

Actes du colloque *Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir*
2-3 avril 2012
BAnQ – UQAM

Un répertoire d'albums québécois pour développer les habiletés interprétatives des élèves du primaire

Elaine Turgeon

Professeure substitut, Université du Québec à Montréal

Notice biographique

Elaine Turgeon a enseigné au primaire avant de devenir auteure pour la jeunesse. Son parcours allie création artistique, travail de médiation et implication dans le milieu littéraire. C'est au cours de ses premières années d'enseignement qu'elle développe la profonde conviction qu'on peut faire confiance à l'intelligence des enfants et leur offrir des livres qui font appel à l'interprétation. C'est d'ailleurs ce qui la pousse à entreprendre des études supérieures au cours desquelles elle explore les possibilités d'exploitation pédagogique de la littérature jeunesse. Peu après, elle devient conseillère pédagogique et commence à donner des cours en formation des maîtres, ce qui lui permet de transmettre sa passion pour l'enseignement et la littérature jeunesse aux futurs enseignants du primaire. De 2005 à 2012, elle assume la présidence de Communication-Jeunesse. Sa thèse de doctorat porte sur les albums jeunesse favorisant le développement des habiletés interprétatives.

Résumé

Depuis quelques années, le concept d'œuvres résistantes (Maingueneau, 1990; Tauveron, 1999) intéresse les didacticiens et les enseignants qui souhaitent développer les habiletés interprétatives des élèves. Or, comme ce concept a surtout fait l'objet de travaux en France, les œuvres proposées par les chercheurs sont essentiellement européennes et plusieurs enseignants manifestent le souhait, lorsqu'on les familiarise avec ce concept, d'obtenir des suggestions d'œuvres québécoises. Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons conçu et validé un outil destiné à analyser des albums jeunesse afin d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif. À l'aide de cet outil, nous avons élaboré un répertoire d'albums québécois polysémiques (ouverts à une pluralité d'interprétations). Notre objectif, avec cette communication, serait principalement de faire jaillir la lumière sur les œuvres du corpus québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire, notamment en dégagant les caractéristiques qui permettent de les identifier.

Introduction

Dans le cadre de nos études doctorales, nous avons mené une recherche qui porte sur la lecture littéraire dans un contexte d'enseignement primaire et qui concerne, plus précisément, les albums jeunesse favorisant le développement des habiletés interprétatives.

Notre intérêt pour ce type de livres tire son origine de nos années d'enseignement au primaire au cours desquelles nous avons constaté la difficulté des élèves à lire entre les lignes et à interroger les non-dits des textes. En effet, à l'époque où nous étions enseignante, plusieurs de nos élèves avaient tendance à se limiter à ce qui était explicitement écrit et ne cherchaient pas toujours à saisir activement le (ou les) sens des textes qu'ils lisaient. Il nous a alors semblé nécessaire de travailler cet aspect avec ces derniers et de le faire avec des textes susceptibles de favoriser le travail interprétatif.

Puis, en tant que conseillère pédagogique et chargée de cours en didactique du français, nous avons pu expérimenter diverses formules avec des enseignants pour entraîner les élèves dans des démarches interprétatives à partir d'albums jeunesse propices à ce genre de travail. Or, il nous est apparu que les enseignants se sentaient peu outillés pour l'enseignement de l'interprétation, et ce, tant du point de vue des pratiques d'enseignement que de celui du choix des textes. En particulier, leur méconnaissance des procédés narratifs faisait en sorte qu'ils éprouvaient des difficultés à analyser des albums jeunesse dans le but de sélectionner ceux qui seraient les plus favorables au développement des habiletés interprétatives de leurs élèves. Ce faisant, les enseignants se plaignaient de ne pouvoir se constituer aisément un répertoire d'œuvres (notamment québécoises) susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Pour remédier à la situation, nous avons entrepris une recherche-développement qui nous a permis de développer un outil d'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse afin d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif; de le mettre à l'essai afin d'en évaluer la validité et la fidélité; et finalement, d'élaborer, à l'aide de ce dernier, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire. Le présent article rend brièvement compte de la démarche que nous avons mise en œuvre pour y parvenir. Afin de mieux situer le contexte de notre recherche, nous présentons d'abord la définition de l'interprétation de même que les caractéristiques que nous avons retenues pour identifier les œuvres qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Pourquoi s'intéresser à l'enseignement de l'interprétation?

Les plus récents résultats du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) révèlent que 10 % des élèves de 15 ans se situent au niveau 1 de compétence selon l'échelle globale de lecture, ce qui veut dire qu'ils n'atteignent pas le niveau de compréhension de l'écrit jugé minimal pour fonctionner aisément dans la société actuelle, qui est le niveau 2. Ces élèves parviennent à exécuter certaines tâches de lecture avec succès, mais ils ne possèdent pas de compétences suffisantes pour entrer sur le marché du travail ou entreprendre des études postsecondaires. En outre, 20 % des élèves ne parviendraient pas à dépasser le niveau 2, soit le niveau seuil de compétence auquel les élèves « commenceraient » à manifester le type de connaissances et d'habiletés requises pour utiliser activement et efficacement la lecture et seulement 39 % atteindraient ou dépasseraient le niveau 4 qui est considéré comme le niveau auquel les élèves « auraient acquis » le degré de compréhension de l'écrit

nécessaire pour participer à la vie en société de façon efficace et productive. Le tableau I présente la répartition des élèves québécois selon leur niveau de compétence.

Bien que le Québec obtienne des résultats supérieurs à la moyenne des pays de l'OCDE, il n'en demeure pas moins que 61 % des élèves québécois de 15 ans se montrent peu ou moyennement performants en lecture.

Tableau I				
Répartition des élèves québécois de 15 ans selon leur niveau de compétence sur l'échelle globale de lecture du PISA				
<i>Élèves les moins performants</i>	<i>Élèves moyens</i>		<i>Élèves performants</i>	<i>Élèves les plus performants</i>
NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAUX 5 ET 6
10 %	20 %	31 %	28 %	11 %

Turgeon, 2012, d'après Statistique Canada, 2010 et OCDE, 2011

Dans une société qui exige un niveau de compétence en lecture de plus en plus élevé, l'école ne peut se contenter de former des lecteurs fonctionnels qui n'arriveront qu'à repérer les informations explicites de textes simples. Les enseignants doivent s'assurer de former des lecteurs qui parviendront à aller au-delà du décodage et de la compréhension littérale et qui sauront faire appel à leur faculté d'interprétation et de réflexion pour lire des textes nécessitant le traitement d'informations abstraites et l'élaboration de déductions complexes (OCDE, 2010). Il est entendu que pour atteindre cet objectif, il faudra proposer aux élèves des textes qui sollicitent le travail interprétatif et leur enseigner comment les comprendre et les interpréter.

Comprendre ou interpréter?

Mais qu'est-ce que l'interprétation? Comment la distinguer de la compréhension? Ces questions, en apparence simples, divisent la communauté des chercheurs et cela n'est pas sans avoir d'impact sur les pratiques des enseignants et les apprentissages des élèves (Falardeau, 2003).

Bien que l'interprétation ne soit pas spécifique à la lecture littéraire, les caractéristiques des textes littéraires sont particulièrement propices au développement des habiletés interprétatives. En effet, on reconnaît aujourd'hui que lire un texte littéraire ne se limite pas à une simple compréhension de surface, et on peut dire que la spécificité du texte littéraire réside en ce qu'il exige, de son lecteur, une coopération interprétative pour en construire le sens (Eco, 1985). Le texte littéraire est, par définition, inachevé et réclame du lecteur une lecture active et réfléchie (Jauss, 1975; Iser, 1976; Eco, 1985). On reconnaît cet inachèvement dans la présence au sein du texte 1) de blancs, 2) d'ambiguïtés et 3) d'implicites qui, selon qu'ils sont polysémiques ou non, pourront entraîner ou non une activité interprétative.

Un texte littéraire est une œuvre parsemée de *blancs* ou de non-dits. Tout n'est jamais dit dans un texte, soit parce que ça n'est pas nécessaire, soit parce que l'auteur a voulu créer du suspense et de l'anticipation (Eco, 1992). Pour comprendre un texte, le lecteur doit donc combler les blancs en puisant dans ses connaissances du monde et des textes. Par exemple, il devra reconstruire les chaînes anaphoriques, combler les ellipses dans l'enchaînement des actions, identifier les personnages, etc. (Maingueneau, 2005) et opérer une sélection parmi un éventail de possibilités (Eco, 1985).

Il existe deux types de blancs : des blancs monosémiques et des blancs polysémiques (Touveron, 2002a). Les blancs monosémiques, bien qu'ils nécessitent un travail d'inférence, n'entraînent qu'une seule façon de comprendre le texte. Prenons, par exemple, une page d'album sur laquelle le lecteur pourrait observer un personnage disant : « Bonne nuit! », puis à la page suivante, ce même personnage qui déjeune. Considérant qu'il s'agit d'un récit réaliste, il n'y aurait qu'une façon de comprendre ce blanc : entre les deux moments, une nuit est passée et la scène du déjeuner se déroule le lendemain. Les blancs polysémiques entraînent, quant à eux, plusieurs compréhensions possibles et acceptables du texte. Par exemple, un récit dont la fin serait ouverte présenterait un blanc qui pourrait être comblé de diverses façons.

Il arrive également qu'un texte littéraire soit le lieu d'une incompréhension programmée (Iser, 1976) et qu'il sème stratégiquement l'*ambiguïté*, voire la contradiction. Par exemple, quand un personnage annonce des intentions, mais que ses agissements tendent à montrer le contraire : le lecteur doit alors décider qui dit vrai entre le discours du personnage et ses agissements.

Finalement, un texte littéraire est tissé d'*implicites*, c'est-à-dire, ce qui n'est pas explicitement dit, mais qui peut être déduit (Maingueneau, 2005). L'implicite diffère du non-dit : l'information n'est pas tue, elle est suggérée, mais sans explication. Le lecteur doit alors recourir à ses connaissances du monde et des textes pour saisir les implicites et construire le sens du texte.

Comme dans le cas des blancs, on distingue deux types d'implicites : le présupposé et le sous-entendu (Kerbrat-Orecchioni, 1986; Maingueneau, 2005). Le présupposé est un implicite monosémique (qui entraîne une seule bonne réponse). Il est stable et inscrit dans les structures de l'énoncé, quelle que soit la situation d'énonciation. Il repose sur des informations supposément connues du lecteur et qui n'ont pas à être posées dans l'énoncé. Par exemple, si dans un récit, un personnage visite la tour Eiffel, mais sans que le texte ne mentionne le lieu où se situe l'action, le lecteur pourra déduire que la scène se déroule à Paris. Le sous-entendu est, quant à lui, un implicite polysémique (qui entraîne plusieurs bonnes réponses possibles et plausibles). Il est inféré à l'aide d'un raisonnement s'appuyant sur les lois du discours et sur la situation d'énonciation, mais son existence est toujours incertaine. Par exemple si dans un texte, un loup nommé Albert invite une poule dans un restaurant qui s'appelle la *Rotisserie Saint-Albert*, on peut émettre plusieurs hypothèses à propos de ce personnage et de ses intentions : il veut la faire rôtir, il veut lui dire qu'il brûle d'amour pour elle, il veut lui prouver qu'il est un Saint, etc.

On le voit, les blancs, les ambiguïtés et les implicites peuvent être ou non polysémiques et donc entraîner ou non plusieurs sens. L'interprétation repose notamment sur la prise de conscience de ces blancs, de ces ambiguïtés et de ces implicites, ce qui oblige le lecteur à faire un effort pour accéder à la signification du texte (Eco, 1985). Le lecteur doit alors évoquer tous les sens possibles et choisir le plus plausible en fonction de ses connaissances du monde et des textes, ce qui se traduit par la production incessante d'hypothèses provisoires qu'il s'agit de vérifier et de corriger au fil de la lecture et des relectures (Eco, 1985; Rouxel, 1996).

Envisagée de cette manière, l'interprétation serait donc un sous-processus de la compréhension qui ne serait sollicité que lorsque le texte offre des choix et invite le lecteur à élaborer une ou plusieurs hypothèses pour mieux le comprendre (Tauveron, 2002a). La principale différence entre les deux processus serait donc le nombre des sens qu'ils permettent de dégager. En effet, si la compréhension ne permet de dégager qu'un seul sens, pour nous, l'interprétation se distingue par le fait qu'elle autorise plusieurs sens acceptables. Nous rejoignons ainsi la pensée de Barthes (1970) qui pose la distinction comprendre/interpréter en termes de singulier/pluriel.

À l'instar de Tauveron (2001), nous postulons que le lecteur interprète le texte pour mieux le comprendre et que pour apprendre aux élèves à comprendre, il faudrait leur apprendre à interpréter. Les implications d'une telle conception sont de taille, notamment pour le choix des textes et les pratiques d'enseignement.

Des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives

En ce qui concerne le choix des textes, nous soutenons qu'il est primordial d'offrir, dès les premiers apprentissages, des textes qui favorisent le travail interprétatif. Il est entendu que ces textes ne doivent pas d'emblée être proposés aux élèves en lecture individuelle et silencieuse. Ces derniers seront plutôt utilisés à travers différents dispositifs d'échanges oraux au cours desquels les élèves apprendront à partager leurs hypothèses, à en débattre et à les reconsidérer à la lumière des éléments du texte et de la compréhension de leurs pairs (Soulé, Tozzi et Bucheton, 2008). Ce faisant, la classe pourra se transformer en une communauté interprétative à travers laquelle les élèves coopéreront avec le texte, développeront une ouverture aux différents points de vue, affineront leur jugement critique et amélioreront leurs habiletés en lecture. Ce type d'apprentissages demande évidemment du temps, des relectures et un étayage soutenu de la part de l'enseignant qui devra peut-être revoir son rapport à l'enseignement de la lecture. Par ailleurs, il n'est pas question de n'offrir aux élèves que ce type de textes. Pour apprendre à lire, il convient aussi de s'entraîner sur des textes simples afin de maîtriser les habiletés de base et d'améliorer sa fluidité. Mais comme ces habiletés ne sont pas suffisantes, on s'assurera d'offrir, en alternance, des textes qui comportent différents niveaux de complexité.

Certains chercheurs (Maingueneau, 1990; Tauveron, 1999) ont utilisé le terme « textes résistants » pour désigner les textes qui résistent à une compréhension immédiate et sollicitent la participation active du lecteur. Parmi les textes résistants, ces derniers distinguent les textes réticents et les textes proliférants qui posent respectivement des

problèmes de compréhension et d'interprétation au lecteur. Pour notre part, nous avons choisi de parler de « textes polysémiques » pour désigner les textes qui favorisent le travail interprétatif, puisque ce sont leurs attributs polysémiques qui permettent de les reconnaître. En effet, comme nous l'avons souligné précédemment, tous les textes littéraires comportent, à différents degrés, des blancs, des ambiguïtés et des implicites. Toutefois, certains textes sont conçus de telle sorte par leurs créateurs qu'ils peuvent solliciter davantage le travail interprétatif du lecteur (Dufays, 1994).

Pour mieux illustrer les caractéristiques des œuvres polysémiques, voici quelques exemples d'albums qui comportent des blancs, des ambiguïtés et des implicites polysémiques, et ce, autant dans le texte que dans l'image.

Un exemple de blanc polysémique dans le texte

On trouve un exemple de blanc polysémique dans le texte de l'album *Les larmes de Fanette* d'Isabelle Clara et Manon Gauthier, aux éditions de la Bagnole. L'album débute avec le texte suivant : « Il était une fois une fillette nommée Fanette. Elle adorait aller à la bibliothèque et chercher des livres d'histoires, même si elle ne savait pas encore lire, car elle y trouvait toujours des images pour la faire sourire. Un jour, Fanette revint de la bibliothèque la larme à l'œil. Sa mère ne comprenait pas son chagrin et lui demanda : “Mais que se passe-t-il, mon poussin?” Pour toute réponse, Fanette se mit à pleurer à gros sanglots » (p. 1-4). Dans la suite du récit, Fanette pleure sans relâche, c'est-à-dire pendant un an, et tout ce temps, le narrateur ne dit pas pourquoi la fillette pleure, ce qui pousse le lecteur à imaginer toutes sortes de raisons pour expliquer son chagrin.

Un exemple de blanc polysémique dans l'image

L'album *Le chant de mon arbre*, d'Angèle Delaunois et Pierre Houde, aux éditions de l'Isatis, présente un bel exemple de blanc polysémique au sein de l'image. L'album débute avec le texte suivant : « Au début, il ne chantait pas mon arbre. Il était beaucoup trop petit. Bien abrité sous ses fougères, pas plus haut que ma main. Il avait besoin de tout son souffle pour grandir » (p. 1-2). Les images ne révèlent pas l'identité du narrateur. Le lecteur ne sait donc pas de qui il s'agit. Tout au long du récit, le narrateur décrit la croissance et la vie de son arbre. La dernière page de l'album montre enfin le narrateur de l'histoire, mais le cadrage fait en sorte qu'on n'en voit que ses mains qui jouent du violon. C'est au lecteur de combler l'image en imaginant l'identité et l'allure du narrateur.

Un exemple d'ambiguïté

On rencontre un exemple d'ambiguïté au sein de la relation texte/image dans l'album *Émile et Gratte-Poil* de Pascale Beaudet et Bruce Roberts, aux éditions de la courte échelle. L'album s'ouvre avec le texte suivant : « Je suis Gratte-Poil, fidèle compagnon d'Émile » (p. 1). Un peu plus loin, le narrateur poursuit ainsi : « L'hiver, c'est moi qui tire le traîneau d'Émile. Nous quittons la maison si tôt que le soleil n'est pas encore levé. Qu'il neige ou qu'il vente, je brave la tempête sans broncher » (p. 5). Sur cette page, le lecteur peut observer un chien bien fier et tout à fait conforme à ce qu'affirme le narrateur. Toutefois, la page de droite illustre un tout autre point de vue, car on y voit le maître qui doit pousser son chien de toutes ses forces, lorsqu'il y a du mauvais temps! Comme il y a une contradiction entre

ce qu'affirme le narrateur et l'illustration, le lecteur doit décider qui dit vrai entre le texte ou l'image. Tout l'humour de l'album repose sur cette ambiguïté.

Un exemple d'implicite dans le texte

L'album *De l'autre côté du miroir* de Marie-Noëlle Garric et Isabelle Malenfant, aux éditions Trampoline, offre un bel exemple d'implicite polysémique au sein du texte. L'album débute avec le texte suivant : « Je m'appelle Antoine, j'ai huit ans. J'habite avec papa, parce que maman est passée de l'autre côté du miroir. [...] » (p. 1-2). Le lecteur aura tôt fait de se demander ce que signifie « être passé de l'autre côté du miroir ». Où est la mère? Est-elle morte? Les a-t-elle quittés? A-t-elle sombré dans la folie? Est-elle vraiment entrée dans le miroir, comme Alice au pays des merveilles? À partir de cet implicite, le lecteur peut émettre plusieurs hypothèses.

Un exemple d'implicite dans l'image

On trouve un exemple intéressant d'implicite polysémique au sein de l'image dans l'album *Les larmes de Fanette* d'Isabelle Clara et Manon Gauthier, aux éditions de la Bagnole. On se souviendra que, tout au long de cet album, le lecteur ignore les raisons qui font tant pleurer la fillette. À l'avant-dernière double page de l'album, le narrateur révèle enfin pourquoi la jeune fille est si triste quand Fanette dit à sa mère : « Nous avons lu tous les livres de la bibliothèque, il n'y en a plus un seul pour moi... » (p. 15-16). Sa mère lui prend alors la main et l'emmène à la bibliothèque. Une fois à l'intérieur, elle l'entraîne entre les rangées et lui dit : « Nous avons lu seulement les livres de la rangée du bas. Lève un peu les yeux Fanette » (p. 17-18). À la double page suivante, on peut lire : « Il y a encore plein de livres pour toi. Je vais t'aider à les attraper » (p. 19-20). L'image montre alors Fanette posée sur les ailes déployées d'un oiseau blanc. Cette illustration est pleine de sous-entendus et de symboles à interpréter à propos du pouvoir de la lecture : l'oiseau, le cadre fait d'extraits de pages de livre, la fenêtre ouverte, la nuit avec son croissant de lune et ses étoiles, etc.

Des textes polysémiques québécois

Ici comme en France, les textes polysémiques n'occupent pas une grande part du marché. Par ailleurs, nous pensons que certaines spécificités québécoises pourraient faire en sorte qu'il puisse s'en publier moins : citons la petitesse de notre marché, le peu d'importance qu'accordent les médias à la littérature jeunesse et quand ils le font, la tendance à accorder trop de place aux œuvres étrangères, et finalement, le contexte de surproduction que l'on connaît depuis quelques années et qui fait en sorte que les éditeurs vendent moins de livres et cherchent à publier en priorité des livres qui sont susceptibles de connaître des succès commerciaux (Madore, 2003; Sorin, 2003). Ajoutons que dans un contexte de surproduction, ces livres particuliers risquent davantage d'être noyés à travers la masse de livres publiés chaque année et d'être encore plus difficiles à repérer.

C'est donc animée du désir de soutenir les enseignants dans l'identification d'albums polysémiques québécois que nous avons entrepris une recherche-développement visant à développer un outil d'analyse utile à l'élaboration d'un répertoire d'albums de ce type.

La méthodologie de la recherche

D'entrée de jeu, nous nous sommes demandé comment analyser un album jeunesse pour y déceler ce qui pouvait favoriser le travail interprétatif. En ce qui concerne nos appuis théoriques, notre choix s'est arrêté sur les travaux de narratologie de Genette (1972, 1987, 1991) et sur ceux de Van der Linden (2007) à propos du fonctionnement de l'album auxquels nous avons croisé les travaux de théoriciens de l'esthétique de la réception (Jauss, 1975; Iser, 1976; Eco, 1985) à propos des caractéristiques des textes polysémiques (les blancs, les ambiguïtés et les implicites).

En ce qui concerne la narratologie, nous avons fait ce choix en raison des difficultés qu'éprouvent les enseignants que nous côtoyons à identifier les procédés narratifs au sein d'un récit (Qui raconte l'histoire? Selon quel point de vue? etc.). Ces difficultés s'observent particulièrement quand il est question d'albums, puisqu'il s'agit alors d'interroger les choix narratifs au sein du texte et des images, mais également à travers la relation que ces derniers entretiennent.

Nous avons produit une première version de l'outil d'analyse que nous avons mise à l'essai en le soumettant à trois experts afin d'en mesurer la validité. Après la compilation et l'analyse des commentaires des trois experts, nous avons produit une deuxième version de notre outil d'analyse et avons poursuivi sa mise à l'essai avec cinq codeurs (des utilisateurs de l'outil) afin d'en évaluer la fidélité. Pour y parvenir, nous leur avons demandé d'analyser trois albums qui présentaient différents degrés de polysémie afin de pouvoir comparer leurs résultats avec les nôtres et recueillir leurs commentaires par rapport à leur expérience d'utilisation de l'outil. La compilation et l'analyse des réponses des codeurs nous ont permis de produire une troisième, puis une quatrième version de notre outil d'analyse. C'est à l'aide de cette dernière version que nous avons analysé un corpus d'albums en vue d'élaborer un répertoire d'albums polysémiques québécois pour les élèves du primaire.

L'outil d'analyse


L'outil d'analyse que nous avons conçu permet d'analyser les procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image pour y cerner les éléments propices au travail interprétatif. Il comporte deux sections : une première, à l'intérieur du livre (à l'échelle de la double page et à l'échelle du livre, c'est-à-dire dans l'ensemble du livre, en tenant compte des variations qui peuvent exister, d'une page à l'autre); une deuxième, dans le paratexte (toutes les pages qui sont situées avant les pages qui contiennent le récit : pages couverture, pages de garde, de titre, etc.).

Notre outil d'analyse comporte trois catégories : 1) la voix narrative, 2) le mode narratif et 3) la temporalité narrative. Ces dernières sont tirées des catégories d'analyse identifiées par Genette dans ses travaux sur la narratologie. Chacune de ces catégories est subdivisée en dimensions. Par exemple, la première catégorie, soit la voix narrative, comporte trois dimensions : le type de narrateur et de narrataire, le contenu narratif et les niveaux narratifs.

Pour chacune de ces dimensions, nous avons formulé des questions pour soutenir l'analyse du texte, de l'image et de la relation texte/image. Chaque question ou série de questions est

assortie d'un ou de plusieurs indicateurs de polysémie à cocher, ce qui permet à l'utilisateur de calculer le degré de polysémie de l'album en fonction du nombre de points attribués pour chaque indicateur coché. Nous présentons, ci-dessous, un extrait de l'outil d'analyse.

Extrait de l'outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE							
Dimension 1 / Le type de narrateur et de narrataire							
Pour raconter leur histoire, l'auteur et l'illustrateur doivent choisir par qui ils la feront raconter (le narrateur) et à qui ce dernier la racontera (le narrataire). Ils peuvent décider de la faire raconter par un narrateur qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire et, de la même manière, ils peuvent décider de la raconter à un narrataire qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire.							
<table border="0"> <tr> <td>TEXTE</td> <td>IMAGE</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	TEXTE	IMAGE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>QUESTION 1. </p> <p>Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui « tient la caméra »)?</p> <p>A) Un narrateur qui fait partie de l'histoire (texte : narration au « je » / image : champ visuel d'un personnage narrateur. On ne le voit donc pas.)</p> <p>B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire (texte : narration au « il » ou narration constituée exclusivement d'un dialogue / image : champ visuel d'un observateur externe. On voit donc tous les personnages).</p>
TEXTE	IMAGE						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
<table border="0"> <tr> <td>RELATION TEXTE/IMAGE</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	RELATION TEXTE/IMAGE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>QUESTION 2.</p> <p>Quel est le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier?</p> <p>A) Rapport de redondance (même type de narrateur)*</p> <p>B) Rapport de disjonction (pas le même type de narrateur)*</p>			
RELATION TEXTE/IMAGE							
<input type="checkbox"/>							
<input type="checkbox"/>							
<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>QUESTION 3.</p> <p>Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre (passe-t-on d'un rapport à un autre)?</p> <p>A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)</p> <p>B) Non</p>				
<input type="checkbox"/>							
<input type="checkbox"/>							
<table border="0"> <tr> <td>Indicateur 1.1.1</td> <td><input type="checkbox"/> 1 pt</td> </tr> <tr> <td>Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.</td> <td><input type="checkbox"/> 2 pts</td> </tr> </table>		Indicateur 1.1.1	<input type="checkbox"/> 1 pt	Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	<input type="checkbox"/> 2 pts		
Indicateur 1.1.1	<input type="checkbox"/> 1 pt						
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	<input type="checkbox"/> 2 pts						

© Turgeon, 2012

La constitution du répertoire d'albums jeunesse québécois favorisant le développement des habiletés interprétatives

Afin d'élaborer notre répertoire, nous avons établi un corpus de 21 éditeurs québécois qui publient, depuis plus de deux ans, des albums écrits par des auteurs québécois et qui s'adressent à un public de 5 à 12 ans. Soulignons que nous avons fait le choix de ne retenir que des livres écrits par des auteurs québécois et donc d'exclure les traductions et les livres publiés au Québec, mais écrits par des auteurs étrangers. Nous avons également retenu deux éditeurs qui ne sont pas québécois, mais qui publient des albums écrits par des auteurs québécois.

Pour chacun de ces éditeurs, nous avons consulté le catalogue IRIS de Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) et avons sélectionné tous les albums publiés en 2010 et 2011 et qui étaient répertoriés par le Centre québécois de ressources en littérature jeunesse (CQRLJ), en janvier 2012, ce qui nous a donné un corpus de 149 titres. Soulignons que nous n'avons retenu que les albums de fiction qui mettaient en scène un récit (ce qui a exclu de notre corpus les abécédaires ou les albums thématiques, par exemple) ainsi que les albums classés dans la catégorie « Livres d'images » (ce qui a exclu de notre corpus certains albums classés dans la catégorie « Première lecture »). Nous nous sommes par la suite rendue à huit reprises au CQRLJ et avons lu, sur place, l'ensemble de ce corpus. De façon intuitive, nous en avons retenu 39 qui nous semblaient propices au développement des habiletés interprétatives. Nous avons ensuite utilisé notre outil d'analyse avec chacun de ces albums et avons retenu, pour chacun des cycles du primaire, les cinq albums qui présentaient le plus haut degré de polysémie afin de constituer notre répertoire d'albums québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire. La liste des albums retenus se trouve dans le tableau 2.

Tableau 2
Liste des albums retenus pour le répertoire d'albums québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire
1^{ER} CYCLE
Soulières, Robert et Battuz, Christine (2010). <i>Le premier jour</i> . Montréal : Les 400 coups.
Marcotte, Danielle, Laurence Aurélie et Casson, Sophie (2010). <i>Au lit, Moka!</i> Montréal : la courte échelle.
Theillet, Laurent et Arbona, Marion (2011). <i>Chat va mal pour Léo</i> . Montréal : Éditions de la Bagnole.
Poulin, Andrée et Normandin, Frédéric (2010). <i>Pipi dehors!</i> Montréal : Bayard Canada.
Audet, Martine et Melanson, Luc (2011). <i>Xavier-la-lune</i> . Montréal : Dominique et compagnie.
2^E CYCLE
Bottin, Isha et Brassard, Pierre (2010). <i>Papa est parti</i> . Montréal : la courte échelle.
Chartrand, Lili et Bonenfant, Pascale (2011). <i>Le parapluie jaune</i> . Montréal : la courte échelle.
Émond, Louis et Béha, Philippe (2011). <i>Le monde de Théo</i> . Montréal : Hurtubise.
Delaunois, Angèle et Houde, Pierre (2011). <i>Le chant de mon arbre</i> . Montréal : Éditions de l'Isatis.
Demers, Dominique et Grimard, Gabrielle (2010). <i>Aujourd'hui, peut-être...</i> Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
Marois, André et Trudel, Jean-Luc (2010). <i>J'aime pas les mascottes</i> . Montréal : Les 400 coups.
3^E CYCLE
Vigneau, Claire et Roberts, Bruce (2010). <i>Le chasseur de loups-marins</i> . Montréal : Les

400 coups.
Nicolas, Sylvie et Arbona, Marion (2010). <i>L'enfant qui tissait des tapis</i> . Longueuil : Éditions Trampoline.
Nicolas, Sylvie et Arbona, Marion (2011) <i>Lapin-chagrin et les jours d'Elko</i> . Longueuil : Éditions Trampoline.
Delaunoy, Angèle et Delezene, Christine (2010). <i>Une petite bouteille jaune</i> . Montréal : Éditions de l'Isatis.

© Turgeon, 2012

Conclusion

Bien que notre outil comporte certaines limites et puisse être encore amélioré, il constitue certainement un premier pas pour l'identification des albums susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire. Notamment, il pourra servir pour la formation à l'analyse des albums jeunesse et fournir des éléments de base pour l'élaboration d'autres répertoires similaires au nôtre (par exemple, pour des années antérieures à 2010). Par ailleurs, nous pensons que notre répertoire répondra à un besoin exprimé par de nombreux enseignants du primaire désireux d'obtenir des suggestions d'albums polysémiques québécois afin de développer les habiletés interprétatives de leurs élèves.

Notre outil d'analyse et les œuvres du répertoire auront avantage à être utilisés lors de formations à l'enseignement de l'interprétation des textes littéraires. En effet, pour offrir leur plein potentiel, ces œuvres requièrent une médiation attentive de la part d'enseignants avisés. Ces formations devront inclure différents dispositifs qui permettent d'entraîner les élèves à développer leurs habiletés interprétatives. En effet, il ne suffit pas de proposer aux élèves des textes qui favorisent le travail interprétatif, il importe aussi de leur enseigner à les interpréter. À cet effet, les activités d'interactions sociales au cours desquelles les élèves sont invités à construire collectivement le sens des textes (débat, cercles de lecture, lecture interactive, etc.) sont propices au développement des habiletés interprétatives (Rouxel, 1996; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001; Tauveron, 2002b; Hébert, 2002).

Par ailleurs, des recherches empiriques pourront avantageusement être menées, au cours des prochaines années, afin de mesurer les effets de l'utilisation des albums de notre répertoire sur le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire. Soulignons que ce type de recherche viendrait combler un manque important, car bien que la lecture littéraire soit l'objet d'un nombre grandissant de recherches, il existe peu d'études sur les pratiques effectives des enseignants et leurs effets en termes d'apprentissages chez les élèves (Dufays, 2006).

Références bibliographiques

BARTHES, Roland, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970, 227 p.

DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Bruxelles, Mardaga, 1994, 375 p.

- DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques », *Lidil*, vol. 33, 2006, p. 79-101.
- ECO, Umberto, *La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985, 315 p.
- ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992, 406 p.
- FALARDEAU, Éric, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, 2003, p. 673-694.
- GENETTE, Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, 285 p.
- GENETTE, Gérard, *Seuils*, Paris, Seuil, 1987, 388 p.
- GENETTE, Gérard, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991, 150 p.
- HÉBERT, Manon, « Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, département de didactique, 2002, 350 p.
- ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1976, 405 p.
- JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1975, 305 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'implicite*, Paris, Armand-Colin, 1986, 404 p.
- MADORE, Édith, « Le marché du livre depuis 1990 », dans Françoise Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000*, Montréal, Fidès, 2003, p. 289-301.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990, 186 p.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Pragmatique pour le discours littéraire*, édition mise à jour, Paris, Armand Colin, 2005, 186 p.
- OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, Volume 1*, Paris, OCDE, 2011, 284 p.
- ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, 198 p.

SORIN, Noëlle, « Traces postmodernes dans les mini-romans et les premiers romans », dans Françoise Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000*, Montréal, Fidès, 2003, p. 45-67.

SOULÉ, Yves, Michel TOZZI et Dominique BUCHETON, *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CRDP Académie de Montpellier, 2008, 311 p.

STATISTIQUES CANADA, *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes canadiens en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*, Ottawa, Statistiques Canada, 2010, 83 p.

TAUVERON, Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, vol. 19, 1999, p. 9-38.

TAUVERON, Catherine, « Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre "drame très parisien" », dans Catherine Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001, p. 5-24.

TAUVERON, Catherine, « La lecture comme jeu, à l'école aussi », dans Catherine Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'Université d'automne organisée à Clermont-Ferrand en octobre 2002, Paris, Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles, 2002a, p. 12-22.

TAUVERON, Catherine, « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté de lecture », dans Catherine TAUVERON (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'Université d'automne organisée à Clermont-Ferrand en octobre 2002, Paris, Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles, 2002b, p. 56-70.

TERWAGNE, Serge, Sabine VANHULLE, et Annette LAFONTAINE, *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck, 2001, 208 p.

VAN DER LINDEN, Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, l'atelier du poisson soluble, 2007, 168 p.

Œuvres citées

BEAUDET, Pascale, *Émile et Gratte-Poil*, Montréal, la courte échelle, 2005, 32 p.

CLARA, Isabelle, *Les larmes de Fanette*, Montréal, Éditions de la Bagnole, 2011, 23 p.

DELAUNOIS, Angèle, *Le chant de mon arbre*, Montréal, Éditions de l'Isatis, 2011, 32 p.

GARRIC, Marie-Noëlle, *De l'autre côté du miroir*, Longueuil, Éditions Trampoline, 2011, 31 p.