

Lecture dialectique (et multimodale) de la fiction historique (bande dessinée) au primaire : conception et mise à l'essai d'un dispositif didactique

Dialectical (and multimodal) reading of historical fiction (comics) with elementary school students: Design and testing of a learning unit

Lectura dialéctica (y multimodal) de obras de ficción histórica (cómic) con alumnos de primaria: concepción e implementación de un dispositivo didáctico

Virginie Martel and Jean-François Boutin

Volume 47, Number 3, 2021

La recherche en didactique de l'univers social au primaire : état des lieux et perspectives

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1084530ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1084530ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Martel, V. & Boutin, J.-F. (2021). Lecture dialectique (et multimodale) de la fiction historique (bande dessinée) au primaire : conception et mise à l'essai d'un dispositif didactique. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 77-107. <https://doi.org/10.7202/1084530ar>

Article abstract

Contemporary literacy skills, in general, and interpretative and critical reading skills in the history classroom in particular, may be enhanced by the mobilization, in the classroom, of historical fiction (graphic novels, novels, TV series, movies, video games, etc.). From an original theorized proposition (dialectical reading), a learning unit based on multimodal and historical literacy and historical thinking, has been designed and tested (development research). Results of the first trial of a graphic fiction prototype are presented and discussed. They suggest that sixth graders can really engage into dialectical reading (interpretative & critical reading), but under the explicit condition of a strong guided dialogue by the teacher.

Lecture dialectique (et multimodale) de la fiction historique (bande dessinée) au primaire : conception et mise à l'essai d'un dispositif didactique



Virginie Martel

Professeure

Université du Québec à Rimouski



Jean-François Boutin

Professeur

Université du Québec à Rimouski

RÉSUMÉ—Les exigences de la lecture historique sont ici explorées et le recours aux œuvres de fiction historique (bandes dessinées, romans, films, jeux vidéos, etc.) est réfléchi dans la perspective des compétences de littératie et de la pratique de l'histoire à l'école. Les résultats d'une première mise à l'essai, auprès d'élèves de sixième année, d'un dispositif de lecture dialectique (et multimodale) de bandes dessinées à caractère historique sont présentés et discutés. Ces résultats d'une recherche développement en cours illustrent que des élèves du primaire parviennent à s'engager progressivement dans la lecture interprétative et critique recherchée en histoire, à la condition qu'un dialogue riche autour des œuvres soit encouragé.

MOTS-CLÉS—littératie, histoire, fiction historique, bandes dessinées, primaire.

1. Problématique

Dans cet article, les enjeux didactiques liés à la lecture/réception des sources historiques sont réfléchis dans la perspective de la notion de littératie et du recours aux œuvres de fiction historique en classe d'histoire.

La littératie a été traditionnellement définie comme l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite. L'essor effréné des technologies numériques et l'éclatement des modes de communication ont permis de la spécifier afin de mieux témoigner de la variété des supports et des modes sémiotiques (texte, image, son, etc.) sur lesquels la communication contemporaine (la littératie médiatique multimodale) repose (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Au cœur des compétences en littératie, la lecture – ou, selon une conception plus contemporaine, la réception multimodale (Kress, 2010) – est incontournable, considérant son rôle fondamental dans l'apprentissage et l'accès au savoir.

1.1 La littératie historique et son enseignement/apprentissage

Bien que la notion de littératie soit transversale, on parle de littératie disciplinaire dès qu'il est question de l'enseignement/apprentissage des compétences de communication selon les exigences de chaque discipline (Monte-Sano, De La Paz et Felton, 2014).

La littératie historique (Martel, 2018 ; Nokes, 2010 ; Wineburg et Reisman, 2015) réfère à la capacité de récolter des informations utiles sur le passé à l'aide de sources historiques diversifiées. Elle nécessite le recours aux euristiques qui permettent à l'histoire – discipline interprétative des traces du passé – de s'opérationnaliser par : 1) la recherche des sources ; 2) leur contextualisation ; 3) leur corroboration ; 4) la lecture approfondie (Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Wineburg, 2001). Cette lecture en profondeur est pointue et critique, ce qui exige de porter une attention particulière au sous-texte (Nokes, 2013 ; Wineburg, 1991), afin notamment d'en faire émerger la perspective argumentaire de l'auteur·e.

À l'instar du recours plus général aux euristiques historiennes, la lecture en histoire est complexe, surtout pour les élèves du primaire et du secondaire confronté·e·s à des documents de natures et formes différentes (Blaser, 2007 ; Chartrand, 2009 ; Martel, 2009, 2014 ; Wineburg, Monte-Sano et Reisman, 2011) qui entraînent des problèmes divers dans les tâches proposées en classe d'histoire (Monte-Sano et coll., 2014 ; Nokes, 2010, 2013 ; Wineburg, 1991, 2001 ; Wineburg et Martin, 2004 ; Wineburg et coll., 2011). Plus récemment, un lien entre les compétences de lecture (de textes et d'images variés) et la réussite à l'épreuve certificative en histoire est même établi, cette dernière s'appuyant sur un dossier documentaire (Blouin, 2020 ; Déry, 2017 ; Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2018 ; Pageau, 2016).

Sensibles à l'enjeu de la lecture en classe d'histoire, plusieurs chercheur·se·s se sont intéressé·e·s aux compétences et processus de littératie historique nécessaires à la pratique de l'histoire et à son enseignement/apprentissage auprès des élèves. Les travaux de Wineburg et de ses collaborateur·rice·s (Wineburg et Martin, 2004 ; Wineburg et coll., 2011 ; Wineburg et Reisman, 2015), et notamment le modèle et programme *Reading like a historian*, sont incontournables. En plus d'identifier les constituants de la littératie historique, leurs études illustrent que les élèves, lorsqu'efficacement initié·e·s, peuvent peu à peu maîtriser les compétences de littératie historique et réaliser une lecture approfondie et critique des traces du passé. Ledit modèle privilégie le travail en classe sur des sources primaires à partir desquelles on s'exerce, par

exemple, à l'identification du contexte de production et au dialogue avec les sources pour en saisir l'implicite.

Les travaux de Nokes (2008, 2010, 2013) sur la littératie historique et l'apprentissage de la pensée historique s'avèrent tout aussi cruciaux. S'appuyant sur l'idée documentée que les stratégies générales de lecture, apprises en classe de langue, ne sont pas suffisantes pour former des élèves compétent·e·s en histoire, Nokes insiste sur l'importance de former des lecteur·rice·s capables d'aller au-delà de la simple compréhension pour, par exemple, inférer les éléments implicites au texte. À l'instar de Wineburg et de ses collaborateur·rice·s, il soutient que plusieurs stratégies utilisées par les historien·ne·s doivent être explicitement enseignées en classe d'histoire. Elles concernent, entre autres, le développement d'une position épistémique appropriée, l'utilisation des heuristiques historiennes, la capacité à faire des inférences, la compréhension des métaconcepts et concepts, la capacité à démontrer de l'empathie historique et la distance critique. Pour assurer la maîtrise par les élèves des compétences de littératie historique, Nokes (2013) propose de travailler en classe avec des documents de nature variée permettant de dépasser les manuels et cahiers d'apprentissage composés trop largement de textes informatifs, souvent peu motivants pour les élèves (Nokes et coll., 2007).

Au Québec, Martel (2009, 2014, 2018) propose de considérer la littératie historique comme un savoir-faire interdisciplinaire qui interpelle, certes, le champ de l'histoire et de son enseignement, mais aussi ceux de la didactique de la lecture, de l'apprentissage en lisant (Cartier, 2007) et de la littératie médiatique multimodale (Lacelle et coll., 2017 ; Lebrun et coll., 2012). Conséquemment, pour bien former les élèves à la lecture/réception de documents variés en classe d'histoire, elle soutient qu'il est tout aussi impératif de soutenir en classe le développement des stratégies de lecture historique (propres à la littératie historique) que de se soucier des stratégies permettant l'apprentissage en lisant (par exemple : identifier les mots-clés, résumer, etc.) et de la réception multimodale (par exemple : décoder et interpréter indépendamment ou de manière complémentaire l'image, le son, le texte, etc.). Pour favoriser ce travail croisé et le déploiement de la pensée critique en classe d'histoire, elle met à l'avant-scène l'utilisation critique des traces du passé, en accordant une place de choix aux fictions historiques multimodales, par exemple la bande dessinée, qu'il convient en tout de temps de soumettre aux *4C* (Martel, 2018) : caractériser ; comprendre ; confronter ; conclure.

1.2 La lecture/réception de fictions historiques

Parmi les documents pouvant être utilisés en classe d'histoire pour questionner et interpréter le passé et favoriser le développement de la littératie historique, les œuvres narratives (séries télévisuelles, romans, bandes dessinées, films, jeux vidéos, etc.) s'imposent, notamment parce que plusieurs, dont Nokes (2013), en justifient le recours. Relevant de l'usage public – ou profane – de l'histoire (Éthier et Lefrançois, 2021), leur production et leur consommation participent avec force à la construction des imaginaires collectifs (Fink, 2011), dimension intrinsèque à toute réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

Comme ces récits se situent à « la croisée de deux formes d'écriture : l'une provenant de l'invention [...] l'autre découlant d'archives et de documents historiques » (Lemieux et Guénette, 2016, p. 271), elles induisent une relation entre la fiction et l'histoire (Audigier et Ronveaux, 2007), entre la création artistique et le récit historique (Jablonka, 2014), qui permet d'approcher le passé autrement. Lorsqu'elles sont de qualité, ces narrations sont susceptibles de générer de nombreux apprentissages, surtout, si les matériaux historiques qui les composent sont soumis à un examen critique qui favorise un sain scepticisme et rend plus tangible pour les élèves le caractère construit et interprétatif de l'histoire (Nokes, 2010, 2013). Conséquemment, ouvrir la classe à la fiction historique ne relève pas d'une « concession aux goûts vulgaires » (Becker, 2009, p. 202) des élèves, mais bien d'une obligation susceptible de participer à la formation de la pensée historique (Éthier, Lefrançois et Audigier, 2018), à l'apprentissage fondé sur l'enquête (Doussot, 2011 ; Jadouille, 2015 ; Kearns, 2016) et à la maîtrise de compétences en littératie diverses (Martel, 2018).

Au Québec, les travaux réflexifs et pratiques quant au recours à la fiction historique en classe d'histoire sont de plus en plus nombreux. Comme l'illustrent les récents collectifs dirigés par Éthier et Lefrançois (2021) et Éthier, Lefrançois et Demers (2014), les diverses productions culturelles représentant le passé (romans, films, jeux vidéos, chansons, bandes dessinées, lieux de culture, etc.) et le rapport que ces dernières entretiennent avec l'histoire scolaire sont progressivement explorées afin d'en identifier toutes les potentialités pédagogiques.

Concernant plus spécifiquement l'utilisation des œuvres narratives historiques, qui interpellent directement la notion de littératie, les récents développements théoriques réalisés à propos du roman (Bélanger, 2018) et de la bande dessinée (Bordage, 2008 ; Boutin et Martel, 2018, 2021 ; Guay et Charette, 2009 ; Martel et Boutin, 2015a, 2015b) offrent des pistes particulièrement intéressantes et novatrices qui permettent d'établir des ponts entre la lecture littéraire/multimodale,

la lecture historique et le développement de la pensée historique. Soucieuse d'encadrer au secondaire le recours au roman historique, Bélanger (2018), par exemple, suggère une approche croisée (interdisciplinaire) qui tient compte des éléments constitutifs de la lecture littéraire et du mode de pensée inhérent à la discipline de l'histoire et à l'enquête historique. De leur côté, Boutin et Martel (2018, 2021), intéressés aux potentialités du vaste corpus de la bande dessinée historique, proposent une approche de *lecture dialectique* grâce à laquelle ils jugent possible d'assurer dès le primaire le développement de compétences diverses de littératie et l'interprétation critique du savoir historique. De telles réflexions, jusqu'ici théoriques pour l'essentiel, exigent désormais qu'on les soumette à la réalité de la classe par le moyen d'études empiriques.

1.3 Objectifs

L'objectif général de la présente étude s'inscrit dans ce nécessaire devoir de transposition pédagogique des récentes réflexions réalisées quant au recours à la narration historique – ici la bande dessinée – en classe d'histoire. Il s'agit ici de la suite logique des réflexions menées depuis de nombreuses années à propos de la bande dessinée historique et des expériences de terrain réalisées de manière exploratoire auprès d'élèves.

S'appuyant sur l'idée de lecture dialectique proposée par Boutin et Martel (2018, 2021), elle vise l'objectif suivant : développer, par des mises à l'essai successives auprès d'élèves du troisième cycle du primaire, un dispositif didactique de *lecture dialectique* de la fiction historique assurant la mobilisation de compétences en littératie variées dans le respect de la pratique de l'histoire en tant que discipline interprétative et critique.

Deux sous-objectifs précisent la démarche de recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009) entreprise :

1. traduire les principes de la lecture dialectique dans un dispositif didactique permettant à des élèves de troisième cycle du primaire de s'initier à la lecture/réception d'œuvres de fiction historique, ici des bandes dessinées historiques ;
2. mettre à l'essai, dans une démarche d'itération, les prototypes du dispositif et en proposer une version avancée qui favorisera en classe d'histoire la pratique de la lecture dialectique.

2. Cadre conceptuel

Pour mieux ancrer théoriquement la présente démarche, il est question dans ce qui suit de la lecture dite dialectique telle que conceptualisée par Boutin et Martel (2018, 2021) et de la bande dessinée historique comme archétype multimodal de la fiction historique. Il s'agit des fondements didactiques sur lesquels prend appui le dispositif ici élaboré et mis à l'essai.

2.1 La lecture dialectique

Le recours à la fiction en classe d'histoire s'inscrit dans le débat plus générique autour du rapport ambigu de l'humain au temps (Baroni, 2010), débat qui se traduit de façon pragmatique par la question de l'usage profane et savant du savoir historique en classe (Éthier et Lefrançois, 2021). L'idée de lecture dialectique, quant à elle, s'inscrit dans une perspective innovante en lecture/réception de tout récit de fiction à l'école (Boutin et Martel, 2018, 2021 ; Martel et Boutin, 2015a, 2015b).

Le terme « dialectique » renvoie de manière générale à la recherche de connaissances par l'examen successif – dans le cadre d'un dialogue critique – de positions distinctes, voire opposées (Boutin et Martel, 2018, 2021). En vue de la lecture/réception d'œuvres de fiction historique dans une visée d'apprentissage en classe d'histoire, il sous-tend une recherche de connaissances par l'examen du rapport confronté entre les discours et savoirs dits profanes et ceux de référence (ou savoirs savants). On pourrait même dire qu'il exprime le rapport tout autant confronté, mais tout de même complémentaire, d'une lecture/réception davantage « profane » (puisque littéraire, subjective, nourrie par l'imaginaire [Jablonka, 2014]) à une lecture plus savante, puisque tournée vers l'intention explicite de construire des savoirs de référence (Martel, 2018).

À l'école, une telle lecture dialectique exige de placer les élèves en posture d'enquête et de dialogue analytique au regard du savoir savant et des représentations, des valeurs, des symboles, des codes et des langages (celui du texte, celui de l'image, du son, etc.) qu'ils rencontrent à l'occasion de la réception/lecture d'œuvres de fiction. Dialogale et critique, cette forme de lecture, en tant que pratique engagée de réception de la fiction historique, repose sur la capacité des élèves à déchiffrer, à comprendre (traiter et interpréter) et à intégrer le sens (et le savoir) porté par le récit, et cela peu importe la ou les modalités sémiotiques déployées (Cartier, 2007 ; Lacelle et coll., 2017 ; Martel, 2018 ; Martel et Boutin, 2015a, 2015b). Conséquemment, elle exige :

de mettre en branle et, surtout, de consolider : 1) des processus cognitifs et affectifs ainsi que des stratégies de lecture qui se développent formellement et informellement depuis le préscolaire/primaire ; 2) des compétences sémiotiques et sémantiques propres à la lecture contemporaine – multimodale ; 3) le lire pour apprendre en contexte (inter)disciplinaire et 4) la critique des sources propres à la discipline historique [...] Un tel travail « sur et à partir de » [la fiction historique] génère l'acquisition de savoirs historiques et/ou le remaniement des savoirs historiques antérieurs (Boutin et Martel, 2021, p. 292-293).

Bien que la lecture/réception de la fiction historique puisse être divertissante, et invariablement marquée par la dimension subjective de la lecture littéraire (Louichon, 2016), elle est utilisée en classe d'histoire avec le souci d'acquérir, de manière critique, de nouveaux savoirs. Pour Cartier (2007), la lecture qui vise l'acquisition intentionnelle de connaissances relève de l'apprentissage en lisant. Pour lire avec cette intention explicite d'apprentissage, il est nécessaire de s'appuyer sur ses connaissances et expériences antérieures et de recourir à des stratégies cognitives (par exemple : sélectionner l'information importante, résumer, etc.) et d'autorégulation (par exemple : planifier sa lecture, surmonter les difficultés, évaluer sa compréhension, etc.). Il est aussi nécessaire pour lire dans cette perspective d'être placé en contexte réel d'apprentissage, au cœur donc d'activités complexes qui dépassent, par exemple, la recherche de la bonne réponse (Cartier, 2007 ; Martel et Cartier, 2016 ; Martel, Cartier et Butler, 2014). À cet égard, la didactique de l'enquête (Jadoulle, 2015) est un terrain fertile pour la mobilisation de l'apprentissage en lisant (Martel, 2018), et donc de la lecture dialectique.

Cette dernière mobilise précisément des attitudes et des aptitudes liées à la lecture historique (Martel, 2018 ; Nokes, 2013) et au déploiement de la pensée historique (Bélanger, 2018), afin de mettre au jour, par exemple, les choix opérés par les auteur·e·s de fiction historique au regard des savoirs savants. La lecture dialectique exige donc, en tant que dialogue critique, de pratiquer la contextualisation (critique des sources), la lecture approfondie et la corroboration par d'autres sources (Boutin et Martel, 2018, 2021). Aucune de ces attitudes et aptitudes n'est toutefois naturellement maîtrisée par les élèves, surtout celles·ceux du primaire (Nokes, 2010, 2013). Il importe alors de penser, dans tout dispositif pédagogique de lecture dialectique, l'accompagnement des élèves et d'établir les moyens les plus pertinents pour assurer leur progression.

Considérant l'évolution même de la notion de littératie et la place grandissante qu'y prend la multimodalité (Lacelle et coll., 2017), il importe de considérer la lecture dialectique comme un processus de réception multimodale (Martel, 2018), surtout que la plupart des œuvres de fiction

historique proposent un récit prenant appui sur au moins deux modes sémiotiques (textes, images, sons, mouvements). Dans la lecture/réception recherchée, par exemple pour les bandes dessinées historiques, les élèves apprennent à jauger et à juger l'interaction sémiotique entre le texte ET l'image afin d'évaluer leur qualité de (re)présentation des savoirs historiques. En amont, avant même d'exiger des élèves qu'elles-ils posent un regard distancié sur les fictions historiques, il faut les initier aux différents codes qui composent lesdites fictions historiques (par exemple : les codes iconographiques de la bande dessinée) et aux compétences en réception multimodale (lecture conjointe du texte et de l'image) nécessaires à leur traitement et à leur compréhension (Martel, 2018).

Certains outils, susceptibles de soutenir les pratiques de lecture dialectique recherchées, existent et sont même déjà mobilisés à d'autres fins en classe. C'est le cas des cercles de lecture, en particulier utilisés en classe de français, qui permettent d'échanger avec les élèves autour d'œuvres lues par le biais de questions portant des intentions pédagogiques précises (Hébert, 2019). C'est aussi le cas de l'outil *3QPOC* (Richard, 2005) soutenant l'analyse critique de sources variées (Mottet, 2021) ou l'identification d'éléments de contenu ciblés et la réflexion sur ces derniers (Richard, 2005). Il en va de même de la méthode des *4C* (Martel, 2018 ; figure 1) qui propose quelques clés d'une lecture/réception efficace conciliant des compétences de recherche et de littératie.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ C1. Caractériser
Caractériser le document étudié en précisant s'il est de type informatif ou fictionnel, en identifiant les modes de communication qui le composent et en établissant son contexte de production.
➤ C2. Comprendre
Comprendre de manière complémentaire les différents modes sémiotiques (texte, image, son) qui composent le document en recourant aux stratégies générales de lecture et aux compétences de littératie médiatique multimodale; comprendre avec finesse le contenu du document en mobilisant les stratégies d'apprentissage par la lecture et les stratégies de lecture historique.
➤ C3. Cibler/Confronter
Cibler/confronter le contenu informatif du document en repérant les éléments de contenu utiles à l'enquête, en analysant la valeur de ce contenu au regard entre autres du contexte de production ou de la vraisemblance (dans le cas des œuvres de fiction) et en corroborant les informations dégagées par la confrontation à d'autres sources.
➤ C4. Conclure
Conclure en évaluant la fiabilité du document comme support documentaire à l'enquête et en identifiant les connaissances acquises grâce à son étude critique. |
|--|

Figure 1. Les *4C* d'une lecture/réception réussie en histoire (Martel, 2018)

2.2 Fiction historique multimodale : la bande dessinée comme archétype

La narration multimodale traitant de thèmes historiques (websérie, baladodiffusion, jeu vidéo, etc.) est depuis longtemps répandue dans l'espace public. C'est seulement depuis peu toutefois qu'elle obtient véritablement l'attention du champ de la didactique des sciences humaines et sociales (Éthier et Lefrançois, 2021 ; Éthier et coll., 2018 ; Éthier et coll., 2014).

Parmi les œuvres de fiction dont la narrativité est d'ordre intrinsèquement multimodal, la bande dessinée constitue, en quelque sorte, un archétype (Boutin, 2012, 2015) puisqu'il ne peut y avoir de bande dessinée sans narration (textuelle et/ou graphique), pas plus qu'il peut y en avoir sans représentation visuelle illustrée (Mitchell, 2008). La bande dessinée, et surtout la bande dessinée historique, en tant que récit de fiction où l'interaction du « texte-image-son-mouvement » est fondamentale au récit, incarne parfaitement le caractère multimodal de la fiction historique. De même, elle témoigne de la rencontre des mondes profane et savant (Boutin et Martel, 2018, 2021). En effet, les représentations – multimodales – du vraisemblable et du crédible qui y sont proposées (Bordage, 2008 ; Louichon, 2016 ; Martel et Boutin, 2015a), bien qu'elles soient à première vue destinées à un usage informel, donc profane, sont le produit d'un incontournable dialogue critique – dialectique – qui les confrontent invariablement aux usages stabilisés et formels de la connaissance, aux usages du savoir savant (Boutin et Martel, 2018, 2021 ; Foa et Theis, 2020).

À ce jour, le champ éditorial de la bande dessinée contemporaine est très vaste et, conséquemment, « le métissage des styles et des genres complique les classifications » (Ratier, 2016, p. 6). Quant à la bande dessinée historique, elle a été l'objet d'une typologie remaniée (Boutin et Martel, 2018, 2021) qui se décline selon le lien qu'elle entretient avec les notions de vraisemblable et de crédibilité. Par exemple, la bande dessinée historique de type humoristique joue librement avec la notion du vraisemblable (en multipliant en général les anachronismes et les clin d'œil aux préoccupations contemporaines), ce qui ne veut toutefois pas dire qu'elle ne peut faire réfléchir. À l'autre extrémité, plusieurs bandes dessinées historiques de type réaliste présentent un souci méticuleux de la reconstitution qui témoigne de préoccupations évidentes pour le savoir savant et sa représentation la plus « juste ».

Loin de privilégier un genre, il paraît judicieux que les élèves soient invité-e-s à réaliser une lecture/réception dialectique de bandes dessinées historiques qui entretient avec l'histoire un

rapport différencié (Bordage, 2008), afin de les sensibiliser à la qualité variable des fictions historiques en matière de représentations crédibles du passé.

3. Méthodologie

La présente recherche développement (Harvey et Loïselles, 2009) repose sur l'expérimentation, par des élèves de sixième année du primaire ($N = 3$), d'un prototype de *dispositif didactique de lecture dialectique* de bandes dessinées historiques. Pour cette première itération, il a été décidé pour des raisons logistiques de travailler auprès d'un nombre réduit d'élèves volontaires, et cela en dehors des heures de classe. Une mise à l'essai du dispositif en contexte régulier de classe s'imposera au terme de cette actuelle expérimentation.

3.1 Les sujets

Les trois participantes de l'étude sont des élèves de sixième année d'une école publique de la région de Québec. Elles ont été choisies au hasard parmi 12 élèves volontaires après présentation, par leur enseignant, des conditions : obtenir le consentement des parents ; lire durant ses temps libres des bandes dessinées historiques ciblées ; participer aux rencontres préparatoires ($N = 3$) et aux cercles de lecture dialectique ($N = 3$) prévus hors de l'horaire habituel (heure du dîner ; fin des cours). Les trois participantes affirment aimer lire ; deux sont qualifiées par leur enseignant de très bonnes élèves (Maria et Sonia), alors qu'une (Justine) rencontre davantage de difficultés, notamment en lecture. Toutefois, elles sont toutes engagées dans leurs apprentissages et elles se disent curieuses de découvrir de nouvelles œuvres, la bande dessinée occupant déjà une place de choix dans la bibliothèque de la classe.

3.2 Instrumentalisation et déroulement

Dans le cadre de la première mise à l'essai, les trois élèves volontaires ont été invitées à s'engager dans un dispositif (prototype 1) de lecture dialectique d'un corpus de bandes dessinées historiques aux thématiques historiques variées, dont plusieurs sont à l'étude dans le programme d'univers social du primaire.

Le dispositif mis à l'essai s'organise autour de trois séquences de lecture (vécues sur une période de trois mois) liées à un corpus de bandes dessinées historiques et aux assises didactiques favorisant la lecture dialectique recherchée. Chacune est précédée d'une courte séance préparatoire

(20 minutes en moyenne) permettant de nommer les objectifs poursuivis. De même, chacune se conclut par un moment d'échange collectif, le cercle de lecture dialectique, animé par un adulte (ici la chercheuse V. Martel) et d'une durée moyenne de 60 minutes. À l'image de la pratique des cercles de lecture (Hébert, 2019), ce moment conclusif de réflexion collaborative vise la mise en place d'un dialogue critique autour des œuvres lues et des pratiques de lecture mobilisées. Conséquemment, il occupe une place essentielle dans le dispositif envisagé, en plus de servir d'outil de collecte de données.

Le dispositif (prototype 1)

Le dispositif (prototype 1) développé et mis à l'essai a été pensé et organisé en fonction d'une progression graduelle des pratiques recherchées de lecture dialectique. Dans un premier temps (séquence 1, mi-mars 2019), les élèves ont été invitées à lire de manière autonome deux bandes dessinées historiques abordant des réalités de l'histoire de la Nouvelle-France (*Radisson et Laflèche*). Ici, aucune intention de lecture précise n'a été formulée lors de la séance préparatoire 1 et aucun outil susceptible de soutenir la lecture des œuvres n'a été fourni. À ce stade, toute la place a plutôt été laissée aux pratiques de lecture spontanées des élèves. Lors du premier cercle de lecture dialectique, à la suite donc de la lecture (libre) des bandes dessinées historiques, les élèves ont d'abord partagé leur appréciation de ces œuvres et les obstacles de compréhension rencontrés. Il leur a aussi été demandé d'identifier le thème des œuvres lues et d'en résumer l'essentiel pour, entre autres, juger de leur compréhension. Afin de les initier à la lecture dialectique, les élèves ont aussi été encouragées à se prononcer sur la « qualité historique » des bandes dessinées historiques lues. Pour les aider à juger de cette valeur au regard du savoir historique de référence et de leurs connaissances et expériences initiales, des questions permettant de réfléchir à la véracité ou à la vraisemblance de certains éléments de contenu (personnages mis en scène, événements évoqués ou décrits, lieux illustrés, etc.) ont été soumises aux participantes.

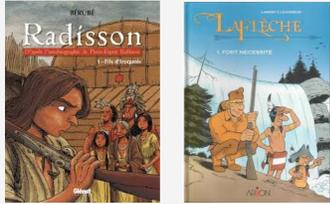
Dans un deuxième temps (séquence 2, avril 2019), les élèves ont réalisé une lecture semi-guidée de trois bandes dessinées historiques touchant à des réalités historiques variées : *La petite Russie* ; *Deux généraux* ; *Magellan*. Une intention de lecture liée à l'apprentissage en lisant et à la lecture historique a été formulée et présentée aux élèves au moment de la séance 2 de travail préparatoire : « lire en adoptant une posture critique pour juger de la qualité de chacune des bandes dessinées historiques en tant qu'œuvre de fiction historique et source d'apprentissages en

histoire ». En complément à cette intention, un outil pouvant être utile à cette dernière a été proposé et expliqué – puisqu'il était méconnu des élèves : le *3QPOC* (annexe 1). Avant d'entreprendre cette deuxième séquence de lecture dialectique, le caractère multimodal de la bande dessinée a aussi été présenté pour s'assurer que la lecture critique recherchée convoque tout autant les composantes textuelles que visuelles. Lors du deuxième cercle de lecture dialectique, les mêmes types de questions que celles utilisées pour le premier cercle ont été posés. Toutefois, des questions à propos de l'intention de lecture visée et de l'utilisation du *3QPOC* ont été ajoutées.

Dans un dernier temps (séquence 3, mai 2019), la formule de lecture semi-guidée a été maintenue avec la même intention de lecture et le recours (volontaire) à un nouvel outil de lecture critique (présenté et modélisé lors de la séance 3 de travail préparatoire) : la méthode des *4C* (annexe 2). Les bandes dessinées historiques proposées pour cette dernière séquence de lecture sont plus nombreuses, à la demande des participantes. Elles touchent l'histoire du Québec (*Jacques Cartier ; 1642 : Ville-Marie ; 1642 : Osheaga ; Paul au parc*) et la Deuxième Guerre mondiale (*L'enfant cachée*). Lors du dernier cercle de lecture dialectique réalisé, les questions posées au terme des séquences 1 et 2 ont été reprises, mais des questions à propos de l'utilisation et de l'utilité de la méthode des *4C* ont été ajoutées. De même, pour les besoins plus spécifiques de l'étude entreprise, l'appréciation d'ensemble du dispositif de lecture dialectique proposé (étapes retenues, choix des bandes dessinées, utilité des outils proposés, appréciation des cercles de lecture dialectique, etc.) a été abordée.

Le tableau qui suit présente les composantes essentielles du dispositif didactique élaboré ainsi que le corpus de bandes dessinées historiques retenu et les thèmes traités par ces dernières.

Tableau 1
Dispositif de lecture dialectique (prototype 1)

Dispositif de lecture dialectique	Corpus et thèmes associés
<p>SÉQUENCE 1 Lecture autonome de BDH</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Séance de travail préparatoire 1 (15 minutes) : présentation du projet et des objectifs de la première séquence de lecture ● Cercle de lecture dialectique 1 : discussion générale autour des œuvres lues et formulation de questions permettant d’initier de manière collaborative la lecture dialectique 	<p>L’histoire de la Nouvelle-France</p> 
<p>SÉQUENCE 2 Lecture semi-guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Séance de travail préparatoire 2 (25 minutes): présentation d’une intention de lecture dialectique, présentation de l’outil 3QPOC et présentation du caractère multimodal de la BD et de la réception multimodale que celle-ci induit ● Cercle de lecture dialectique 2 	<p>La colonisation de l’Abitibi</p>  <p>Les explorations de Magellan; La Deuxième Guerre mondiale</p> 
<p>SÉQUENCE 3 Lecture semi-guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Séance de travail préparatoire 3 (20 minutes) : rappel de l’intention de lecture dialectique et présentation de la <i>Méthode 4C</i> ● Cercle de lecture dialectique 3 	<p>L’histoire du Québec; La Deuxième Guerre mondiale</p> 

3.3 Méthode d'analyse des données

Lors de chacun des cercles de lecture dialectique, les élèves ont été invitées à partager les traces matérielles de leur démarche de lecture, si de telles traces étaient disponibles (par exemple : notes personnelles de lecture). Tous les propos et échanges tenus dans le cadre des séances de travail préparatoire et des cercles de lecture dialectique réalisés ont également été enregistrés et transcrits (verbatim). C'est à partir de ces transcriptions et des traces matérielles partagées qu'une analyse thématique de contenu a permis de décrire et d'analyser, au regard des composantes de la lecture dialectique recherchée, l'expérience et les pratiques de lecture des trois participantes (Miles et Huberman, 2003 ; Sabourin, 2009).

4. Résultats et discussion

L'analyse de ce premier essai du dispositif de lecture dialectique (prototype 1) nous a permis : 1) de décrire les processus de lecture/réception de bandes dessinées historiques de jeunes lectrices du primaire volontaires ; 2) d'analyser leur engagement dans la lecture dialectique recherchée ; 3) d'objectiver le dispositif de lecture dialectique expérimenté dans la perspective de la recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009).

Dans un article à paraître, nous insistons sur l'enjeu de l'appréciation (littéraire et esthétique) des bandes dessinées historiques en lecture dialectique, qui illustre bien la nécessaire prise en compte de la dimension subjective/affective liée à la réception de la fiction historique (Jablonka, 2014 ; Louichon, 2016). Dans ce qui suit sont présentées et discutées les observations qui permettent plus spécifiquement de réfléchir aux apports et aux limites dudit dispositif à l'égard des compétences en littératie et d'une pratique de l'histoire en tant que discipline interprétative et critique.

4.1 L'enjeu de la maîtrise du langage de la bande dessinée historique et des compétences de lecture multimodale

Les participantes témoignent à plusieurs reprises lors des cercles de lecture dialectique de leur sensibilité au caractère multimodal de la bande dessinée historique (apport de sens fourni par le texte ET l'image). Il est vrai, comme elles le précisent dans les cercles 1 et 2, qu'elles ont été initiées en cours d'année à l'univers de la bande dessinée et aux stratégies de lecture multimodale – ce qui nous a permis de réduire considérablement le temps initialement planifié dans la

séquence 2 pour la présentation du langage et des stratégies de lecture/réception multimodale de la bande dessinée.

Maitrisant mieux le langage (même intuitif) de la multimodalité et de l'univers de la bande dessinée, ces élèves parviennent, souvent de manière remarquable pour des élèves du primaire (Martel et Boutin, 2015a), à comprendre et à interpréter plusieurs subtilités narratives des œuvres lues. Cela s'avère une condition *sine qua non* à l'approfondissement réflexif et critique qu'exige la lecture dialectique. En guise d'exemple, lors du deuxième cercle de lecture dialectique, les participantes mettent en lumière le rôle narratif que joue la coloration dans la bande dessinée historique *Deux généraux*, tout comme elles soulignent l'importance de décoder et d'interpréter tous les modes sémiotiques (textes et images) de la bande dessinée pour en saisir le contenu.

Maria. Dans cette bande dessinée, il y a un jeu de couleur vraiment intéressant. Quand les images sont rouges, c'est plus violent, et les autres images sont vertes.

Justine. C'est vrai ça, les couleurs nous donnaient des indications sur le contenu de l'histoire.

Interviewer (I). Et vous êtes sensibles à ces aspects ?

Sonia. Oui... et cette année, on a lu beaucoup de bandes dessinées, et en plus, on a parlé [en classe] des bandes dessinées et des stratégies pour bien les lire !

4.2 L'utilisation (partielle) des outils proposés

Le recours dans le dispositif aux outils *3QPOC* et *4C* paraît aux yeux des participantes peu aidant, assurément démotivant. Bien que, durant la séquence 2, les participantes aient partagé les traces laissées par l'utilisation (volontaire) du *3QPOC* (annexe 3), elles précisent toutes, lors du deuxième cercle de lecture dialectique, que l'utilisation, même partielle, de ce type d'outil « plus scolaire » (Maria) entrave la lecture et surtout le plaisir de lire et de découvrir des bandes dessinées historiques.

Justine. Moi, c'est parce que je ne suis pas capable de lire quand je sais que je dois me poser des questions. Quand il y a des questions, ah... je ne suis pas capable, ça me gêne tout.

Invitées dans la séquence 3 à recourir, toujours de manière volontaire, à la méthode des *4C* permettant de se rappeler en cours de lecture l'importance de caractériser les bandes dessinées historiques, de les comprendre, puis de les confronter pour ultimement conclure quant à leur qualité, elles admettent lors du troisième cercle de lecture dialectique ne pas avoir vraiment utilisé

cet outil, notamment (pour deux d'entre elles) parce que le troisième C, invitant à la confrontation, les rendait confuses.

Sonia. Moi, je ne me rappelais même pas ce qu'il y avait dessus.

Maria. Moi, j'ai lu la feuille [annexe 2] avant et après, je me suis laissée aller dans la lecture et à la fin, vraiment à la fin, j'ai relu la feuille. Mais je trouve que la feuille des 4C n'aide pas vraiment, ça ne changeait rien à ma lecture [...] et je trouve que ces outils ne m'aident pas, ça fait trop « école » de toute manière.

Maria. [...] c'était facile de caractériser et comprendre, mais confronter, c'était vraiment dur, je ne sais même pas ça veut dire quoi.... Il y a un truc pour lequel j'ai douté, une réflexion... mais je ne me souviens même pas.

Justine. C'est vrai, confronter, je ne sais pas comment...

4.3 L'appropriation progressive des compétences de lecture critique

Cette difficulté à comprendre ce que sous-tend l'idée de la confrontation est importante, car elle permet de mettre en lumière comment il n'est pas « naturel » pour les participantes de confronter et de corroborer les informations présentes dans les bandes dessinées historiques. Il est vrai que l'exercice de la confrontation, peu importe la nature des sources consultées (discours, récits, etc.), est en soi difficile pour les élèves du primaire comme du secondaire (Brunet, 2017 ; Goldbert, Porat et Schwarz, 2006).

Aussi, lorsqu'elles sont invitées dès le premier cercle de lecture dialectique à questionner la qualité de la (re)présentation historique des bandes dessinées historiques proposées, les participantes sont d'abord prises au dépourvu. Guidées toutefois par les questions posées par l'adulte-médiatrice et les réponses de leurs paires, guidées possiblement par l'intention de lecture imposée dès la séquence 2, elles parviennent à traquer certaines des invraisemblances ou, du moins, certains problèmes de vraisemblance. De fait, elles adoptent progressivement une posture critique et réflexive (du moins, elles en posent quelques prémisses).

Dans cet extrait puisé dans les échanges du premier cercle de lecture dialectique, à propos de *Laflèche* et *Radisson*, nous observons une réflexion comparative réalisée par Justine sur les bandes dessinées historiques proposées, puis l'adoption d'une certaine distance critique par Maria.

Justine. C'est sûr que dans *Laflèche*, c'est un peu plus humoristique... il y avait certaines choses qui étaient inventées. Dans *Radisson*, il n'y a pas vraiment d'humour, c'est plus la réalité.

Maria. Mais ce n'est pas certain que le début de notre histoire se soit passé comme ça non plus...

Au cours de la tenue des deuxième et troisième cercles de lecture dialectique, la capacité des participantes à réfléchir, lorsqu'elles y sont explicitement invitées, à la relation qu'entretiennent les bandes dessinées historiques avec la réalité historique s'observe de nouveau ; elle est même plus sentie (peut-être parce qu'elles s'appuient sur l'expérience du dialogue critique mené d'un cercle à l'autre).

Extrait du cercle de lecture dialectique 2 (à propos de l'œuvre *La petite Russie*) :

I. Est-ce que tu sais si ce village a existé ?

Sonia. Je sais que c'est sûr que pour créer des villages on a dû défricher, mais là, je ne sais pas si là, c'était vrai. Ça me dit quelque chose, mais bon...

Maria. Je pense qu'il y a une plus grande probabilité que le village existe qu'il n'existe pas. Ah oui, ça le dit... Un hommage à... aux pionniers. S'il montre ça et dit ça, c'est que les gens ont vraiment fait ça.

I. Et la carte, vous êtes-vous attardées à celle-ci dans la bande dessinée ?

Justine. Ah, il y a des cartes. Je n'avais pas vu.

Maria. Ben oui, il y en a beaucoup dans le livre.

Sonia. Moi aussi l'hommage me laisse penser qu'ils ont vraiment voulu rendre hommage, mais ils ont inventé une histoire, inventé une place, sur la carte, ils ont inventé un endroit [...].

I. Et les personnages ?

Sonia. Moi, je pense que les personnages n'ont pas existé, mais en même temps... je ne sais pas. Il y a comme des noms qui ne sont pas vraiment là dans les années 1940... Marcel, c'est plus années 1970.

Extrait du cercle de lecture dialectique 3 (à propos de *1642, Osheaga et Paul au Parc*) :

Justine. J'ai vu que *1642*, c'était un peu plus réaliste, car si quelqu'un donne un coup d'épée, ils sont vraiment blessés... et on comprend la douleur. Mais il y a des trucs qui font que l'histoire est impossible.

Sonia (à propos de *Paul au parc*). Je trouvais ça vraiment cool que ça mélangeait du vrai et faux, mais une histoire fautive, en fait des faux personnages avec des vrais événements, c'est cool.

Guidées par les questions posées dans le cadre du deuxième cercle de lecture dialectique autour de la bande dessinée historique *La petite Russie*, l'une des participantes arrive même à la conclusion qu'il serait pertinent d'aller vérifier (corroborer) certains aspects du contenu de l'œuvre.

I. Est-ce un lieu réel ?

Justine. Moi, dans la carte du Québec ou du monde, je n'ai jamais vu de Guyane et si c'était si proche de Québec, je pense que je le saurais.

Maria. En fait, Guyane c'est un village en Abitibi dans l'histoire alors ça ne va pas être écrit, c'est trop petit.

Justine. Alors il faudrait vérifier... Oui, ce serait intéressant d'aller vérifier dans une autre source.

Toujours dans le cadre du deuxième cercle de lecture dialectique, il est de plus intéressant d'observer comment les questions du *3QPOC* trouvent finalement un certain écho chez les participantes. L'une témoigne même d'une prise en compte dans sa réflexion des informations relevant de l'analyse du contexte de production des bandes dessinées historiques *La petite Russie* et *Deux généraux*.

I. Et vous vous êtes spontanément posé ces questions que je vous pose ?

Sonia. Bien, vu qu'on avait eu la feuille du *3QPOC*, oui, je me le demandais... mais je continue de croire que c'est inventé.

Justine. Je ne sais pas si ça l'a existé, mais si oui, c'est des gens de la famille de Francis Deharnais puisque les personnages principaux ont le même nom.

Sonia. Ah oui, regarde ça... Cette bande dessinée relate les premières années de la paroisse de Guyane en Abitibi.

Justine. Ben moi, et c'est comme dans *Deux généraux*...

Sonia. Oui ! [Lecture d'un extrait du dossier documentaire présentant la source de la bande dessinée] Les mémoires publiées par Marcel Deharnais, le grand-père du bédéiste.

Justine. C'est ça, j'avais vu les noms, mais je n'avais pas fait le lien.

Maria. Encore un grand-père, comme dans *Deux généraux*. Ça permet de raconter l'histoire de son grand-père, il trouvait ça intéressant, un hommage à la place et à son grand-père.

4.3.1 Le difficile passage de la lecture subjective à la lecture critique et interprétative

Les participantes reconnaissent à quelques reprises l'importance de confronter et de corroborer les informations historiques et géographiques contenues dans les bandes dessinées historiques explorées. Toutefois, il est important de souligner qu'une telle volonté de vérification/corroboration, née des doutes mis en lumière dans le cadre des échanges réalisés au sein des cercles de lecture dialectique, ne semble pas un objectif qu'elles ont spontanément le goût

d'investir. En fait, lorsqu'elles sont invitées à traiter une œuvre littéraire à caractère historique, les participantes semblent surtout préoccupées par la dimension subjective de la lecture (identification à l'histoire, aux personnages, aux situations ; résonance personnelle, etc.). Cela correspond aux postulats du paradigme du sujet-lecteur-riche (Louichon, 2016). Cet engagement subjectif des lectrices relègue au second plan l'acquisition de connaissances historiques qui soient justes. L'extrait suivant en fait foi :

Sonia. Ouin, mais il y a quelque chose qui me dit va vérifier, mais en même temps, dans ma tête, je suis un peu sûre que ça n'existe pas... et je n'ai pas vraiment le goût de savoir, je veux rester dans l'histoire racontée.

Maria. Bien dans ma tête moi, comme je pense que le village existe, je n'ai pas envie de savoir. Autrement, c'est comme si l'histoire n'existerait juste pas.

Sonia. Moi, ça changerait tout. Là, si je fais des recherches, il faudrait que je change les images que je me suis faites juste avec mon imagination.

Justine. Moi, ça me tente vraiment de savoir.

De même, dès lors qu'elles apprécient particulièrement des œuvres (par exemple, *La petite Russie*, *Deux généraux* et *Paul au parc*), les participantes paraissent aussi plus réticentes à critiquer la valeur « savante » de ces dernières, un phénomène déjà documenté par Friesem (2016).

4.4 Le rôle du dialogue critique collectif

Bien que la dimension affective de la lecture de la fiction historique puisse entraver la mise en œuvre de certaines des pratiques recherchées par le dispositif élaboré, les moments d'échanges que génèrent les cercles de lecture dialectique semblent véritablement jouer un rôle clé dans l'amorce de la réflexion critique. Cette importance du dialogue dans toute réflexion interprétative est d'ailleurs mise en exergue dans les travaux portant sur la réception narrative (Dufays, Gemenne et Ledur, 2018) ainsi que dans ceux portant sur la pratique du dialogue pour vivre en classe l'histoire comme discipline interprétative et problématisée (Goldberg, Porat et Schwarz, 2006 ; Goldberg, Schwarz et Porat, 2011 ; Wineburg et Reisman, 2015).

Assurément, les questions posées par l'adulte-médiatrice sont centrales, car elles lancent les participantes vers des pistes de réflexion que, de manière autonome, elles n'auraient sûrement pas empruntées (d'autant que ce sont des élèves du primaire qui sont pour la première fois initiées aux attitudes et compétences induites par la littératie historique).

Sonia. Oui, mais moi au début, pour toutes les bandes dessinées, je ne me souciais de rien. Je lisais pour le plaisir, mais après tout ce que j'ai lu et nos conservations, même si je lis pour le plaisir, mon plaisir c'est aussi de savoir donc... Je lis pour le plaisir puis après... je sais que j'ai appris, surtout quand je discute à propos de ma lecture.

La parole de l'Autre, par la forme collective des cercles de lecture dialectique mis en place, semble aussi très porteuse, car elle permet à la pensée de chacun de cheminer (comme en font foi plusieurs des extraits présentés). C'est en effet souvent en écho à une réponse d'une participante qu'une autre enrichit sa réflexion et surtout adopte progressivement une distance critique face aux œuvres lues.

C'est aussi grâce au dialogue critique établi lors des cercles de lecture dialectique que les participantes semblent en arriver à penser qu'il serait bon de s'assurer de la véracité ou non de certains éléments de contenu des bandes dessinées historiques lues.

Justine. Alors il faudrait vérifier... Oui, ce serait intéressant d'aller vérifier.

5. Conclusion

Cette itération initiale du dispositif (prototype 1) de lecture dialectique ne permet pas de tirer des conclusions définitives, l'expérimentation auprès d'un plus grand nombre d'élèves et dans des contextes différents (par exemple : auprès de tou-te-s les élèves d'une même classe) étant évidemment nécessaire. Toutefois, elle illustre que l'usage scolaire de la bande dessinée historique permet d'amorcer chez des élèves, même celles·ceux du primaire, un dialogue interprétatif et critique – donc dialectique – favorable au déploiement progressif de compétences en littérature historique.

Cette première expérimentation laisse penser que le recours strict et figé aux outils plus scolaires (*3QPOC, 4C*) tout comme la formalisation éventuelle de tâches rhétoriques (cahiers, grilles à compléter, etc.) encadrant minutieusement la lecture de bandes dessinées historiques ne constituent pas des éléments centraux à partir desquels il convient de poursuivre la réflexion didactique. Le danger est trop grand de tomber dans une surscolarisation des narrations historiques, entrave réelle à l'expérience subjective intrinsèque à celles-ci. Les valeurs attractive, motivationnelle, expérientielle, esthétique et réflexive sont ici en jeu. Maintes fois,

les participantes ont marqué leur préférence pour une telle lecture libre des habituelles contraintes scolaires, et surtout, beaucoup plus proche de l'expérience littéraire réelle.

Toutefois, en contexte scolaire et plus spécifiquement en classe d'histoire, il importe d'accompagner et de soutenir les élèves dans la lecture, entre autres pour s'assurer qu'elles-ils maîtrisent les processus et stratégies permettant de décoder et d'interpréter le texte et les modes (texte, image) qui constituent les récits multimodaux historiques. Cette compréhension « multimodale » de ce qui est donné à recevoir (lire, voir, etc.) s'avère une condition de réussite de l'engagement des élèves dans la lecture critique partagée/confrontée – lecture dialectique – en classe d'histoire.

Par ailleurs, et c'est ce qui paraît le plus prometteur, il faut fournir aux élèves un cadre d'exploration des narrations historiques dans lequel le dialogue critique, l'échange autour des œuvres lues, occupe une place centrale. C'est en effet dans le cadre des échanges nés des cercles de lecture dialectique à vocation interprétative et critique que les participantes sont arrivées à adopter progressivement une posture critique permettant d'être davantage sensibles à la valeur de la fiction historique dans la construction des connaissances historiques.

Désormais, s'il est une composante du dispositif qui nous apparaît importante d'investiguer davantage pour la poursuite de son développement, c'est précisément la place et la structuration du moment d'échange oral (dialogue) entre les élèves engagé-e-s en lecture dialectique. Il faut mieux en délimiter les fonctions à l'égard de l'histoire en tant que discipline critique et interprétative et du développement des compétences de littératie historique. Surtout, il faut mieux la distinguer de la formule habituelle du cercle de lecture déployé en classe de français. Cela pourra s'avérer, il nous semble, par un arrimage plus systématique aux composantes de la littératie historique et à la pratique de la discussion/dialogue en classe d'histoire.

ENGLISH TITLE—Dialectical (and multimodal) reading of historical fiction (comics) with elementary school students: Design and testing of a learning unit

SUMMARY—Contemporary literacy skills, in general, and interpretative and critical reading skills in the history classroom in particular, may be enhanced by the mobilization, in the classroom, of historical fiction (graphic novels, novels, TV series, movies, video games, etc.). From an original theorized proposition (dialectical reading), a learning unit based on multimodal and historical literacy and historical thinking, has been designed and tested (development research). Results of the first trial of a graphic fiction prototype are presented and discussed. They suggest that sixth

graders can really engage into dialectical reading (interpretative & critical reading), but under the explicit condition of a strong guided dialogue by the teacher.

KEYWORDS—literacy, reading-history, historical fiction, graphic novels, elementary school.

TÍTULO—**Lectura dialéctica (y multimodal) de obras de ficción histórica (cómic) con alumnos de primaria: concepción e implementación de un dispositivo didáctico.**

RESUMEN—En este artículo exploramos las exigencias de la lectura histórica, reflexionando sobre el recurso a las obras de ficción histórica (cómic, novelas, películas, videojuegos, etc.) en la perspectiva de las competencias de alfabetización y de la práctica de la historia en la escuela. Presentamos y comentamos los resultados de una primera implementación, con alumnos de 6° año (11 años), de un dispositivo de lectura dialéctica (y multimodal) de cómics de tipo histórico. Nuestros resultados de investigación de desarrollo en curso ilustran que los alumnos de primaria consiguen implicarse progresivamente en la lectura interpretativa y crítica que se busca en historia, pero a condición de que se promueva un diálogo rico alrededor de las obras.

PALABRAS CLAVE—Alfabetización, , historia, ficción histórica, cómics, primaria.

6. Références

Les références précédées d'un astérisque font partie du corpus utilisé pour la recherche.

Audigier, F. et Ronveaux, C. (2007). Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques*, 133-134, 55-75. <https://doi.org/10.3406/prati.2007.2138>

Baroni, R. (2010). Ce que l'intrigue ajoute au temps. Une relecture critique de *Temps et récit* de Paul Ricœur. *Poétique*, 163, 361-382. <https://doi.org/10.3917/poeti.163.0361>

Becker, H. S. (2009). *Comment parler de la société : artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales*. La Découverte.

Bélanger, A. (2018). *La lecture littéraire et la pensée historienne : une complémentarité qui favorise la compréhension et l'interprétation d'un roman historique évoquant l'Holocauste en classe de français au secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].

*Bérubé, J.-S. (2009). *Radisson. 1 – Fils d'Iroquois*. Glénat.

Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval].

Blouin, L. (2020). *La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi].

- Bordage, F. M. (2008). *Contribuer au développement de la pensée critique des élèves en histoire au collégial : la bande dessinée à caractère historique* [mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Boutin, J.-F. (2012). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale : une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 33-44). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, J.-F. (2015). La bande dessinée et l'école : actualisation, compétences multimodales et écueils. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 4(1), 29-35.
- Boutin, J.-F. et Martel, V. (2018). Le roman graphique historique : entre discours profane et discours savant... une lecture dialectique ? Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* (p. 291-310). Presses de l'Université Laval.
- Boutin, J.-F. et Martel, V. (2021). Le roman graphique historique : entre discours profane et discours savant... une lecture dialectique ? Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* (2^e édition, p. 281-295). Presses de l'Université Laval.
- Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 409-432. <https://doi.org/10.7202/1044473ar>
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. CEC.
- *Chantler, S. (2012). *Deux généraux*. La Pastèque.
- Chartrand, S.-G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuel d'histoire du secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 37-58. <https://doi.org/10.7202/038728ar>
- *Clot, C., Filippi, D.-P. et Boutin, P. (2017). *Jacques Cartier : à la poursuite d'Hochelaga*. Glénat.
- *Clot, C., Orenge, B. et Verguet, T. (2012). *Magellan : jusqu'au bout du monde*. Glénat.
- *Dauvillier, L. et Lizano, M. (2012). *L'enfant cachée*. Lombard.
- Déry, C. (2017). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- *Desharnais, F. (2018). *La petite Russie*. Pow Pow.

- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Presses universitaires de Rennes.
- Dufays, J. L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2018). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e édition). De Boeck supérieur.
- Duquette, C., Lauzon, M.-A. et St-Gelais, S. (2018). Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/1048363ar>
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.). (2021). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Audigier, F. (dir.). (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck supérieur.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (dir.). (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. MultiMondes.
- Fink, N. (2011, 28 mai). *La narrativité en histoire* [vidéo]. Canal U. https://www.canal-u.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/la_narrativite_en_histoire.7733
- Friesem, E. (2016). Drawing on media studies, gender studies and media literacy education to develop an interdisciplinary approach to media and gender classes. *Journal of communication inquiry*, 40(4), 370-390. <https://doi.org/10.1177/0196859916656837>
- Foa, J. et Theis, V. (2020, 22 décembre). Raconter l'histoire autrement (numéro 2) [épisode d'un balado]. Dans *Le cours de l'histoire*. France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/le-cours-de-lhistoire/raconter-lhistoire-autrement-23-lhistoire-dessinee-histoire-de-buller>
- Goldberg, T., Porat, D. et Schwarz, B. B. (2006). "Here started the rift we see today": Student and textbook narratives between official and counter memory. *Narrative inquiry*, 16(2), 319-347. <https://doi.org/10.1075/ni.16.2.06gol>
- Goldberg, T., Schwarz, B. B. et Porat, D. (2011). "Could they do it differently?": Narrative and argumentative changes in students' writing following discussion of "hot" historical issues. *Cognition and instruction*, 29(2), 185-217. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556832>
- Guay, L. et Charrette, D. (2009). La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire. *Traces*, 47(2), 1-7.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.
- Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine*. Seuil.
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Érasme.
- Kearns, K. (2016). *Humanizing and contextualizing the social studies: Historical fiction in elementary school classrooms* [mémoire de maîtrise, Université de Toronto].
- Kress, G. (2010). *A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- *Landry, M. et Levasseur, M. (2009). *Laflèche. 1 – Fort nécessité*. Boomerang.
- *Lapierre, F. et Tzara, M. (2018). *1642 : Osheaga*. Glénat.
- *Lapierre, F. et Tzara, M. (2018). *1642 : Ville-Marie*. Glénat.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lemieux, A. et Guénette, M.-F. (2016). Entre histoire et fiction : la Rébellion des Patriotes en roman et en bande dessinée pour la jeunesse québécoise. Dans B. Louichon et S. Brehm (dir.), *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec* (p. 271-296). Presses universitaires de Bordeaux.
- Louichon, B. (2016). Introduction. Dans B. Louichon et S. Brehm (dir.), *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec* (p. 11-20). Presses universitaires de Bordeaux.
- Martel, V. (2009). Lire et écrire dans la classe de sciences humaines. Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques* (p. 82-102). Chenelière Éducation.
- Martel, V. (2014). Lire et interpréter des documents écrits en histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *La didactique des sciences humaines au primaire et au secondaire* (p. 163-180). ERPI.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie : l'exemple de la classe d'histoire au primaire et au secondaire*. JFD.

- Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015a). La classe d'histoire de l'Antiquité : réflexion didactique préliminaire sur les apports et limites du recours à la bande dessinée. Dans J. Gallego (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle : l'Antiquité* (p. 113-120). Presses de l'Université de Pau et des pays de l'Adour.
- Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015b). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire : étude de cas exploratoire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1. <https://www.litmedmod.ca/integrer-la-lecture-multimodale-et-critique-en-classe-dhistoire-etude-de-cas-exploratoire>
- Martel, V. et Cartier, S. C. (2016). L'apprentissage par la lecture d'œuvres jeunesse en sciences humaines au primaire. Dans M.-A. Éthier et É. Mottet (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherches et pratiques* (p. 25-38). De Boeck supérieur.
- Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. (2014). Apprendre par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche* (p. 83-106). Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. De Boeck supérieur.
- Mitchell, W. J. T. (2008). Visual literacy or literary visualcy? Dans J. Elkins (dir.), *Visual literacy* (p. 11-29). Routledge.
- Monte-Sano, C., De La Paz, S. et Felton, M. (2014). Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history: Learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of curriculum studies*, 46(4), 540-575. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.904444>
- Mottet, M. (2021). *Évaluer une source*. Faire une recherche, ça s'apprend ! <http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/evaluer/>
- Nokes, J. D. (2008). Aligning literacy practices in secondary history classes with research on learning. *Middle grades research journal*, 3(3), 29-55.
- Nokes, J. D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory & research in social education*, 38(4), 515-544. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473438>
- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.

- Nokes, J. D., Dole, J. A. et Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of educational psychology*, 99(3), 492-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>
- Pageau, L. (2016). *À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en Histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle ?* [mémoire de maîtrise, Université Laval].
- *Rabagliati, M. (2011). *Paul au parc*. La Pastèque.
- Ratier, G. (2016). *Rapport sur la production d'une année de bande dessinée dans l'espace francophone européen. 2016 : l'année de la stabilisation*. ACDB – Association des critiques et journalistes de bande dessinée. https://www.acbd.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport-ACBD_2016.pdf
- Richard, J.-C. (2005). 3QPOC : une grille d'analyse. *Traces*, 43(2), 12-13.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 415-443). Presses de l'Université du Québec.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of educational psychology*, 83(1), 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. et Martin, D. (2004). Reading and rewriting history. *Educational leadership*, 62(1), 42-45.
- Wineburg, S., Monte-Sano, C. et Reisman, A. (2011). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.
- Wineburg, S. et Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Journal of adolescent and adult literacy*, 58(8), 636-639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>

Correspondance

virginie_martel@uqar.ca
jean-francois_boutin@uqar.ca

Contribution des auteur·e·s

Virginie Martel : 60 %
Jean-François Boutin : 40 %

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

Texte reçu le : 28 février 2021
Version finale reçue le : 9 juin 2021
Accepté le : 9 juin 2021

Annexe 1

LA BD HISTORIQUE
Étape 1. Démarche de lecture spontanée et réflexion guidée après-coup

LA BD HISTORIQUE SOUMISE AU 3QPOC
Étape 2 d'une démarche de lecture dialectique

Si le 3QPOC sert à évaluer la valeur d'un document en s'interrogeant sur son contexte de production



© Martine MOTTET, Université Laval, 2018

... il est aussi très utile pour approfondir le contenu d'un document !

- 1) De **QUOI** est-il question ?
- 2) **QUAND** se déroule l'action/les événements abordé(s) ?
- 3) De **QUI** est-il question ?
- 4) **OÙ** se passe l'action ?
- 5) **POURQUOI** un tel contenu et **COMMENT** est-il présenté ?

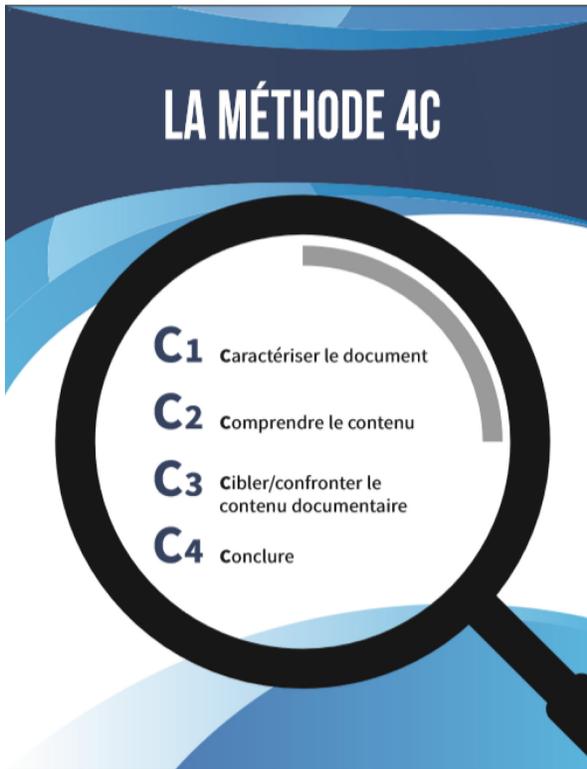
3QPOC ET



1 <small>QUOI</small>	<p>De QUOI est-il question dans la BD ? Quel est le sujet principal de la BD ? Quels sont les sujets secondaires ?</p>
2 <small>QUAND</small>	<p>QUAND se déroule l'action de la BD ? À quelle époque se situe la BD ? Des références explicites à des dates sont-elles données ?</p>
3 <small>QUI</small>	<p>De QUI est-il question ? QUI est mis en scène dans BD ? Qui est le personnage principal ? Quels sont les personnages secondaires ? Les personnages ont-ils existé ou sont-ils inventés ? Qui sont les groupes représentés ?</p>
4 <small>OÙ</small>	<p>OÙ se passe l'action de la BD ? Quels sont les lieux (physiques ou humains) Représentés ou évoqués ?</p>
5 <small>POURQUOI? COMMENT ?</small>	<p>1) POURQUOI un tel contenu en BD et COMMENT est-il présenté dans la BD ? Pourquoi traiter d'un tel contenu en BD ? Comment le sujet est-il traité dans la BD (Avec sérieux ou avec humour ? Avec l'aide d'images en couleur ou d'image en noir et blanc ? En recourant peu ou beaucoup aux récitatifs et aux dialogues ? En proposant ou pas un dossier documentaire ou des notes de références ? Etc.</p>

Figure 2. Document 3QPOC-BD distribué aux participantes

Annexe 2



La méthode 4C en un coup d'œil

Étapes	Description des étapes
C1	<p>Caractériser le document</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le type de document (informatif ou fictionnel). • Identifier les modes de communication qui le composent (textes, images, sons, mouvements). • Identifier le(s) sujet(s) traité(s). • Décrire de manière générale son contenu. • Établir son contexte de production (QUI l'a produit, QUAND et POURQUOI?). • Identifier les appuis documentaires (si présentés) qui ont servi à son élaboration.
C2	<p>Comprendre le contenu (textuel, visuel, sonore et cinétique) du document</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recourir aux stratégies d'apprentissage par la lecture. • Recourir aux stratégies de lecture historique. • Recourir à la compétence à lire du texte et aux stratégies associées. • Recourir aux compétences de littératie visuelle. • Recourir aux compétences de littératie médiatique et multimodale.
C3	<p>Cibler/confronter le contenu documentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer les éléments de contenu du document qui sont utiles à l'enquête. • Analyser la valeur du contenu informatif du document. • Si nécessaire, identifier les éléments d'information pour lesquels on doute. • Vérifier ses doutes en confrontant le document étudié à d'autres documents et à ses connaissances. • Identifier, si tel est le cas, les erreurs ou les problèmes de contenu (ex. biais de l'auteur).
C4	<p>Conclure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer le document en tant que support documentaire à l'enquête (fiabilité). • Conclure en identifiant les connaissances acquises grâce à l'étude critique de ce document.

Figure 3. Document Méthode 4C distribué aux participantes

Annexe 2

LA PETITE RUSSIE

QUOI : Marcel s'installe à Guyenne en tant que bucheur pour réussir à avoir sa petite terre à lui, après 20 ans Marcel est marié et possède 10 enfants car le 11ème est mort d'une malformation au cœur. Malheureusement Marcel et sa famille ont déménagé à Palmarolle car à Guyenne la pauvre famille était malheureuse.

QUAND : À partir du 22 octobre 1947 jusqu'en 1967

QUI : dans la bande dessinée LA PETITE RUSSIE il y a plusieurs personnages secondaires comme par exemple les bucheurs et leurs femmes ainsi que la famille de Marcel. Marcel lui joue le rôle du personnage principal. Les personnages sont inventés.

OÙ : À Guyenne

POURQUOI ET COMMENT : le fait de mettre un tel sujet en évidence peut être très intéressant pour le lecteur de cette bande dessinée car celui-ci peut être écrit et illustré de plusieurs façons différentes. Par exemple LA PETITE RUSSIE est illustrée en noir et blanc et par moments on a l'impression que Marcel écrit dans un journal et ceci est très captivant.

Traces de Maria

- ② de 1947 à 1962 parce qu'au début du livre Marcel le personnage principal et qu'il est arrivé en 1947 et plus tard dans le livre il y a des indices qui disent que ces a peut-être 15 ans plus tard.
- ③ Comme je les dit le personnage principal est Marcel: il y a aussi sa femme Antoinette, sa sœur Yolande et plein d'autres amis qui travaillent et habitent à Guyenne.
- ④ en arbitraire, à Guyenne.
- ⑤ la BD est parfois humanistique mais plus souvent sérieuse. La petite Russie est en noir et blanc il y a beaucoup de (quand même...) de filactère mais aussi plusieurs récitatifs.
- J'ai noté que: leur village ressemble beaucoup à une Seigneurie.

Traces de Sonia

Figure 4. Exemples de traces produites autour de l'utilisation (volontaire) du 3QPOC