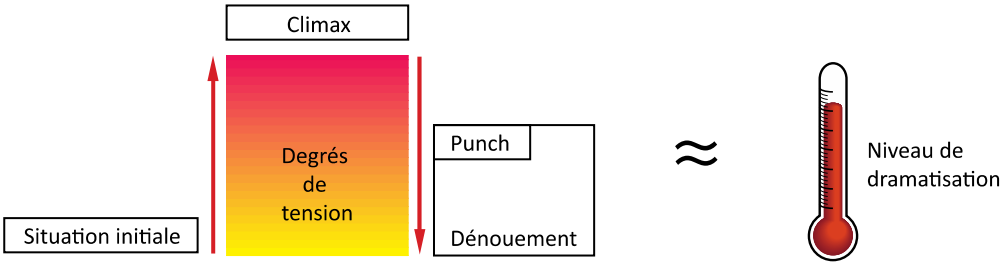


Figure 8 | DRAMATISATION DU RÉCIT
Inspiré de Duc (1982) et Baroni (2006).

Selon nous, le niveau de dramatisation correspondrait en moyenne au degré de tension du récit. En ce sens, le climax serait le moment où le niveau de dramatisation est à son plus fort, et le niveau de dramatisation serait plus élevé avec le *punch* qu'avec d'autres types de dénouement. Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas d'une règle absolue — les auteurs pouvant très bien moduler plus ou moins l'effet dramatique à différentes étapes du déroulement de l'action —, mais plutôt d'une règle généralement observée. Comme les étapes de l'action, les personnages peuvent prendre également différents niveaux de dramatisation.

Les personnages

Certains personnages sont représentés de manière assez proche de la réalité, respectant fidèlement les proportions et caractéristiques physiques d'un être humain normal. Il en va de même pour les animaux lorsqu'ils sont représentés avec le comportement habituel d'un animal. Le personnage humain normatif et les animaux sont ainsi très peu dramatisés. Toutefois, lorsque l'auteur veut transposer visuellement des caractéristiques

psychologiques à ses personnages, il sera tenté de manipuler leurs caractéristiques physiques. Le personnage devient donc moins réaliste et certaines de ces caractéristiques se voient exagérées, ayant pour effet d'augmenter l'effet dramatique. L'auteur manipule l'aspect physique d'un personnage pour le teinter d'une personnalité. Outre l'humain et l'animal, il existe d'autres types de personnages. Les créatures fantastiques, personnages mythiques et créatures extraterrestres par exemple. Peu importe le type de personnage, son degré de dramatisation peut être faible comme élevé. Lorsqu'il est faible, nous le considérons comme normatifs et lorsqu'il est élevé, comme manipulé. Afin de mieux comprendre le personnage manipulé, nous donnerons deux exemples : celui du superhéros et celui du personnage anthropomorphique.

Le personnage de type superhéros, très populaires aux États-Unis, est un bon exemple de personnage humain manipulé. Ce type de personnage serait composé de trois principaux éléments : la mission, les pouvoirs et l'identité. (P. Coogan selon DUCAN et SMITH 2009 : 226). La mission est l'objet de quête du superhéros qui doit combattre les méchants et utiliser ses pouvoirs pour sauver l'humanité. Le superhéros est toujours doté de pouvoirs surnaturels. À l'opposé de ses ennemis qui en sont dotés aussi, le superhéros se sert de ses pouvoirs pour faire le bien. Le troisième principal élément du superhéros est son identité particulière : un costume et un nom de code faisant souvent référence aux types de pouvoirs qu'il détient. De plus, le superhéros a souvent une double identité gardée secrète. Il est un humain ordinaire et souvent faible pour certaines personnes qu'il fréquente et devient le superhéros lorsque l'humanité est en danger. Les éléments caractéristiques du superhéros, la mission, les pouvoirs et l'identité comportent chacun un côté fantastique sortant du cadre de la réalité. L'ensemble de ces caractéristiques du superhéros donne au final un degré de dramatisation très élevé pour ce type de personnage. C'est un peu le même phénomène avec le personnage anthropomorphique.

L'attribution de caractéristiques humaines à des animaux est un phénomène courant en bande dessinée. Soit pour percer le monde intérieur de l'animal, soit pour comparer les comportements des individus ou leur morphologie à celle des animaux. Dans *Maus* par exemple, Spiegelman (1998) illustre les juifs en souris et les Allemands en chats. L'analogie permise par l'anthropomorphisme reflète bien la dynamique entre les deux

peuples. Les Polonais, quant à eux, sont illustrés sous la forme du porc. Il faut comprendre que Spiegleman, lui-même juif, raconte l'histoire de son père ayant vécu pendant un certain temps dans les camps de concentration. Les animaux choisis sont donc en fonction de la position de l'auteur face aux évènements. Les chats, comme les Allemands, sont les agresseurs pourchassant les souris, qui comme les juifs, sont les victimes. Le porc n'est pas méchant en tant que tel, mais il est généralement considéré sale, car il se roule dans la boue. Les Polonais se positionnant autant du côté des juifs que des Allemands selon l'opportunité étaient peut-être considérés comme sales, puisqu'ils allaient parfois se rouler dans la boue des Allemands, au sens figuré. Et encore, cette interprétation est la nôtre en tant que lecteur et pas nécessairement celle de l'auteur. L'auteur propose une manipulation de l'aspect d'un personnage pouvant suggérer une personnalité, mais le lecteur est celui qui interprétera au final la présentation.

Que le personnage soit un humain normatif, manipulé ou qu'il soit carrément imaginé comme l'extraterrestre, il joue un rôle clé dans une bande dessinée. Le lecteur a parfois une préférence pour un type de personnage ou l'autre. Cela dit, au-delà du type de personnage se trouve son niveau de dramatisation. Et le niveau de dramatisation d'un personnage peut avoir un impact sur la façon dont le lecteur reçoit l'intention de communication de l'auteur. Le niveau de dramatisation du texte lui-même est aussi important pour préciser l'intention de communication.

Le texte

Le texte a plusieurs moyens pour augmenter le niveau dramatique du récit. Notons en premier lieu le contenu, c'est-à-dire ce qui est dit, et parfois même non dit. La manière de raconter l'histoire, de moduler la progression des évènements, les pauses et les mots utilisés par les personnages sont autant de moyens de manipuler le texte pour augmenter l'effet dramatique. Le langage utilisé par le capitaine Hadock est un exemple parmi tant d'autres de texte permettant d'augmenter l'effet dramatique. Dans ce cas-ci, l'effet dramatique touche la personnalité du personnage, mais l'effet se fait ressentir aussi sur l'histoire, lorsque d'autres personnages réagissent aux insultes du Capitaine par exemple. Bien que l'effet dramatique soit très important en ce qui a trait au contenu du texte, le contenant, c'est-à-dire la manière de présenter le texte, peu aussi avoir un impact sur l'effet

dramatique. En effet, l'utilisation de différentes astuces graphiques donne plusieurs indices en bande dessinée et ne se limite pas à l'expression des personnages. Pour rendre le récit de la bande dessinée plus vivant et expressif, les sons et les émotions sont illustrés graphiquement. Que ce soit à l'aide de formes géographiques, d'onomatopées ou de symboles, ces techniques ajoute une dimension sonore et expressive au récit. Nous examinerons ici comment l'effet dramatique est influencé par la forme des phylactères, par les onomatopées, les formes géométriques et les symboles.

Les phylactères sont souvent appelés bulles en raison de leur forme distinctive. La bulle n'est toutefois pas la seule forme utilisée, le rectangle ou même des formes plus abstraites sont aussi utilisées. Certaines formes sont sélectionnées en fonction du type de récit ou du niveau de langage. Lorsqu'un personnage pense sans s'exprimer à voix haute, le phylactère est généralement présenté comme un nuage, rappelant le monde intérieur du personnage. La typographie de l'expression donne également plusieurs indices pour ajouter une dimension émotive. La mise en gras et l'augmentation de la taille des caractères sont souvent utilisées pour illustrer qu'un personnage crie. Comme l'émotion ou les sentiments animent et teintent notre voix,

> [C]ela peut aussi se traduire expressivement dans une bande dessinée, par un artifice graphique consistant à tracer le texte et les dialogues en caractère d'autant plus gros et gras que le personnage élèvera la voix. (DUC 1982 : 117)

Les onomatopées traduisent des sons en mots et sont très présentes dans la plupart des bandes dessinées. Elles « sont des mots dont le son imite celui des objets qu'il représente, ou reproduisent le son de la nature » (DUC 1982 : 123). Elles donnent des indices sonores parfois nécessaires à la compréhension. Certaines onomatopées sont utilisées de façon générale par les bédéistes. Or dans certains cas, l'auteur invente ou modifie des onomatopées pour mieux traduire l'effet sonore souhaité. Ainsi, le nombre de « a » du crac d'une fissure peut suggérer la durée du craquement.

Les formes géométriques et les symboles précisent également le récit. Par exemple, les onomatopées entourées d'étoiles à plusieurs branches, transposent l'intensité du bruit et de lumière causée par une détonation. Certains symboles sont également utilisés pour

transmettre une idée qui précise le contexte. Les jurons des personnages par exemple, sont souvent représentés sous forme de symbole. Crânes, étoiles, spirales, croix gammées et signes chinois se côtoient pour illustrer le mécontentement des personnages. Les signes de ponctuation sont également utilisés pour spécifier l'état psychologique. Bien que ce soit généralement leur fonction dans l'écriture, ils sont répétés ou utilisés seuls en bande dessinée pour accentuer l'étonnement ou le questionnement. Trois points d'interrogation dans un phylactère signifient que le personnage non seulement se questionne, mais se trouve dans un état de totale incompréhension. En somme, plusieurs méthodes de traduction graphique précisent l'ambiance, l'émotion, l'expression et ce qui pourrait rester hors d'atteinte pour le lecteur. La figure suivante (Figure 9) illustre bien les différentes propositions graphiques étant utilisées en bande dessinée.

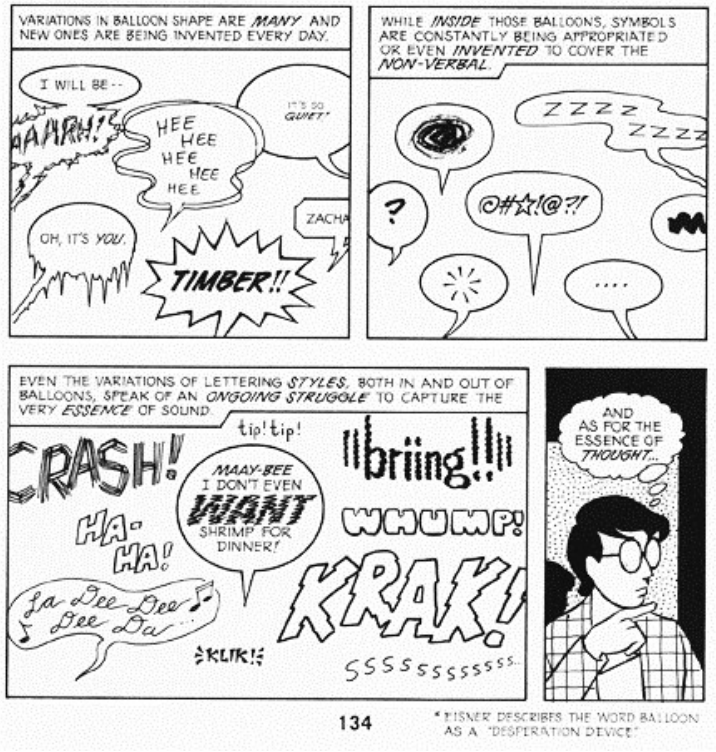


Figure 9 | EXPRESSIONS GRAPHIQUES
Tiré de McCloud (1993), p.134.

Il existe une multitude de manières pour préciser l'intention de communication par le biais d'astuces graphiques. En manipulant graphiquement la présentation du texte ou en utilisant

des symboles, le bédéiste pourra moduler la présentation de son récit pour augmenter l'effet dramatique. Rappelons également que ce qui est dit — la manière de raconter l'histoire et les mots choisis — sert également à augmenter l'effet dramatique de manière très importante.

***

La dramatisation du récit est possible grâce à la manipulation de plusieurs de ses composantes. Le décor, l'action, les personnages et le texte sont autant de moyens pour le bédéiste de rendre un peu plus vivant son récit. Il faut toutefois savoir doser pour atteindre un niveau dramatique souhaité tout en ne nuisant pas à la lecture ni à l'ordre dans lequel les différents éléments graphiques et textuels doivent être lus ou regardés.

3.1.5 Ordre de lecture

En effet, une surcharge d'éléments visuels et textuels peut confondre le lecteur et empêcher la lecture de se faire dans le sens linéaire du récit. Le texte doit être intégré à l'image de manière à faciliter une lecture d'ensemble. La position du texte dans l'espace et son traitement graphique aura un impact sur sa qualité d'intégration. Le lecteur doit pouvoir repérer facilement l'ordre de lecture, qui parle et comment le fait-il. La présentation du texte doit respecter certains principes afin de diriger l'attention du lecteur. La mise en page des cases, celle des phylactères et celle des récitatifs doivent toutes tenir compte des habitudes de lectures.

Les cases

La lecture d'une bande dessinée se fait de manière quelque peu différente de la lecture d'un texte. Souvent la lecture d'une bande dessinée se fait dans un premier temps par un balayage rapide de l'ensemble de la page. Le lecteur, par curiosité, est tenté de jeter un premier coup d'œil aux images qui s'offrent à lui si facilement. Il passe ensuite à la lecture des cases une par une. Bien qu'il soit libre de faire vagabonder son attention de manière aléatoire sur les cases, il opte généralement pour une lecture conforme aux normes de lectures occidentales, c'est-à-dire de gauche à droite et de haut en bas. Les cases doivent

être placées selon cette habitude culturelle du lecteur, même si ce dernier triche parfois sur l'ordre, comme le mentionne Eisner :

> Ces agencements de flux, idéalement, doivent être constitués selon l'œil du lecteur. En pratique, toutefois, cette règle n'est pas absolue. Le spectateur jette souvent un œil à la dernière case. Quoi qu'il en soit, le lecteur doit finalement revenir au schéma conventionnel. (EISNER 2009 : 48)

Ce qui peut sembler évident comme ordre de lecture pour un texte, l'est un peu moins lorsqu'il s'agit de cases et de phylactères. Les formes et les grandeurs variables des cases peuvent produire sur la mise en page finale des problèmes avec l'ordre de lecture (Figure 10).

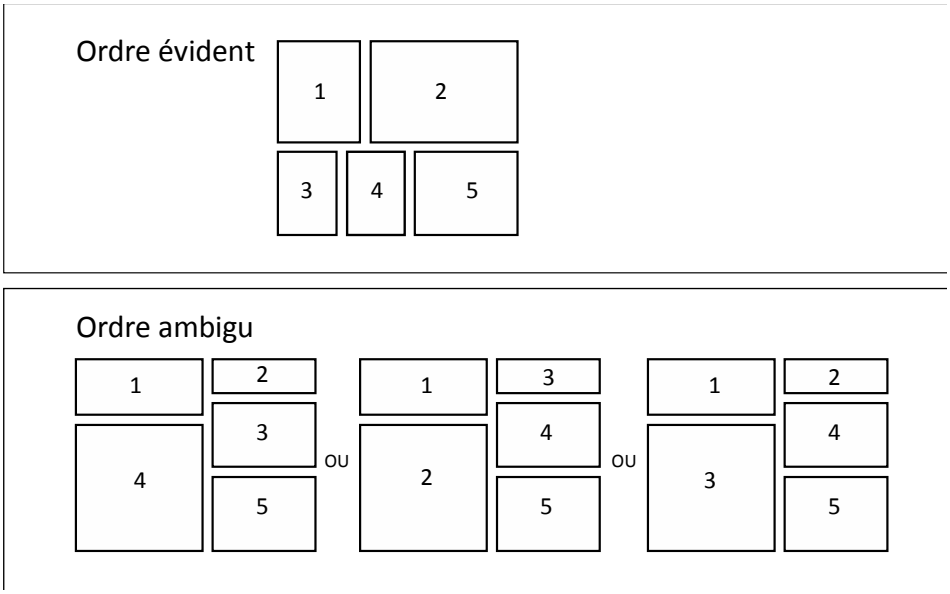


Figure 10 | ORDRE DE LECTURE DES CASES
Inspiré de FARID (1989).

Devant un ordre de lecture ambigu, le lecteur peut perdre le fil de l'histoire et même l'intérêt pour cette lecture. Dans certains cas, un ordre ambigu a peu d'impact, comme lorsqu'il s'agit de cases représentant des angles de vues différents d'une même scène au même moment. Le lecteur a le choix de l'ordre des cases sans que cela nuise à la compréhension du récit. Toutefois, il existe des cas où l'ordre ambigu nuit à la suite logique du récit. « Cela se produit quand une vignette s'étire dans le sens vertical et qu'elle occupe

l'espace généralement réservé à deux vignettes placées l'une au-dessus de l'autre » (FARID 1989 : 24). La mise en page des cases doit donc respecter les normes de lectures. La disposition des phylactères doit également respecter ces normes.

Les phylactères

Puisque ce sont les personnages qui s'expriment via les phylactères, la position des personnages dans l'espace aura tendance à respecter l'ordre de leurs interventions. Le premier personnage à parler est ainsi souvent placé à gauche pour éviter l'entrecroisement des phylactères. D'autres solutions sont aussi possibles lorsque la position des personnages ne peut respecter l'ordre d'intervention. Les phylactères peuvent par exemple être décalés en plaçant celui de gauche bien au-dessus de celui de droite. Or le décalage doit être important pour éviter toute ambiguïté. Dans la figure ci-dessous, l'image de gauche est un exemple de décalage suggérant un ordre de lecture évident contrairement à l'image de droite.

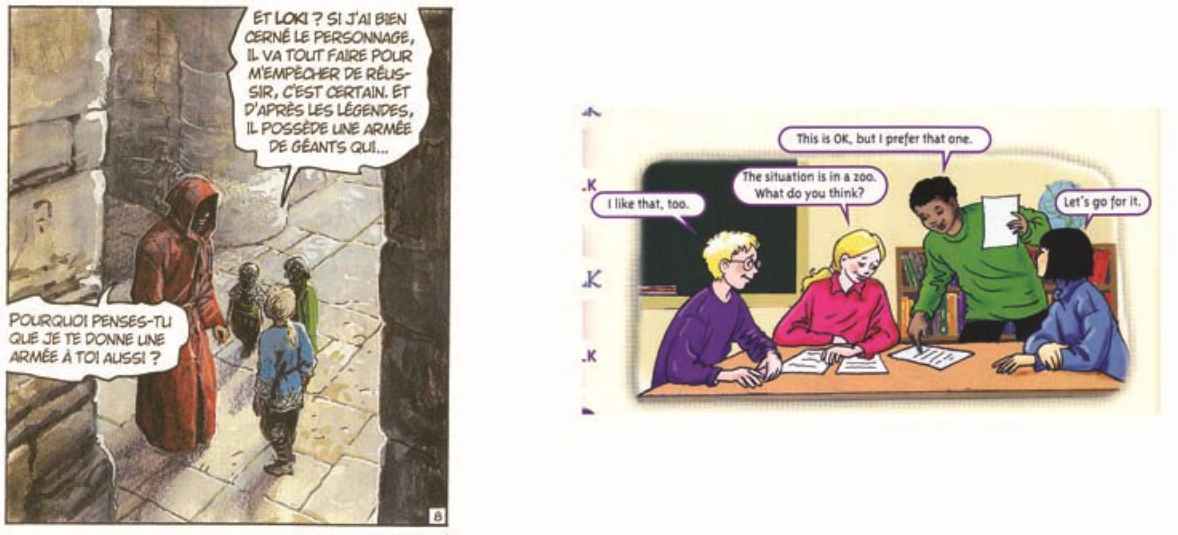


Figure 11 | ORDRE DE LECTURE DES PHYLACTÈRES
Gauche: tiré de *Thorgal La Bataille d'Asgard* (2010), Le Lombard, p.10.
Droite : tiré de *The New Key to English* (2003), Manuel A, Éditions CEC, p.44.

Les récitatifs

La mise en page des récitatifs est soumise aux mêmes exigences à propos des normes de lecture. Il doit être placé dans le haut de la case lorsque sa lecture doit se faire avant celle de l'image et dans le bas lorsque l'image doit d'abord être vue. Les récitatifs peuvent aussi

être placés d'un côté ou de l'autre de la case. Encore une fois, il importe de tenir compte de la fragilité de l'ordre de lecture dans le choix de l'emplacement.

***

Dans une bande dessinée, les cases, les phylactères, les récitatifs et les images se bousculent pour attirer l'attention du lecteur. Il devient important de non seulement porter une attention particulière à l'emplacement de chacun de ces éléments en fonction des autres éléments de la même catégorie, autant que de chacun d'entre eux en rapport à l'ensemble des éléments. Les règles dans l'ordre de lecture présentées conviennent à nos habitudes occidentales et peuvent différer selon les habitudes de lecture, mais le principe est le même. La mise en page des différents éléments de la bande dessinée doit respecter les normes de lecture en usage. Lorsque l'ordre dans lequel ces différents éléments doivent être traités n'est pas assez évident, la lecture peut devenir inconfortable, voire ardue. La bande dessinée vouée à l'apprentissage a tout intérêt à respecter les normes de lecture. Ceci est certainement vrai aussi pour les autres champs d'application de la bande dessinée.

3.1.6 Champs d'application

La bande dessinée possède un pouvoir de communication bien réel, et la diversité de ses champs d'application le démontre bien. En effet, la bande dessinée est entre autres utilisée pour la publicité, pour critiquer la société — pour faire de la propagande même —, mais aussi pour témoigner de l'histoire, et pour donner un compte-rendu journalistique de certains évènements.

Publicité

Les nouvelles technologies permettent à la bande dessinée de se retrouver sous plusieurs médias — notamment PowerPoint, vidéo, courriel et sur le web — que plusieurs exploitent à des fins de publicité. C'est d'ailleurs en format courriel sous forme d'épisodes à suivre que la CASDEN a décidé de sensibiliser ses salariés au sujet de la sécurité informatique (DUHAMEL s.d.). Quelques compagnies en France offrent déjà la bande dessinée comme l'ultime outil de communication à leurs clients : Corporate Fiction, La Bande Destinée et

Communication BD[9]. Ces compagnies proposent à leurs clients de passer leur message en utilisant la bande dessinée, et ce, peu importe la nature, le sujet ou le thème. Les sociétés commerciales qui choisissent d'utiliser ce médium le font en général pour informer ou sensibiliser leurs employés ou leur clientèle. C'est ainsi que la compagnie Pfizer a traité des dangers de l'hypertension artérielle avec *24 heures sous tension* (Figure 12).



Figure 12 | 24 HEURES SOUS TENSION
Tiré de Corporate fiction (s.d.), [en ligne]. Retrouvé le 14 janvier 2013 à http://www.corporatefiction.fr/references/.

Si le domaine de la publicité utilise la bande dessinée, c'est probablement parce qu'elle se présente comme un outil de communication ayant un certain pouvoir. C'est certainement pour cela que la bande dessinée est également un terrain recherché pour la propagande.

[9] Les trois compagnies ont été trouvées sur le Web aux adresses suivantes : http://www.corporatefiction.fr/ pour Corporate fiction, Paris ; http://www.labandedestinee.com/accueil.htm pour La Bande Destinée, Paris ; et http://www.communication-bd.com/ pour Communication BD, Bègles.

Propagande

Des idées ou façons d'interpréter les choses peuvent être incorporées à la bande dessinée, presque à l'insu des lecteurs. « Propaganda is a series of related communications acts that propagate, or spread, a particular interpretation of an event. [...] Propaganda works best when audiences are not aware they are being exposed to it » (DUCAN et SMITH 2009 : 248-249). Ce pouvoir a été compris de plusieurs qui ont utilisé la bande dessinée pour faire de la propagande. Strömberg (2010) démontre à quel point la bande dessinée a été utilisée pour manipuler la perception des gens sur plusieurs sujets et donne plusieurs exemples. Témoignant de cet ouvrage, le blogueur Neault écrit :

> La propagande en temps de guerre reste sans doute la plus massive et bien souvent la moins subtile. Que ce soit Superman ou Captain America qui bottent les fesses de Hitler, ou encore des albums cubains ventant les mérites de la révolution et les exploits du Che, les sabots sont gros et le message basique. (NEAULT 2010)

Il semble que la propagande en bande dessinée ne soit pas toujours des plus subtiles. Il reste que la perception de la propagande se fait souvent par le lecteur et n'est pas nécessairement l'intention de l'auteur. Par exemple, l'étudiant congolais ayant porté plainte en 2007 contre la société des droits de Hergé (Moulinsart) affirme que cette bande dessinée est raciste et remplie de propagande colonialiste (CAMBOULIVES 2007). Il est difficile d'affirmer hors de tout doute que c'était l'intention de l'auteur. Plusieurs albums de bande dessinée ont été critiqués pour leur propagande raciste et sexiste (DUCAN et SMITH 2009). Ce ne sont toutefois pas seulement des préjugés que la bande dessinée a véhiculés. Elle est parfois aussi porteuse de critiques sociales.

Critiques sociales

Les bandes dessinées ont été utilisées autant pour inviter les citoyens à participer à la guerre qu'à leur faire voir tous les côtés néfastes de celle-ci. Satires politiques et sociales sont d'ailleurs une orientation prisée par les *strips* des quotidiens. Mafalda, bande dessinée de provenance argentine, est un bon exemple de ce type d'orientation. Cette petite fille ayant une vision du monde et de la politique plutôt étonnante et très critique pour son âge figuré, est entourée de personnages représentants à eux seuls une critique en soi. Par exemple, Manolito, fils de commerçant, ne pense qu'à l'argent et représente une critique du

capitalisme. De plus, le nom donné à l'animal de compagnie de Mafalda, une tortue prénommée Bureaucratie, nous renseigne sur l'opinion de l'auteur au sujet de la bureaucratie avec le lien unissant la lenteur reconnue de l'animal et son nom. Les préjugés sur les homosexuel(le)s et sur le sida, les politiques environnementales et le comportement du gouvernement américain durant la guerre froide sont autant de sujets qui ont été critiqués en bande dessinée (DUCAN et SMITH 2009). Plus près de nous, les bédéistes québécois critiquent aussi la société québécoise. Concernant les revendications des étudiants contre la hausse des droits de scolarité et leur opposition au récent projet de loi 78, Zviane a critiqué leur réaction avec une bande dessinée en ligne[10]. D'autres champs d'application de la bande dessinée sont moins teintés de l'opinion de leur auteur, comme la bande dessinée historique.

Historique

Avec le style historique, l'auteur doit s'effacer le plus possible au profit d'une représentation fidèle de la réalité. La France a par exemple utilisé ce médium pour raconter une partie de son histoire. L'histoire de France en bande dessinée, aux éditions Larousse, décrit 2000 ans d'histoire en bande dessinée (BEDETHEQUE s.d.). La France n'est pas la seule à avoir raconté son histoire en bande dessinée. L'histoire de l'Égypte, de la Rome antique, de l'époque médiévale et de la Seconde Guerre mondiale sont également très représentées en bande dessinée. BDTheque (s.d.)[11] recense 152 séries d'albums traitant de la Seconde Guerre mondiale, 87 séries sur fond d'époque médiévale, 26 séries sur le thème de l'Égypte ancienne — des premiers pharaons à Cléopâtre — et 46 séries du temps de l'empire romain. Or, la liste de série de bandes dessinées historiques est beaucoup plus longue puisqu'il ne s'agit seulement de quatre thèmes historiques sur un vaste domaine de possibilitées. BDTheque classifie les genres historiques en 61 sous-catégories, allant de la Grèce antique jusqu'à la tragédie du 9/11, pour un total de 645 séries d'albums. Le médium BD est particulièrement intéressant pour témoigner de l'histoire par ce qu'il permet de rendre le témoignage plus vivant. Une œuvre à caractère historique (WIKIPÉDIA 2012d),

[10] L'émotivité, par Zviane. BD en ligne à http://www.zviane.com/prout/2012/05/20/lemotivite/.
[11] BDTheque et Bedetheque sont deux bases de données en ligne différentes.

Persepolis[12], a dernièrement été popularisée par son adaptation au cinéma. Bien que *Persepolis* ne soit pas qu'historique, étant aussi à la fois autobiographique et sociopolitique, elle est mentionnée ici en raison de sa popularité. À travers les quatre tomes de cette bande dessinée, Marjane Satrapi raconte son enfance et son passage à la vie adulte sur fond de révolution iranienne. Pour raconter les évènements, la bande dessinée peut être historique, mais elle peut-être également plus près de la manière utilisée par les médias de l'information.

Journalistique

Le style journalistique, appelé aussi *BD reportage*, semble prendre de plus en plus d'ampleur. À la manière du journaliste, c'est-à-dire en reportant les faits, le bédéiste raconte un évènement ou une période à l'aide de séquences illustrées narratives. La grandissante popularité de ce genre de bande dessinée est possiblement à l'origine des récentes récompenses (prix Pulitzer 1992 et grand prix du Festival d'Angoulême 2011) accordées à Art Spiegelman, l'auteur de *Maus*, publié pour la première fois en 1973 (SPIEGELMAN 1998). Plusieurs autres bandes dessinées journalistiques ont connu une grande popularité, notamment *Reportage* de Joe Sacco (2011)[13], et *Chroniques de Jérusalem* de Guy Delisle (2011)[14]. Ce dernier, auteur québécois, a tout récemment reçu le fauve d'or (prix du meilleur album 2012) du festival de la bande dessinée d'Angoulême pour *Chroniques de Jérusalem* (FIBD 2012).

***

La bande dessinée est pourtant une forme de communication complexe pour son créateur en raison notamment d'une diversité importante de composantes. Cela dit, malgré la pluralité d'éléments devant être considérés lors de sa conception, elle reste pour le destinataire une lecture accessible et divertissante. De plus, sa façon particulière de raconter les choses à l'aide d'images et de textes autorise le dépassement du cadre de divertissement. Le langage verbo-iconique narratif se révèle être une façon de communiquer efficace et peut être utilisé

[12] SATRAPI, M. (2007) *The Complete Persepolis* [BD], Knopf Doubleday Publishing Group
[13] SACCO, J. (2011). Reportage, Palestine, Irak, Kushinagar, femmes tchétchènes, crimes de guerre, immigrants africains, [BD], Futuropolis.
[14] DELISLE, G. (2011). *Chroniques de Jérusalem*, [BD], Éditions Delcourt.

à plusieurs fins, notamment à des fins informatives et même pédagogiques. *L'Illustration Universelle des Droits de l'Homme*, ou chaque article de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme est expliqué à l'aide d'une bande dessinée, s'inscrit dans cette fonction informative (Figure 13). Cet album aurait aussi une fonction pédagogique s'il était utilisé en classe pour enseigner les articles de la Déclaration. C'est cette fonction précise de la bande dessinée, la fonction pédagogique, qui sera examinée. Pour ce faire, il convient d'abord de comprendre quelques principes fondamentaux concernant l'apprentissage.



Figure 13 | ARTICLE 2
Tiré de l'*Illustration Universelle des Droits de l'Homme*, Article 2, Glénat, p.18.

3.2 Apprentissage

Dans un premier temps, il convient de comprendre ce qu'est l'apprentissage. Plusieurs théories d'apprentissage ont été élaborées et améliorées au fil du temps. Ainsi, le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme, pour ne nommer que ceux-là, définissent l'apprentissage de manière différente. Une définition plus large de l'apprentissage sera retenue ici pour être en mesure de mieux l'appliquer à la bande dessinée. Driscoll définit l'apprentissage comme suit : « Learning encompasses a multitude of competencies, from knowledge of simple facts to great skill in complex and difficult procedures » (2005 : 2). Ainsi, l'apprentissage concerne l'acquisition de connaissances et de compétences multiples aussi bien simples que complexes. Nous croyons que la bande dessinée peut servir à l'acquisition de connaissances et qu'elle peut permettre de développer certaines compétences. En ce sens, elle peut servir à l'apprentissage et être pédagogique.

Afin de préciser la manière dont la bande dessinée peut être utilisée comme outil pédagogique, il faut d'abord examiner les raisons qui nous invitent à considérer la bande dessinée dans un cadre éducatif. De plus, nous devons insister sur certaines notions fondamentales en apprentissage auxquelles la bande dessinée ne saurait se soustraire. Pour ce faire, nous allons en premier lieu discuter des styles d'apprentissage en nous attardant aux préférences de lecture. Nous aborderons par la suite le décrochage en misant sur la clientèle la plus visée par ce problème. Enfin, nous verrons différentes stratégies et astuces pédagogiques pouvant être utilisées par la bande dessinée.

3.2.1 Styles d'apprentissage

Les styles d'apprentissage définissent la manière propre à l'apprenant de traiter l'information. Nous allons d'abord définir plus précisément ce qu'est le style d'apprentissage pour ensuite discuter de l'impact des différences de styles d'apprentissage sur l'apprentissage en général. Concernant l'impact sur l'apprentissage, nous allons nous attarder sur l'importance de deux aspects : proposer plusieurs méthodes d'apprentissage différentes et l'identification de l'apprenant au contexte d'apprentissage. Nous examinerons par la suite des statistiques concernant les préférences de lecture au Québec.

Définition du style d'apprentissage

Le style d'apprentissage concerne notre façon d'apprendre. C'est aussi en pratique, notre façon préférentielle de résoudre un problème (THERER 2008). Cette recherche (HUOT 1997) démontre d'ailleurs l'impact du style d'apprentissage sur la résolution de problème. Les différentes théories ont décrit les styles d'apprentissage comme étant entres autres : auditifs ou visuels, divergents ou convergents, accommodateurs ou assimilateurs, cerveau gauche ou cerveau droit. Ce qu'il est important de retenir dans le cadre de cette recherche est que différents styles d'apprentissage existent et que cela nécessite différentes approches dans l'enseignement. Bien que l'apprentissage concerne l'être humain à tout âge — même les animaux — nous insisterons ici sur l'apprentissage chez l'élève du primaire. Chaque élève est différent, et cet aspect constitue un défi important en éducation. Il n'est sans doute pas possible d'adapter l'enseignement à chaque style d'apprentissage. Ce qui serait souhaitable, par contre, serait plutôt de diversifier le plus possible les méthodes d'apprentissage afin de tenir compte des différences de chacun.

Diversification des méthodes d'apprentissage

De plus en plus de pays prennent conscience de l'importance de la diversification dans le secteur de l'éducation, le Canada et le Québec ne font pas exception. Barry, spécialiste en sciences de l'éducation à la Commission des programmes d'études du Québec, explique que la prise en compte des différences peut se faire par :

> La différenciation pédagogique : mettre en place des occasions multiples (contextes d'apprentissage variés, méthodes d'enseignement diverses, etc.) permettant à chaque élève de développer des compétences et d'acquérir des savoirs au moyen de stratégies d'apprentissage variées. L'objectif est triple : gommer les différences d'acquisition, respecter les types de compréhension et entretenir la volonté de réussir. (BARRY 2004 :21-22)

On parle de différenciation pédagogique pour désigner la diversité dans les méthodes d'enseignement, les contextes d'apprentissage, etc. Trois arguments permettent de soutenir l'importance de la différenciation pédagogique. Premièrement, la différenciation pédagogique permet de remédier au problème d'inégalité des apprenants due à leurs différentes capacités d'acquisition de connaissances. En différenciant le contenu pédagogique et la manière de le présenter, l'apprenant, quelle que soit sa capacité à

apprendre, aura plus de chance d'être capable de le faire. La différenciation permet également de respecter la façon dont l'apprenant comprend ce qui lui est présenté. De plus, diversifier les méthodes d'enseignement et les outils pédagogiques permet de maintenir la motivation des élèves (BARRY 2004, THERER 2008). Différencier les outils pédagogiques signifie aussi offrir à l'apprenant différents types de lecture.

Préférences de lecture

La lecture est un important outil d'apprentissage. La différentiation pédagogique en ce qui a trait à la lecture nécessite de tenir compte des préférences de lecture des apprenants. Une étude du ministère des Communications indique que les compétences et habilités pour la lecture, dans toutes les provinces canadiennes ainsi que dans 32 pays étudiés, sont plus élevées pour les filles que pour les garçons (MCC 2004). Il serait important de tenir compte des préférences de lecture des garçons, ne serait-ce que pour conserver leur motivation à lire. Il se trouve qu'une étude (LEBLANC 2005) démontre qu'au Québec, 63 % des garçons du primaire sont de fervents amateurs de bande dessinée et qu'ils en font leur premier choix quand on leur demande leur préférence de lecture.

Les bibliothèques scolaires ne tiendraient pourtant pas compte des préférences de lecture des garçons (St. JARRE 2008). La bande dessinée n'a pas une grande place dans les bibliothèques des écoles primaires, et les élèves n'ont souvent droit qu'à une bande dessinée lors d'emprunt à la bibliothèque de leur école[15]. C'est aussi ce que révèle une étude du CCA (Conseil canadien sur l'apprentissage).

> Le problème : de nombreux enseignants mettent l'accent sur la lecture de romans, de livres de fiction ou de poésie et négligent la BD. Pour le CCA, les enseignants font une double erreur :
> — ils relèguent les bandes dessinées au statut d'ouvrages de seconde zone ou de livres de qualité médiocre;
> — ils garnissent les rayons des bibliothèques de livres prisés par les fillettes.
> (RADIO-CANADA 2010)

Si les garçons ont de moins bonnes compétences et habiletés en lecture, c'est surement parce qu'ils lisent moins que les jeunes filles. Or, puisque la bande dessinée est

[15] Cette information est tirée d'une participation bénévole aux bibliothèques des écoles primaires Alexander Wolff à Shannon (2010) et Des cépages à Gatineau (2008).

généralement leur premier choix de lecture et qu'ils ont un accès limité à ce type de lecture, il est possible de croire que le non-respect de leur préférence de lecture a un impact sur leurs habiletés en lecture.

***

La bande dessinée, à l'aide de son langage verbo-iconique narratif, a la possibilité de rendre un peu plus significatif l'apprentissage. Pour l'apprenant qui a besoin d'images ou d'histoires pour mieux comprendre et retenir l'information, la bande dessinée devient un outil éducatif précieux. Elle convient parfaitement à ce style d'apprentissage. En proposant diverses méthodes d'apprentissage, les chances de rejoindre les élèves pour qui les méthodes actuelles ne conviennent pas augmentent. Ces élèves seront moins à risque d'avoir des problèmes d'apprentissage et seront par la suite moins à risque de décrocher.

3.2.2 Décrochage

Le problème des jeunes qui décident de quitter l'école avant d'avoir eu leur diplôme d'études secondaires est à prendre très au sérieux. Ces jeunes nous indiquent de cette façon que l'école ne leur convient pas. Voici quelques statistiques sur le décrochage scolaire et sur la clientèle la plus à risque de décrocher ou d'avoir des difficultés d'apprentissage. Nous discuterons également de certaines mesures pour combattre le décrochage.

Statistiques sur le décrochage

Selon un sondage Léger Marketing (2011), le décrochage est un enjeu majeur pour les Québécois. Le problème du décrochage arrive en deuxième place dans le rang des problèmes de la société québécoise, suivis de près par les faiblesses dans le système d'éducation. Au Québec, le décrochage scolaire est en hausse principalement chez les garçons (LA PRESSE CANADIENNE 2009). Selon cette même source, un garçon sur trois quitte l'école au secondaire du réseau publique sans son diplôme. Les garçons sont plus à risque de décrocher et le décrochage serait en hausse dans plusieurs régions :

> Les régions où on trouve des taux d'abandon dépassant les 30 % sont : Montréal, une partie de l'Outaouais, les Laurentides et le Nord-du-Québec. Celles où le taux dépasse les 20 %, malgré tous les efforts entrepris, sont : la Basse-Côte-Nord, Québec, l'Estrie, la Côte-Nord, les Basses-Laurentides, la Montérégie, Drummondville et Nicolet. (RICHER 2012)

Clientèle à risque

Le terme *à risque* a été le sujet d'un colloque pancanadien[16]. Une des définitions présentées du terme *à risque* est : « [U]ne plus grande probabilité de répercussions négatives sur le développement, difficultés d'adaptation sociale, difficultés à réussir dans les études et problèmes de santé mentale » (TRUDEL et PUENTES-NEUMAN 2001 : 7). Le terme *à risque* concerne, entre autres, des problèmes dans l'intégration sociale et des problèmes de réussite scolaire. Lors de ce colloque, une enseignante à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa fait ressortir les conclusions faisant l'objet d'un consensus du milieu scientifique, notamment :

> L'importance d'une prévention précoce dans le cas des jeunes garçons fait également le consensus, ajoute-t-elle, car les résultats de la recherche démontrent habituellement que les jeunes garçons sont, plus que les filles du même âge, prédisposés au risque, dans les mêmes conditions environnementales. (PAQUIN 2001 : 8)

Les garçons semblent plus à risque d'avoir des difficultés à l'école et plus à risque de décrocher.

Combattre le décrochage

Afin de combattre le décrochage scolaire, le gouvernement du Québec a établi un plan d'action s'étalant de 2009 à 2014. Une des mesures est d'accompagner les jeunes pour augmenter leur facteur de réussite. Dans cette optique, « [p]roposer un soutien adapté à chaque jeune contribuera à offrir à tous les mêmes chances de réussite » (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC 2012). Les mesures pour combattre le décrochage doivent comprendre, entre autres, un soutien adapté aux jeunes garçons, qui font partie de la clientèle à risque d'avoir des difficultés d'apprentissage et de décrocher. Dans cette optique, des solutions sont déjà mises en place dans certaines écoles, comme l'ajout de modèle masculin et l'augmentation des activités physiques, mais ce n'est pas suffisant, selon un rapport de la CSQ (s.d.). En conférence de presse, le président de la CSQ commente ce rapport.

[16] « L'enfance et la jeunesse à risque », colloque du Programme Pancanadien de Recherche en Éducation (PPRE), 2000.

> Il faut s'éloigner de la pensée magique qui stipule qu'en ajoutant des modèles masculins, des cours d'éducation physique et des chars d'assaut dans les cours d'école, ça réglerait le problème des gars », s'est exclamé hier le président de la CSQ, Réjean Parent. (GERVAIS 2011)

Ces mesures reflètent un effort pour rendre le contexte d'apprentissage plus adapté aux garçons. Toutefois, l'ajout de modèles masculins et l'augmentation des activités physiques ne semblent pas suffisants. Il faudrait peut-être que le matériel pédagogique soit présenté de manière à rejoindre cette clientèle. Si l'information est constamment présentée dans une forme à laquelle les jeunes garçons ne s'identifient pas, ils seront moins en mesure de rapporter l'information à eux-mêmes. Par ailleurs, une importante source d'acquisition de l'information se fait par la lecture.

La lecture, zone où les habiletés des garçons sont moindres que celle des filles, est un incontournable pour la réussite scolaire (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 1999). La lecture et l'écriture sont essentielles dans le processus d'apprentissage, et le manque d'habiletés dans ces aptitudes serait la principale source de problèmes d'apprentissage, comme le mentionne Gervais.

> Pour la CSQ, la recherche démontre clairement que la maîtrise de la langue première est un vecteur de réussite quasi infaillible. Selon les données du ministère de l'Éducation citées par la CSQ, les principales difficultés des élèves ayant des problèmes d'apprentissage relèveraient à 90 % de la lecture et de l'écriture. (GERVAIS 2011)

Si les garçons préfèrent lire des bandes dessinées, ils devraient avoir accès à une généreuse quantité d'albums pour motiver leur envie de lire. Entre un roman qu'ils prendront à la bibliothèque de leur école parce qu'ils y sont obligés, et qui souvent sera délaissé par manque d'intérêt, et plusieurs bandes dessinées qu'ils liront avec grand intérêt, l'impact sur la motivation à la lecture est considérable. Le Conseil canadien sur l'apprentissage révèle d'ailleurs que « Bien qu'ils aient été considérés comme peu éducatifs par des générations de parents et d'enseignants, les romans illustrés et les bandes dessinées pourraient favoriser la compréhension de textes suivis chez les jeunes garçons, qui sont généralement moins habiles en lecture que les jeunes filles » (CCA 2010). De plus, la bande dessinée est un bon moyen de diversifier les méthodes d'apprentissage dans le but de respecter la diversité des styles d'apprentissage.

L'idée n'est pas de suggérer que les bandes dessinées sont la solution par excellence aux problèmes d'apprentissage et de décrochage des jeunes garçons, mais qu'elles pourraient participer à la réduction de ces problèmes. Cela dit, pour bien cerner la fonction éducative de la bande dessinée, il faut également considérer certaines astuces et stratégies pédagogiques que la bande dessinée pourrait exploiter.

3.2.3 Astuces et stratégies pédagogiques

Nous allons examiner ici certaines notions perceptives et des aspects influençant la manière dont nous retenons l'information en mémoire, en examinant à chaque fois comment la bande dessinée dans le contexte scolaire peut tenir compte de ces différentes notions. Nous traiterons dans un premier temps de l'attention et de la motivation, et de certaines méthodes pouvant influencer la perception. Nous discuterons également de certains éléments concernant la profondeur du traitement de l'information en insistant, entre autres, sur différents aspects concernant l'image. Pour terminer, nous déclinerons différentes stratégies pouvant améliorer le niveau de traitement de l'information.

Attention et motivation

L'attention et la motivation sont des éléments importants de la théorie d'apprentissage *Motivation and Self Regulation*. Selon cette théorie, le rôle de l'enseignant serait d'améliorer la motivation des élèves avec des stratégies qui augmentent l'attention, qui améliorent la pertinence, qui encouragent la confiance et garantissent la satisfaction (DRISCOLL 2005 : 421). La bande dessinée pourrait répondre à ces critères. Elle attire l'attention des élèves, comme le démontre une étude faite en Turquie avec des étudiants de 7^{e} année. « The comics catch attention of the children with the humorous side ». Cette étude démontre aussi que « [...] the action is shaped by the idea that using comics as visual aid will provide a stimulation for the students and make them focus on the topic in reaching the planned targets » (TUNCEL et AYVA 2010 : 1447). La bande dessinée se présente comme un outil d'apprentissage différent pouvant augmenter l'attention des élèves vis-à-vis la matière à apprendre. De plus, elle permet d'augmenter leur motivation à l'apprentissage et à la lecture en général. La présentation d'information par la bande dessinée, en plus d'avoir un impact potentiel sur l'attention et la motivation, pourrait également influencer la manière dont l'apprenant perçoit cette information.

Encadrement

L'encadrement (*framing*) est justement une technique particulièrement utile permettant d'influencer la perception. L'encadrement est une technique « that influence decision making and judgment by manipulating the way information is presented » (LIDWELL et coll. 2010 : 108). Cette méthode permet d'influencer positivement ou négativement la réponse d'une personne à ce qui lui est présenté. Cette manipulation de la perception peut se faire à l'aide d'images, de mots ou de contextes. Ces éléments serviront à influencer la manière dont une personne perçoit une chose. L'encadrement est, de cette façon, une méthode à considérer lorsque des éléments d'apprentissage sont présentés aux apprenants. La bande dessinée pourrait servir à encadrer certaines notions d'apprentissage. En présentant des notions pouvant sembler a priori ardues et rébarbatives de manière ludique, l'apprenant sera certainement en meilleure disposition devant ces notions. Par ailleurs, la bande dessinée pourrait être un moyen pour mettre en valeur des éléments particuliers de l'apprentissage.

Mise en valeur

La mise en valeur (*highlighting*) est une technique permettant d'augmenter l'attention sur un élément précis. « Highlighting is an effective technique for bringing attention to elements of a design» (LIDWELL et coll. 2012 : 126). Les couleurs et l'utilisation de certaines variantes typographiques (italiques, grasses, etc.) sont parmi les moyens techniques généralement utilisés pour mettre un élément en valeur. En classe, l'utilisation d'un outil pédagogique inattendu ou apprécié des élèves peut permettre de mettre en valeur certains éléments d'apprentissage. En ce sens, la bande dessinée peut servir à mettre en valeur certains éléments essentiels d'une leçon parce qu'elle se présente comme outil pédagogique inhabituel, qu'elle peut souligner certains aspects avec l'image et la séquence notamment. La bande dessinée pourrait par exemple mettre en valeur le cycle de la vie d'un fruit en misant sur le découpage séquentiel de ce cycle. Par ailleurs, la bande dessinée, en tant que récit, pourrait aider l'apprenant à s'identifier au contexte d'apprentissage.

Fonction ipséiques

J.G. Meunier utilise le terme ipséique pour désigner une des fonctions du récit. Il s'agit de « la capacité d'un organisme à pouvoir s'identifier comme un acteur ou un objet dans un processus ». En ce sens, le récit « permet à l'agent cognitif la constitution de ce qui, traditionnellement, est appelé le soi » (MEUNIER 1993). Le récit peut permettre à l'élève de s'identifier à l'apprentissage et l'aider à transposer l'information à lui-même. Différentes formes de récits, dont la bande dessinée, peuvent certainement prendre cette fonction ipséique. Cela dit, la fonction ipséique sera sans doute plus importante avec une bande dessinée qu'avec un roman lorsqu'il s'agit de la lecture préférée du destinataire. Par ailleurs, une méthode particulièrement utile pour l'apprentissage est justement cette capacité de rapporter l'information à soi-même. Comme le mentionne Matlin (2009 : 124), « According to the self-reference effect, you will remember more information if you relate that information to yourself. Self-reference tasks tend to encourage especially deep processing ». L'autoréférence permet à l'élève de relier l'information à lui-même et d'assimiler l'information de façon plus profonde. La possibilité de transposer les informations présentées à son propre réseau de connaissances permet à l'élève de mieux retenir ces informations. Comme le dit Therer, selon la théorie cognitiviste : « Un des premiers principes, c'est le principe de signification; tout apprentissage doit être significatif, c'est-à-dire qu'il doit s'insérer dans un réseau de choses connues et vécues par l'apprenant » (2008 : 7). Lorsqu'elle permet à l'apprenant de relier l'information à lui même, la bande dessinée pourrait améliorer la profondeur du traitement de l'information qu'elle présente.

Profondeur du traitement de l'information

L'approche *levels-of-processing* démontre que nous sommes capables d'atteindre un niveau plus profond de traitement de l'information lorsque nous pouvons extraire plus de significations d'un stimulus. « The levels-of-processing approach argues that deep, meaningful kinds of information processing lead to more permanent retention than shallow, sensory kinds of processing » (MATLIN 2009 : 123). En situation d'apprentissage, l'information produisant un sens (*meaningful kind of information*) sera mieux retenue par l'apprenant. L'apprentissage producteur de sens est également important. Un apprentissage

produisant du sens pour l'apprenant est présent lorsque l'apprenant peut relier l'information à son bagage de connaissances, comme le mentionne Driscoll : « [...] meaningful learning refers to the process of relating potentially meaningful information to what the learner already knows in a nonarbitrary and substantive way » (2005 : 116). D'autre part, le *deep levels of processing* permet un meilleur rappel (*recall*), peu importe le temps écoulé entre l'encodage et la récupération de l'information en mémoire, comme le précise cette étude récente :

> Immediate recall from both span tasks was greater for items studied under deep processing instructions compared with items studied under shallow processing instructions regardless of trial length. Recall was better for deep than for shallow levels of processing on delayed recall tests as well. (LOAIZA, V. et coll. 2011)

La bande dessinée pourrait, dans certains cas, permettre un traitement de l'information plus profond que la simple évocation verbale d'une notion d'apprentissage et elle pourrait le faire de plusieurs manières. En effet, pusieurs astuces permettent de traiter l'information de manière profonde et améliorent la rétention de l'information en mémoire. La prise en compte des différentes astuces favorisant le traitement profond d'information, comme la comparaison, pourrait assurer une véritable fonction pédagogique à la bande dessinée.

Comparaison

La comparaison des similitudes et différences peut aider à comprendre les caractéristiques fondamentales des éléments. Bien qu'il existe différentes méthodes de comparaison, nous nous attarderons ici à la comparaison permise par l'analogie. L'analogie est la « comparisons of structures between two domains » (DUIT 1991 : 649). L'analogie est souvent utilisée comme mode de raisonnement pour renforcer la compréhension d'un concept. Les images ont parfois la fonction d'analogie dans les manuels scolaires. Par exemple, l'image suivante (Figure 14) illustre par analogie l'effet de serre.



Figure 14 | ANALOGIE
Tiré d'*Ardoise* (2001), Manuel B, Français, 2e cycle du primaire, Éditions CEC, p.83.

L'analogie visuelle est utilisée dans de multiples domaines pour aider la compréhension, notamment dans le domaine du design. Une recherche démontre d'ailleurs l'effet de l'analogie visuelle dans le développement des aptitudes de résolution de problème en design. « The successful results obtained in our experiments suggest that the generation of new relevant structures thought the use of visual analogy can provide a basic mechanism to develop skills in design problem-solving » (CASAKIN et GOLDSCHMIDT 1999 : 174). Dans ce cas, l'analogie a démontré une amélioration dans les aptitudes de résolution de problèmes de design. Par ailleurs, plusieurs études démontrent les effets de l'analogie dans l'apprentissage (DUIT 1991, KING-JOHNSON 1992, KOLODNER 1997, RICHLAND et coll. 2006, RICHLAND et McDONOUGH 2010). L'analogie autorise une perception plus conceptuelle d'une notion ou d'un élément. Dans le cas de la figure 14 par exemple, la couche d'ozone qui est invisible et difficile à concevoir pour l'élève de troisième année est perçue de façon plus concrète avec l'analogie de la cloche de verre. Cette cloche de verre permet de transposer les propriétés en action de la couche d'ozone et de mieux assimiler les principes de l'effet de serre. Cette transposition est permise grâce à une perception élargie de ce qu'est la couche d'ozone. L'analogie aide à la compréhension parce qu'elle permet la comparaison des similitudes et des différences, mais c'est aussi son piège. Si l'apprenant

n'est pas apte à comprendre la relation entre la notion et l'analogie présentée, l'effet est inversé. Une mauvaise analogie ou une analogie mal interprétée aura pour effet d'augmenter la confusion et l'incompréhension. La bande dessinée peut présenter des comparaisons d'éléments d'apprentissage, comme la figure 14, tout en précisant la relation. Les personnages peuvent par exemple préciser la relation, ou la relation peut être expliquée par le récit. Les images — et celles présentes dans les bandes dessinées — peuvent certainement offrir une comparaison avec des notions. De plus, elles ont un impact considérable sur la mémoire.

Supériorité de l'image

Dans les livres pour apprentis lecteurs, la série jaune des Rats de bibliothèque par exemple, une courte phrase est présentée avec une image (Figure 15). L'image, aide le jeune lecteur à contextualiser les mots qu'il a du mal à lire ou à comprendre. Or, passé le stade d'apprentissage de la lecture, l'image continue d'être importante, et ce, peu importe l'âge. Plusieurs recherches démontrent que les images sont habituellement mieux retenues que les mots, phénomène appelé la *supériorité de l'image*.



Figure 15 | RATS DE BIBLIOTHÈQUE
Tiré de *Un amour de chiffon* (2002), Éditions du Renouveau Pédagogique, p.16.

> Pictures are usually remembered far better than words […]. This picture superiority effect is observed on tests of explicit memory that require conscious recollection of past experience. One explanation of this effect is that pictures engage greater conceptual elaborative processing than words. In general, explicit retrieval is enhanced under conditions of conceptual elaboration, such as semantic (vs. nonsemantic) levels of processing and generation (vs. reading) of study phase words […]. Pictures may engage greater elaborative processing because they may be associated with more symbolic codes in conceptual memory (verbal and imaginal; […]), or with a more distinctive imaginal code […], than words. Thus, the mnemonic advantage of pictures over words is believed to stem from encoding differences between the two symbolic formats. (VAIDYA et GABRIEL 2000 : 1165)

Les images seraient mieux retenues possiblement parce qu'elles nécessitent un traitement cognitif plus conceptuel de l'information que les mots. L'image sera associée en mémoire avec une symbolique de cette image, une forme d'abstraction sémantique de l'image. On peut toutefois dire cela des mots également. Les mots sont retenus en mémoire pour ce qu'ils signifient. Ce qui permet à l'image cette supériorité serait que les caractéristiques visuelles distinctives de l'image seraient retenues également de manière conceptuelle, s'ajoutant au signifié de l'image, comme le précisent ces chercheurs :

> We offer a modified account of the view that pictures engender greater conceptual or semantic processing than words. Specifically, our hypothesis is that pictures contain individuating characteristics that make them conceptually distinctive in memory. In this view, pictures are remembered better than words because they provide conceptually distinctive information that aids memory, whereas words do not; words simply provide meaning but not the same kind of diagnostic information as pictures. (HAMILTON et GERACI 2006 : 2)

Ces résultats vont dans le même sens qu'une étude portant sur l'encouragement fait auprès des enseignants d'utiliser une approche narrative verbale et visuelle comme méthode de réflexion critique (JOHNSON 2004). Cette étude démontre que la compréhension de l'identité de l'enseignant offre plus de possibilités lorsque le langage visuel et le langage verbal sont utilisés comparativement à une seule source. Bien que ce ne soit pas le terme utilisé par l'auteur, il est possible d'identifier la bande dessinée comme outil pour cette étude, basé sur la définition de la bande dessinée que nous avons proposée précédemment. Le livre sur lequel est basée l'étude, en dépit de l'absence de cases, peut être catégorisé de bande dessinée. L'image, dans le cas de cette étude, a facilité la compréhension et la réflexion. Cette supériorité de l'image peut être permise lorsque l'image se présente sous

différentes formes, analogie et bande dessinée notamment, mais aussi sous forme de symbole.

Symbole

Selon J. Bruner, l'enfant passerait par trois modes de représentation durant son développement : *enactive representation, iconic representation* et *symbolic representation*. Dans une étude (1964), Bruner met l'accent sur le passage du mode iconique au mode symbolique. Ce qu'il est important de noter ici n'est pas l'ordre de ces différents types de représentation, mais leur impact dans le développement de l'enfant.

> Iconic representation summarizes events by the selective organization of precepts and of images, by the spatial, temporal, and qualitative structures of the perceptual field and their transformed images. Images "stand for" perceptual events in the close but conventionally selective way that a picture stands for the object pictured. Finally, a symbol system represents things by design features that include remoteness and arbitrariness. (BRUNER 1964 : 2)

Nous insisterons ici sur la représentation symbolique. La représentation symbolique réfère à la représentation des éléments en fonction de leurs caractéristiques distinctives, incluant toutes les formes distantes et arbitraires. Retenons ici l'importance de l'image et du symbole dans la compréhension de l'enfant. Dans le contexte éducationnel, ces modes de représentations seront utilisés, selon Driscoll, de la manière suivante :

Tableau 2 | MODES DE REPRÉSENTATION

Représentation iconique	Instruction accompagnée de diagrammes et autres stratégies faisant appel à l'imagination.
Représentation symbolique	Utilisation d'un système de symboles familiers dans l'enseignement de nouveaux concepts en tenant compte de l'expérience déjà acquise par l'apprenant.

Adapté de DRISCOLL (2005 : 230)

La bande dessinée se présente à la fois comme une représentation iconique et symbolique. La représentation qu'elle propose fait à la fois appel à l'imagination et utilise un système de symboles familiers. La transition entre les cases est en effet une représentation iconique d'une transition d'état ou d'une durée où le destinataire doit s'imaginer ce qui n'est pas montré. L'usage courant de symbole dans la bande dessinée — petit nuage noir, ampoule,

ou étoile au-dessus de la tête — sont des symboles généralement familiers du destinataire pouvant comprendre leur signification et pouvant transposer ces symboles à leur référent. Il faut cependant prendre conscience de la fragilité de la compréhension du symbole. La référence sous-entendue du symbole, tout comme celle de l'analogie d'ailleurs, doit être comprise de l'apprenant. Dans la bande dessinée, comme dans tout autre support véhiculant des symboles, il importe que le symbole soit accessible à la compréhension et révélateur de sa signification, en plus d'être conforme aux aptitudes de compréhension du destinataire.

Nous avons discuté de différents aspects de l'image pouvant jouer un rôle dans l'apprentissage et de quelle manière la bande dessinée peut considérer ou être considérée pour ces différents aspects. Mais la bande dessinée n'est pas qu'image et sa particularité se retrouve, entre autres, dans le lien étroit qui unit l'image et le texte.

Rhétorique de l'image

Lorsque l'image et le texte se présentent ensemble, le texte peut avoir, selon Barthes, deux fonctions par rapport à l'image ou au visuel qui l'accompagne, soit une fonction d'ancrage ou de relais. La fonction d'ancrage est présente lorsque « le texte dirige le lecteur entre les signifiés de l'image » (BARTHES 1964 : 1). Le texte doit alors permettre d'élucider certains signes de l'image. L'image et le texte véhiculent le même message tout en apportant certaines précisions. D'un autre côté, lorsque le texte joue un rôle de relais par rapport à l'image, le rapport est complémentaire. L'image dit quelque chose et le texte dit autre chose. Les deux messages doivent être combinés à un niveau supérieur pour une compréhension d'ensemble du message. La fonction de relais est très utilisée en bande dessinée, particulièrement dans les phylactères. L'illustration suggère un message, et le texte dans le phylactère en suggère un autre, plus ou moins relié à l'image. Au niveau supérieur, l'ensemble de la case suggère un message provenant de la combinaison de chacun des messages (image et texte). C'est d'ailleurs cette fonction de relais qui est à l'origine du langage distinctif de la bande dessinée. Cela dit, la fonction d'ancrage est également présente en bande dessinée. Elle apparaît la plupart du temps sous forme de récitatif, par exemple lorsque ce dernier précise le lieu ou le moment présenté par l'image. Les deux types de fonction peuvent ainsi cohabitées dans une bande dessinée. Nous croyons que le lien unissant l'image et le texte présenté par la bande dessinée, que ce soit

par la fonction d'ancrage ou de relais, peut avoir un impact sur le traitement et la rétention de l'information. En effet, l'image et le texte ne seront pas que traités et retenus en mémoire sous forme unitaire, le lien qui les unit le sera aussi. Il en est de même pour l'histoire dans laquelle l'image, le texte, et le lien qui les unit se retrouvent. En fait, dans une bande dessinée, il a probablement une multitude d'éléments ainsi que leurs relations qui auront un impact sur le traitement et la rétention d'information. Par ailleurs, une des stratégies favorisant le traitement de l'information et pouvant être considérée pour l'élaboration d'une bande dessinée pédagogique est la mimésis.

Mimésis

La mimésis sert à désigner, entre autres, les différentes formes d'arts d'imitation de la réalité. « La mimésis [...] est une sorte de métaphore de la réalité. Comme la métaphore, elle met sous les yeux en signifiant la chose en acte » (RICŒUR 1980 : 55). Nous tenons à cerner ici un des aspects de la mimésis, c'est-à-dire le rôle de représentation de la réalité de manière à amplifier les éléments essentiels de cette réalité. La bande dessinée est parmi les moyens pouvant servir à représenter une réalité dont certains aspects essentiels doivent être amplifiés. Certains éléments peuvent être manipulés de manière à amplifier leur signification, ce qui évoque d'ailleurs une forme l'effet dramatique. La bande dessinée n'est certes pas la seule forme de mimésis possible. Sa particularité se retrouve toutefois dans les différentes composantes qui lui sont propres. Ainsi, l'imitation d'une réalité peut être amplifiée notamment dans la description textuelle et iconique, dans le découpage du récit, et même dans la case. Un exemple de mimésis en bande dessinée pourrait être une séquence de cases représentant des fractions de seconde d'un évènement, amplifiant ainsi l'ampleur de l'évènement. La bande dessinée pourrait certainement utiliser la mimésis — ou être utilisée en tant que mimésis — dans un contexte d'apprentissage en amplifiant les éléments devant être retenus. Elle est de plus, un média adéquat pour l'explication par mise en intrigue.

Explication par mise en intrigue

En parlant du récit historique, Ricœur traite de l'explication par mise en intrigue, terme provenant à la base de N. Fry. « L'historien, selon son point de vue, ne se borne pas à raconter une histoire. Il transforme un ensemble d'événements considérés comme une

totalité en une histoire » (RICŒUR 1980 : 52). L'explication par mise en intrigue signifie que des faits nous sont expliqués sous la forme d'un récit. Cette mise en intrigue permet de mieux comprendre la succession d'évènements et de préciser les liens de cause à effets. L'explication de faits historiques par la mise en intrigue semble être tout indiquée puisque l'histoire nous est expliquée et racontée par le biais du récit. Mais ce n'est pas le seul sujet ou matière (l'histoire) qui puisse bénéficier de cette méthode d'explication. En effet, plusieurs sujets ou disciplines, des sciences humaines et sociales notamment, bénéficieraient certainement de cette méthode d'explication comme la sociologie, la psychologie, et les sciences de la morale, de l'éthique et des religions. Le roman est certes un moyen d'utiliser cette forme d'explication par mise en intrigue, le cinéma aussi d'ailleurs. La différence avec la bande dessinée est que l'explication sera soutenue par une image fixe. L'image précise l'explication en lui ajoutant des références et le destinataire peut s'attarder à cette image et à ses précisions. La bande dessinée peut certainement expliquer, elle peut aussi sensibiliser.

Sensibilisation

La bande dessinée est ou a déjà été utilisée pour sensibiliser, notamment dans le domaine de la publicité et pour faire de la propagande. Si la bande dessinée a été préférée à d'autres médias dans ces cas précis de sensibilisation, c'est que ces caractéristiques correspondaient certainement aux objectifs de sensibilisation. Les campagnes de sensibilisation visent parfois les jeunes au sujet de la drogue, de l'alcool (LA FONDATION JEAN LAPOINTE 2013) et de l'intimidation (MELS 2011). À l'école, ces campagnes ce présentent sous différente forme: présentation en classe, affiches, concours de dessin ou d'écriture, etc. La sensibilisation à l'école peut se faire également avec la bande dessinée. Cette méthode de sensibilisation sera sans doute particulièrement efficace auprès du jeune amateur de bande dessinée. Cette bande dessinée (Figure 16) est un exemple de sensibilisation par la bande dessinée. Il est important de noter que, contrairement au groupe d'âge visé pour cette recherche, cette bande dessinée vise un public plus âgé et serait plus adéquate pour des jeunes du secondaire ou du collégial.

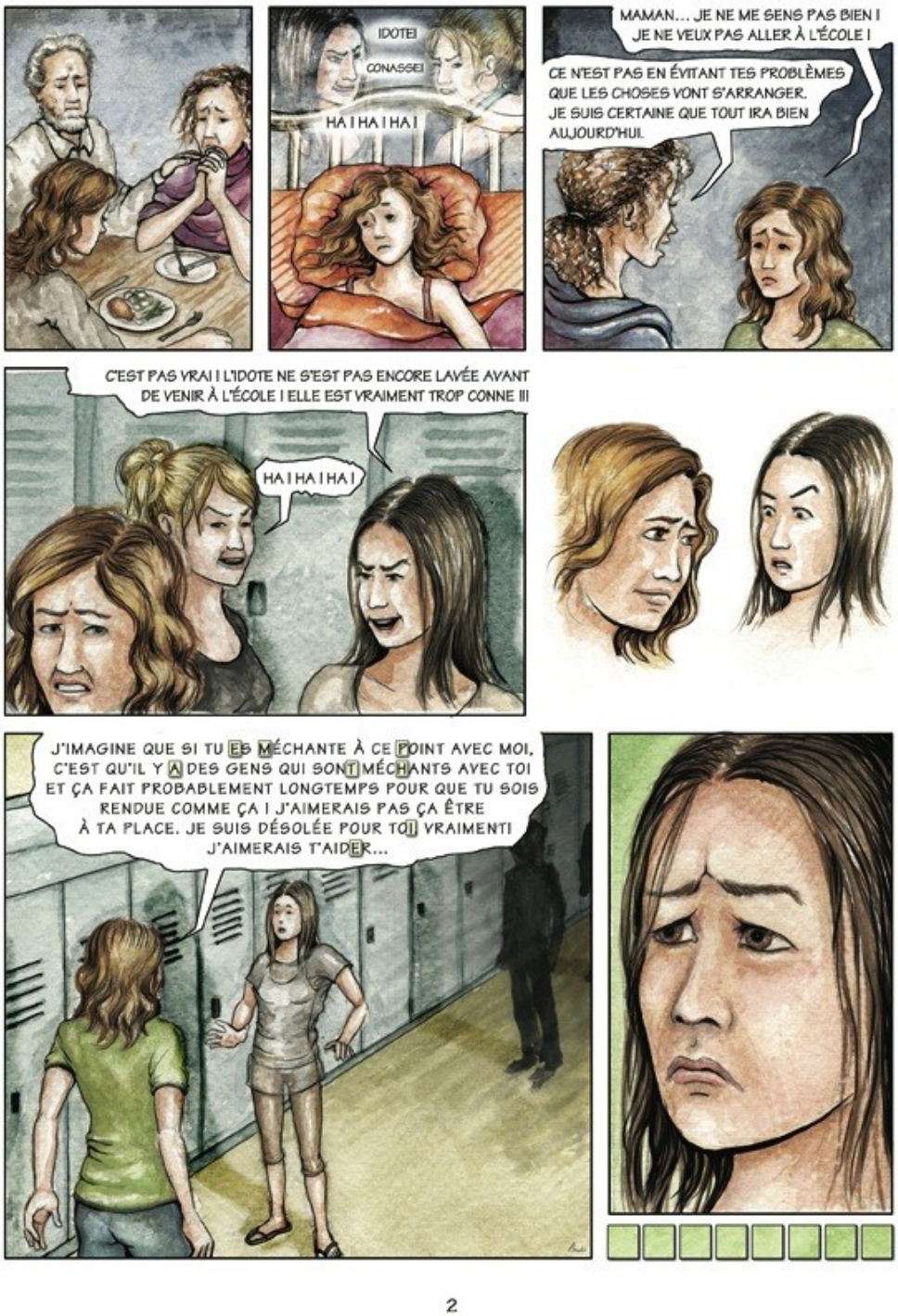


Figure 16 | SENSIBILISATION À L'INTIMIDATION
Tiré de TREMBLAY 2012[17]

[17] Extrait d'une bande dessiné élaborée dans le cadre d'un concours interuniversitaire de bande dessinée.

La figure précédente sensibilise sur une situation d'intimidation et sur une façon de contrer cette intimidation : l'empathie. Dans ce cas-ci, des émotions tristes sont utilisées puisqu'elles servent bien le sujet et l'objectif de communication. Il se trouve justement que les émotions peuvent influencer le traitement de l'information.

Humour

Bien qu'il y ait plusieurs moyens de générer une émotion positive, nous tenons à souligner ici l'impact de l'émotion positive générée par l'humour, étant souvent très utilisé en bande dessinée. Des recherches ont justement démontré l'efficacité de l'humour sur l'apprentissage et sur la rétention d'information (ZIV 1988, SCHMIDT 2002). L'humour génère souvent une émotion agréable, sauf pour certains types d'humour visant à choquer un destinataire. Par ailleurs, les stimuli agréables sont mieux retenus et s'effacent moins au fil du temps que les autres stimuli (MATLIN 2009 : 131-132). Lorsque l'apprentissage est perçu comme agréable pour l'apprenant, ce dernier risque de mieux retenir l'information. Les bandes dessinées sont généralement appréciées des élèves, générant ainsi une émotion positive. Et même lorsqu'il ne s'agit pas de leur lecture préférée, la bande dessinée peut quand même générer une émotion positive à l'aide de certains détails.

Nous pensons ici par exemple à certaines petites histoires, présentées en parallèle de l'histoire principale, qui à notre avis, génère une émotion positive chez le lecteur qui aime s'attarder à celles-ci. C'est le cas notamment pour les animaux de compagnie de *Léonard*, *Gaston* et *Luky Luke*. Dans le cas de *Léonard* par exemple, le chat présente souvent sa propre histoire n'étant pas nécessairement en lien avec l'histoire principale. Le lecteur voudra s'attarder à chaque case pour découvrir quelle nouvelle bêtise dira ou fera le chat. Parfois c'est l'esthétique de l'image qui générera l'émotion positive, comme le physique si particulier des *Scthroumps*. La couleur de leur peau d'un bleu ciel contraste avec le blanc de leur bonnet et de leur seul vêtement les couvrant de la ceinture jusqu'au pied. De plus, le style très arrondi de leur physique, et leur petite queue, sont accrocheurs et agréables à l'œil. Même leur façon de parler — certains mots étant remplacés par *schtroumpf*, étant parfois un nom, un verbe, un adverbe ou un qualificatif — procure un certain plaisir à lire et à décoder.

Les bandes dessinées insérées dans le contexte éducatif auraient peut-être intérêt à exploiter le côté humoristique. Quoi qu'il en soit, il reste que si la lecture d'une bande dessinée destinée à apprendre quelque chose à l'élève est perçue comme agréable, il y aura plus de chance que les notions présentées soient retenues puisqu'elles auront été associées à une émotion agréable. Cela dit, les émotions générées par l'histoire ne doivent pas impérativement être positives. Des effets peuvent être obtenus également en générant des émotions moins positives, comme avec la figure précédente (Figure 16). Que l'histoire génère une émotion positive ou négative, la présentation d'informations sous forme de récit aura un impact sur la mémoire.

Mnémotechnique narrative

Selon Matlin (2009 : 175), une recherche a démontré qu'une liste de mots était mieux retenue si les mots étaient reliés sous la forme d'une histoire. Certains se souviendront d'avoir appris le nom des planètes du système solaire de cette façon, à l'époque ou Pluton en faisait encore partie : « Mon Vieux, Tu M'As Jette Sur Une Nouvelle Planète » (Mercure, Vénus, Terre, Mars, ceinture d'Astéroïde, Jupiter, Saturne, Uranus, Neptune, Pluton). La présentation de l'information qui serait faite de manière significative — c'est-à-dire en produisant du sens pour l'apprenant — serait plus facile à retenir.

> Mnemonic devices are used to organized information so that the information is simpler and more meaningful and, therefore, more easily to remember. They involve the use of imagery or words in specific ways to link unfamiliar information to familiar information that resides in memory. (LIDWELL et coll. 2010 : 158)

Lorsque des notions sont présentées sous forme d'histoire, elles sont porteuses d'un sens plus profond pour l'apprenant. Le récit, associé à la notion, ajoute de la profondeur dans le traitement de l'information parce qu'il lui ajoute du sens.

Par ailleurs, J. Molino et R. Lafhail-Molino traitent de l'importance du récit dans le développement de l'enfant. Selon eux, « les compétences mobilisées par la production et la compréhension de récits sont évidemment les mêmes que celles qui sont mises en œuvre dans l'interprétation des actions humaines. » Ils appellent cette capacité de l'être humain la fonction fabulatrice.

> La fonction fabulatrice est donc la capacité qui nous permet de représenter, par le geste ou la parole, des personnages agissants, c'est-à-dire des actions ainsi que les intentions et les états d'esprit qui les accompagnent et grâce auxquels nous pouvons les prédire, les interpréter et les expliquer. (MOLINO et LAFHAIL-MOLINO 2003 : 47)

Ils ajoutent que la mémoire épisodique nous permettrait de garder en mémoire plusieurs détails sous forme d'évènements, eux-mêmes reliés à d'autres évènements. Cette relation entre les détails et les évènements aide à se faire une idée plus générale, une idée d'ensemble. L'impact de la mnémotechnique narrative est à prendre en considération lors du choix du langage verbo-iconique narratif comme outil pédagogique. L'impact de ce langage sur la précision du modèle mentale pourrait également être considéré.

Modèle mental

Le modèle mental est la représentation des systèmes et de l'environnement en fonction de l'expérience (LIDWELL et coll. 2010). C'est en quelque sorte la représentation mentale que l'apprenant peut avoir à propos d'un sujet. La justesse du modèle mental par rapport au sujet influence les performances de l'apprenant, comme le mentionne Driscoll :

> Mental models are schemata that not only represent one's knowledge about specific subject matter, but also include perceptions of task demands and tasks performances. Thus, mental models are schemata that guide and govern performance as one undertakes some task or attempts to solve problem. (DRISCOLL 2005 : 130)

L'image peut permettre d'augmenter la précision d'un modèle mental dans la mesure où il augmente la connaissance à propos d'un sujet. L'image, à l'intérieur du langage verbo-iconique narratif, a elle aussi la possibilité de préciser la justesse du modèle mental. Cela dit, dans la bande dessinée, il n'y a pas que l'image qui puisse aider l'apprenant à se faire une représentation mentale juste d'un sujet. La précision de l'environnement et la mise en contexte notamment peuvent également profiter à la justesse du modèle mentale de l'apprenant. La bande dessinée pourrait, dans certains cas, aider à la précision du modèle mental.

Une autre technique pouvant améliorer le traitement et la mémorisation de l'information est l'organisation hiérarchique de l'information.

Hiéarchie

« A Hierarchy is a system in which items are arranged in a series of classes, from the most general classes to the most specific » (MATLIN 2005 : 174). Il y aurait trois manières principales de représenter visuellement les éléments sous forme de structure hiérarchique : la structure en forme d'arbre ou pyramide, la structure en forme de cercles concentriques et la structure en forme d'escalier (LIDWELL et coll. 2010). Cette structure peut être offerte à l'apprenant directement, mais elle peut être également insérée à l'intérieur d'une bande dessinée qui pourra expliquer les notions de la présentation hiérarchique, comme c'est le cas notamment de cet extrait (Figure 17). Dans ce cas-ci, McCloud (19-93) explique les catégories de l'image sous forme de pyramide, tout en précisant par la bande dessinée la relation et la progression d'une catégorie à l'autre. On obtient un portrait d'ensemble pouvant permettre une réflexion plus globale.

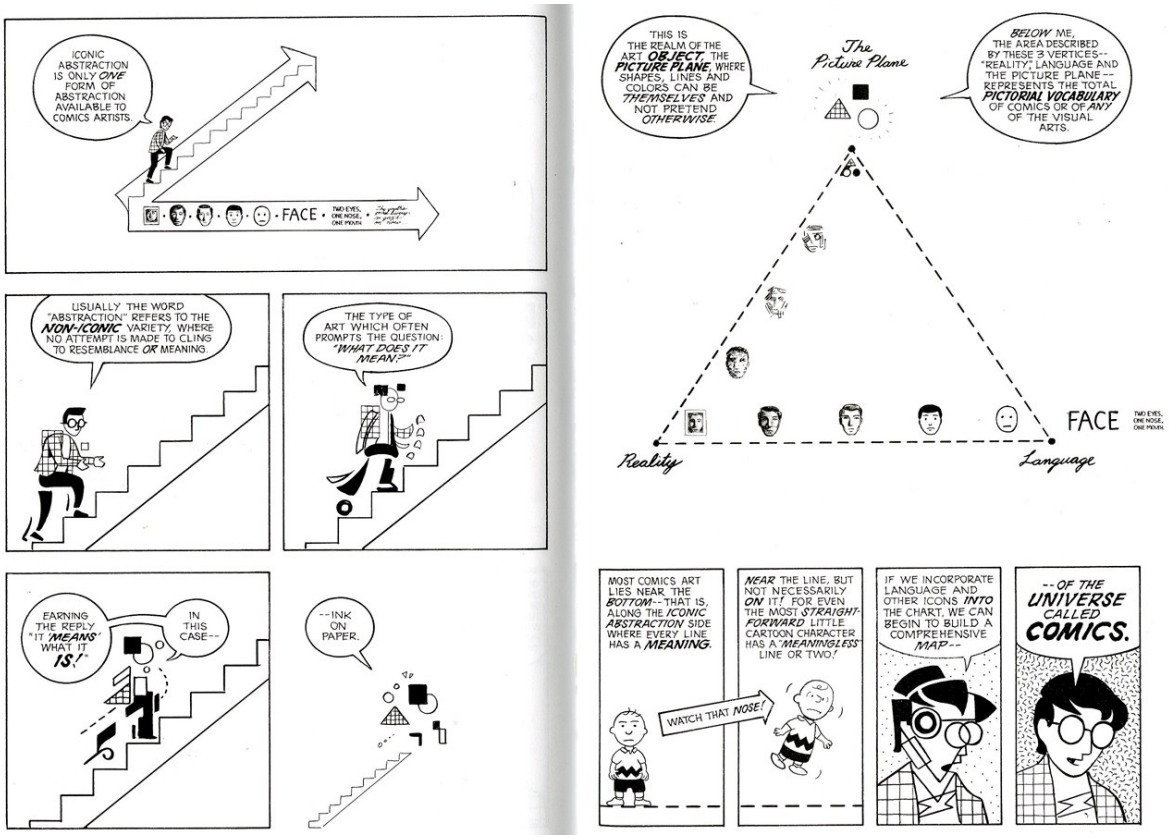


Figure 17 | HIÉRARCHIE
Tiré de McCloud (1993), p.50-51.

L'utilisation de la hiérarchie par la bande dessinée ne semble toutefois pas évidente. En effet, dans le cas la figure précédente (Figure 17), la bande dessinée présente une hiérarchie et l'explique. La présentation sous forme hiérarchique n'est pas complètement intégrée à l'histoire, bien que dans la page de gauche, nous pouvons constater une certaine forme de progression et de classification. La présentation hiérarchique en soi pourrait peut-être suffire à obtenir l'impact sur le traitement et la rétention d'information. La bande dessinée jouerait alors plutôt le rôle explicatif. La bande dessinée n'est peut-être pas le meilleur moyen d'intégrer la technique hiérarchique, mais selon nous, l'exercice n'est pas impossible. La technique de regroupement de l'information serait peut-être plus facile à intégrer ou à utiliser pour une bande dessinée pédagogique.

Regroupement de l'information

Le regroupement des informations, ou *chunking*, est la combinaison de plusieurs éléments sous la forme d'un certain nombre d'unités (LIDWELL et coll. 2010). Le regroupement des éléments en unités faciliterait le traitement et la mémorisation de l'information. Dans l'apprentissage, cette technique permettrait de faciliter l'apprentissage du langage et la résolution de problème comme le précise cette étude : « [P]erceptual chunking is a valuable element of distributional accounts in many areas, such as verbal learning, expertise, problem solving and language acquisition » (GOBET et coll. 2001 : 242). Bien des moyens existent pour présenter l'information de manière regroupée. Une bande dessinée entière pourrait permettre de regrouper les éléments devant être retenus d'une leçon, mais le regroupement pourrait aussi être effectué par la case. Chaque case pourrait être une unité regroupant différents éléments d'informations. Lorsque la bande dessinée est choisie pour présenter l'information, l'effet de récence serait également souhaitable à prendre en considération.

Effet de récence

L'effet de récence réfère à la justesse de remémoration variant selon la position d'un élément à l'intérieur d'une liste. Il y aurait deux effets importants : l'effet de récence et l'effet de primauté. L'effet de récence concerne la meilleure rétention des éléments en fin de liste tandis que l'effet de primauté concerne la meilleure rétention des éléments en début de liste (MATLIN 2009). Les informations visuelles auraient une plus grande influence en

début de liste tandis que les informations auditives auraient plus d'effet en fin de liste. « For visual stimuli, items presented early in a list have greatest influence ; they are not only better recall, but influence the interpretation of later items » (LIDWELL et coll. 2010 : 220). La bande dessinée dite éducative pourrait tenir compte de cet effet. La bande dessinée pourrait par exemple présenter les informations essentielles au début ou à la fin. Il serait possible également de tirer avantage de cet effet en intégrant la bande dessinée au début ou à la fin du manuel lui-même ou d'une leçon particulière, selon ce que la bande dessinée représente.

***

La bande dessinée peut être un outil pédagogique performant. Tout indique qu'elle a la possibilité d'améliorer la rétention d'information, que le langage verbo-iconique narratif de la bande dessinée permettrait un traitement de l'information de manière profonde et que la dualité de ce langage image/texte pourrait augmenter les performances de la mémoire. La bande dessinée est à considérer dans l'élaboration du matériel pédagogique. Toutefois, certaines conditions doivent être respectées dans la conception et l'utilisation de la bande dessinée éducative.

3.3 Bande dessinée éducative

La bande dessinée est déjà utilisée dans sa fonction éducative, et plusieurs spécialistes (ROUX 1970, OELKER 1977, ROBIN 1977, LACOSTE 1979, PROST et PELLETIER 1979, FARID 1980, GRYSPEERDT 1983, BOUTIN 2005, MALLIA 2007, TUNCEL et AYVA 2010) se sont déjà penchés sur les possibilités éducatives du langage narratif verbo-iconique. Les propositions émises par ces derniers seront exposées cherchant à préciser trois aspects de l'usage pédagogique de la bande dessinée : les considérations, les paramètres d'utilisations et les matières scolaires.

3.3.1 Considérations

La bande dessinée est intéressante pour l'éducation dans la mesure où l'apprenant porte attention à ce qui lui est présenté par le biais de la bande dessinée parce qu'il aime la manière dont est présentée l'information. La plupart des enfants — la plupart des adultes

aussi — aiment la bande dessinée. Mais nous ne pouvons motiver son utilisation dans un contexte d'éducation qu'avec un prétexte d'appréciation. Un des motifs relevés, dit d'actualité dans les années 70, est que la bande dessinée convient au style d'apprentissage de certains, comme le mentionne Roux (1970) : « L'existence d'une importante catégorie d'élèves nouveaux, que nos psycho-pédagogues ont baptisés les "non-conceptuels", et pour lesquels l'image pourrait faciliter l'accès au concept » (ROUX 1970 : 104). Encore une fois, ce motif à lui seul n'est pas en mesure de témoigner du potentiel didactique de la bande dessinée. Nous allons examiner ici quelques arguments en faveur de l'utilisation de la bande dessinée dans sa fonction pédagogique. Nous verrons d'abord le rôle qu'elle peut jouer en matière de développement des aptitudes en lecture, pour poursuivre avec la manière dont la bande dessinée peut apporter des précisions en ce qui a trait au monde référentiel. Nous terminerons avec les recherches appuyant son utilisation éducative et pédagogique.

Aptitudes en lecture

Une chose certaine est que la bande dessinée permet de développer des aptitudes en lecture. « Des recherches laissent entendre [...] que les bandes dessinées constituent un point de départ efficace à la lecture de textes suivis et qu'elles contribuent au développement de l'intelligence perceptive (la capacité de comprendre une image et d'y réagir) » (CCA 2010). De plus, puisque la bande dessinée offre un récit, elle permet à l'apprenant l'acquisition de connaissances sur le récit. Le roman et le cinéma autorisent également ces acquisitions. Mais au-delà de la lecture des mots, la bande dessinée permet de développer des aptitudes en « lecture » d'images.

> Un des premiers buts que les pédagogues ont assigné à l'enseignement des bandes dessinées est l'apprentissage de la lecture et du décodage des images. En effet omniprésente dans notre société actuelle, l'image a ses lois et règles de lecture que seul un apprentissage sérieux permet de pénétrer : lois de cadrage, du découpage, du dessin, du jeu des couleurs, des formes, des représentations, des identifications et des codes culturels. Ce que la photographie ou l'image cinématographique offrent comme potentialités de dénotations et de connotations se retrouve, largement amplifié parfois dans la bande dessinée qui ne se cantonne pas aux lois de la réalité physique comme c'est le cas souvent pour celles-ci. Dès lors la bande dessinée offre un terrain expérimental de compréhension de l'image des plus riches. (GRYSPEERDT 1983 : 94-95)

Les enfants sont désormais bombardés d'une quantité importante d'images. L'ordinateur, la télévision, les iPads et toutes les consoles de jeux portables dont les enfants sont friands, sont une source élevée de stimuli visuels. Ils doivent très jeunes apprendre à comprendre et à décoder les images. Leur programme éducatif se doit d'inclure des activités développant les aptitudes en lecture d'images. En plus de permettre de développer les aptitudes en lecture en général, la bande dessinée peut aussi aider à préciser le monde référentiel d'un élément ou concept donné.

Monde référentiel

Avec une description précise de l'environnement, du contexte, des raisons et des motifs, la bande dessinée, comme d'autres formes de récits, offre une multitude de références permettant de mieux comprendre le monde ou l'univers décrit. En incorporant des éléments d'apprentissage dans le récit, l'apprenant aura une meilleure idée de ces éléments puisqu'ils auront été mis en scène et contextualisés.

> Il [le récit] crée donc un monde référentiel commun et remplit ainsi une autre présupposition épistémique, celle du savoir référentiel commun. Ce référentiel pourra par la suite être précisé par le savoir-connaissance du maître dont les informations permettront d'évaluer les différentes interprétations, d'écarter celles qui sont incompatibles avec la réalité socio-historique, etc. (EVERAERT-DESMEDT 1981 : 29)

La particularité de la bande dessinée en ce concerne la précision du monde référentiel se retrouve selon nous dans les illustrations et dans la rhétorique de l'image. Les illustrations peuvent décrire le contexte comme l'environnement ou les vêtements de manière très précise et peut-être moins sujette à l'interprétation qu'une description littéraire. Le cinéma pourra sans doute le faire également, et propose également une certaine forme de rhétorique de l'image, à la différence que cette rhétorique s'effectue entre ce qui est dit (et non écrit) et l'image. Nous croyons que cette rhétorique permet de renforcer la précision du monde référentiel. Cependant, avec une bande dessinée, le destinataire pourra s'attarder à ces précisions, ce qui n'est pas toujours le cas avec le cinéma. Bien sûr, il est possible de faire une pause dans le récit cinématographique, mais dans le contexte éducatif — et précisément dans une classe — il serait pénible d'arrêter la projection à chaque fois qu'un élève souhaite s'attarder à la précision du monde référentiel. Une bande dessinée pourrait être

utilisée en classe, en complément à l'enseignement prévu au programme, afin d'aider l'apprenant à comprendre les défis de l'époque de la colonisation par exemple.

> C'est la force didactique de la bande dessinée qui s'introduit même là où le distractif est dominant, mais où la précision du vêtement, de l'habitat, de l'espace construit est requise. Loin de fonder son discours avec la bande dessinée, l'enseignant illustre son propre discours avec la bande dessinée, comme pure « illustration » de son discours ou de la matière inscrite au programme. (GRYSPEERDT 1983 : 114)

Témoignant des vêtements portés, de l'habitat et de la nourriture, la bande dessinée permet de préciser le monde référentiel de cette époque, facilitant la compréhension du témoignage historique. La bande dessinée peut améliorer le monde référentiel des notions d'apprentissage. Qu'il s'agisse d'époques ou de cultures différentes, la bande dessinée aide à mieux comprendre ce qui est éloigné du monde référentiel propre de l'apprenant. La bande dessinée peut aider à la compréhension et être éducative, des recherches le démontrent d'ailleurs.

Recherche sur la bande dessinée éducative

La recherche sur la bande dessinée éducative en est encore à ses balbutiements, mais elle n'est pas inexistante. Mentionnons ici cinq études favorisant le langage verbo-iconique narratif dans un contexte d'apprentissage. La plus récente porte sur l'utilisation de la bande dessinée pour enseigner les droits de l'homme. Cette étude témoigne du pouvoir éducationnel de la bande dessinée et de son apport dans l'apprentissage : « [S]ucess in learning has increased by using comics while studying the unit » (TUNCEL et AYVA 2010).

Dans la deuxième étude, la bande dessinée a été utilisée pour enseigner la syntaxe. Boutin affirme que « les nombreuses mises à l'essai du prototype expérimental ont permis aux sujets, d'après leur évaluation et leurs différents commentaires, d'améliorer leur compréhension globale de la syntaxe française tout en se sentant motivés en raison du support littéraire utilisé » (BOUTIN 2005).

La troisième étude étend encore plus le pouvoir éducationnel de la bande dessinée. Cette étude démontre que, non seulement la bande dessinée peut être un atout précieux dans l'enseignement, mais qu'elle porte un réel pouvoir instructif.

> The comic medium can be an important instructional tool that can work within the cognitive domain. The survey described above is a basic, exploratory study of the subject, but it has yielded some interesting and heretofore not noted results. It has begun to prove that comics can actually teach by themselves, and are not just an interesting but redundant insert within an instructional text that utilizes other channels more traditionally associated with teaching. This research implies that comics have the intrinsic potential of being a valuable affective and cognitive tool and can be used in instruction for, among others, motivational and retention purposes. (MALLIA 2007)

La quatrième étude (JOHNSON 2004), déjà mentionnée plus tôt, porte sur l'encouragement fait auprès des enseignants d'utiliser une approche narrative verbale et visuelle comme méthode de réflexion critique. Cette étude révèle que l'utilisation de deux canaux sémiotiques (visuel et verbal) a permis à l'enseignant de commenter de façon critique son expérience. Dans ce cas-ci, la bande dessinée n'est pas proposée comme lecture, mais comme outil créatif permettant la réflexion critique.

La cinquième étude (LAVEAULT et JOLY 1987*)* porte sur l'enseignement des mathématiques au secondaire à l'aide de la bande dessinée en tenant compte du style d'apprentissage. Cette étude démontre que la bande dessinée peut favoriser l'apprentissage à presque tous les niveaux de capacité. Cela dit, le style et le rythme d'apprentissage de l'élève auraient un impact sur le type de gain, rappelant l'importance de la diversification des outils pédagogiques offerts aux apprenants. Ces recherches visent toutes à démontrer que la bande dessinée, avec son langage narratif verbo-iconique, a certainement un potentiel éducatif.

Alors, pourquoi la bande dessinée à l'école? Parce qu'elle permet le développement des aptitudes en lecture, parce qu'elle aide à comprendre les notions de récits et parce qu'elle précise le monde référentiel. Ce sont les raisons motivant l'utilisation de la bande dessinée dans un contexte d'apprentissage relevé par ceux qui se sont attardés sur la question. De plus, les recherches portant sur la bande dessinée tendent à témoigner de son potentiel éducatif. La bande dessinée à l'école : oui, mais il convient d'examiner comment la placer dans un tel contexte et tenter de définir ses paramètres d'utilisation.

3.3.2 Paramètres d'utilisation

La bande dessinée peut être utilisée dans un contexte pédagogique, mais comment peut-elle le faire, dans quelles conditions et sous quelles restrictions? Nous examinerons premièrement les rôles possibles pouvant être joués par la bande dessinée dans un contexte d'apprentissage. Nous verrons ensuite quels genres narratifs conviennent à ce type d'utilisation. Enfin, nous examinerons certaines restrictions et conditions d'utilisations relevées par les théoriciens en faveur d'une utilisation pédagogique de la bande dessinée.

Rôles possibles de la bande dessinée

Plusieurs rôles pédagogiques peuvent être joués par la bande dessinée. Ces rôles pédagogiques, la bande dessinée n'est certainement pas la seule à pouvoir les jouer. Bien d'autres outils pourront jouer les rôles décrits ci-dessous. La particularité de la bande dessinée comme outil pédagogique pour ces différents rôles est qu'elle se présente comme un outil différent — participant à la différenciation pédagogique —, ludique, attrayant, et dans les caractéristiques propres à son langage déjà mentionnées. Nous insisterons ici sur certains rôles pédagogiques semblant appropriés pour la bande dessinée.

Rappelons d'abord le rôle de mise en contexte qui semble pour plusieurs évident et efficace (GRYSPEERDT 1983 et EVERAERT-DESMEDT 1981). La bande dessinée met en contexte et elle le fait souvent par l'exemple. À l'aide du récit, elle montre un exemple de certaines notions. Ainsi, dans un cours d'histoire, la bande dessinée permettrait de présenter un exemple de la vie durant l'époque de la colonisation. La bande dessinée peut également expliquer une notion d'apprentissage. En science par exemple, une bande dessinée pourrait expliquer certaines réactions chimiques, expliquer comment se forment les nuages ou les roches et bien d'autres choses encore. Par ailleurs, la bande dessinée a la possibilité de tenir un rôle comparatif.

> Ainsi des enseignants de cours d'histoire s'appuieront sur des bandes dessinées pour des pratiques plus ou moins simples de réflexion historique : par exemple, comparer les bandes dessinées historiques avec des sources authentiques en vue d'amener la classe à rectifier les erreurs les plus frappantes; ou encore « utiliser les références historiques de ces récits, et la motivation des lecteurs pour les initier à la critique historique et leur faire acquérir une perception du passé beaucoup moins restrictive ». (Luc Jean-Noël d'après GRYSPEERDT 1983 : 110)

Dans ce cas-ci, la bande dessinée est utilisée en histoire pour aider l'apprenant à réfléchir sur l'authenticité des témoignages historiques. En comparant une bande dessinée sur un sujet avec d'autres sources sur le même sujet, l'apprenant peut développer sa pensée critique face aux témoignages de l'histoire. D'autres matières profiteraient également de ce rôle comparatif de la bande dessinée comme l'éducation à la citoyenneté, l'éthique et la culture religieuse. Ces matières où le comportement humain est souvent mis en avant-plan auraient avantage à tirer profit des représentations du comportement humain permis par la bande dessinée. Avec le récit et la mise en contexte fournis par la bande dessinée, l'apprenant peut réfléchir sur les motivations des personnages et les comparer aux motivations de la société en générale.

Plusieurs rôles peuvent être joués par la bande dessinée dans un contexte d'éducation. Ainsi, elle a la possibilité d'offrir une excellente mise en contexte, de donner un exemple, d'offrir une comparaison et de fournir un terrain d'analyse attrayant. Nous allons maintenant discuter de l'impact des genres narratifs dans l'utilisation pédagogique d'une bande dessinée.

Genres narratifs

La bande dessinée est une forme de récit qui, autant que le roman ou le film, se présente sous plusieurs genres (humour, fiction, drame, etc.). Il est difficile de dresser exactement une liste de genres convenant au contexte éducatif. Bien sûr, on aura tendance à éviter toutes les formes présentant des scènes de violence ou de discrimination, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il faille éliminer le genre « horreur » à la liste de genres convenant pour le contexte éducatif, ce genre étant généralement apprécié par les jeunes lecteurs. Par ailleurs, l'humour ayant démontré avoir un impact sur l'apprentissage, le genre humoristique doit sans doute faire partie de la liste. Le critère d'importance pour la sélection des bandes dessinées pédagogiques n'est pas tant le genre narratif que la présence de narrativité. Selon Evereært-Desmedt (1981) les exigences de sélection des bandes dessinées sont que « la bande dessinée doit être véritablement un récit » et qu'« elle doit être de type classique, de façon à ce que le décodage ne présente aucune difficulté, et la disposition des séquences, la construction de l'image doivent obéir à un principe de lisibilité, sinon le travail d'interprétation serait trop long et donc lassant » (EVERÆRT -

DESMEDT 1981 : 32). Ce critère de lisibilité ne saurait être ignoré dans un contexte éducatif. La réussite de l'apprentissage proposé par la bande dessinée est d'abord fondée sur sa lisibilité, autant au niveau du choix de la police de caractère, de l'ordre de lecture générale et spécifique, que de la sémiotique des images. D'autres conditions sont également à prendre en considération.

Conditions d'utilisation

Les théoriciens prônant l'utilisation de la bande dessinée dans un contexte pédagogique ont noté certaines conditions d'utilisation et même des restrictions pour son utilisation. D'abord, lorsque la bande dessinée est utilisée en histoire (discipline scolaire), elle devrait respecter le plus fidèlement possible les faits historiques. D'autre part, le récit devrait être compréhensible et distrayant pour l'apprenant.

> — suivre fidèlement les évènements historiques, sans romancer, c'est-à-dire faire une B.D. scientifique;
> — rendre le récit compréhensible aux enfants, c'est-à-dire faire une B.D. pédagogique;
> — raconter une histoire qui ne soit pas trop aride, c'est-à-dire faire une B.D. distrayante.
> (PROST et PELLETIER 1979 : 30)

La combinaison des trois conditions n'est pas toujours facile. Prost et Pelletier (1979) élaborent sur la troisième condition, « faire une B.D. distrayante ». Ils tentent d'expliquer comment la bande dessinée peut déployer son caractère distrayant. Selon eux, les illustrations devraient avoir une touche humoristique, le texte devrait être familier, et le scénario devrait témoigner de la vie courante de l'époque.

> Reste l'aspect distrayant. Nous avons cherché à l'obtenir en utilisant plusieurs procédés :
> — d'abord au niveau du dessin, en donnant à celui-ci une touche humoristique. Les personnages sont caricaturés dans un style B.D. (qui diffère notamment de la représentation des personnages dans l'Histoire de France en B.D.).
> — ensuite au niveau du texte, que nous avons cherché à rendre le plus familier possible, surtout dans les bulles, en employant un langage parlé simple et direct.
> — enfin, au niveau du scénario, en rompant l'enchaînement monotone du récit événementiel par des flashes sur la vie quotidienne de l'époque.
> (PROST et PELLETIER 1979 : 31)

Les conditions de Prost et Pelletier ont été tirées d'un usage de la bande dessinée dans un cours d'histoire. Il est possible de les adapter pour un autre contexte. Retenons ici l'importance de rendre le récit compréhensible et distrayant. Pour ce qui est du côté

distrayant ou plutôt de la manière d'y parvenir, une nuance doit y être apportée. Il n'est peut-être pas nécessaire que les illustrations aient un côté humoristique. Les couleurs, les textures et l'atmosphère suggérée graphiquement sont autant de façon de rendre les illustrations distrayantes. Quant au côté compréhensible du récit, nous le considérons comme incontournable pour qualifier une bande dessinée de pédagogique.

Selon Roux (1970), une autre condition d'utiliser la bande dessinée de façon pédagogique est de le faire lorsque la bande dessinée est le meilleur média pour un type d'apprentissage. Pour que la bande dessinée soit utilisée comme contenant susceptible d'apporter directement des connaissances, elle doit :

> Ne pas essayer de « porter » ce que les autres moyens imageants pourront porter plus fidèlement. Ne pas être reléguée à un rôle de palliatif, de moyens de second rang pour prodiguer une information appauvrie, destinée à une catégorie d'ilotes. On recourra aussi à la Bande dessinée dans la mesure où la photographie ne peut représenter que des documents morts, le film que des reconstitutions trop actualisées. (ROUX 1970 : 104)

Notons l'importance de ne pas être utilisée pour fournir des informations peu importantes ou pauvres, sans quoi la bande dessinée continuera de porter une étiquette de littérature de bas niveau. De plus, pour que la bande dessinée soit réellement capable d'enseigner ou d'instruire, il faut que son élaboration tienne compte de la perception des apprenants. « L'utilisation de la B.D. en classe soulève des problèmes de divers ordres — notamment celui de son niveau de perception par les enfants —, et il convient de ne pas détruire, à l'analyse, sa double nature verbo-iconique » (ROBIN 1977 : 83). Le message verbo-iconique doit être bien compris de l'apprenant. Il doit être en mesure de comprendre le texte, les images et leur symbolique, en plus du message proposé par la symbiose du langage narratif verbo-iconique propre à la bande dessinée.

La bande dessinée peut être pédagogique de différentes manières et sous quelques conditions. Voici les conditions retenues :

- Elle doit être un véritable récit comportant de la narrativité
- Elle doit être lisible et compréhensible
- Elle doit être distrayante

- Elle doit être utilisée lorsqu'elle s'offre comme étant l'outil pédagogique le plus approprié pour l'apprentissage d'une notion, notamment lorsque des rôles de mise en contexte, de comparaison, et d'exemple doivent être offerts par l'outil pédagogique.

L'utilisation de la bande dessinée comme outil pédagogique doit donc tenir compte de certains paramètres. Il en est d'ailleurs de même pour n'importe quel type d'outil pédagogique, chacun ayant ses propres paramètres d'utilisations. Examinons maintenant les matières dans lesquelles la bande dessinée devrait avoir sa place.

3.3.3 Matières scolaires

Différents domaines du savoir tirent déjà profit de la bande dessinée, les mathématiques (LAVEAULT et JOLY 1987) et la médecine (GREEN et MYERS 2010) notamment. Cela dit, nous allons examiner ici les témoignages des spécialistes de la bande dessinée éducative à propos de l'utilisation de la bande dessinée dans les cours d'histoire, de français et d'anglais langue seconde.

Histoire

Dans la discussion sur les conditions d'utilisation de la bande dessinée, nous avons pu constater qu'une des disciplines scolaires pour laquelle la bande dessinée semble tout indiquée est l'histoire. Prost et Pelletier (1979) ont témoigné de leur expérience de la bande dessinée pour le cours d'histoire lors du *2e Colloque International Éducation et Bande Dessinée*, portant justement sur l'histoire et la bande dessinée. En fait, Prost et Pelletier ont eux-mêmes conçu une bande dessinée (Figure 18) pour enseigner l'histoire, Prost étant le dessinateur et Pelletier (aussi maître-assistant d'histoire ancienne de formation), le scénariste. Leur but n'était pas de remplacer un manuel didactique, mais plutôt, d'apporter un complément pédagogique très utile pour les témoignages historiques.

> En ce qui nous concerne, l'ambition a été plus modeste; à aucun moment, nous n'avons voulu faire un manuel remplaçant les livres d'Histoire officiellement reconnus dans le programme scolaire; notre souci était autre; nous voulions combler une lacune, qui, en tant que professeurs d'Histoires, nous semblait grave. [...] Nous avons donc pensé qu'il serait bon de retracer les grands moments d'une cité sous forme de bande dessinée; nous voulions donc surtout, au départ, faire un livre dans lequel, à travers un fil conducteur qu'était l'histoire d'une ville, le jeune lecteur reconnaîtrait, page après page, tels monuments qu'il croise tous les jours, telles pièces de musées qu'il ne parvenait pas toujours à situer historiquement. (PROST et PELLETIER 1979 : 27)

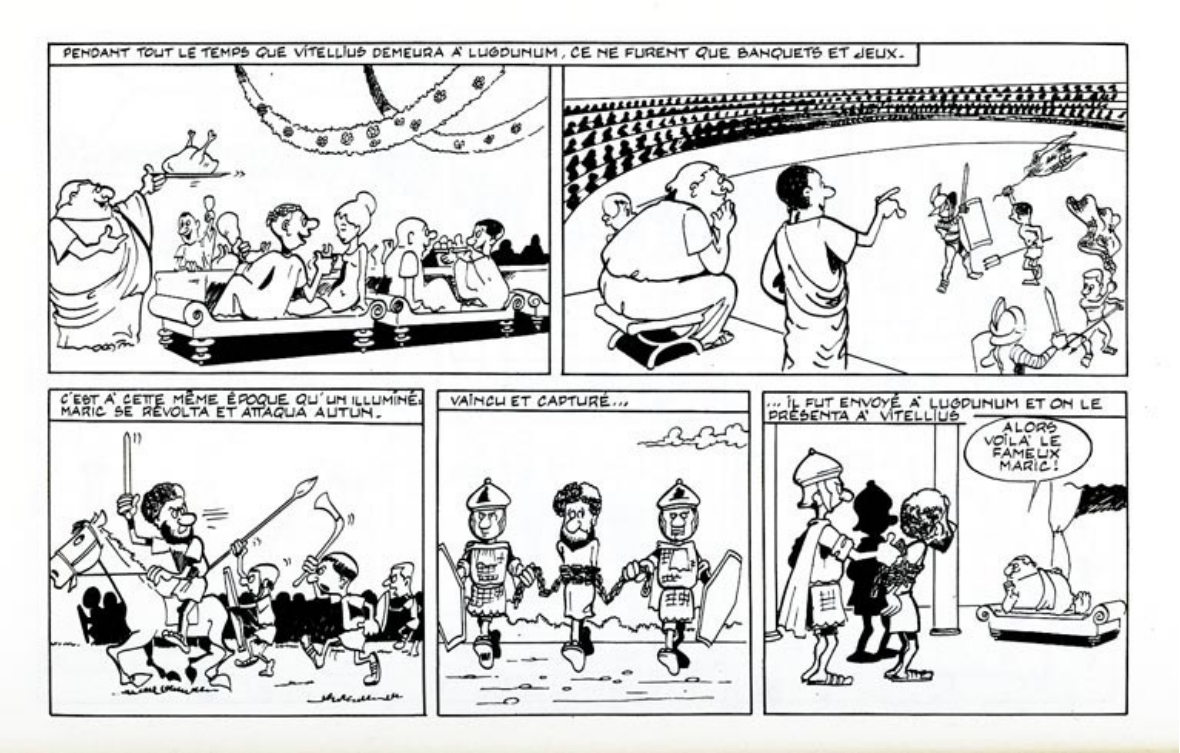


Figure 18 | IL ÉTAIT UNE FOIS LUGDNUNUM
Tiré de Prost et Pelletier (1979 :33).

À ce colloque, plusieurs ont témoigné de leur expérience avec la bande dessinée pour enseigner l'histoire. Lacoste, professeur d'histoire de l'art, s'est aussi plié à l'exercice d'élaborer une bande dessinée pour enseigner l'histoire (Figure 19). Pour lui, la bande dessinée permet d'apporter une touche vivante aux témoignages historiques :

> Il me semble, et c'est l'enseignant qui parle, que la bande dessinée peut apporter à l'histoire le sentiment du vivant. Je n'ai pas dit du vécu, qui fait parfois défaut aux manuels scolaires, lesquels affichent parfois une vision rationnelle et simplifiée, soutenue par une magnifique illustration, orgueil des archives et des musées, mais que les enfants et bien des adultes n'appréhendent pas complètement. (LACOSTE 1979 : 48)



Figure 19 | LES MAÎTRES DU CHÂTEAU DE BONAGUIL ET LEURS PROBLÈMES Tiré de Lacoste (1979 : 48).

L'utilisation de la bande dessinée dans les cours d'histoire semble être une réussite. Les productions télé et cinématographiques pourraient également jouer un rôle comparable dans les cours d'histoire, mais les coûts ne seraient probablement pas les mêmes. Dessiner un costume d'époque et le fabriquer ne représente pas les mêmes frais. C'est ainsi que St-Michel, scénariste d'une bande dessinée sur les Amazones et l'empire d'Abomey (Figure 20), qualifie de « miracle de la bande dessinée » sa capacité à témoigner de l'histoire à peu de frais.

> Miracle de la bande dessinée : a peu de frais, grâce au moyen d'un dessinateur talentueux (injustement peu connu) une partie de l'Afrique ancienne renaît dans son cortège de bruits et de fureur, mais aussi dans sa richesse et dans sa gloire, malgré l'aspect, en apparence banale de l'intrigue. (SAINT-MICHEL 1979 : 76)



Figure 20 | LES AMAZONES DE L'EMPIRE D'ABOMEY
Tiré de Saint-Michel (1979 : 78)

L'histoire est sans doute une matière pour laquelle la bande dessinée peut être utilisée et être véritablement utile. Le développement des compétences dans la langue maternelle peut également se faire à l'aide de la bande dessinée.

Français (langue maternelle)

Parce que la bande dessinée propose une forme de lecture, elle convient aussi pour développer les aptitudes en lecture (Figure 21) et convient donc dans la discipline scolaire de langue première, que ce soit le français, comme pour la majorité des écoles québécoises, ou les autres langues. Le développement des compétences de la compréhension de texte et de l'utilisation de l'information contenue dans les textes, étant des compétences visées dans l'enseignement du niveau primaire au Québec, se fait parfois à l'aide de bandes dessinées (MELS 2009).



Figure 21 | LA BD POUR APPRENDRE À LIRE
Tiré de *Lecture et bande dessinée : actes du 1er Colloque International Éducation et bande dessinée* (1977), Edicied, p.72.

Bien que l'utilisation de la bande dessinée semble aller de soi pour la discipline scolaire de la langue maternelle, Robin (1977) émet un doute quant à la manière de l'utiliser pour cette matière. C'est que son usage en français limite la perception de son langage verbo-iconique au texte seulement.

> A [sic] force de travailler sur les textes d'une B.D., les élèves risquent fort de ne pas prêter attention aux rapports qui unissent ces textes au dessin. Redondants parfois, le plus souvent en rapport de complémentarité ou de suppléance, texte et dessin forment un tout que seuls dissocient les besoins de l'analyse pour justifier les raisons du choix opéré par le dessinateur. [...] Au terme de ces réflexions, il est permit de se demander si l'heure de français est le moment idéal pour étudier la B.D. en classe. La part du graphisme est en effet si prépondérante qu'il n'est pas possible de réduire l'examen de la B.D. à des exercices qui portent seulement sur les textes. Et pourtant l'apprentissage de la langue ne perd d'ailleurs pas pour autant ses droits, si la place lui revient est accordée aussi au code graphique dans les travaux des élèves. Au contraire, il trouve une justification et un attrait que n'ont guère les exercices grammaticaux pratiqués ordinairement à partir de la B.D. Car pour être perçu clairement, le message linguistique d'une B.D. doit faire état d'une certaine maîtrise de la langue : aussi, veiller à la précision d'un *commentaire*, à la concision d'un ballon, voire à la clarté d'un *découpage*, c'est en définitive intégrer l'étude du code linguistique dans une approche de la B.D. qui tente de respecter sa double nature de *message verbo-iconique*. (ROBIN 1977 : 87, 89)

Le français est certainement une discipline où la bande dessinée peut être utilisée. Sa nature ludique et son côté attrayant rendent probablement l'apprentissage plus léger pour l'apprenant. Il faudra toutefois que son utilisation pédagogique ne se limite pas au texte. La simple analyse du texte ne pourra aider l'apprenant à véritablement lire le langage de la bande dessinée. L'apprenant doit être capable d'utiliser l'ensemble de son langage verbo-iconique. Si l'heure du français ne le permet pas, ce langage devra être repris par d'autres disciplines scolaires qui exploiteront l'ensemble du langage de la bande dessinée. L'usage de la bande dessinée proposée par Farid (1980) est un bon exemple de son exploitation ne se limitant pas au texte. Selon lui, la bande dessinée peut être utilisée en classe de français pour le développement de l'expression orale et écrite, de l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse et pour l'acquisition de connaissances sur les divers outils de communication. La bande dessinée permettrait également d'aider l'élève à évaluer la bande dessinée sous différents plans (linguistique, narratif, iconique et idéologique). L'apprentissage d'une autre langue peut également grandement bénéficier du langage verbo-iconique.

Anglais (langue seconde)

Lorsqu'une bande dessinée est utilisée pour l'apprentissage d'une langue seconde, les images sont souvent utilisées pour appuyer le texte et fournissent des indices pour la compréhension. Le rôle de mise en contexte offert par la bande dessinée est tout indiqué pour l'apprentissage d'une langue seconde. Les manuels québécois du niveau primaire en anglais langue seconde exploitent déjà le langage verbo-iconique. La bande dessinée est

intégrée directement aux manuels, parfois avec des exercices reliés. Mais une bande dessinée peut se présenter seule — c'est-à-dire sous forme d'album ou de livre n'étant pas intégré dans un manuel — et être utilisée pour enseigner l'anglais, comme ce fut le cas pour cet ouvrage en format poche (Figure 22). Les dialogues de cette bande dessinée sont en anglais dans les phylactères et sont aussi traduits. Des précisions linguistiques sont également fournies. Cet ouvrage, en plus d'utiliser le langage verbo-iconique, où l'image fournit des indices sur ce qui est dit dans les phylactères, traduit et donne des précisions quant à l'usage de certains termes. En ce sens, elle est un bon exemple de l'exploitation pédagogique de la bande dessinée.

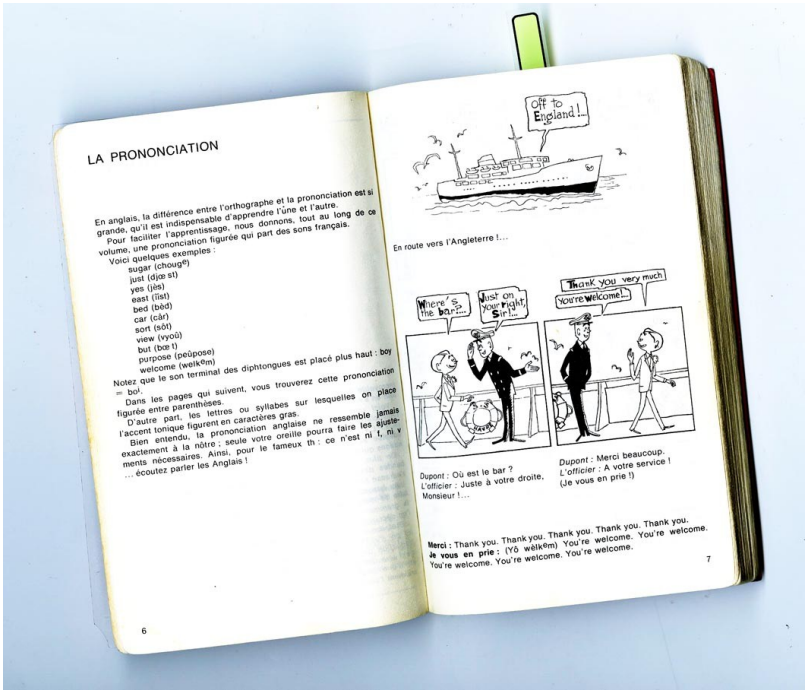


Figure 22 | APPRENDRE L'ANGLAIS PAR LA BANDE DESSINÉE
Tiré de *Apprendre l'anglais par la bande dessinée* (1977), Édition Marabout, p.6-7.

Des témoignages ont été présentés sur l'usage de la bande dessinée pour la langue maternelle, l'apprentissage d'une deuxième langue et l'histoire. Mais son usage ne se limite pas à ces disciplines scolaires. Les mathématiques, la science et les technologies, la culture religieuse et l'éducation à la citoyenneté peuvent également profiter, dans certains cas, du langage qu'elle propose et de son potentiel pédagogique. Les recherches doivent être

poursuivies quant à son usage dans l'ensemble des matières afin de tirer profit pleinement de son potentiel pédagogique.

***

La bande dessinée éducative intègre à la fois des notions propres à la bande dessinée et d'autres propres à l'apprentissage. La bande dessinée a d'abord été décrite et examinée dans son ensemble en misant sur sa fonction communicative. L'apprentissage a par la suite été introduit en portant une attention particulière sur les préférences de lecture. Il est important de rappeler que les compétences en ce qui a trait aux habiletés en lectures ont démontré être primordiales dans la réussite scolaire. Nous avons également discuté de certaines astuces et stratégies pédagogiques devant ou pouvant être considérés pour la bande dessinée devant être pédagogique. Enfin, nous avons cité des témoignages de certains spécialistes au sujet de la bande dessinée éducative. À la lumière de ce qui a été exposé ici, il semble indéniable que la bande dessinée puisse prendre une véritable fonction pédagogique.

4 Objectif de recherche

La bande dessinée peut être éducative et devrait être utilisée de manière importante dans le domaine de l'éducation. Elle s'offre comme un outil pédagogique permettant la diversification des outils d'apprentissage, rejoignant ainsi un certain type d'apprenant pour qui l'image est très importante, et permettant d'améliorer les compétences en lecture. La bande dessinée devrait être fortement considérée dans l'élaboration du matériel pédagogique, mais pour que son potentiel pédagogique soit exploité au maximum, il importe de comprendre les paramètres régissant ce type d'utilisation de la bande dessinée.

Cette recherche a pour objectif d'évaluer l'utilisation de la bande dessinée dans le contexte éducatif. De manière plus précise, nous voulons dresser un portrait d'ensemble de la bande dessinée utilisée comme outil pédagogique. Ce portrait d'ensemble devrait permettre de déterminer la qualité pédagogique des bandes dessinées utilisées dans le milieu scolaire. Il devrait également apporter un éclairage en ce qui a trait à l'élaboration de la bande dessinée devant avoir une fonction pédagogique.

Nous devons préciser que l'investigation est en fonction de nos connaissances des éléments pouvant être pertinents pour l'analyse les bandes dessinées devant avoir une fonction pédagogique. De plus, l'analyse portera sur un milieu scolaire précis pouvant ne pas refléter tous les paramètres de l'utilisation de la bande dessinée comme outil pédagogique, tous pays et tous niveaux scolaires confondus. Nous analyserons l'utilisation actuelle de la bande dessinée dans un milieu scolaire donné afin de préciser les éléments à considérer lors du design de la bande dessinée pédagogique destinée à ce milieu.

5 Méthodologie

Afin d'évaluer la qualité pédagogique de la bande dessinée utilisée dans le milieu scolaire québécois, une étude qualitative d'un corpus de bande dessinée a été effectuée. Cette analyse devait fournir des renseignements sur la présentation des bandes dessinées et sur la manière de les exploiter. Nous examinerons d'abord les motifs ayant motivé le choix du corpus et son mode de constitution. Nous expliquerons ensuite la méthode d'évaluation.

5.1 Représentativité du corpus

Nous avons choisi ici d'évaluer les bandes dessinées intégrées aux manuels didactiques pour deux raisons. Premièrement, nous voulions examiner des bandes dessinées dont la fonction est fondamentalement pédagogique. Bien sûr, certains professeurs utilisent des albums de bande dessinée en classe dans un contexte d'apprentissage. Ces albums prennent alors une fonction pédagogique. Or, cela ne témoigne pas nécessairement d'un caractère pédagogique fondamental pour ces albums, ces derniers ont souvent été créés dans un but tout autre, généralement de divertissement. Deuxièmement, nous cherchions à obtenir un portrait d'ensemble de l'utilisation de la bande dessinée dans le milieu scolaire. Un album de bande dessinée étant utilisé par un professeur n'est pas représentatif de l'utilisation de la bande dessinée dans l'ensemble du milieu scolaire. Cet album ne faisant pas partie du matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), il y a peu de chance qu'une majorité d'enseignants utilise cet album à des fins pédagogiques. La fonction pédagogique des bandes dessinées intégrées aux manuels didactiques est fondamentale, et beaucoup d'élèves québécois y ont accès.

Passons maintenant au mode de constitution du corpus pour poursuivre avec les critères ayant permis la sélection des éléments du corpus.

5.1.1 Mode de constitution

Nous voulions fixer certaines limites pour obtenir un corpus raisonnable. Nous avons ainsi choisi de restreindre la recherche aux manuels didactiques de 6^{e} année du primaire, publiés entre 2000 et 2010. Les manuels approuvés par le MELS ainsi que des manuels n'étant pas approuvés ont été sélectionnés. Ces derniers devaient fournir des données permettant de

comparer la bande dessinée pédagogique généralement accessible aux élèves québécois et celle qui ne l'était pas, provenant des manuels de France notamment.

Nous avons choisi de cibler un niveau scolaire plutôt qu'une matière, car nous voulions être en mesure d'obtenir une grande variété d'échantillons ayant différents usages. Nous voulions obtenir une quantité substantielle d'occurrences. Nous ne savions pas d'avance l'importance d'utilisation de la bande dessinée selon la matière d'enseignement. Nous avons ainsi préféré couvrir l'ensemble des matières. Une diversification en ce qui à trait au type d'utilisation nous semblait plus prometteur avec des matières d'enseignement différentes. Le choix du niveau scolaire pour extraire le corpus a été basé sur le potentiel élevé de retrouver des bandes dessinées dans les manuels et sur l'importance de leur qualité pédagogique. Puisque les images sont généralement présentes en très grande quantité dans les manuels didactiques au niveau primaire, il semblait plus probable d'y retrouver un grand nombre de bandes dessinées. De plus, la bande dessinée permet de développer des aptitudes en lecture et ces habilités sont primordiales pour la réussite scolaire au primaire (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 1999). Cela dit, le niveau primaire représentait encore un trop grand bassin d'échantillons. Nous avons ainsi choisi la 6^{e} année du primaire, car les élèves de 6^{e} année sont possiblement plus aptes à bien comprendre la bande dessinée et à l'intégrer à leur apprentissage que les élèves des niveaux inférieurs. Après avoir ciblé les manuels didactiques de la 6^{e} année du primaire, nous avons ensuite décidé de délimiter le corpus à une certaine période. La période (2000-2010) a été choisie puisqu'il est facile d'avoir accès aux manuels de cette période et que cette période nous garantit un portrait actuel de la bande dessinée dans les manuels didactiques québécois.

Nous devons également préciser que la Didacthèque de l'Université Laval est l'endroit ayant été choisi pour trouver les manuels. Les manuels parcourus sont donc en fonction de la représentativité de l'inventaire de la didacthèque. Il est alors possible que certains manuels correspondants au bassin choisi n'aient pas été parcourus puisqu'ils ne se trouvaient pas dans l'inventaire de la Didacthèque.

5.1.2 Critères de sélection

L'association d'image et de texte étant grandement présente sous toute sorte de formes dans les manuels didactiques, il fallait une définition assez précise de la bande dessinée pour départager les objets appartenant au genre bande dessinée et non à une autre forme illustrée. La définition proposée plus tôt a servi pour cet échantillonnage. Les objets devaient correspondent en tout point à cette définition: **combinaison d'images illustrées et de texte sous forme de séquence délibérée narrative**. Pour cette recherche, la narrativité a été retenue comme un critère essentiel dans la considération de ce qui pourrait appartenir au genre. Elle a été considérée ici selon les trois conditions minimales de Ryan (1992)[18]. Les éléments n'ayant pas été retenus comme faisant partie du genre sont notamment les combinaisons d'illustrations et de textes sans séquence, les combinaisons d'illustrations et de texte en séquence sans narrativité évidente (vignettes instructives) et les photoromans. Ce fut le cas par exemple pour cette présentation (Figure 23).



Figure 23 | EXEMPLE NON RETENU
Tiré de *The New Key to English* (2003), Student Book B, p.7.

[18] « A narrative text must create a world and populate it with characters and objects. The narrative world must undergo changes of states that are caused by physical events […]. The text must allow the reconstruction of an interpretive network of goals, plans, causal relations, and psychological motivations around the narrated event » (RYAN 1992 : 368).

Le mode de constitution et les critères de sélections du corpus ont permis d'extraire un total de 68 bandes dessinées provenant de 20 manuels didactiques (Annexe A) des matières suivantes : anglais langue seconde, éthique et culture religieuse, français, français langue seconde, mathématique, science et technologie, et transdisciplinaire[19].

5.2 Méthode d'évaluation

L'ensemble du corpus a été analysé à l'aide d'une grille multicritères (Annexe B) comportant 26 critères d'analyse. La plupart des critères comportent plusieurs paramètres. Nous discuterons en premier lieu des critères d'analyse pour poursuivre avec les codages utilisés durant l'analyse. Nous expliquerons ensuite comment nous avons attribuer une cote pédagogique aux bandes dessinées. Nous terminerons avec l'étape de comparaison entre les différents critères d'analyse.

5.2.1 Critères d'analyse

Nous avons conçu une grille d'analyse avec des critères visant à fournir des données sur plusieurs aspects des bandes dessinées utilisées dans les manuels. Certains critères servaient à analyser des éléments se rapportant à la perception, d'autres concernaient les éléments propres à la bande dessinée et d'autres encore visaient à analyser la manière d'intégrer la bande dessinée à l'apprentissage. Dans un premier temps, les bandes dessinées ont été analysées sans les lire, simplement en les regardant. Cette façon d'examiner les bandes dessinées visait à juger de la première impression que le destinataire a de la bande dessinée. La perception a également été évaluée après la lecture des bandes dessinées puisqu'elle n'est pas nécessairement la même que la première impression. En effet, une bande dessinée peut sembler intéressante au premier coup d'œil et se révéler banale après lecture. Les critères d'analyse relatifs aux composantes de la bande dessinée devaient fournir, quant à eux, des indices sur le rapport entre ces composantes et le caractère pédagogique. Nous cherchions à découvrir si certaines composantes de la bande dessinée jouaient un rôle sur la qualité pédagogique. Enfin, pour évaluer si le potentiel pédagogique des bandes dessinées était réellement exploité et comment il l'était, l'analyse devait comprendre des critères relatifs à l'intégration des bandes dessinées à l'apprentissage. Ces

[19] Les manuels transdisciplinaires comprennent le français, la science et les technologies, l'art dramatique, l'art plastique et l'univers social, ce dernier étant l'équivalent de l'éthique et culture religieuse.

critères devaient, entre autres, fournir des données sur la manière dont les bandes dessinées étaient intégrées aux manuels. Nous avons examiné également si les bandes dessinées présentaient certaines astuces ou stratégies pédagogiques, si elles exploitaient un rôle pédagogique particulier et dans quelle mesure elles se présentaient comme une plus-value à l'apprentissage.

Nous avons analysé les bandes dessinées un critère à la fois, et parfois même selon un seul paramètre du critère, lorsque l'analyse d'un paramètre demandait un niveau de concentration élevé. Pour l'analyse de l'ergonomie par exemple (C7), toutes les bandes dessinées ont été analysées en examinant la densité notionnelle pour ensuite reprendre l'analyse en examinant le parcours de lecture, et ainsi de suite. Chaque critère sera expliqué plus amplement dans la section des résultats. Les critères et leurs paramètres ont été évalués à l'aide de différent type de codage.

5.2.2 Codage

Trois types de codage ont servi à cette analyse : un codage quantitatif, un codage de valeur « 1 » ou « 0 » et un codage à l'aide de l'échelle de Likert. Le premier type de codage, de type quantitatif, représentait la quantité d'éléments existants, lorsque par exemple, nous devions consigner le nombre de cases d'une bande dessinée. Le deuxième type de codage de valeur « 1 » ou « 0 » représentait l'expression dont le résultat peut être soit vrai (1) soit faux (0). Ce type de codage a servi notamment à préciser la nature d'un élément d'analyse, pour définir le type de décor (dépouillé, équilibré, chargé) par exemple. Dans ce cas, seule une catégorie pouvait porter la valeur « 1 », les autres prenant automatiquement la valeur « 0 ». Dans d'autres cas, la valeur « 1 » était autorisée pour plus d'une catégorie, notamment lorsque le genre narratif a été examiné. Le troisième type de codage, l'échelle de Likert, a servi à poser un jugement de valeur sur un élément d'analyse. Cet élément était alors mis sous forme d'énoncé auquel nous exprimions notre accord ou notre désaccord, sur une échelle de 1 à 5.

1 : Pas du tout d'accord
2 : Pas d'accord
3 : Ni en désaccord ni d'accord
4 : D'accord
5 : Tout à fait d'accord

5.2.3 Cote pédagogique

Parmi l'ensemble des critères d'analyse, certains ont été sélectionnés pour leur impact sur la qualité pédagogique des bandes dessinées. Le rassemblement de ces critères devait fournir une évaluation d'ensemble sur l'aspect pédagogique des bandes dessinées. Les critères sélectionnés pour attribuer la cote pédagogique sont : « C1-Perception », « C8-Complexité réelle », « C20-Rôle cognitif »[20], « C21-Plus-value de la BD » et « C23-Enjeux sociaux ». Ces critères ont été sélectionnés en fonction de l'importance de leurs paramètres sur l'apprentissage et sur le traitement d'information, et en fonction des exigences et des intérêts propres au milieu scolaire. Nous avons choisi ces critères, basé sur les différents éléments discutés précédemment dans la section sur l'apprentissage. L'analyse étant faite à l'aide d'une échelle de Likert pour chacun des critères et paramètres de cette catégorie, les chiffres de 1 à 5 ont alors été transformés en pointage. La somme des pointages de chacun des paramètres a permis d'attribuer une cote pédagogique renseignant sur la qualité pédagogique de chacune des bandes dessinées. La cote pédagogique des bandes dessinées a été ensuite comparée aux différents critères afin de voir si des corrélations pouvaient être effectuées entre les critères et la qualité pédagogique.

5.2.4 Comparaison des critères

Les valeurs obtenues en ce qui a trait à la qualité pédagogique ont été classées en ordre décroissant, permettant un classement des bandes dessinées en fonction de leur qualité pédagogique. Le classement a été comparé à l'ensemble des résultats afin de faire ressortir les critères où les résultats se classaient également de manière significative. Certains critères ont également été comparés entre eux afin de révéler s'il y avait des corrélations. Cette étape de comparaison des résultats entre les différents critères s'est faite de manière exploratoire. Nous cherchions ainsi à découvrir si les corrélations pouvaient éventuellement conduire à émettre certaines constatations pour décrire le corpus.

[20] Il est à noter que « C20-Rôle cognitif » est une fusion des critères « C18-Astuces et stratégies pédagogiques» et « C19-Rôles pédagogiques ». Ces critères font ainsi partie de l'attribution de la cote pédagogique.

6 Résultats

Cette analyse comportait un grand nombre de critères et a fourni une grande quantité de données. L'évaluation de la qualité pédagogique a été très utile, permettant un portrait d'ensemble de la qualité pédagogique des bandes dessinées et un classement des bandes dessinées en fonction de leur qualité pédagogique. De plus, la valeur pédagogique attribuée aux bandes dessinées s'est avérée essentielle dans la comparaison avec les autres critères d'analyse. Le caractère exploratoire de la comparaison des critères fut une longue démarche, ne fournissant pas toujours des résultats intéressants. Cependant, cette démarche a permis certaines observations pertinentes. L'ensemble de la méthodologie (constitution et évaluation du corpus) a également fourni des renseignements quant à l'utilisation actuelle de la bande dessinée dans le milieu scolaire québécois. Nous traiterons dans un premier temps de l'évaluation et des résultats pour chacun des critères d'analyse et poursuivrons avec des observations plus générales permises par cette recherche.

6.1 Critères d'évaluation

Les 26 critères d'analyse seront déclinés et discutés en trois parties. Chaque critère sera d'abord décrit plus en détail. Nous rapporterons par la suite des résultats — la plupart du temps sous forme de moyenne — et des corrélations avec les autres critères, lorsque cela nous est apparu pertinent. La dernière section de chaque critère, à l'exception du critère « C24-Critiques de la BD », traite de la portée du critère pour la conception de la bande dessinée pédagogique.

6.1.1 Perception de la BD (C1)

Le premier critère servait à juger la première impression que nous laisse la bande dessinée. Pour ce faire, il était important que les bandes dessinées ne soient pas lues, puisque leur lecture pouvait influencer la première impression. Il fallait évaluer les impressions dégagées par la bande dessinée au premier coup d'œil. La perception a été évaluée ici selon cinq paramètres, transformés en énoncés, et pouvant alors être évalué avec une échelle de Likert. Le premier paramètre était l'effet comique dégagé par le visuel[21]. Le deuxième paramètre relevait l'intérêt que suscitait la bande dessinée, et le troisième permettait

[21] Le premier paramètre par exemple répondait à l'énoncé suivant : « La BD semble comique ».

d'évaluer si la bande dessinée nous semblait esthétique. Pour ces trois premiers paramètres, l'évaluation répondait à un énoncé positif, c'est-à-dire que l'énoncé concernait un paramètre perceptif bénéfique. Plus le chiffre (échelle de Likert) était élevé, plus la perception était positive ou bénéfique, ce qui n'était pas le cas pour les deux derniers paramètres. En effet, le quatrième paramètre visait le décalage entre la présentation et le groupe d'âge ciblé. Le jugement portait sur l'importance du décalage, le cas échéant. La complexité apparente de la bande dessinée était évaluée à l'aide du dernier paramètre.

Analyse du corpus

Le paramètre ayant donné les meilleurs résultats est l'intérêt que suscitait la bande dessinée. Ce paramètre a récolté une moyenne de 3,6, ce qui correspond quelque part entre « 4 : D'accord » et « 3 : Ni en désaccord ni en accord ». Le caractère drôle a quant à lui reçu une moyenne de 2,7 et l'esthétique 3,2. La moyenne du décalage entre la représentation et le groupe cible était de 2,1 et celle de la complexité de 2,4. Il faut comprendre que dans ce cas, puisque l'évaluation était négative, c'est-à-dire relative à un énoncé perceptif néfaste, les résultats s'apparentant à « 2 : Pas d'accord » étaient positifs. Cet extrait du corpus (Figure 24) est celui qui a été jugé le plus décalé par rapport au groupe cible. Le style très géométrique des illustrations, la forte utilisation de deux couleurs complémentaires donnant un très fort contraste, et le texte étant majoritairement présenté sous forme de récitatifs (rappelant plus le livre d'images que la bande dessinée) donnent l'impression que cette bande dessinée vise un public plus jeune.

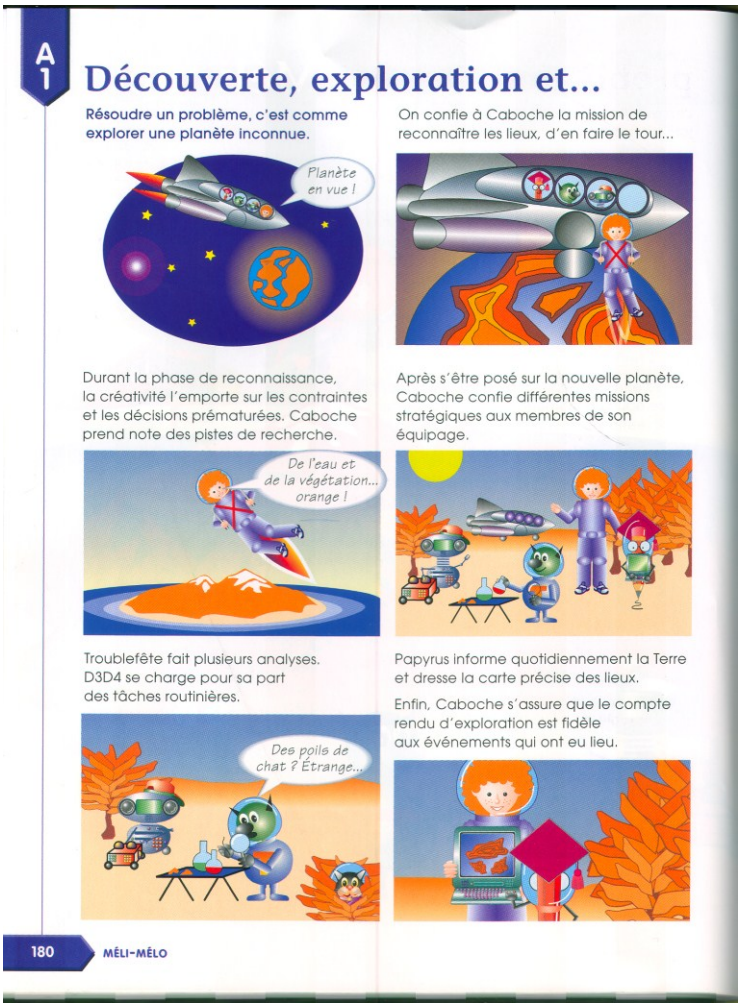


Figure 24 | DÉCALAGE PAR RAPPORT AU GROUPE CIBLE
Tiré de *Défi mathématique* (2003), p.180.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Même si certaines bandes dessinées dégagent une première impression plus négative, il reste que ce type présentation d'une notion d'apprentissage saura sans doute plaire à l'apprenant. Nous pensons en effet que l'apprentissage à l'aide de la bande dessinée pédagogique sera généralement perçu de manière positive. Notons tout de même ici l'importance pour la bande dessinée de paraître intéressante pour l'apprenant, de sembler s'adresser à son groupe d'âge et d'éviter de paraître trop complexe. Concernant la complexité, une très grande quantité de textes peut générer cette impression. La position du texte a également un rôle à jouer sur la perception. Lorsque le texte n'est pas inséré dans un

phylactère, la présentation ne semble pas être une bande dessinée, mais plutôt du texte accompagnant des images. L'envie de lire peut être alors moins importante (nous y reviendrons). La qualité des illustrations est généralement ce qui influencera le plus l'intérêt du destinataire. De plus, c'est souvent avec les illustrations que l'apprenant jugera dans un premier temps si la bande dessinée semble s'adresser à lui.

6.1.2 Plan formel de la BD (C2)

Les différents éléments formels des bandes dessinées du corpus ont été consignés à cette étape. Nous avons ainsi noté sous quel format la bande dessinée était présentée : une bande, une planche ou plusieurs pages. Le nombre de cases, de pages, de phylactères, de récitatifs, d'onomatopées et d'ellipses temporelles a également été pris en note. Le type de personnage a été consigné pour savoir si et combien de personnages étaient des personnages humains normatifs ou manipulés, des personnages anthropomorphiques, des créatures ou des animaux. Le dernier paramètre de ce critère concernait la couleur en indiquant si la présentation était en million de couleurs, en couleurs restreintes ou en noir et blanc.

Analyse du corpus

Les bandes dessinées du corpus étaient, pour la plupart, sous la forme d'une seule planche (54 %) ou de plusieurs pages (34 % avec en moyenne 2,4 pages). Elles comportaient en moyenne 10,8 phylactères, 3,3 récitatifs et une onomatopée. L'analyse des onomatopées aurait probablement eu avantage à déterminer leur clarté dans le son qu'elles proposent que dans leur décompte. Toutes les présentations étaient en million de couleurs, sauf deux en couleurs restreintes. Les personnages humains, représentant 85 % des personnages, étaient manipulés, c'est-à-dire que certaines de leurs caractéristiques étaient amplifiées — comme dans cet exemple (Figure 25) — deux fois sur trois. Les créatures anthropomorphiques étaient représentées à 7 %, les animaux à 4 % et les créatures à 3 %. Cette recherche n'a pas relevé de corrélation entre la qualité pédagogique et les éléments formels des bandes dessinées.



Figure 25 | EXEMPLE DE PERSONNAGES HUMAINS MANIPULÉS
Tiré de *Français 6e* (2000), p.157.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Le format, le nombre de case, de pages, d'ellipses temporelles, d'onomatopées et le type de personnage utilisés devraient être laissés à la discrétion du bédéiste étant la personne la plus qualifiée pour manipuler ces éléments. Le nombre de phylactères et de récitatifs n'a pas relevé d'indice à cette étape, mais rappelons toutefois que la forme de représentation du texte (phylactères ou récitatifs) a quant à elle un rôle à jouer dans la perception (voir C1). La quantité de phylactères et de récitatifs n'a peut-être pas d'importance sur la qualité pédagogique, reste que pour le lecteur, les phylactères sont plus attirants au premier coup d'œil que les récitatifs.

6.1.3 Genre narratif (C3)

Dans un premier temps, nous avons établi une liste de genres narratifs pouvant être retrouvés parmi le corpus. L'analyse permettait ici d'attribuer plus d'un genre narratif à une bande dessinée. La liste comprend les genres narratifs suivants : réaliste, métaphorique, humoristique, fiction, dramatique, journalistique, historique, intrigue, policier, moraliste, et aventure. Certains genres narratifs (journalistique et policier) n'ont pas été retrouvés dans le corpus.

Analyse du corpus

Le genre humoristique est celui qui a été le plus retrouvé au niveau du corpus (50 %). Le genre intrigue n'était quant à lui présent qu'à seulement 6 %. Les autres genres narratifs ont été retrouvés entre 15 % et 30 %. La comparaison avec la qualité pédagogique permet ici quelques constatations. L'idée n'est pas d'attribuer une valeur pédagogique à chaque genre narratif. Les moyennes de la qualité pédagogique pour les genres narratifs sont semblables.

Toutefois, nous pouvons constater que le genre (métaphorique) ayant obtenu la plus forte moyenne n'est utilisé qu'à 24 % (Figure 26). Le genre moraliste et celui de l'intrigue, ayant également une moyenne de qualité pédagogique assez élevée, ne sont qu'utilisés à 19 % et 6 % respectivement. En revanche, le genre humoristique a la deuxième moyenne de qualité pédagogique la plus élevée et la plus importante représentation au niveau du corpus. Cela dit, rappelons que la qualité pédagogique ne varie pas beaucoup entre les différents genres narratifs et que les résultats ne témoignent pas vraiment d'une meilleure qualité pédagogique pour un genre en particulier.

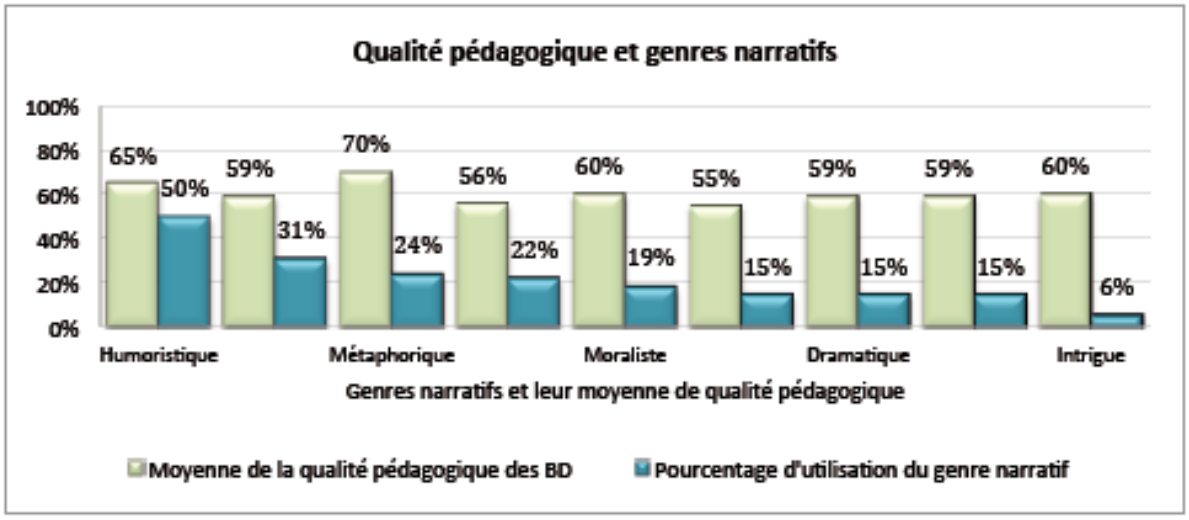


Figure 26 | QUALITÉ PÉDAGOGIQUE ET GENRES NARRATIFS

Portée pour le design de la BD pédagogique

En tant que genre narratif, l'analogie et la métaphore seraient, selon nous, à considérer de façon plus importante puisque la comparaison peut aider l'apprenant à traiter l'information de manière profonde. Il faut toutefois s'assurer que la comparaison est comprise par l'apprenant. La relation entre les éléments de comparaison aurait avantage à être clairement expliquée à l'apprenant, sous forme de légende par exemple, pour éviter une mauvaise compréhension de la comparaison. Nous croyons que le genre moraliste devrait également être représenté de manière plus importante. Le milieu scolaire est en effet un contexte convenant parfaitement à la présentation des valeurs fondamentales et des règles de conduite de la société.

6.1.4 Titrage de la BD (C4)

Ce critère d'analyse permettait d'établir des statistiques sur le titrage des bandes dessinées. Nous avons noté si la bande dessinée avait un titre et, le cas échéant, de quelle nature il était. Le titre pouvait être qualifié de fonctionnel, c'est-à-dire donnant des indices sur la fonction pédagogique de la bande dessinée. Il pouvait également être qualifié comme étant représentatif, c'est-à-dire donnant des indices sur le sujet de la bande dessinée. Le titre pouvait comporté aussi les deux natures (fonctionnelle et représentative) ou aucune.

Analyse du corpus

Une majorité de titres (57 %) ont été qualifiés de représentatifs, 17 % des titres étaient de nature fonctionnelle, et 5 % des titres étaient fonctionnels et représentatifs. Un seul titre a été qualifié de non représentatif et non fonctionnel et 11 % des bandes dessinées ne comportaient aucun titre.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Le titre d'une bande dessinée ayant un rôle pédagogique est un élément important. Il permet d'annoncer ce qui va suivre. Il est sans doute préférable que la bande dessinée pédagogique soit dotée d'un titre et que ce dernier soit à la fois fonctionnel et représentatif, si possible. Lorsqu'il est difficile de combiner les deux natures à l'intérieur d'un même titre, il serait souhaitable de prioriser le titre fonctionnel au titre représentatif. En effet, un titre fonctionnel, donnant des indices sur la fonction pédagogique de la bande dessinée, pourra aider l'apprenant à transposer la bande dessinée à son apprentissage.

6.1.5 Mise en scène et dramatisation (C5)

L'analyse de la mise en scène et des éléments de dramatisation comportait trois paramètres d'évaluation étant le décor, le déroulement de l'action et le niveau de dramatisation. Concernant le décor, nous devions le catégoriser soit de dépouillé, équilibré ou chargé, selon la quantité d'éléments de décor présents. Concernant le déroulement de l'action, nous devions noter si la bande dessinée comportait les éléments suivants de manière évidente : une situation initiale, un climax, un dénouement et un *punch*. Le décor et le déroulement de l'action ont été évalués à l'aide du codage représentant la valeur « 1 » ou « 0 ». Le dernier paramètre de ce critère, le niveau de dramatisation, a quant à lui été évalué à l'aide de

l'échelle de Likert. Il a été ainsi jugé si le décor, les personnages et l'action avaient un grand niveau de dramatisation.

Analyse du corpus

Le décor s'est révélé être majoritairement équilibré à 76 %. Le reste des bandes dessinées (20 %) comportaient un décor assez chargé et seulement 2 % avaient un décor dépouillé. Le déroulement de l'action était en moyenne assez représentatif du schéma de l'action habituel. En effet, toutes les bandes dessinées comportaient une situation initiale, et nous avons pu constater dans 57 % des cas un climax et un dénouement de manière évidente. Le *punch*, c'est-à-dire un dénouement inattendu, a été retrouvé dans 29 % des bandes dessinées. Pour ce qui est du niveau de dramatisation, c'est avec les personnages qu'il s'est fait le plus ressentir (4 sur l'échelle de Likert). Le décor et l'action étaient en moyenne plus ou moins dramatisés. Cette case (Figure 27) fait partie d'une bande dessinée ayant obtenu des résultats élevés en ce qui a trait à la dramatisation du décor, de l'action et des personnages.

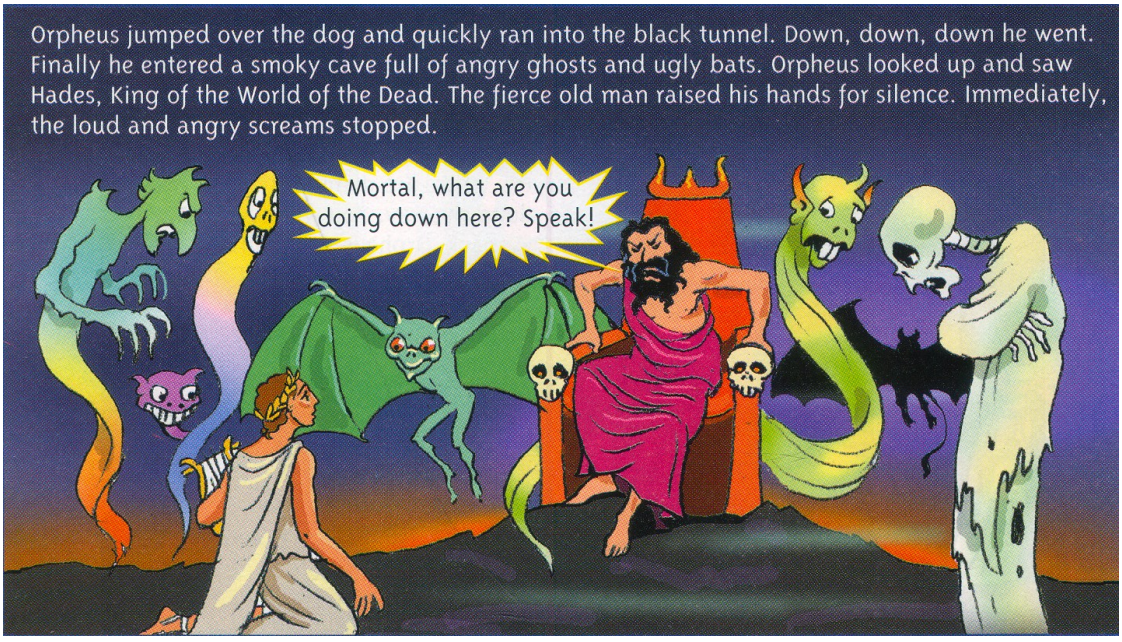


Figure 27 | DRAMATISATION DES PERSONNAGES, DU DÉCOR ET DE L'ACTION
Tiré de *Chatterbox* (2003), p.50.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Aucune corrélation n'a pu être effectuée avec ce critère. Par ailleurs, les éléments de mise en scène et de dramatisation, comme pour les éléments du plan formel, devraient être laissés aux soins du bédéiste étant certainement le plus qualifié pour savoir comment présenter le décor et le déroulement de l'action, et de quelle manière dramatiser son récit. Cela dit, si l'étude de la bande dessinée concerne le récit, le déroulement de l'action et le niveau dramatique auront avantage à répondre aux besoins de l'apprentissage.

6.1.6 Rhétorique de l'image (C6)

Selon Barthes (1964) le texte peut être soit ancré à l'image soit être en fonction de relais. Rappelons que lorsque le texte est ancré à l'image, il communique le même message que l'image et le précise. Lorsqu'il est en fonction de relais avec l'image, le texte et l'image communiquent chacun leur propre message dont la combinaison propose un message différent. Lors de cette analyse, nous avons noté quelle fonction (relais ou ancrage) était dominante dans la bande dessinée. Les deux fonctions pouvaient être également équivalentes.

Analyse du corpus

La fonction de relais est, selon Barthes, plus rare et se retrouve en particulier dans la bande dessinée. Cette fonction était dominante en effet dans 63 % des bandes dessinées. Cela dit, dans 27,3 % des bandes dessinées, c'était la fonction d'ancrage qui était dominante et les deux fonctions étaient équivalentes dans 9 % des bandes dessinées. La plupart du temps, le texte inséré dans les phylactères avait un rôle de relais avec l'image, et le texte présenté sous forme de récitatif avait un rôle d'ancrage. Nous constatons que la fonction d'ancrage a été retrouvée de manière assez importante au sein du corpus, la bande dessinée étant pourtant un bon contexte pour retrouver la fonction de relais. Cela s'explique en partie par la grande quantité de bandes dessinées présentant le texte uniquement sous forme de récitatifs. Cette case (Figure 28) est un exemple ou la fonction d'ancrage est dominante. Le texte précise l'image en donnant le même message que celle-ci. Toutes les cases de cette bande dessinée étaient présentées de la même façon et la fonction d'ancrage a ainsi été considérée dominante pour cette bande dessinée.

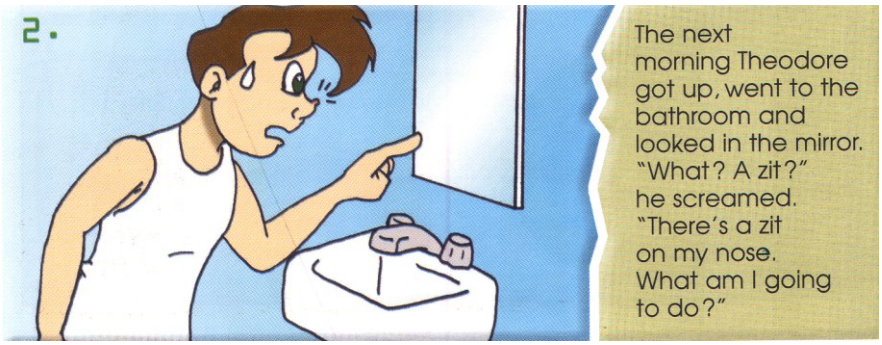


Figure 28 | EXEMPLE DE LA FONCTION D'ANCRAGE
Tiré de *A New Twist to English* (2003), p.102.

Portée pour le design de la BD pédagogique

La fonction de relais devrait, selon nous, être priorisée dans les bandes dessinées pédagogiques. Cette fonction de relais entre l'image et le texte est par ailleurs un des éléments particuliers de la bande dessinée. En effet, la bande dessinée permet de proposer un message iconique et un message textuel différents pouvant générer une signification différente au niveau supérieur. Lorsque la bande dessinée ne présente que la fonction d'ancrage, nous estimons qu'elle passe à côté de sa capacité distinctive de communication. Par ailleurs, nous croyons que l'apprenant devra fournir plus d'efforts cognitivement pour comprendre le message avec la fonction de relais que si la fonction d'ancrage est utilisée. La fonction de relais pourrait favoriser un traitement plus profond de l'information que la fonction d'ancrage.

6.1.7 Ergonomie, lisibilité et intelligibilité de la BD (C7)

Les différents paramètres de ce critère d'analyse ont été évalués à l'aide de l'échelle de Likert. Il a été noté si les bandes dessinées présentaient l'information de manière compréhensible en ce qui a trait à la densité notionnelle, au parcours de lecture, à la lisibilité illustrative, au relais texte/image, à la lisibilité typographique et à la complexité lexicale. Les six paramètres ayant été notés sur une échelle de Likert, les résultats de chacun des paramètres ont été additionnés, donnant au final une note sur 30 pour ce critère.

Analyse du corpus

De manière générale, la moyenne des résultats pour l'ensemble du corpus est appropriée au contexte éducatif (4 sur l'échelle de Likert). Le parcours de lecture et la lisibilité illustrative ont récolté les meilleurs résultats, avec une moyenne de 4,5. C'est concernant la densité notionnelle que les résultats sont plus bas avec une moyenne de 3,4. Le parcours de lecture était donc généralement évident et les illustrations faciles à comprendre. Le relais texte/image était convenable la plupart du temps et les choix de caractères typographiques respectaient bien les contraintes de lisibilité.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Les résultats démontrent une attention particulière portée à l'ergonomie, la lisibilité et l'intelligibilité des bandes dessinées intégrées dans les manuels. Ces éléments doivent continuer d'être considérés avec soin dans le design de la bande dessinée pédagogique. Cela dit, précisons qu'au niveau du choix typographique, le type de caractère doit être choisi en fonction de sa lisibilité. Il serait préférable d'éviter les caractères typographiques trop décoratifs pouvant nuire à la lecture. Nous croyons également que le texte a avantage à être géré informatiquement par un logiciel au lieu d'être manuscrit comme il est souvent d'usage en bande dessinée. Il faut comprendre que le contexte spécifique à la bande dessinée pédagogique impose un souci particulier pour la lisibilité. Le crénage et l'interlignage, faisant partie des éléments influençant la lisibilité, sont gérés automatiquement par les logiciels en fonction des principes de lisibilité. Il est difficile de s'assurer d'un crénage et d'un interlignage constant et aisé pour la lisibilité avec l'écriture manuscrite. Par ailleurs, de nos jours, plusieurs caractères typographiques informatiques imitant l'écriture manuscrite sont disponibles (Figure 29). L'usage de ce type de caractère permet d'obtenir un certain effet d'écriture à la main, si recherché par les bédéistes, tout en conservant un crénage et un interligne favorisant la lisibilité.

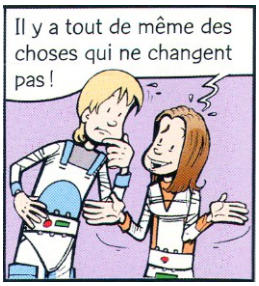


Figure 29 | CARACTÈRES TYPOGRAPHIQUES INFORMATIQUES
Tiré de *Mordicus* (2003), Vol. 3, p.72.

6.1.8 Complexité réelle de la BD (C8)

Ce critère servait à réévaluer la perception de la bande dessinée après la lecture. À cette étape, les bandes dessinées avaient été lues à plusieurs reprises, la plupart des critères nécessitant une relecture des bandes dessinées en cernant l'analyse en fonction du critère. La perception de la bande dessinée pouvait être alors différente de la première impression. Le premier paramètre de ce critère évaluait l'intérêt pour la bande dessinée ayant persisté après la lecture. Le deuxième paramètre notait la lisibilité en utilisant les résultats du critère précédent. Le paramètre suivant servait à évaluer si la bande dessinée avait été facile à comprendre dans l'ensemble. Nous avons également noté l'éloquence des images, c'est-à-dire si les illustrations étaient significatives. Le dernier paramètre reprenait l'idée de décalage par rapport au groupe cible, mais cette fois après avoir lu la bande dessinée. Comme dans le cas du critère « C1-Percpetion de la BD », le paramètre examinant le décalage avait une valeur négative, c'est-à-dire néfaste. Tous les paramètres ont été notés à l'aide de l'échelle de Likert.

Analyse du corpus

Les résultats pour l'ensemble des paramètres de ce critère étaient généralement assez forts. Les moyennes pour les paramètres concernant l'intérêt, la facilité à comprendre, et l'éloquence du visuel sont toutes de 3,8. Pour ce qui est de la lisibilité, la moyenne d'ensemble est de 24,2/30, ce qui donne un pourcentage de 80 % pour ce paramètre. Le décalage s'est quant à lui révéler légèrement plus important après lecture que du premier coup d'œil. En effet, le décalage était en moyenne de 2 pour le critère C1 contre 2,2 pour ce critère. Une bande dessinée semblant convenir au public cible a priori pouvait se révéler

décalée de ce groupe cible après la lecture. C'est le cas pour la bande dessinée suivante (Figure 30).



Olis et Gilson, *Garage Isidore*, Dupuis, 1999.

Figure 30 | DÉCALAGE C8
Tiré de *Français 6e* (2000), p.16.

Les illustrations témoignant d'une expertise solide en dessin et comportant un bon côté humoristique semblaient, du premier coup d'œil, convenir au public cible. Une note de 1 sur l'échelle de Likert — signifiant « Pas du tout d'accord » en référence au décalage — avait alors été attribuée. Toutefois, après plusieurs lectures de cette bande dessinée, il nous a semblé que le contexte, le sujet, le déroulement de l'action et le dénouement ne

convenaient pas à des élèves de 6e année du primaire. D'abord, le contexte étant un garage où un client fait réparer sa voiture n'est certainement pas un contexte bien connu du groupe cible. De plus, le client exprimant son mécontentement du travail du mécanicien n'est encore pas là un lieu commun pour des enfants de 11-12 ans. La case démontrant la facturation pourrait très bien ne pas être comprise par des enfants de cet âge n'ayant jamais été confronté à la nécessité de payer des factures. La symbolique du profiteur à l'intérieur du phylactère de la 7e case ne sera également probablement pas comprise de l'apprenant. Il n'est pas certain également qu'un enfant de 11 ans est en mesure de capter le jeu de mot utilisé comme dénouement dans la dernière case (bouchons d'oreilles et être bouché).

Portée pour le design de la BD pédagogique

Il est bien de retrouver des bandes dessinées dans les manuels didactiques, mais encore faut-il s'assurer qu'elles conviennent pour le public cible. La bande dessinée pédagogique doit être également intéressante pour le destinataire, lisible et facile à comprendre. De plus, le visuel a tout intérêt à être le plus éloquent possible pour renforcer l'information présentée dans la bande dessinée. Le corpus a obtenu d'assez bons résultats sur ce point, ce qui porte à croire que ces éléments sont habituellement pris en considération de manière rigoureuse. Cela dit, nous tenons à recommander une attention particulière à la correspondance entre ce qui est présenté et le public cible, car l'apprenant doit être en mesure de rapporter l'information à son apprentissage et à lui-même pour que la bande dessinée ait véritablement une vocation pédagogique.

6.1.9 Rapport au lecteur (C9)

Ce critère servait à évaluer le rapport au lecteur proposé par les bandes dessinées. Nous voulions savoir si et comment la bande dessinée faisait appel à l'apprenant de 6e année du primaire. Nous avons noté à l'aide d'une échelle de Likert si le texte jouait un rôle de renforcement avec le lecteur et il en a été fait de même avec l'image. Une moyenne des deux valeurs a été calculée afin d'obtenir le renforcement total.

Analyse du corpus

La moyenne du renforcement total est assez basse (2,3) et correspond à une réponse allant plutôt du côté « Pas d'accord ». Et c'est surtout au niveau du texte que les résultats sont bas

(1,9). L'image a de son côté été jugée en moyenne à 2,6. Dans ce corpus, on peut dire que les bandes dessinées n'offraient en moyenne pas vraiment de renforcement avec le lecteur. Une seule bande dessinée (Figure 31) a reçu une note de 5 sur le renforcement par le texte et l'image. Cet extrait de la bande dessinée, qui compte en fait plusieurs pages, démontre clairement un souci de rapport au lecteur. Les images illustrent un contexte scolaire et le personnage principal est un garçon paraissant être de l'âge du groupe cible. On remarque également un souci de représentation de différentes nationalités. Le petit garçon semble regarder et s'adresser au lecteur et le texte offre des propos sur des éléments bien connus des élèves. Cette bande dessinée démontre un réel souci de rapprochement avec le lecteur aussi bien avec le texte qu'avec l'image et même avec l'action.



Figure 31 | RAPPORT AU LECTEUR
Tiré de *Cyclades* (2003), p.87.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Nous pensons que le rapport au lecteur devrait être considéré plus sérieusement lors de la conception de bande dessinée pédagogique. L'apprentissage sera probablement plus facile

si l'apprenant est en mesure de rapporter les informations présentées à lui-même. L'apprenant devrait être en meilleure disposition pour transposer les informations contenues dans une bande dessinée s'adressant directement à lui. Le rapport au lecteur peut se faire de différentes manières. Il n'est peut-être pas nécessaire que les personnages s'adressent au lecteur, bien que cette méthode ait certainement un impact considérable dans le rapport au lecteur. D'autres moyens permettent un rapprochement avec le lecteur. En mettant en scènes des enfants de son âge, en offrant des situations connues de l'apprenant ou en utilisant un langage bien compris de ce dernier par exemple.

6.1.10 Transitions de case (C10)

Les transitions de case ont dans un premier temps été identifiées selon les types de transitions proposées par McCloud (1993). Nous avons toutefois choisi d'amener une certaine précision en renommant les transitions puisque la nomenclature de McCloud ne semblait pas tout à fait appropriée. En effet, McCloud nomme les transitions en répétant la nature du changement (exemple : *moment-to-moment*). Or puisque la nomenclature se compose d'un point de départ « *moment* » et d'un point d'arrivée « *to moment* », ce sont la nature des cases qui sont décrites. La nomenclature de McCloud « *moment-to-moment* » suggère que les cases se succédant sont de même nature. Si la case suivante est de même nature que la précédente, toutes les cases d'une même bande dessinée ne pourraient qu'être de même nature, ce qui n'est pas le cas. Nous avons donc choisi de nommer seulement le moment de la transition, c'est-à-dire l'espace entre les cases, tout en respectant la classification proposée par McCloud. Ainsi, le type de transition appelé « *moment-to-moment* » a été renommé « transition de moment ». Les autres types de transition ont été renommés suivant cette logique.

Pour chaque bande dessinée, le nombre de transitions de chaque type a été relevé. Un pointage a été ensuite attribué à chaque type de transition en fonction du niveau de fermeture nécessité. L'évaluation des types de transition était transposée en pointage de 1 à 6 selon le niveau de fermeture requise pour imaginer la transition entre les deux cases. Cette attribution d'un niveau de fermeture, le pointage, est réutilisé dans un critère suivant (C18-Astuces et stratégies pédagogiques). Le pointage a été accordé comme suit :

Tableau 3 | POINTAGE SELON LA TRANSITON

TYPE DE TRANSITION	POINTAGE ATTRIBUÉ (niveau de fermeture nécessité)
Transition de moment	1
Transition d'action	2
Transition de sujet	3
Transition de scène	4
Transition d'aspect	5
Transition du coq à l'âne (*non-sequitur*)	6

Analyse du corpus

La moyenne de l'ensemble des transitions de case des bandes dessinées du corpus est de 2,9, ce qui est transposable approximativement à des transitions de sujet. Cela dit, ce sont les transitions d'action qui ont été retrouvées en plus grand nombre. 211 transitions ont été catégorisées comme transitions d'action sur un total de 572 transitions de case, correspondant à un pourcentage de 37 %. Parmi les autres types de transitions, 169 étaient des transitions de sujet (30 %) et 146 des transitions de scène (26 %). Les transitions d'aspect et de moment ont quant à elle été retrouvées en moins grand nombre avec respectivement 42 et 4 transitions ainsi catégorisées. Aucune transition du coq à l'âne n'a été trouvée. En plaçant les bandes dessinées en ordre décroissant, basé sur leur cote pédagogique, nous pouvons constater que les bandes dessinées ayant reçu la meilleure cote pédagogique utilisent les transitions d'action en majorité (Figure 32). Il faut cependant préciser que les neuf meilleures bandes dessinées proviennent toutes du même manuel et sont toutes du même auteur. Il est alors peut-être normal d'y retrouver le même genre de transition. Ce graphique nous permet tout de même de constater une tendance générale concernant les transitions. Il semble que les transitions d'action sont présentes de manière importante dans les bandes dessinées ayant une valeur pédagogique élevée et que les transitions d'aspect se retrouvent en particulier dans les bandes dessinées ayant une faible cote pédagogique.

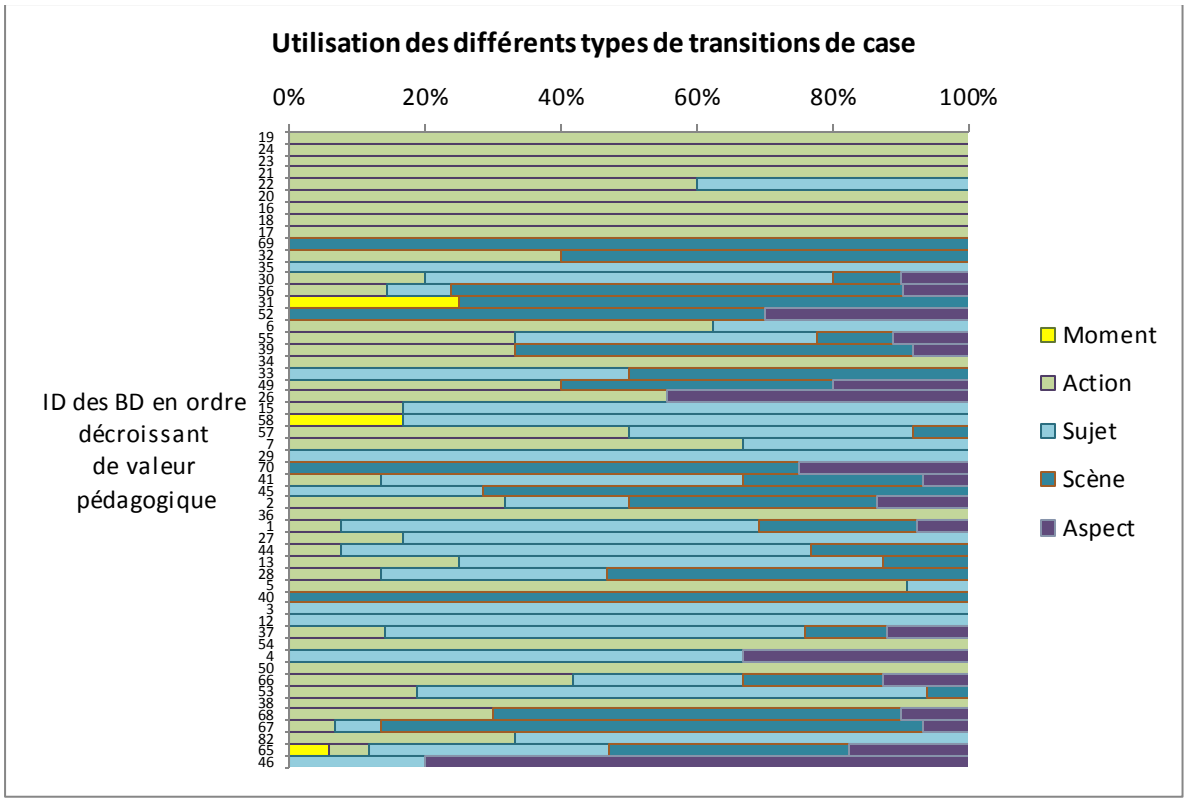


Figure 32 | TRANSITIONS DE CASE EN ORDRE DE VALEUR PÉDAGOGIQUE

Portée pour le design de la BD pédagogique

Il semble plus souhaitable d'utiliser les transitions d'action que les transitions d'aspect pour les transitions de case de la bande dessinée pédagogique. Cela dit, ceci ne constitue pas une règle absolue. Le concepteur de bande dessinée pédagogique doit certainement prendre en considération que les transitions d'action peuvent être préférable d'un point de vue pédagogique sans pour autant se restreindre à ce type de transition. Le type de transition a un effet, entre autres, sur la temporalité du récit puisqu'un laps de temps, plus ou moins long, est généralement suggéré selon le type de transition. Les transitions d'action ne sont pas nécessairement appropriées à tous les récits. Le choix du type de transition doit être laissé, selon nous, au soin du bédéiste qui est le mieux placé pour décider quels types de transition convient à son récit, tout en privilégiant les transitions d'action lorsque cela convient.

6.1.11 Matière scolaire du manuel (C11)

Ce critère a permis de noter la matière du manuel didactique dans lequel se trouvait la bande dessinée. Le manuel didactique pouvait être classé selon les matières suivantes :

Français
Français langue seconde
Mathématique
Géographie
Histoire et éducation à la citoyenneté
Anglais langue seconde
Arts plastiques
Éthique et culture religieuse
Science et technologie
Transdisciplinaire

Analyse du corpus

Les bandes dessinées ont été retrouvées en grande majorité dans les manuels de français (59 %) et d'anglais langue seconde (29 %). Les manuels des autres matières comportaient entre aucune et 3 bandes dessinées. Il faut préciser que parmi les manuels ayant servi à constituer le corpus, il y avait 6 manuels de français, 3 manuels d'anglais langue seconde, 2 manuels de mathématiques, et un seul manuel pour les matières suivantes : français langue seconde, éthique et culture religieuse, science et technologie, et transdisciplinaire. Les manuels didactiques des autres matières ne font pas partie de cette recherche puisqu'aucune bande dessinée n'a été trouvée lorsque ces manuels ont été parcourus lors de la constitution du corpus.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Il est étonnant de ne pas avoir retrouvé plus de bandes dessinées dans les manuels de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, et dans les manuels d'éthique et culture religieuse. Pourtant, ces matières conviennent parfaitement à l'utilisation de la bande dessinée et elles profiteraient certainement de la présentation d'information à l'aide d'un langage verbo-iconique narratif. De plus, la bande dessinée a été spécifiquement examinée dans son usage pour l'histoire. Nous pensons que la bande dessinée devrait être considérée comme vecteur d'information pédagogique et intégrée de manière importante dans les

manuels mentionnés. Nous croyons également que la bande dessinée doit persister à être intégrée aux manuels d'anglais. La précision du langage textuel par le langage iconique est certainement utile pour l'apprentissage d'une autre langue. Concernant son utilisation dans les manuels de français, nous tenons à souligner ici ce que Robin (1977) et Farid (1980) ont déjà mentionné à ce sujet : il serait dommage que son utilisation dans cette matière se limite à l'étude du texte seulement.

6.1.12 Lieux d'insertion de la BD (C12)

Ce critère a servi à préciser l'endroit ou se trouvait la bande dessinée à l'intérieur du manuel (au début, au milieu, à la fin), et si une section spéciale du manuel était réservée à la bande dessinée.

Analyse du corpus

La majorité des bandes dessinées ont été retrouvées dans le milieu des manuels didactiques (63 %), le reste étant plutôt vers la fin (28 %). Seulement 8 % des bandes dessinées étaient insérées dans le début des manuels didactique. De plus, une section spéciale était dédiée à la bande dessinée dans 35 % des cas. La comparaison du lieu d'insertion et de la qualité pédagogique n'a pas permis de corrélation.

Portée pour le design de la BD pédagogique

L'analyse du corpus ne nous permet pas d'émettre de recommandation sur l'endroit ou il est préférable d'insérer la bande dessinée dans le manuel didactique. Cela dit, il serait possible de faire appel à l'effet de primauté — indiquant que les éléments visuels sont mieux retenus en début de liste (LIDWELL et coll. 2010 : 220) — dans l'insertion des bandes dessinées aux manuels. Cela ne signifie pas nécessairement que les bandes dessinées doivent être placée au début du manuel puisqu'il faut tenir compte que plusieurs leçons sont présentées dans le manuel et que les éléments sont présentés graduellement suivant l'acquisition de certaines connaissances. Pour profiter de l'effet de primauté, il conviendrait alors de placer la bande dessinée au début de la leçon à laquelle elle fait référence.

6.1.13 Provenance de la BD (C13)

Nous avons noté avec ce critère si les bandes dessinées étaient des créations originales, c'est-à-dire qu'elles avaient été conçues sur mesure pour le manuel, s'il s'agissait d'extraits d'un album déjà publié ou si les bandes dessinées étaient une forme d'adaptation d'un extrait déjà publié.

Analyse du corpus

Une partie importante du corpus était des bandes dessinées conçues sur mesure pour le manuel (68 %). Les extraits représentaient tout de même 29 % du corpus. Les bandes dessinées ayant été conçues sur mesure pour l'activité pédagogique se sont révélés être légèrement de meilleure qualité pédagogique que celles extraient d'un album (Figure 33). Cela dit, l'écart entre les deux est très faible.

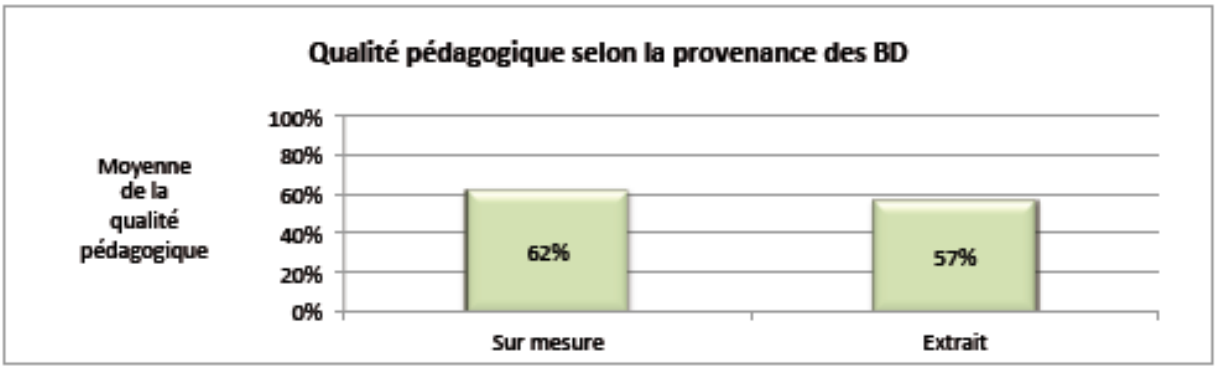


Figure 33 | QUALITÉ PÉDAGOGIQUE SELON LA PROVENANCE

Portée pour le design de la BD pédagogique

Il est étonnant de constater un si faible écart entre la qualité pédagogique de bandes dessinées extraites d'albums et ceux conçues spécialement pour l'activité pédagogique. Les bandes dessinées faites sur mesure pour les manuels auraient dû obtenir une moyenne de qualité pédagogique nettement supérieure aux extraits, car elles sont précisément conçues pour l'apprentissage. Cela révèle, selon nous, le peu de connaissances au sujet du design de la bande dessinée devant avoir une fonction pédagogique. Les bandes dessinées faites sur mesure pour l'activité pédagogique devraient être priorisées aux extraits puisqu'elles sont plus susceptibles de répondre aux objectifs d'apprentissage. Encore faut-il toutefois

s'assurer de la valeur pédagogique lors de la conception de bande dessinée pour un manuel didactique.

6.1.14 Présence de la BD dans le manuel (C14)

Le contexte de présentation de la bande dessinée à l'intérieur du manuel a été consigné à l'aide de ce critère. La bande dessinée pouvait alors soit faire partie d'une section bande dessinée, être le sujet d'étude ou n'être dans aucun contexte spécifique. En plus de s'inscrire dans une de ces catégories, la bande dessinée pouvait également être dans un contexte ou elle fait référence à la bande dessinée, identifiée alors comme étant une « méta-BD ».

Analyse du corpus

Les bandes dessinées du corpus n'étaient dans aucun contexte spécifique dans 43 % des cas, 31 % étaient le sujet d'étude et 26 % faisaient partie d'une section destinée à la bande dessinée. L'identification des méta-BD a été très importante, car certains critères d'analyse étaient difficilement applicables à cette utilisation (autoréférence) de la bande dessinée, notamment les critères « C18-Astuces et stratégies » et « C19-Rôle pédagogique ». Elles ont tout de même été évaluées selon tous les critères d'analyse, mais n'ont pas été considérées dans le classement pédagogique des bandes dessinées.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Ce critère d'évaluation a permis de constater que la bande dessinée étant utilisée en autoréférence ne peut être évaluée de la même manière et que les principes gouvernant ce type d'utilisation sont différents. Cela indique également que les propositions de cette recherche sur le design de la bande dessinée pédagogique ne sont pas nécessairement applicables à la « méta BD », c'est-à-dire la bande dessinée servant à parler de la bande dessinée.

6.1.15 Degré d'intégration de la BD dans le manuel (C15)

Les bandes dessinées peuvent être intégrées de différentes manières aux manuels didactiques, et ce critère a permis de constater comment elles l'étaient. Ici, trois possibilités : les bandes dessinées pouvaient faire référence au manuel ou vice-versa, elles

pouvaient être accompagnée d'un questionnaire ou d'un exercice, ou les deux à la fois, c'est-à-dire être en référence avec le manuel et être accompagnée d'un exercice.

Analyse du corpus

Plus de la moitié des bandes dessinées (63 %) présentaient des références avec le manuel et étaient accompagnées d'exercices. Dans 27 % des cas, il avait seulement une référence avec le manuel, et 10 % des cas étaient seulement accompagnés d'un exercice.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Pour que la bande dessinée puisse réellement exploiter son potentiel pédagogique, son intégration doit être considérée rigoureusement. Pour être pleinement pédagogique, la bande dessinée devrait faire référence au manuel (ou vice-versa) et être accompagnée d'exercices. Le simple fait de faire référence à la bande dessinée dans le manuel ne nous semble pas être suffisant pour bien intégrer la bande dessinée au manuel et ne lui permet pas de s'inscrire pleinement dans le processus d'apprentissage. La bande dessinée pédagogique devrait présenter un lien important avec la leçon et il devrait y avoir un travail à faire en lien avec la bande dessinée. De cette façon, les informations présentées par la bande dessinée ont plus de chance d'être transposées à l'apprentissage.

6.1.16 Présence d'instructions pour lire la BD (C16)

Ce critère nous a permis de noter si la bande dessinée était accompagnée d'instructions pouvant guider l'apprenant sur la fonction pédagogique de la bande dessinée et sur la nature des éléments à retenir. Lorsqu'il y avait présence d'instructions, elle pouvait soit être représentative de l'intention d'apprentissage ou non. Nous avons également évalué la complexité de l'instruction.

Analyse du corpus

Les bandes dessinées du corpus n'étaient pas toujours accompagnées d'instructions. En effet, 19 % d'entre elles étaient simplement intégrées au manuel sans aucune instruction. Lorsque des instructions accompagnaient la bande dessinée, 44 % d'entre elles étaient représentatives de l'intention et 37 % n'étaient pas représentatives de ce que l'apprenant doit retirer de cette présentation, comme c'est le cas pour la bande dessinée ci-dessous

(Figure 34). Dans ce cas, l'instruction étant placée dans le haut de la bande dessinée indique seulement de lire la bande dessinée de manière à intriguer l'apprenant. L'apprenant n'est pas guidé ici sur la raison pédagogique de cette bande dessinée ou son rapport avec l'apprentissage. En ce qui concerne l'ensemble du corpus, les résultats démontrent que dans plus de la moitié des cas (56 %), l'apprenant n'est pas réellement guidé sur l'objectif pédagogique de la bande dessinée avant de la lire. Par ailleurs, 45 % des instructions ont été qualifiée de faciles, 20 % de complexité moyenne, et 35 % comme étant complexes. Les bandes dessinées étaient ainsi accompagnées moins d'une fois sur deux d'instructions permettant à l'apprenant de comprendre la fonction de cette bande dessinée et parmi les instructions révélant l'objectif d'apprentissage, plus du tiers ont été jugées complexes. Seulement 16 % des bandes dessinées du corpus offraient donc des instructions guidant l'apprenant sur l'intention d'apprentissage d'un niveau de complexité raisonnable, c'est à dire facile ou moyen.

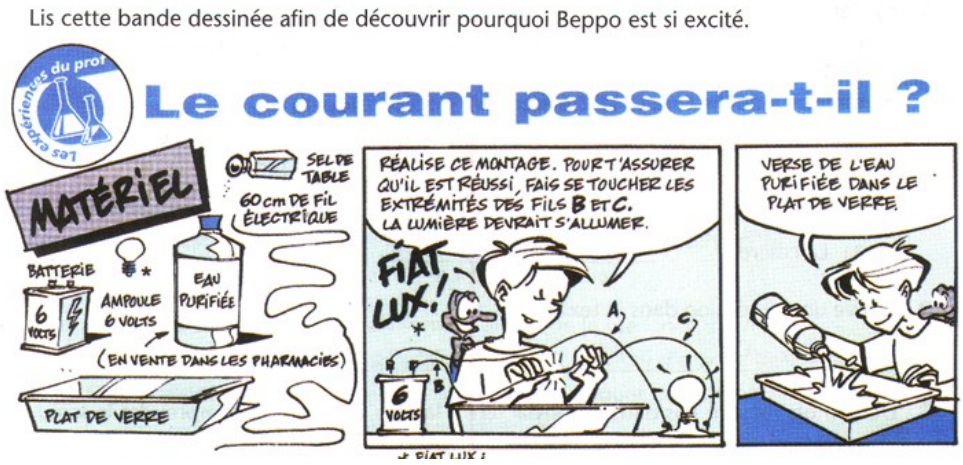


Figure 34 | INSTRUCTIONS
Tiré de *Au-delà des mots B* (2003), Thématiques 1-4, p.51.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Il nous semble important que la bande dessinée utilisée pour l'apprentissage soit accompagnée d'instructions guidant l'apprenant sur l'objectif d'apprentissage. L'instruction devrait permettre à l'apprenant de comprendre le rôle de cette bande dessinée dans la leçon en cours et ce qu'il doit retenir de cette lecture. Nous croyons que

l'élargissement du potentiel pédagogique des bandes dessinées intégrées aux manuels passe, entre autres, par l'ajout d'instructions pouvant guider l'apprenant et, idéalement, d'exercices directement reliés.

6.1.17 Développement post-BD (C17)

Nous avons examiné ici comment étaient exploitées les bandes dessinées après leur lecture. Pour ce faire, nous avons noté si le manuel proposait un exercice ou une réflexion en lien avec la bande dessinée. Lorsque c'était le cas, nous avons, d'une part, évalué le degré de difficulté de ce qui était proposé comme développement post-BD, et, d'autre part, nous nous sommes demandé quelles étaient la ou les natures des éléments à retenir de la bande dessinée (textuelle, graphique, ou déroulement de l'action).

Analyse du corpus

Une grande majorité des manuels (73 %) proposaient des exercices reliés aux bandes dessinées, et 7 % demandaient plutôt une réflexion par rapport à ce qui avait été lu. Il est important de souligner tout de même que 20 % des manuels ne proposaient aucun développement post-BD. Lorsque l'apprenant devait retenir quelque chose de la bande dessinée, ce qu'il devait retenir était de nature textuelle dans 68 % des cas, de nature graphique dans 44 % des cas et au niveau du déroulement de l'action dans 27 % des cas. Ce qui devait être retenu pouvait être également de plusieurs natures. D'ailleurs, dans 17 % des cas, la nature des éléments à retenir était triple. En ce qui a trait à la difficulté de ce qui est proposé en lien avec les bandes dessinées, la majorité (60 %) correspondait à un niveau normal, 33 % à un niveau complexe, et 6 % à un niveau facile. Les données recueillies démontrent qu'environ la moitié des manuels (49 %) proposaient donc un développement post-BD de difficulté raisonnable (facile ou normal).

Portée pour le design de la BD pédagogique

Selon nous, pour que la bande dessinée puisse réellement avoir une fonction pédagogique, le manuel dans lequel elle se trouve doit proposer un développement post-BD. Il ne suffit pas qu'une bande dessinée soit intégrée dans un manuel pour qu'elle exploite son rôle pédagogique. Si aucune activité pédagogique n'accompagne cette bande dessinée, sa fonction ne sera que divertissante. Sans vouloir minimiser cette fonction de divertissement,

la bande dessinée a la possibilité d'être beaucoup plus. Que ce soit sous forme d'exercice ou de réflexion, ce qui accompagnera la bande dessinée facilitera son intégration à l'apprentissage.

6.1.18 Astuces et stratégies pédagogiques (C18)

Ce critère est celui comprenant le plus de paramètres (18), chacun correspondant à une astuce ou une stratégie pédagogique différente. Une échelle de Likert a été utilisée pour évaluer l'utilisation de chaque stratégie. Les stratégies ayant été évaluées sont décrites sous forme de tableau.

Tableau 4 | PARAMÈTRES DU C18

PARAMÈTRES (astuces ou stratégies pédagogiques)	EXPLICATION
Comparaison	La BD présente une comparaison (analogie, métaphore, etc.) permettant à l'élève de mettre en relations des éléments pour faciliter la compréhension.
Fermeture	Implication plus ou moins grande que le lecteur doit effectuer entre les cases. Des explications sur la façon dont ce paramètre a été évalué suivent ci-dessous.
Fonction ipséique	La BD permet à l'élève de s'identifier dans le processus d'apprentissage.
Encadrement	La BD influence la perception de l'élève à propos d'un sujet en manipulant la façon dont elle est présentée.
Explication par mise en intrigue	La BD permet à l'élève de réfléchir à une notion par le biais du récit
Hiérarchie	La BD présente une organisation de l'information facilitant l'apprentissage.
Humour	La BD utilise l'humour pour l'apprentissage d'une notion.
Mimésis	Représentation ou imitation d'un élément d'apprentissage par la BD.
Mise en valeur	La BD permet d'attirer l'attention et de mettre en valeur un élément d'apprentissage particulier.
Mnémotechnique	La BD permet à l'élève de mémoriser un élément d'apprentissage par association d'idées.
Modèle mental	La BD permet à l'élève de préciser une représentation mentale d'un élément d'apprentissage.

Motivation	La BD permet de garder l'attention et la motivation de l'élève.
Position de l'information	L'effet de récence ou l'effet de primauté est utilisé par ou avec la BD.
Regroupement	La BD présente des combinaisons de plusieurs éléments en groupes d'éléments facilitant la mémorisation.
Sensibilisation	La BD permet de sensibiliser l'élève à un sujet ou à l'apprentissage d'une notion.
Supériorité de l'image	La BD présente des images permettant à l'élève de mieux retenir un élément d'apprentissage que si cet élément était seulement représenté en mot.
Symbole	La BD fournit une représentation visuelle symbolique permettant à l'élève d'améliorer sa reconnaissance conceptuelle d'un élément d'apprentissage.
Traitement profond de l'information	La BD permet à l'élève de traiter de l'information de manière plus profonde permettant une meilleure récupération de cette information.

Le paramètre de fermeture utilise les résultats du critère « C10-Principe de fermeture », étant le pointage attribué à chaque transition selon son type (voir Tableau 3). Rappelons ici que McCloud (1993) catégorise les transitions de case en s'inspirant du principe de fermeture de la Gestalt et que chaque transition correspond à un niveau de fermeture plus ou moins élevé. Pour l'analyse de ce paramètre, le pointage de toutes les transitions a été additionné pour chaque bande dessinée. Par exemple, une bande dessinée comportant 2 transitions, une étant une transition de sujet (3 points) et une transition de scène (4 points) aurait un total de 7 points. La somme a ensuite été transformée en moyenne, correspondant à un type de transition de case. Pour reprendre notre exemple, la bande dessinée aurait une moyenne de 3,5. Cette moyenne correspond également au niveau général de fermeture demandé au lecteur.

Il convient ici de préciser que nous croyons qu'un niveau de fermeture moyen est préférable en situation d'apprentissage qu'un niveau très bas ou très élevé. Selon cette logique, les transitions de sujet et de scène sont les mieux adaptées, alors que les transitions de moment et les transitions du coq-à-l'âne sont les moins adaptées, car elles demandent

trop ou trop peu d'effort venant du lecteur. La moyenne a donc été par la suite transposée à l'aide de l'échelle de Likert, répondant à l'énoncé suivant : « les transitions de cases sont adaptées au contexte pédagogique », et selon le tableau suivant.

Tableau 5 | TRANSPOSITION DES TRANSITIONS DE CASE

ECHANTILLONNAGE DES MOYENNES	CORREPONDANCE AVEC L'ÉCHELLE DE LIKERT
Moyennes de 1 et 6	1 : Pas du tout d'accord
Moyennes entre 1 et 2 (exclusivement) Moyennes entre 5 et 6 (exclusivement)	2 : Pas d'accord
Moyennes de 2 et 5	3 : Ni en désaccord ni d'accord
Moyennes entre 2 et 3 (exclusivement) Moyennes entre 4 et 5 (exclusivement)	4 : D'accord
Moyennes entre 3 et 4 (inclusivement)	5 : Tout à fait d'accord

Afin de mieux comprendre l'utilisation des données obtenues par l'analyse des transitions de case, voici un exemple de la démarche. Cette bande dessinée (Figure 35) est accompagnée d'un tableau (Tableau 6) démontrant l'analyse et le résultat final obtenu.



Figure 35 | ANALYSE DES TRANSITIONS DE CASE
Tiré de *Au-delà des mots B* (2003), Thématiques 1-4, p.49

Tableau 6 | ANALYSE DES TRANSITIONS DE CASES

ÉTAPES D'ANALYSE		RÉSULTAT	NIVEAU DE FERMETURE ASSOCIÉ (voir C10)
Quantité pour chaque type de transition de case	Transition de moment	0	(x1) 0
	Transition d'action	4	(x2) 8
	Transition de sujet	1	(x3) 3
	Transition de scène	1	(x4) 4
	Transition d'aspect	1	(x5) 5
	Transition du coq-à-l'âne	0	(x0)
Total		7	20
Moyenne			2,9
Correspondance sur l'échelle de Likert (Tableau 5)		4 (2,9 = 4)	

Analyse du corpus

Les résultats d'analyse des différentes astuces et stratégies pédagogiques utilisées par la bande dessinée permettent quelques constatations. Nous ne discuterons pas de chacun des résultats ici compte tenu du nombre important de paramètres, mais présenterons ces résultats sous forme de graphique (Figure 36). Soulignons tout de même quelques résultats sur lesquels nous reviendrons en ce qui a trait à leur portée pour le design de la BD pédagogique: l'excellente moyenne (90 %) pour la motivation, et le taux moyen d'utilisation de l'humour (59 %) et de l'explication par mise en intrigue (57 %) comme stratégie pédagogique.

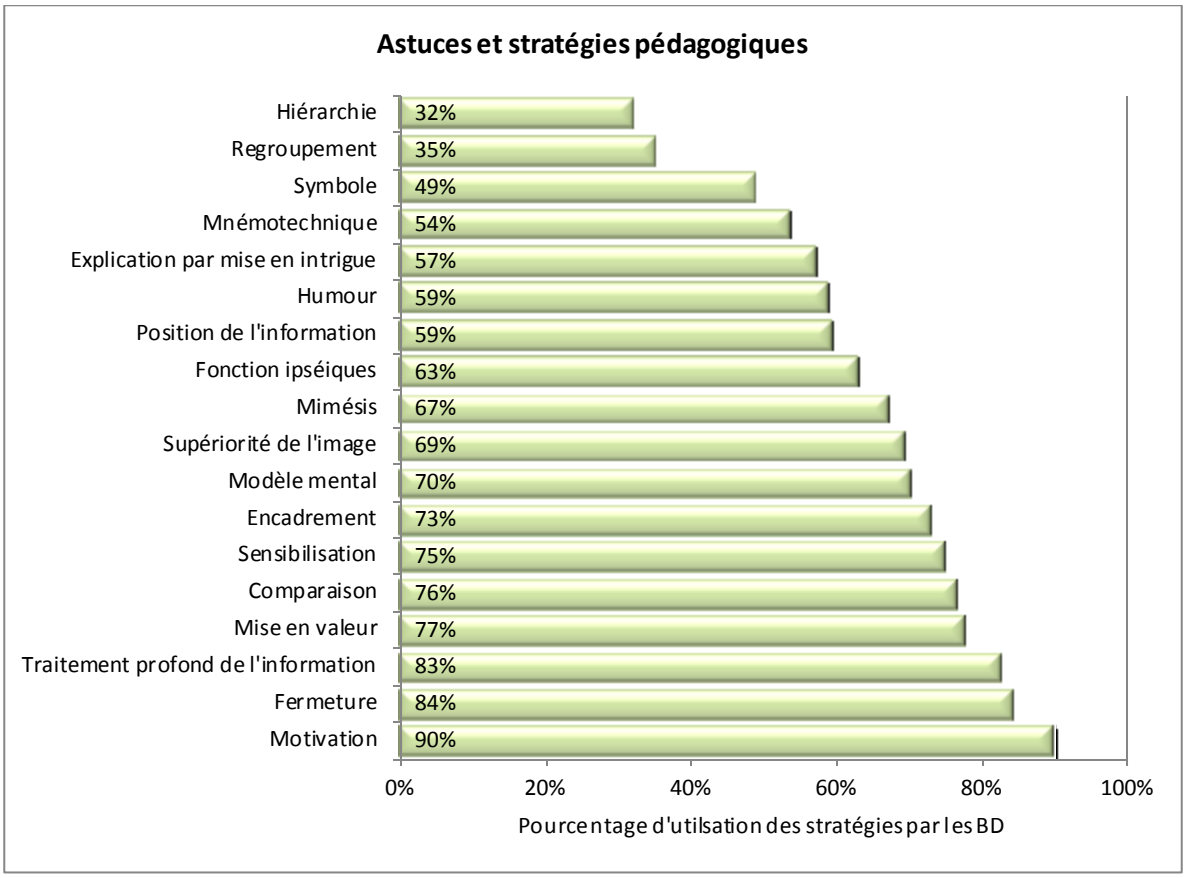


Figure 36 | ASTUCES ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Portée pour le design de la BD pédagogique

La portée de l'ensemble de ce critère n'est pas tant avec les résultats eux-mêmes que dans l'énumération des astuces et des stratégies pédagogiques pouvant être utilisées par la bande dessinée dans un manuel didactique. Nous avons ici toute une liste de moyens pour la bande dessinée d'exploiter sa fonction pédagogique. L'idée n'est pas d'exploiter toutes ces stratégies dans chaque bande dessinée, mais plutôt de considérer ces stratégies comme étant de véritables outils pour renforcer la fonction pédagogique des bandes dessinées. Dans le design de la bande dessinée pédagogique, il faudrait valoriser l'utilisation de ces stratégies en choisissant celle étant la mieux adaptée à la situation d'apprentissage. La motivation est une stratégie semblant très utilisée par la bande dessinée et devrait continuer de l'être. L'humour et l'explication par mise en intrigue, ayant pourtant démontré être profitables à l'apprentissage, devraient être considérées de manière plus importante. La mise en intrigue

et l'humour sont habituellement des éléments assez communs dans la bande dessinée, mais ils doivent participer directement ou indirectement à l'apprentissage pour obtenir le statut de stratégie pédagogique.

6.1.19 Rôles pédagogiques de la BD (C19)

Les bandes dessinées intégrées aux manuels peuvent jouer différents rôles pédagogiques. À l'aide de ce critère, nous avons évalué le degré d'utilisation sur une échelle de Likert des rôles pédagogiques ci-dessous, présentés comme pour le critère précédent sous forme de tableau.

Tableau 7 | PARAMÈTRES DU C19

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

Analyse du corpus

Comme nous pouvons le constater à l'aide du graphique ci-dessous (Figure 37), le pourcentage d'utilisation de l'ensemble des rôles pédagogiques varie entre 76 % et 36 %, pour une moyenne de 57,8 %. Le rôle de mise en contexte s'est avéré être le plus utilisé. Ces résultats supportent l'utilité de la bande dessinée pour mettre en contexte des notions

d'apprentissage. Cela dit, le résultat de la moyenne d'utilisation du rôle explicatif est surprenant, avec seulement 39 % d'utilisation. Nous pensions retrouver ce rôle de manière plus importante puisque le langage verbo-iconique narratif nous semble être un moyen utile pour expliquer.

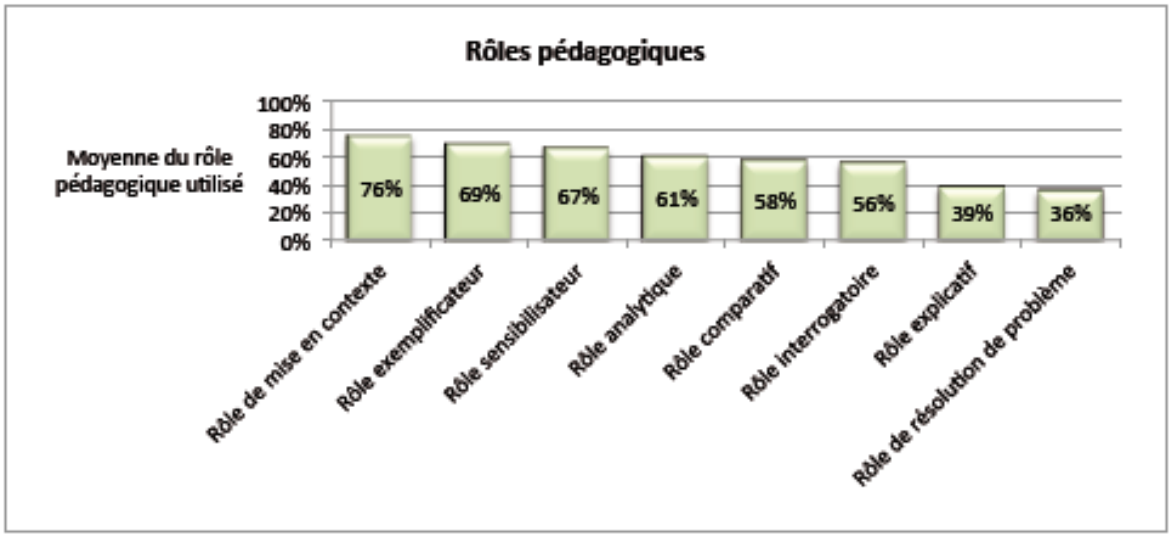


Figure 37 | RÔLES PÉDAGOGIQUES

Portée pour le design de la BD pédagogique

La bande dessinée pédagogique devrait jouer au moins un des rôles mentionnés dans cette liste pour être véritablement catégorisée de pédagogique. Cette liste des rôles — il peut certainement en exister d'autres — doit servir de pistes à considérer en tant que moyens pour la bande dessinée d'exploiter sa fonction pédagogique. Il n'y a pas de rôle fondamentalement meilleur que l'autre. Cela dit, peut-être certains rôles conviennent-ils mieux à des situations données. Dans l'enseignement de l'histoire par exemple, le rôle de mise en contexte permettant d'ajouter un monde référentiel à l'information est certainement plus approprié à la situation que le rôle de résolution de problème. Ce dernier est pour sa part certainement plus adéquat dans un manuel de mathématique. Nous tenons à insister sur l'importance de prendre en considération les rôles pédagogiques pouvant être joués par la bande dessinée, et choisir celui ou ceux qui semblent les mieux adaptés à la situation d'apprentissage.

6.1.20 Rôle cognitif de la BD (C20)

Ce critère est une fusion des critères « C18-Astuces et stratégies pédagogiques» et « C19-Rôles pédagogiques ». Nous voulions obtenir un portrait d'ensemble en ce qui a trait au traitement cognitif de l'information pouvant ou devant être effectué par l'apprenant. Il est à noter que cette évaluation est subjective et qu'elle laisse place à l'interprétation, car, d'une part, nous n'avons utilisé aucune technologie permettant de rendre compte des réactions du cerveau sur ce qui est présenté et, d'autre part, nous ne sommes pas spécialistes de ce domaine. Toutefois, en combinant l'ensemble des paramètres des deux critères précédents, nous pouvons obtenir une vague idée du niveau de traitement de l'information demandé à l'apprenant. Les évaluations (en échelle de Likert) de l'ensemble des paramètres des deux critères précédents ont été transformées en pointage et ont été additionnées. Ainsi, lorsqu'un paramètre était évalué à 5 sur une échelle de Likert, 5 points étaient comptabilisés. Puisque les résultats de 26 paramètres pouvant tous avoir un maximum de 5 points ont été utilisés ici, nous obtenons un total maximum de 130 points. Les résultats pour chaque bande dessinée ont été transformés en pourcentage représentant le rôle cognitif de la bande dessinée. De plus, ces résultats permettent de comparer les bandes dessinées entre elles en ce qui a trait à leur rôle cognitif.

Analyse du corpus

Les résultats démontrent qu'en moyenne, le rôle cognitif des bandes dessinées est de 62 %. Le plus grand pourcentage au niveau du rôle cognitif pour une bande dessinée est de 85 % et le plus petit de 45 %. Voici l'extrait du corpus (Figure 38) ayant récolté le plus haut pourcentage au niveau du rôle cognitif, lui permettant également de faire partie des dix meilleures bandes dessinées pédagogiques.

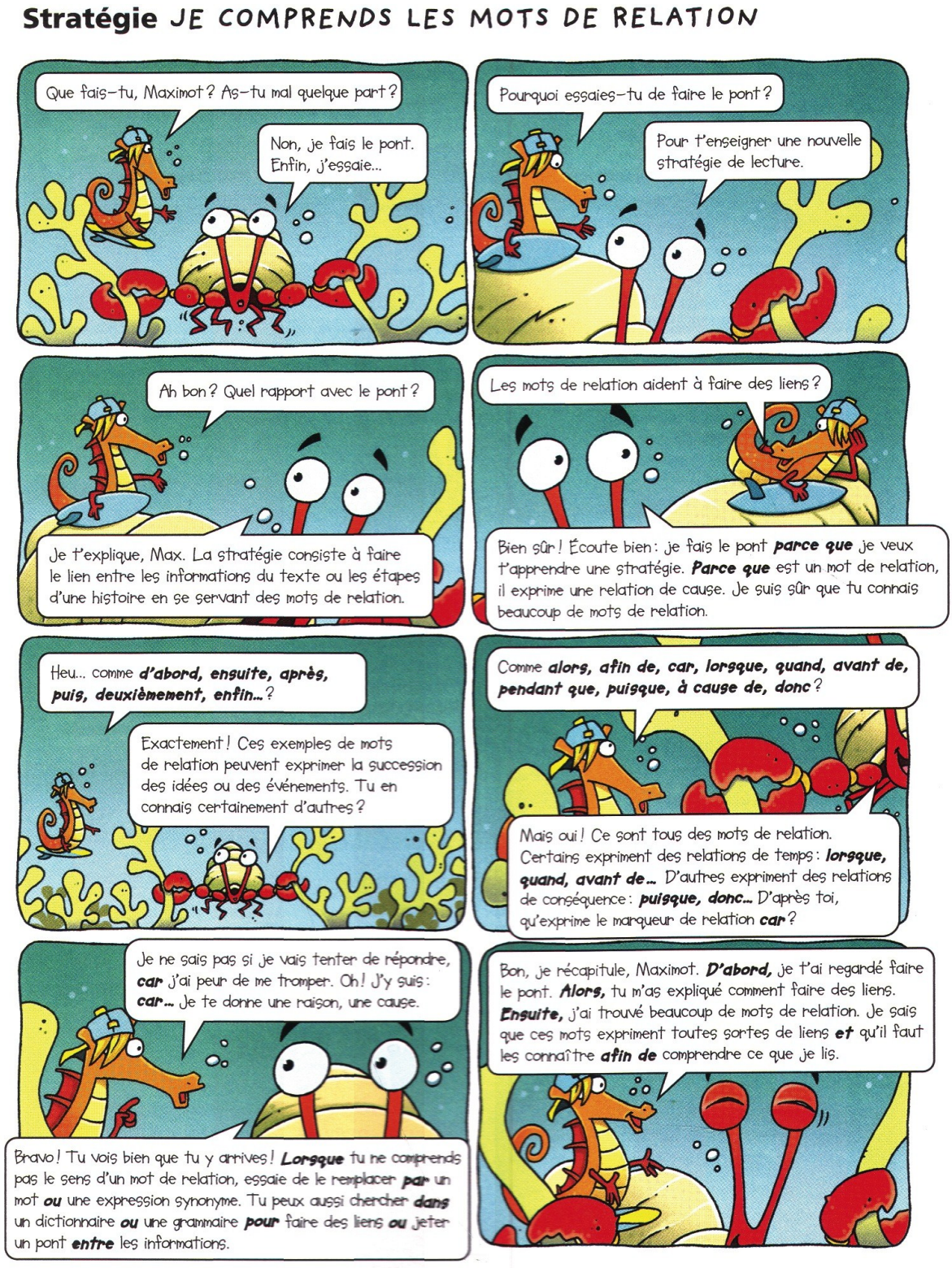


Figure 38 | MEILLEURE BD POUR LE RÔLE COGNITIF
Tiré de *Vingt mille mots sous les mers* (2010), p.S.16.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Malgré la subjectivité de ce critère d'analyse, il témoigne tout de même du potentiel cognitif de la bande dessinée, soulignant, entre autres, l'importance de cesser d'attribuer une connotation de bas niveau à la bande dessinée. Ce que nous devons retenir est que la bande dessinée a des moyens qui lui sont propres pour faciliter ou augmenter le traitement de l'information. Elle doit être privilégiée comme outils d'apprentissage dans les cas ou les moyens qui lui sont propres correspondent aux besoins.

6.1.21 Plus-value de la BD (C21)

Nous avons tenu à évaluer si les bandes dessinées du corpus étaient véritablement des atouts ou des plus-values à l'apprentissage. Ce critère comporte 8 paramètres, évalués à l'aide d'une échelle de Likert et expliqués, encore une fois, sous forme de tableau.

Tableau 8 | PARAMÈTRES DU C21

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

Analyse du corpus

Les données recueillies indiquent que les bandes dessinées du corpus étaient en général une plus-value à l'apprentissage. En effet, en faisant la moyenne des résultats de tous les paramètres, nous obtenons une moyenne de 3,9, correspondant de très près à « D'accord »

selon l'échelle de Likert. Les paramètres ayant obtenu les moyennes les plus élevées sont l'attention avec 4,5 et le divertissement avec 4,4. Le paramètre ayant reçu la plus faible moyenne est l'apprentissage significatif avec une moyenne de 2,7.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Nous tenons ici à souligner l'importance d'intégrer la bande dessinée aux manuels didactiques lorsqu'elle peut être véritablement une plus-value à l'apprentissage. Les bandes dessinées ne devraient pas être intégrées aux manuels seulement pour les rendre attrayants. Cette façon d'utiliser la bande dessinée ne tire pas profit de son potentiel en tant que langage et encore moins de son potentiel en tant qu'outil pédagogique. Il importe que la bande dessinée pédagogique soit réellement une plus-value, et la liste des paramètres de ce critère constitue des pistes à considérer pour qu'elle le soit.

6.1.22 Thématiques et sujets pédagogiques et non pédagogiques (C22)

À l'aide de ce critère, nous avons tenté de relever le thème ainsi que le sujet de chaque bande dessinée et avons évalué s'ils étaient en lien avec l'apprentissage ou la leçon.

Analyse du corpus

Dans presque toutes les bandes dessinées (91 %), le thème ou le sujet faisaient référence à l'apprentissage. Dans seulement 6 bandes dessinées, le thème et le sujet ne semblaient pas être directement reliés à l'apprentissage.

Portée pour le design de la BD pédagogique

Les résultats sont excellents pour ce critère. Il reste que certaines bandes dessinées nous ont laissés perplexes quant au lien de leur sujet ou de leur thème avec l'apprentissage. Il nous semble pourtant assez important que le sujet ou le thème de la bande dessinée soit en relation directe avec un élément d'apprentissage, favorisant ainsi son intégration.

6.1.23 Enjeux sociaux (C23)

Ce critère servait à prendre en note si les bandes dessinées permettaient de donner un ou des exemples concrets sur une question sociale reliée au groupe d'âge. Certains paramètres de ce critère, évalués sur une échelle de Likert, relevaient des représentations positives et d'autres, négatives. En ce qui a trait aux observations positives, nous avons jugé si les

bandes dessinées offraient des représentations équitables des deux sexes et des minorités visibles ou si elles mettaient en scène de manière positive un enjeu social relié au groupe d'âge. Les paramètres à évaluation négative visaient à évaluer si les représentations portaient préjudices à un individu ou groupe d'individus, si le rapport enfant/adulte n'était pas convenable et s'il y avait tout autre élément non convenable au groupe d'âge représenté dans la bande dessinée.

Analyse du corpus

C'est avec la représentation équitable des deux sexes que les bandes dessinées du corpus se sont le plus illustrées, avec une moyenne de 2,6 sur l'échelle de Likert. La moyenne de représentation mettant en scène un enjeu social n'est quant à elle que de 1,8. Les représentations négatives n'ont pas été retrouvées en grand nombre au niveau du corpus, les moyennes variant entre 1 (rapport enfant/adulte) et 1,3 (éléments non convenables). Les éléments considérés comme étant non convenables au groupe d'âge figurant dans certaines bandes dessinées sont notamment des cigarettes, des jurons et une réaction causée par l'usage de ce qui semble être un psychotrope (Figure 39). Il est à noter que les éléments non convenables mentionnés étaient tous dans des bandes dessinées intégrées à des manuels non acceptées par le MELS et provenant de la France.



Figure 39 | ÉLÉMENT NON CONVENABLE
Tiré de *Grammaire 6e* (2002), p.61.

Une corrélation intéressante a été permise entre ce critère et le critère « C11-Matière scolaire du manuel ». En comparant les résultats des deux critères, nous pouvons constater

des représentations positives plus importantes dans la matière d'enseignement de l'anglais langue seconde[22], et ce, pour chacun des paramètres (Figure 40). Il est intéressant de constater ce réel souci de représentations des enjeux sociaux dans les manuels d'anglais.

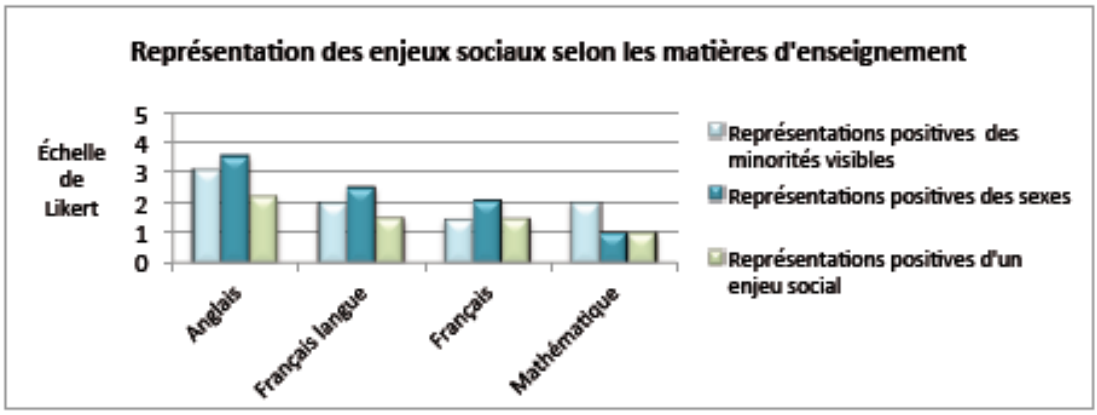


Figure 40 | ENJEUX SOCIAUX SELON LES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Portée pour le design de la BD pédagogique

Les résultats portent à réfléchir sur la représentation des enjeux sociaux dans les bandes dessinées. Nous devrions prendre exemple sur les manuels d'anglais pour lesquels il semble y avoir un réel souci de représentations positives d'enjeux sociaux et de représentations équitables des sexes et des minorités visibles. De plus, il est sans doute préférable d'éviter les représentations d'éléments non convenables pour le groupe cible. Il est important de préciser ici que nous n'affirmons pas que ce genre de représentation ne peut être appréciée et comprise du groupe cible, mais son intégration à un manuel didactique est critiquable.

6.1.24 Critiques de la BD (C24)

Ce critère permettait de consigner nos commentaires pour chacune des bandes dessinées, portant notamment sur son originalité, sa pertinence, son rapport texte/image, sa narrativité et son style graphique.

[22] Il y avait aussi une importante représentation pour la matière d'éthique et de culture religieuse, mais seulement une bande dessinée a été trouvé dans cette matière, n'offrant pas un degré de comparaison équitable avec les autres matières. Seules les matières ou plus d'une bande dessinée à été trouvée ont été utilisées pour ces résultats.

Analyse du corpus

L'analyse à l'aide de ce critère n'a pas fourni de données à proprement dit puisque nous devions commenter les bandes dessinées. Nous exposerons ici les commentaires portant sur les extraits s'étant illustrés au niveau du corpus. Rappelons que l'attribution de la cote pédagogique a permis un classement des bandes dessinées selon leur valeur pédagogique. Nous présenterons ici les deux bandes dessinées se classant supérieurement aux autres et représentant les meilleures bandes dessinées pédagogiques du corpus.

La première bande dessinée (Figure 41) est celle qui est en première position dans l'ordre de valeur pédagogique. C'est une bande dessinée provenant d'un manuel non approuvé par le MELS et dont la matière d'enseignement est le français. Cette utilisation de la bande dessinée pour expliquer une stratégie de lecture est intéressante. Le style graphique des illustrations et la coloration sont attirants et bien ciblés en fonction du groupe d'âge. Le cadrage, légèrement vagué, est significatif et ajoute à l'ambiance des fonds marins. L'analogie avec la leçon est excellente et compréhensible pour l'apprenant. En effet la comparaison entre les inférences devant être faites au cours de la lecture et le travail du détective est facile à comprendre. La comparaison est bien expliquée par les personnages. Non seulement l'inférence est expliquée, mais un exemple d'inférence est également donné. Par ailleurs, le visuel est éloquent et supporte très bien l'analogie. Le bernard-l'ermite arborant le chapeau de détective ainsi que les algues représentants des rubans de police rappelle la comparaison de manière très évidente.

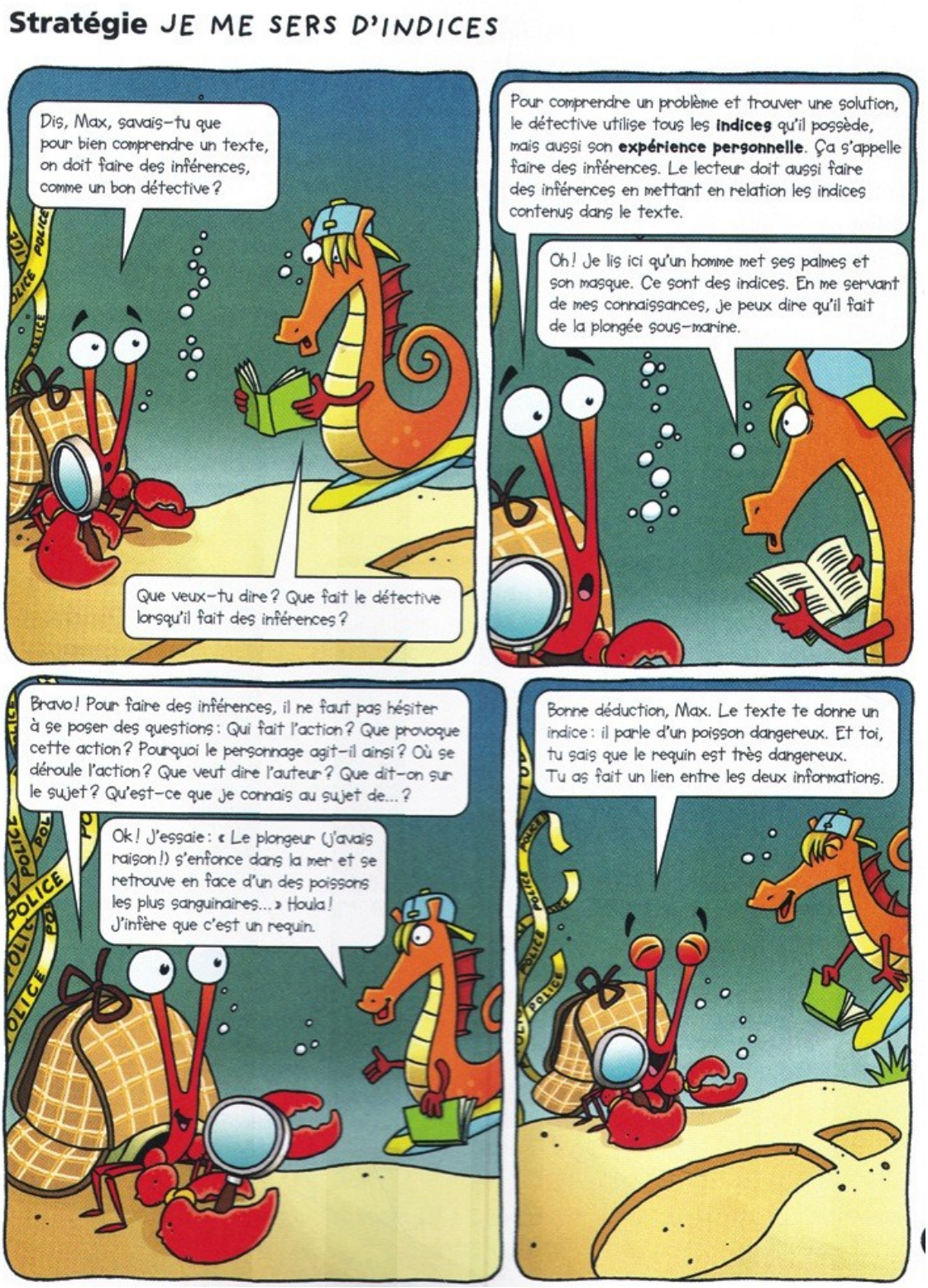


Figure 41 | MEILLEURE BANDE DESSINÉE PÉDAGOGIQUE DU CORPUS
Tirée de *Vingt mille mots sous les mers* (2010), p.S.8.

Le deuxième extrait (Figure 42) est la meilleure bande dessinée du corpus des manuels approuvés par le MELS seulement. Il est à noter que cette bande dessinée se retrouve en dixième position dans le classement global de la valeur pédagogique[23]. Cette bande dessinée est sous une forme non habituelle de bande dessinée. Beaucoup de bandes dessinées ont été retrouvées sous cette forme dans le corpus des manuels approuvés par le MELS, en particulier dans les manuels d'anglais langue seconde. Malgré cette mise en page non habituelle de la bande dessinée, ces extraits ont été considérés comme bande dessinée puisqu'elles correspondaient à la définition « combinaison d'images illustrées et de texte sous forme de séquence délibérée narrative ». Cela dit, nous pensons que les extraits utilisant ce type de mise en page profiteraient d'une mise en page plus traditionnelle de bande dessinée. Selon nous, la non-intégration du texte dans l'image et la mise en page très espacée de chacune des vignettes nuit à la narrativité. La séquence est plus saccadée et la lecture ne se fait pas de la même façon. La lecture de l'image est dissociée de celle du texte et la lecture d'une vignette est dissociée de la suivante. Même si ce type de présentation comporte une certaine narrativité, l'effet d'histoire n'est pas aussi important que dans une bande dessinée à mise en page plus traditionnelle. Quoi qu'il en soit, cette « bande dessinée » se retrouve en dixième position parce qu'elle est très informative et qu'elle est bien intégrée à la leçon. Les illustrations sont également attrayantes et bien ciblées au groupe d'âge. Le monde référentiel de l'histoire de la pizza est bien représenté et facile à comprendre.

[23] Les bandes dessinées classées dans les neuf premières positions proviennent toutes du même manuel, *Vingt mille mots sous les mers* (2010), non accepté par le MELS.



Figure 42 | MEILLEURE BD PÉDAGOGIQUE AVEC APPROBATION DU MELS
Tiré de *The New Key To English* (2003), Manuel B, p.16.

6.1.25 Esthétique (C25)

Nous avons jugé à l'aide de ce critère de l'esthétique des bandes dessinées selon différents paramètres. L'esthétique des illustrations, de la mise en page, des couleurs, et de la typographie a été évaluée à l'aide d'une échelle de Likert. Nous tenons à préciser que cette évaluation est très subjective et que les résultats auraient pu être différents avec d'autres évaluateurs.

Analyse du corpus

Pour chaque bande dessinée, nous avons fait une moyenne des résultats de tous les paramètres, donnant ainsi une évaluation globale de l'esthétique. Les moyennes obtenues varient entre 1,5 et 5, pour une moyenne d'ensemble du corpus de 3,6.

Nous pouvons constater ici une corrélation entre l'esthétique des bandes dessinées et la qualité pédagogique. En effet, la courbe d'esthétique (en moyenne modérée) suit celle de la qualité pédagogique des bandes dessinées (Figure 43). Toutes les bandes dessinées — représentées par leur numéro d'identification (ID) — sont placées sur l'axe des abscisses, en ordre de valeur pédagogique.

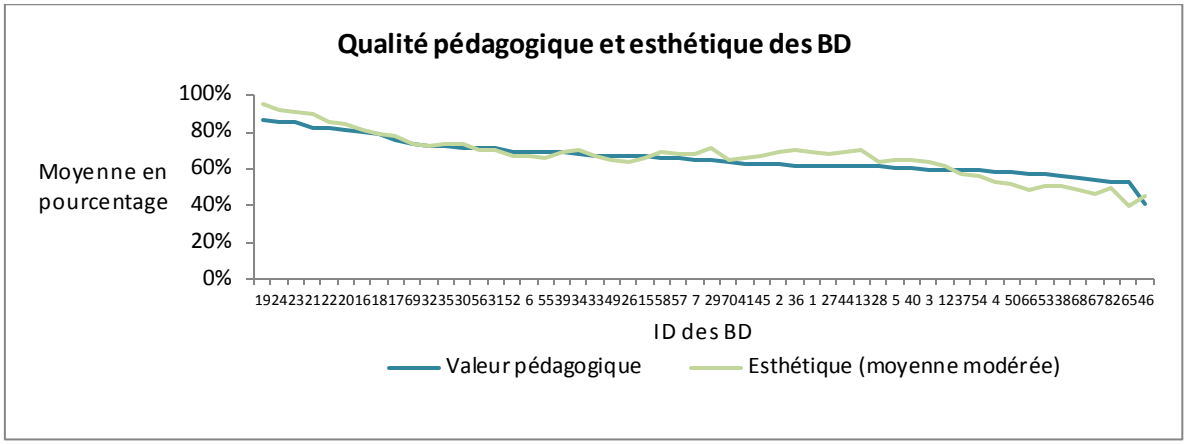


Figure 43 | QUALITÉ PÉDAGOGIQUE ET ESTHÉTIQUE DES BD

Portée pour le design de la BD pédagogique

Le jugement de l'esthétique est certainement subjectif. Cela dit, il semble que l'esthétique a un certain effet sur la qualité pédagogique des bandes dessinées. L'esthétique, même si son appréciation est influencée par des sentiments ou des intérêts, demeure un critère important pour la qualité pédagogique d'une bande dessinée. En ce sens, l'apprenant qui trouvera une bande dessinée esthétique, selon ses critères d'appréciations, sera en meilleure disposition quant aux informations véhiculées dans la bande dessinée. L'esthétique des bandes dessinées pédagogiques doit être considérée avec soin et il conviendrait de s'assurer des critères d'appréciation du groupe cible.

6.1.26 Approbation du MELS (C26)

Ce critère a permis de prendre en note les bandes dessinées se trouvant dans des manuels didactiques approuvés par le MELS et ceux se trouvant dans des manuels non approuvés.

Analyse du corpus

Au total, 41 bandes dessinées provenaient de manuels approuvés par le MELS, et 27 de manuels non approuvés. C'est donc 60 % des bandes dessinées du corpus qui font partie des manuels approuvés par le MELS. La qualité pédagogique des bandes dessinées tirées des manuels approuvés par le MELS et ceux non approuvés a été comparée. Les résultats obtenus indiquent que la moyenne de la qualité pédagogique est légèrement supérieure dans les bandes dessinées des manuels n'étant pas approuvés par le MELS (Figure 44).

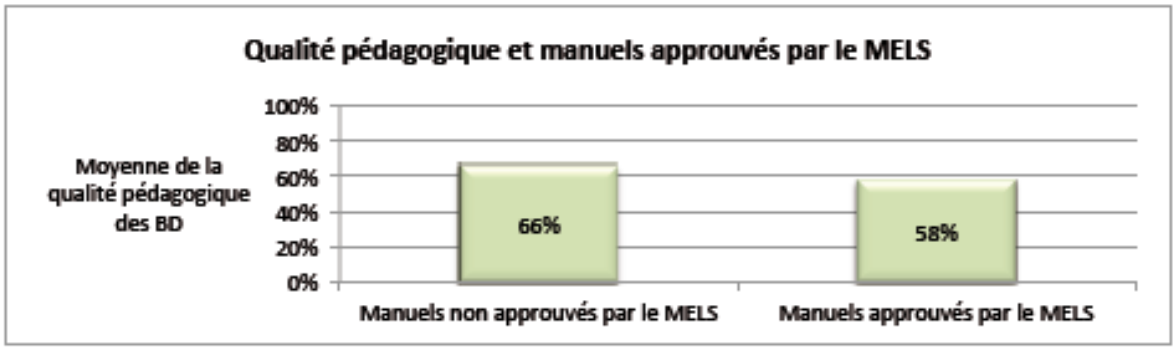


Figure 44 | QUALITÉ PÉDAGOGIQUE ET MANUELS APPROUVÉS PAR LE MELS

Portée pour le design de la BD pédagogique

Ces résultats sont sans doute relatifs au fait que neuf des dix meilleures bandes dessinées pédagogiques proviennent d'un même manuel[24] n'étant pas approuvé par le MELS. Le MELS avait sans doute de bonnes raisons de ne pas approuver ce manuel. Il reste que l'utilisation pédagogique de la bande dessinée s'est révélée être très efficace dans ce manuel. Il conviendrait d'examiner attentivement les bandes dessinées de ce manuel et de s'inspirer de leurs points forts, de leur façon d'être utilisée et de leur intégration à l'apprentissage.

[24] Le manuel *Vingt Mille mots sous les mers* (2010) est un manuel provenant du Québec mais n'ayant pas reçu l'approbation du MELS. Il est sujet également à une controverse concernant ses allégations à propos des OGM (ALLARD 2012).

6.2 Observations générales

Bien que 68 bandes dessinées aient été trouvées dans 20 manuels didactiques, cela ne représente qu'une moyenne de 4 % des pages des manuels présentant une bande dessinée. De plus, beaucoup de manuels ne font pas partie de ces statistiques puisqu'aucune bande dessinée n'y a été trouvée. Cette moyenne serait assurément portée à la baisse si ces derniers faisaient partie de ces statistiques. La bande dessinée ne fait pratiquement pas partie du matériel pédagogique offert aux élèves québécois. De plus, sa qualité esthétique et pédagogique n'est pas toujours à la hauteur.

Les résultats de l'évaluation de la qualité pédagogique démontrent qu'en général, la qualité pédagogique des bandes dessinées insérées dans les manuels didactiques pourrait être grandement améliorée. Les éléments d'analyse et leur moyenne d'utilisation devraient servir de piste pour l'amélioration de la qualité pédagogique des bandes dessinées utilisées dans le contexte éducatif. Les critères n'ont pas tous la même importance et certains d'entre eux profiteraient de recherches plus approfondies. Il reste que cette grille constitue un bon point de départ pour améliorer le design et l'utilisation de la bande dessinée pédagogique. Les constations rendues possibles par l'analyse du corpus sont également des pistes à considérer.

7 Conclusion

La bande dessinée offre une expérience différente des autres formes de récits comme le roman ou le cinéma. Pour le destinataire, la diversité d'expériences des formes de récits est sans doute une grande richesse. Par ailleurs, cette recherche fournie plusieurs preuves que la bande dessinée pas une lecture de bas niveau. La combinaison texte-image-séquence-narrativité favorise le traitement d'information de manière profonde et peut améliorer la rétention d'information. La bande dessinée encourage aussi la lecture, en particulier chez le type d'apprenant pour qui l'image est très importante. La bande dessinée peut être pédagogique dans la mesure où elle encourage la lecture, qu'elle favorise le développement des aptitudes en lecture, qu'elle est instructive, éducative et didactique.

Pourtant, cette recherche a permis de constater que peu de bandes dessinées sont intégrées aux manuels didactiques québécois et que leur valeur pédagogique se révèle souvent insatisfaisante. La bande dessinée aurait avantage à être considérée de manière plus importante comme outil pédagogique par l'ensemble des intervenants du milieu scolaire. Cependant, elle devrait être privilégiée lorsque les caractéristiques propres à son langage correspondent aux besoins pédagogiques. Elle ne peut et ne doit pas remplacer les autres outils pédagogiques. Chaque outil ou méthode pédagogique sert différents objectifs. De plus, notons l'impact de l'enseignant lui-même qui est souvent capital. La bande dessinée doit donc être considérée comme un outil pédagogique additionnel et différent offrant ses propres avantages.

Il serait également important que la conception d'une bande dessinée pour le milieu scolaire soit rigoureusement orientée vers sa fonction pédagogique. Il importe de tenir compte de l'ensemble des moyens dont dispose la bande dessinée pour être véritablement pédagogique. Il ne suffit pas d'intégrer des bandes dessinées aux manuels pour les rendre plus attrayants. Bien que cette fonction soit quand même d'importance — ne serait-ce que pour capter l'attention de l'apprenant —, la bande dessinée ne devrait pas être utilisée seulement dans cette optique. Nous devons insister, pour terminer, sur l'importance de la grille d'analyse élaborée pour cette recherche. Elle pourrait servir de guide quant aux critères à considérer pour le design et l'intégration des bandes dessinées pédagogiques.

Bibliographie

ARNHEIM, R. (1969). *Visual Thinking*, Londre, University of California Press.

ALLARD, M. (2012). « Les OGM vantés à l'école », *La Presse*, [en ligne]. Retrouvé le 11 janvier 2013 à http://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201204/24/01-4518624-les-ogm-vantes-a-lecole.php.

BARONI, R. (2006). « Passion et narration », *Protée*, Vol. 34 (2-3), p.163-175.

BARRY, A. (2004). « Différenciation et diversification. Clarification conceptuelle et enjeux », *Vie pédagogique*, 130, février-mars, p.20-23.

BARTHES, R. (1964). « Rhétorique de l'image », *Communications*, Vol. 4 (4), p.40-51.

BEAULAC, M. (2007). « Structure narrative 1 : techniques Humoristiques », [cours], École multidisciplinaire de l'image, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

BEDETHEQUE (s.d.). « Histoire de France en bande dessinée », [en ligne]. Retrouvé le 5 mars 2012 à http://www.bedetheque.com/serie-3850-BD-Histoire-de-France-en-bandes-dessinees.html.

BDTHEQUE (s.d.). « Recherche par thème : Histoire », [en ligne]. Retrouvé le 14 mars 2012 à http://www.bdtheque.com/themes.php?t=5.

BERTRAND, D. (2000). *Précis de sémiotique littéraire,* Paris, Nathan.

BI, J. (2006). « La bande dessinée muette », *du9, l'autre bande dessinée*, [en ligne]. Retrouvé le 19 mars 2012 à http://www.du9.org/Bande-Dessinee-Muette-2-La.

BISSETTE, S. R. (2009). « Wilhelm Busch! », *The Schulz Library Blog, The center For Cartoon Studies*, [en ligne]. Retrouvé le 16 février 2012 à http://schulzlibrary.wordpress.com/tag/max-und-moritz/.

BLANCHARD, G. (1969). *La bande dessinée: histoire des histoires en images de la préhistoire à nos jours*, Verviers, Marabout.

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*, Vol. 8 (1), p.111-130.

BRUNER, J. S. (1964). « The course of cognitive growth », *American Psychologist*, Vol. 19 (1), p.1–15.

CASAKIN, H. et GOLDSCHMIDT, G. (1999). « Expertise and the use of visual analogy : implications for design education », *Design Studies*, Vol. 20 (2), p.153-175.

CAMBOULIVES, J. (2007). « Tintin au Congo : le racisme de papa Hergé ne passe plus. Un étudiant congolais porte plainte devant la justice belge », *Afrik.com*, mercredi 8 août. Retrouvé en ligne le 24 mai 2012 à http://www.afrik.com/article12251.html.

CCA (2010). « Littératie et pouvoirs spéciaux : Les avantages des bandes dessinées en classe », [en ligne]. Retrouvé le 11 décembre 2012 à http://www.ccl-cca.ca/ccl/Newsroom/Releases/20100721Comics-2.html.

COHN, N. (2006). « Comic Theory 101 : Too Many Twos », *Comixtalk*, [en ligne]. Retrouvé le 1er mars à http://comixpedia.com/node/7294.

COHN, N. (2007). « A Visual Lexicon », *The Public Journal of Semiotics*, Vol. 1 (1), January, p.33-56.

COHN, N. (2010). « The limits of time and transitions : challanges to theories of sequential image comprehension », *Studies in Comics*, Vol. 1 (1), p.127-147.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). « Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles », Avis au ministre de l'Éducation, [en ligne]. Retrouvé le 9 janvier 2013 à http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf.

CROSS, N. (1982). « Designerly ways of knowing », *Design Studies*, Vol. 3 (4), p.221-227.

CSQ (s.d.). « Le décrochage scolaire et la réussite des garçons : déconstruire les mythes, rétablir les faits », [en ligne]. Retrouvé le 9 janvier 2013 à http://ick.li/RGpzD0.

CUTTING, J.E. (2002). « Representing motion in a static image : Constraints and parallels in art, science, and popular culture », *Perception*, Vol. 31 (10), p.1165-1193.

DRISCOLL, M. P. (2005). *Psychologie of learning for instruction*, Boston, Pearson Education.

DUC, B. (1982). *l'Art de la BD T.1. du scénario à la réalisation*, Grenoble, Glénat.

DUCAN, R. et SMITH, J. M. (2009). *The power of comics,* New York, The Continnum International Publishing Group.

DUHAMEL, B. (s.d.). « La sécurité, ça compte aussi sur le lieu de travail ! », Corporate Fiction, agence de communication, [en ligne]. Retrouvé le 28 août 2012 à http://www.corporatefiction.fr/la-securite-ca-compte-aussi-sur-le-lieu-de-travail/.

DUIT, R. (1991). « On the Role of Analogies and Metaphors in Learning Science », *Science Education*, Vol. 75 (6), p.649-672.

EISNER W. (2008). *Graphic storytelling and visual narrative*, New York, W. W. Norton & Comapny.

EISNER, W. (2009). *Les Clés de la Bande Dessinée, 1. L'art séquentiel*, Luçon, Guy Delcourt Productions.

EVERAERT-DESMEDT, N. (1981). *Dialogue et bande dessinée. De l'utilisation de la bande dessinée dans le cours de religion*, Louvain-la-Neuve, Cabay.

FARID, G. (1980). *Exploitation pédagogique de la bande dessinée*, Didactique du Français au primaire, Montréal, Les éditions Ville-Marie.

FARID, G. (1989). *Code grammatical et pédagogique de la bande dessinée par l'exemple*, Montréal, Agence d'ARC.

FIBD (2012). « Fauve d'or, prix du meilleur album 2012 », [en ligne]. Retrouvé le 5 mars 2012 http://www.bdangouleme.com/palmares-officiel/fauve%20dor%20%20prix%20du%20meilleur%20album%202012/21.

FILIPPINI, H. (2005). *Dictionnaire de la bande dessinée*, Paris, Bordas.

GERVAIS, L.-M. (2011). « Décrochage scolaire - La réussite des garçons passerait d'abord par le français, dit la CSQ », *Le Devoir*, 25 août, [en ligne]. Retrouvé le 4 avril à http://www.ledevoir.com/societe/education/330031/decrochage-scolaire-la-reussite-des-garcons-passerait-d-abord-par-le-francais-dit-la-csq.

GLÉNATMANGA (s.d.). « Histoire du Manga », [en ligne]. Retrouvé le 13 mai 2012 à http://www.glenatmanga.com/histoire-du-manga.asp.

GOBET, F., LANE, P. C. R., CROKER, S., CHENG, P. C-H., JONES, G., OLIVER, L. et PINE, J. M. (2001). « Chunking mechanisms in human learning », *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 5 (6), p.236-243.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2012). « Combattre le décrochage scolaire », Secrétariat à la jeunesse, gouvernement du Québec, [en ligne]. Retrouvé le 12 mai 2012 à http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/defis/education-emploi/combattre-le-decrochage-scolaire.html.

GREEN, M. J. et MYERS, K. R. (2010). « Graphic medecine : use of comic in medical education and patient care », *British Medical Journal*, 13 mars 2010, Vol. 340 (863), p.574-577.

GROENSTEEN, T. (2006). *Système de la bande dessinée*, Paris, Presse Universitaire de France.

GRYSPEERDT, A. (1983). *Usages scolaires des médias*, Louvain-la-Neuve, Cabay.

GUAY, L. et CHARETTE, D. (2009). « La bande dessinée: un outil didactique pour enseigner l'histoire », *Revues Traces*, Vol. 47 (2), pages???.

HAMILTON, M. et GERACI, L. (2006). « The Picture Superiority Effect in Conceptual Implicit Memory: A Conceptual Distinctiveness », *The American Journal of Psychology*, Vol. 119 (1), p.1-20.

HUOT, A. (1997). « Le style d'apprentissage: un outil de formation d'équipes de résolution de problèmes au niveau collégial », mémoire de maîtrise, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

JOHNSON, G. C. (2004). « Reconceptualising the visual in narrative inquiry into teaching », *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20 (5), juillet, p.423-434.

KING-JOHNSON, D. A. (1992). « Using Analogies to Form Conceptual Models to Faciliate Transfert », *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 17 (1), p.1-7.

KOLODNER, J. L. (1997). « Educational Implications of Analogy », *Americain Psychologist*, Vol. 52 (1), p.57-66.

LACOSTE, J. H. (1979). « Les maîtres du château de Bonaguil et leurs problèmes », », *Histoire et bande dessinée : acte du 2e Colloque International Éducation et Bande Dessinée*, La Roque-d'Anthéron, Objectif Promo-Durance, p.44-49.

LA FONDATION JEAN LAPOINTE (2013). « La Fondation Jean Lapointe souhaite prévenir les problèmes d'alcool et de drogues chez les jeunes », [en ligne]. Retrouvé le 9 janvier 2013 à http://ick.li/VGeCw5.

LA PRESSE CANADIENNE (2009). « Statistique Canada - Le décrochage scolaire a augmenté au Québec sous les libéraux », 9 février, Éducation, [en ligne]. Retrouvé le 16 mars 2011 à http://www.ledevoir.com/societe/education/232633/statistique-canada-le-decrochage-scolaire-a-augmente-au-quebec-sous-les-liberaux.

LAVEAULT, D. et JOLY, R. (1987). « La bande dessinée et l'apprentissage de la mathématique au secondaire dans un enseignement par fiches », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 13 (1), p.31-50.

LEBLANC, P. (2005). « Différences entre les garçons et les filles dans les préférences en lecture au primaire », mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.

LÉGER MARKETING (2011). *La valorisation de la diplomation, la persévérance scolaire et le plan d'action* « L'école j'y tiens », *au Québec*, septembre, projet 12989-012.

LIDWELL, W., HOLDEN, K. et BUTLER, J. (2010). *Universal principles of design*, Beverly (MA), Rockport Publisher.

LOAIZA, V.M., McCABE, D. P., YOUNGBLOOD, J. L., ROSE, N. S. et MYERSON, J. (2011). « The Influence of Levels of Processing on Recall From Working Memory and Delayed Recall Tasks », *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 33 (5), p.1258 -1263.

MAKHLOUFI, N. (2011). « Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ère A.S », *Synergies Algérie* n°12, p.89-100.

MALLIA, G. (2007). Learning from the sequence: The use of comics in instruction », *ImageTexT: Interdisciplinary Comics Studies*, Vol. 3 (3), [en ligne]. Retrouvé le 12 janvier 2013 à http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3_3/mallia/.

MATLIN, M. W. (2009). *Cognition*, Hoboken (NJ), John Wiley & Sons.

MCC (2004). « Les pratiques de lecture des québécoises et québécois, de 1989 à 1999, Une analyse différenciée selon les sexes », ministère de la Culture et des Communications, Direction des politiques et de la propriété intellectuelle, gouvernement du Québec.

McCLOUD, S. (1993). *Understanding comics*, New York, HarperCollins Publishers.

MELS (2007). « Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans », Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET, Rapport d'étude, gouvernement du Québec.

MELS (2009). « Progression des apprentissages au primaire, Français, langue d'enseignement », Programme de formation de l'école québécoise, gouvernement du Québec.

MELS (2011). « L'intimidation, c'est fini. Moi j'agis », Campagne nationale d'information et de sensibilisation en matière d'intimidation, gouvernement du Québec.

MEUNIER, J.-G. (1993). « Narration et cognition », dans DUCHET, C. et VACHON, S. (dir.). *La recherche littéraire. Objets et méthodes*, Montréal, XYZ éditeur, p.487-498.

MOLINO, J. et LAFHAIL-MOLINO, R. (2003). *Homo fabulator,* Montréal/Arles, Leméac/Actes sud.

NEAULT (2010). « La Propagande dans la BD », *Univers Marvel & autres comics*, 9 octobre, [en ligne]. Retrouvé le 24 mai à http://comicsmarvel.blogspot.ca/2010/10/la-propagande-dans-la-bd.html.

ODIN, R. (2000). *De la fiction*, Bruxelles, De Boeck Université.

OELKER, M. P. (1977). « Lettera e fumetti », *Lecture et bande dessinée : actes du 1er Colloque International Éducation et bande dessinée,* Aix-en-Provence, Edicied, p.73-81.

PAQUIN, M. (2001). « Séance I : comment définit-on le concept " à risque "? Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque : modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance », Rapport du colloque *L'enfance et la jeunesse à risque,* du Programme Pancanadien de Recherche en Éducation (PPRE), Toronto, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, p.12-13.

PROST, J. et PELLETIER, A. (1979). « Histoire et bande dessinée », *Histoire et bande dessinée : acte du 2e Colloque International Éducation et Bande Dessinée*, La Roque-d'Anthéron, Objectif Promo-Durance, p.26-34.

RICHER, J. (2012). « Hausse du décrochage scolaire dans plusieurs régions du Québec », *La Presse Canadienne*, 19 février, Éducation, [en ligne]. Retrouvé le 19 février 2012 à http://www.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2012/02/19/002-decrochage-quebec-regions.shtml.

RICHLAND, L. E. et McDONOUGH, I. M. (2010). « Learning by analogy: Discriminating between potential analogs », *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 35 (1), p.28–43.

RICHLAND, L. E., MORISSON, R. G. et HOLYOAK, K. J. (2006). « Children's development of analogical reasoning: Insights from scene analogy problems », *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 94 (3), p.249–273

RICŒUR, P. (1980). « Pour une théorie du discours narratif », dans TIFFENEAU, D. (dir.). *La narrativité*, Paris, Édition du Centre national de la recherche scientifique, p.49-68.

ROBIN, C. (1977). « Perception du langage de la B.D. : son éventuelle utilisation par les enfants », *Lecture et bande dessinée : actes du 1er Colloque International Éducation et bande dessinée,* Aix-en-Provence, Edicied, p.83-89.

ROUX, A (1970). *La bande dessinée peut être éducative*, Paris, Éditions de l'École.

RYAN, M.-L. (1992). « The mode of narrativity and their visual metaphors », *Style*, Vol. 26 (3), p.368-387.

SAINT-MICHEL, S. (1979). « Les Amazones de l'Empire d'Abomey », *Histoire et bande dessinée : acte du 2e Colloque International Éducation et Bande Dessinée*, La Roque-d'Anthéron, Objectif Promo-Durance, p.71-78.

SCHMIDT, S. R. (2002). « The humour effect: Differential processing and privileged retrieval », *Memory*, Vol. 10 (2), p.127-138.

SPIEGELMAN, A. (1998). *Maus I, Mon père saigne l'histoire* et *Maus II, Et c'est là que mes ennuis ont commencé* [album BD double], Turin, Flammarion.

St. JARRE (2008). « Don't blame the boys: We're giving them girly books », *English Journal*, Vol. 97 (3), p.15-16.

STRÖMBERG, F. (2010). *Comic Art Propagendia*, New York, St-Martin's Griffin.

THERER, J. (2008). « Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences », *Informations Pédagogiques*, n°40, mars, p.2-23.

TRUDEL, M. et PUENTES-NEUMAN, G. (2001). « Séance I : comment définit-on le concept " à risque "? Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque : modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance », Rapport du colloque *L'enfance et la jeunesse à risque,* du Programme Pancanadien de Recherche en Éducation (PPRE), Toronto, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, p.12-13.

TUNCEL, G. et AYVA, Ö. (2010). « The utilization of comics in the teaching of the human rights concept », *Procedia, Social and Behavioral Sciences 2*, p.1447-1451.

VAIDYA, C. J., et GABRIEL, J. D. E. (2000). « Picture superiority in conceptual memory: Dissociative effects of encoding and retrieval tasks », *Memory and Cognition*, Vol. 28 (7), p.1165-1172.

WIKIPÉDIA (2012a). « Auca », [en ligne]. Retrouvé le 29 mai 2010 à http://fr.wikipedia.org/wiki/Auques.

WIKIPÉDIA (2012b). « Bande dessinée », [en ligne]. Retrouvé le 29 mai 2010 à http://fr.wikipedia.org/wiki/Bande_dessinée.

WIKIPÉDIA (2012c). « Psychologie de la forme », [en ligne]. Retrouvé le 7 janvier 2013 à http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_la_forme.

WIKIPÉDIA (2012d). « Persepolis », [en ligne]. Retrouvé le 14 mars 2012 à http://fr.wikipedia.org/wiki/Persepolis_(bande_dessinée).

ZIV, A. (1988). « Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication », *The Journal of Experimental Education,* Vol. 57 (1), p.5-15.

Annexe A

NOMBRE DE BD	MANUELS DIDACTIQUES
7	*A New Twist to English* : a competency-based approach, cycle 3 (2003). English as a second language at the primary level, Student's book 2, Montréal, Éditions LIDEC, Gunning, P et autres, p.86-87, p.99, p.102-107, p.111-115, p.117-122, p.124-129, p.131-134.
6	*Au-delà des mots B* : français au primaire, 3e cycle (2003). Thématique 1, La bande dessinée, Manuel de l'élève, Laval, Éditions HRW, Bourque, F. et autres, p.10, p.14, p.32-35, p.40, p.41, p.42.
2	*Au-delà des mots B* : français au primaire, 3e cycle (2003). Thématiques 1-4, Manuel de l'élève, Laval, Éditions HRW, Bourque, F. et autres, p.49-50, p.51-52.
1	*Chatterbox* : English as a second language, third cycle, elementary (2003). Student's Book 2, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, Baxter, G. et autres, p.49-51.
1	*Complices plus* : français, 3e cycle (2002). Livret 1, St-Jérôme, Éditions du Phare, Mondia éditeurs, Diane Goyette (dir) et autres, p.67.
1	*Complices plus* : français, 3e cycle (2002). Livret 3, St-Jérôme, Éditions du Phare, Mondia éditeurs, Diane Goyette (dir) et autres, p.27-34.
1	*Cyclades* : transdisciplinaires, 3e cycle (2003). Manuel C et manuel d'enseignement C, Mont-Royal, Modulo Éditeur, Lord, F. et autres, p.86-89.
1	*Défi mathématique* : mathématique, 3e cycle (2003). Manuel de l'élève 2, Montréal, Chenelière Éducation/McGraw-Hill, Lyons, M. et Lyons, R., p.180.
10	*Français 6e* : Manuel étranger, utilisé au secondaire au Québec (2000). Livre de l'élève, Paris, Éditions Magnards, Brindejone, M.-C. et autres, p.14, p.16, p.72, p.157, p.162-163, p.178, p.179, p.202, p.228, p.228, p.230.
4	*Grammaire 6e* : Manuel étranger, utilisé au secondaire au Québec (2002). Livre unique, Paris, Éditions Bordas, Meunier, A. et Paul, J., p.61, p.99, p.17, p.175.
1	*Horizons* : éthique et culture religieuse, 3e cycle du primaire (2012). Manuel de l'élève B 6e, Montréal, Chenelière Éducation, Durand-Lutzy, N., p.74.
2	*Mille Mots* : programme d'immersion, français langue seconde (2004). Livre de l'élève, Laval, Groupe Beauchemin, Picard, L. (dir) et autres, p.79-80 etp.108-110.
3	*Mordicus* : français, 3e cycle du primaire (2003). Cahier d'activité vol. 3, Anjou, Éditions CEC, Le Petitcorps, F. et autres, p.72, p.168, p.248.
2	*Mordicus* : français, 3e cycle du primaire (2003). Cahier d'activité vol. 4, Anjou, Éditions CEC, Le Petitcorps, F. et autres, p.78, p.182.
1	*Presto* : mathématique, 3e cycle du primaire (2003). Manuel B, vol. 1, Anjou, Éditions CEC, Lacasse, C. et autres, p.33.
1	*Presto* : mathématique, 3e cycle du primaire (2003). Manuel B, vol. 3, Anjou, Éditions CEC, Lacasse, C. et autres, p.31.

NOMBRE DE BD	MANUELS DIDACTIQUES
1	*Science-tech* : science et technologie, 3e cycle du primaire (2003). Cahier d'apprentissage 5C, Laval, Éditions HRW, Leroux, D. Y. et autres, p.101.
6	*The New Keys to English* : English as a second language, elementary cycle three. (2003), Student Book A, Anjou, Éditions CEC, Bolduc, I. et autres, p.38-39, p.22-25, p.44-45, p.48-49, p.61-65, p.108-111.
6	*The New Keys to English* : English as a second language, elementary cycle three. (2003), Student Book B, Anjou, Éditions CEC, Bolduc, I. et autres, p.25-29, p.70, p.77-79, p.16-17, p.86-87, p.109-111.
11	*Vingt mille mots sous les mers* : français, 2e et 3e cycle du primaire (2010). Cahier d'activités D, 2e année du 3e cycle du primaire, Anjou, Éditions CEC, Daveluy, L. et autres, p.122, p.123, p.S.2, p.S.4, p.S.6, p.S.8, p.S.10, p.S.12, p.S.14, p.S.16, p.S.18.

Annexe B

CRITÈRE	JUSTIFICATION	PARAMÈTRE
C1- Perception	Évaluer la première impression des BD puisqu'elle peut influencer l'ouverture à ce qui est présenté.	Perception de la BD sur différents niveaux avant la lecture.
C2- Plan formel	Fournir une analyse détaillée des éléments formels de la BD pédagogique.	Format, nombre de cases, d'ellipses temporelles, de phylactères, de récitatifs, d'onomatopées, et de type de personnages.
C3- Genre narratif	Établir des statistiques sur les genres narratifs utilisés.	Un ou plusieurs genres narratifs pour chaque BD.
C4- Titrage	Établir des statistiques sur le titrage des BD et sur leur nature.	Présence d'un titre et sa nature (représentatif ou fonctionnel).
C5- Mise en scène et dramatisation	Établir des statistiques sur les éléments de mise en scène et de dramatisation utilisés.	Décor, déroulement de l'action et niveau de dramatisation.
C6- Rhétorique de l'image	Témoigner des fonctions du message linguistique par rapport au message iconique dans les BD pédagogiques.	Fonction d'ancrage ou fonction de relais dominante.
C7- Ergonomie, lisibilité et intelligibilité	Évaluer si l'ergonomie, la lisibilité et l'intelligibilité des BD pédagogiques sont appropriées à l'activité d'apprentissage.	Densité notionnelle, ordre de lecture, lisibilité illustrative, relais texte/image, lisibilité typographique, complexité lexicale.
C8- Complexité réelle	Déterminer le degré de complexité réel de la BD et le mettre en lien avec le degré de complexité perçu (C1).	Perception de la BD sur différents niveaux après la lecture.
C9-Rapport au lecteur	Examiner à quel niveau les BD ont un rapport avec le lecteur et déterminer le degré de renforcement du lien entre la BD et le lecteur.	Renforcement avec le lecteur par l'image et par le texte.
C10-Transitions de case	Répertorier les transitions de cases selon McCloud (1993).	Quantité de transition selon le type pour chaque BD.
C11- Matière scolaire du manuel.	Etablir des statistiques sur le taux d'emplois de la BD selon les matières.	Classement des BD par matières
C12- Lieux d'insertion de la BD.	Établir des statistiques sur le lieu d'insertion des BD dans le manuel.	Début, milieu fin ou section spéciale d'un chapitre.
C13- Provenance	Déterminer l'importance de la création originale de BD versus l'utilisation d'extrait.	Sur mesure, extrait ou adaptation.

CRITÈRE	JUSTIFICATION	PARAMÈTRES D'ÉVALUATION
C14- Présence de la BD dans le manuel	Établir des statistiques sur la quantité de BD dans les manuels didactiques du groupe cible et le contexte de présentation.	Contexte de présentation de la BD (sujet d'étude, section spéciale, ou pas de contexte spécifique) et nombre de BD dans le manuel.
C15- Degré d'intégration de la BD dans le manuel	Déterminer si les références entre le manuel et la BD permettent de bien intégrer la BD à la leçon.	Relation entre la BD et le manuel (BD fait référence au manuel ou vis versa et a des exercices.)
C16- Présence d'instructions	Analyser la présence d'instructions afin de déterminer si l'apprenant est guidé sur la fonction pédagogique de la BD.	Présence d'instruction, nature et complexité de celle-ci.
C-17 Développement post-BD	Examiner la façon dont la BD est utilisée dans le manuel (fonctions).	Présence d'exercices ou de développement post-BD et leur nature.
C18- Astuces et stratégies pédagogiques	Répertorier les différentes stratégies pédagogiques étant utilisées à l'intérieur des BD.	Degré d'utilisation pour des stratégies pédagogiques données (comparaison, humour, mise en valeur motivation, etc.)
C19- Rôles pédagogiques de la BD	Évaluer de quelle façon la BD joue un rôle pédagogique dans le manuel ou la leçon.	Degré d'utilisation pour des rôles pédagogiques donnés (rôle explicatif, exemplificateur, sensibilisateur, etc.)
C20- Rôle cognitif de la BD	Estimer comment la BD permet à l'élève de traiter et comprendre l'information.	Fusion des deux critères précédents.
C21- Plus-value de la BD	Déterminer si et dans quelle mesure la BD est un réel atout pédagogique pour l'apprentissage.	Degré de plus-value donné (diversification de l'apprentissage, attirer l'attention, susciter l'intérêt, etc.)
C22- Thématiques et sujets	Établir des statistiques sur le degré de relation entre le thème, le sujet, et la leçon.	Thème, sujet et relation de ces derniers avec l'apprentissage.
C23- Enjeux sociaux	Déterminer dans quelle mesure les BD servent à donner l'exemple sur des enjeux sociaux propres au groupe cible.	Observations sociologiques positives ou négatives données.
C24- Critiques de la BD	Porter un jugement critique sur les BD afin de faire ressortir les différents problèmes potentiels et les réussites.	Commentaires libres.
C25- Esthétique	Évaluer la qualité esthétique des bandes dessinées sous différents aspects.	Illustrations, mise en page, couleur, typographie.
C26- Approbation du MELS	Identifier les BD potentiellement accessibles aux élèves québécois.	Manuel didactique approuvé ou non par le MELS.