

REVUE D'ÉDUCATION

Une publication de la Faculté d'éducation

Les enjeux éducatifs de la littérature de jeunesse : perspectives idéologiques - perspectives didactiques

Rédactrice invitée : Anne-Marie Dionne

La littérature de jeunesse occupe une place privilégiée dans l'univers de l'enfance et de l'éducation. Dans le milieu familial tout comme dans le milieu scolaire, l'importance qu'on lui accorde n'a pas son égal malgré les autres formes de loisirs qui lui mènent pourtant une vive concurrence. En effet, l'image de l'enfant qui s'intéresse à l'objet « livre » (dans sa forme traditionnelle ou sa forme évolutive) demeure une scène qui est réjouissante pour ceux qui accordent de l'importance à la lecture. Largement reconnue pour ses fonctions pédagogiques, la littérature de jeunesse représente bien plus qu'un soutien à l'apprentissage de la lecture; elle donne aussi accès à la culture et elle constitue un moyen privilégié pour favoriser la socialisation du jeune lecteur.



En effet, des travaux de recherche récents mènent au constat que la littérature de jeunesse est un objet de transmission culturelle ayant une influence considérable sur le développement de la pensée de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. De ce fait, la diversité des discours idéologiques, tout comme la variété des pratiques sociales, culturelles et scolaires qu'elle suscite mérite qu'on y accorde une attention continue.

Parmi les huit articles réunis dans ce numéro

thématique, des articles écrits par des spécialistes de la littérature de jeunesse côtoient ceux qui ont été produits par de jeunes chercheurs qui font leurs premiers pas en recherche. L'ensemble de ces articles s'articule autour de deux axes, le premier étant l'étude des représentations que l'on retrouve dans la littérature de jeunesse. Ces articles mettent en lumière certaines valeurs ou prises de position idéologiques qui sous-tendent, explicitement ou non, les discours proposés aux jeunes dans les livres qui leur sont destinés. Dans un deuxième axe, nous avons réuni des articles qui considèrent la littérature de jeunesse en tant qu'objet d'éducation et qui mettent en perspective des enjeux ou des possibilités didactiques qui lui sont associés, notamment en ce qui a trait à la littérature de jeunesse sur support numérique, la lecture multimodale que nécessite la bande dessinée ou encore, les multiples dimensions qui sont à l'œuvre dans des activités dialogiques comme les cercles de lecture ou le journal de lecture.

Nous souhaitons que la lecture de ces articles puisse vous faire redécouvrir, sous un nouvel angle, le merveilleux monde de la littérature de jeunesse. Je me joins aux auteurs qui ont contribué à ce numéro thématique pour vous souhaiter une agréable lecture.

Volume 4, No. 1,
PRINTEMPS 2015

- 02 Anne-Marie Dionne
- 07 Christine Roy
- 12 Anne Gagnier
- 18 Jean-Félix NSEGBE
- 23 Mélissa Tremblay
- 29 Jean-François Boutin
- 36 Anne-Marie Petitjean
- 42 Manon Hébert

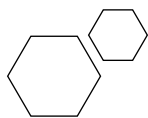
Faculté d'éducation

613-562-5804 | educom@uOttawa.ca

education.uOttawa.ca



uOttawa



Anne-Marie Dionne

Anne-Marie Dionne est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa où elle offre des cours de littérature de jeunesse et des cours de didactique du français. Ses recherches portent sur les représentations sociales dans la littérature

La féminité dans la littérature de jeunesse de langue française au Canada : Une analyse de l'incomparable Mademoiselle Charlotte¹

ANNE-MARIE DIONNE

Professeure agrégée

**Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa**



Résumé

L'influence de la littérature de jeunesse sur le développement de l'identité de genre est reconnue par la recherche. Cependant, il semble que les livres destinés aux jeunes lecteurs sont souvent porteurs de représentations stéréotypées en ce qui concerne la masculinité et la féminité. De ce fait, il devient primordial, lorsque c'est possible, de promouvoir auprès des jeunes lecteurs des livres dans lesquels se trouvent des personnages qui donnent à voir des images positives, diversifiées et non stéréotypées concernant les genres. À cet égard, l'incomparable Mademoiselle Charlotte, personnage principal d'une série de romans pour la jeunesse, n'est pas en reste en proposant une image de la féminité marquée par le sceau de la pluralité. Dans cet article, ce personnage quelque peu excentrique constitue le sujet de nos analyses. À partir des sept romans qui composent la série qui lui a été consacrée, nous avons effectué une analyse de contenu qui nous a permis de mettre en évidence divers éléments qui caractérisent cette dame qui, malgré le passage du temps, continue à charmer les jeunes lecteurs. Nous croyons qu'en étant exposés à cette figure notable à travers la lecture, ils peuvent élargir leurs perceptions en ce qui a trait aux attributs qu'ils associent à la féminité.

Mots-clés

Littérature de jeunesse – Construction sociale du genre – Féminité – Stéréotypes – Dominique Demers

Introduction

Gouvernante épatante, bibliothécaire

mystérieuse, drôle de ministre, étonnante concierge, fabuleuse entraîneuse de soccer, nouvelle institutrice ou curieuse factrice. Ce sont là les rôles qui, d'un roman à l'autre, sont accolés à mademoiselle Charlotte, principale protagoniste d'une série de romans pour enfants publiés par la maison d'édition Québec Amérique, sous la plume de Dominique Demers. Dès la parution du premier titre de la série, mademoiselle Charlotte s'est immiscée dans la vie des jeunes lecteurs du Canada français, leur présentant une image de la féminité qui, nous le croyons, mérite d'être considérée dans la perspective de la construction du genre. La série met en scène une héroïne adulte qui étonne par la variété des rôles qui lui sont octroyés, sa personnalité, son apparence extravagante et ses activités hors du commun.

L'intention principale de cet article est de souligner l'importance de présenter aux jeunes lecteurs une littérature de jeunesse qui offre des modèles alternatifs aux modèles traditionnels en ce qui concerne les genres. Nous croyons qu'il est possible, à l'aide d'une telle littérature, d'influencer la construction sociale des genres. Cependant, plusieurs études démontrent que le sexisme est présent dans bon nombre de livres pour la jeunesse et que très peu de modèles féminins originaux y sont représentés (i.e. Bruegilles, Cromer et Cromer, 2002; Dafflon Nouvelle, 2004; Montarde, 1999; Von Stockar-Bridel, 2005). À contre-courant, il existe certains livres qui bousculent les clichés associés aux représentations des genres. Ces derniers méritent qu'on s'y intéresse, car nous croyons qu'ils contribuent à faire émerger une nouvelle image du personnage féminin. Où se situe mademoiselle Charlotte par rapport à l'image de la féminité qu'elle affiche? Une analyse détaillée du personnage nous a permis de faire le point. Le présent article est constitué de quatre volets. En premier

lieu, nous rappelons brièvement quelques fondements concernant le développement de l'identité sexuée. Nous faisons ensuite le point sur les représentations que véhicule la littérature de jeunesse concernant les genres et nous précisons comment elle contribue à former l'identité sexuée des enfants. Nous poursuivons en présentant certains détails concernant l'auteure et son œuvre. Enfin, nous donnons en exemple les romans de la série *Charlotte*², ce qui permet de mieux saisir les nuances de ce modèle féminin non traditionnel et son influence possible sur la formation des idéologies en regard de la féminité.

La formation de l'identité sexuée chez l'enfant

D'après Bussey et Bandura (1999), le jeune enfant construit son identité sexuée à travers le modelage et le renforcement. Le modelage lui permet de faire siennes les représentations sexuées transmises par des médiateurs tels que les jeux, la publicité, la télévision ou les livres auxquels il a accès. Or, ces représentations sont modulées par les valeurs et les idéologies de la société, ce qui peut expliquer la prégnance et la ténacité de certains stéréotypes associés à la féminité et à la masculinité. Quant au renforcement, il prend en compte les réactions de l'entourage de l'enfant lorsque ce dernier montre des comportements qui sont traditionnellement conformes ou non à son sexe. En jugeant des conduites de l'enfant, les membres de son entourage influencent ainsi la formation de son identité sexuée.

¹ Cet article a été publié précédemment dans la revue *Romanica Silesiana*, 2013, 8(1), 230-241. Nous remercions les éditeurs de cette revue qui nous ont autorisé à le reproduire dans le présent numéro de la Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa.

² Voir la bibliographie pour connaître les titres des sept romans de la série.

de jeunesse et sur la lecture dans le contexte scolaire et familial. Elle porte un intérêt particulier aux stratégies d'enseignement déployées par les enseignants du préscolaire et du primaire qui accompagnent les élèves dans leur découverte des textes narratifs et des textes informatifs.

Mosconi (2004) soutient également que la construction de l'identité sexuée se forme par l'entremise des expériences sociales de l'enfant avec son environnement, lequel inclut des médias tels que la télévision et les livres. Dans son esprit en développement, les croyances et les valeurs dont l'enfant est témoin se transposent en une forme simplifiée des rôles et des attributs associés à la masculinité et à la féminité. Les représentations qu'il intègre progressivement dans ses schèmes mentaux sont susceptibles de s'organiser de façon dichotomique selon les caractéristiques physiques, les traits de caractère et les activités qu'il associe à chaque sexe. En d'autres mots, l'enfant scrute le monde qui l'entoure afin de découvrir des règles auxquelles il ressent le besoin de se conformer. Ces règles deviennent les piliers sur lesquels repose la construction de son identité sexuée.

Des iniquités de genres dans la littérature de jeunesse

Des recherches ont mené à une prise de conscience que la littérature de jeunesse véhicule des valeurs et des idéologies concernant les rôles sexués et les rapports sociaux entre les genres (i.e. Anderson et Hamilton, 2005; Brugeilles, Cromer et Panissal, 2009; Dafflon Nouvelle, 2006; Détrez, 2010; Quinn, 2006). Dans l'ensemble, elles démontrent que la masculinité y est prédominante et qu'en plus de présenter des asymétries quantitatives notables concernant les représentations des personnages masculins et féminins, les livres pour la jeunesse véhiculent des stéréotypes sexistes flagrants.

L'étude de Brugeilles et al. (2009) met en évidence que la primauté du masculin dans l'univers littéraire de l'enfance s'exprime de plusieurs façons. Un ensemble de 118 ouvrages recommandés par le ministère français de l'Éducation nationale pour les élèves du cycle 3 (enfants âgés de 10 à 11 ans) a été analysé. Les auteures ont noté que 67 % de ces livres étaient illustrés par des hommes et que 80 % étaient aussi écrits par des hommes. D'autre part, elles

ont relevé que des personnages masculins étaient mis en scène dans 93% des livres, mais que seulement 60 % présentaient des personnages féminins. De plus, ces asymétries étaient accompagnées de rôles stéréotypés pour les personnages de chaque sexe. Pour ne citer qu'un exemple, 64 % des protagonistes masculins adultes étaient représentés dans des métiers variés associés au monde rural, à la sécurité, au commerce, à la direction d'entreprise, aux arts, à l'aventure, à la guerre et à la politique. En contrepartie, seulement 28% des personnages féminins adultes étaient représentés dans la sphère professionnelle et leurs activités se résumaient à l'agriculture, à l'éducation ou à la politique lorsque des rôles de reines leur étaient attribués.

L'étude de Brugeilles et al. (2009) fait écho à la majorité des études sur le sujet qui, de façon unilatérale, soulignent d'importants déséquilibres numériques, de même que la présence de stéréotypes sexistes dans la littérature de jeunesse. Selon Frawley (2008), ces iniquités entre les genres, de même que la prégnance des stéréotypes sexistes peut amener les jeunes lecteurs à croire que dans la société, il est plus intéressant et plus valorisant d'être un garçon que d'être une fille. Conséquemment, la formation de leurs schèmes mentaux en ce qui concerne la construction de la féminité et de la masculinité pourrait bien en être affectée. De l'avis de Frawley, les livres destinés aux enfants contribuent à former leurs premières perceptions concernant les genres. La façon dont ils prennent conscience de la féminité et de la masculinité est grandement influencée par les images stéréotypées véhiculées qui s'y trouvent. Alors que les stéréotypes font partie des structures schématiques mentales qui les aident à organiser et comprendre leur environnement social d'une façon prévisible et sécurisante (Bem, 1983), ils peuvent également avoir un impact important sur la façon dont ils perçoivent leurs rôles sociaux dans la vie. C'est pourquoi il convient de tenir compte des représentations des genres qui se manifestent dans la littérature de jeunesse.

Heureusement, il existe certains livres pour la jeunesse qui offrent des images multidimensionnelles du féminin et du masculin. Lorsque ces livres mettent à l'avant-scène des personnages féminins, il s'agit souvent d'héroïnes intrépides, qui montrent des personnalités affirmées et qui offrent des images dynamiques, modernes et valorisantes de la féminité (Scandale, 2007). D'emblée, mademoiselle Charlotte semble correspondre à ce modèle.

L'auteure et l'œuvre

Tout comme mademoiselle Charlotte, le parcours professionnel de Dominique Demers, l'auteure de la série, est marqué par la variété. Sa formation en enseignement et en littérature l'a menée à exercer entre autres choses le métier de journaliste, d'animatrice, de professeure universitaire, d'écrivaine et de scénariste. D'ailleurs, ce n'est pas le seul parallèle pouvant être établi entre l'auteure et son personnage. Dans des entrevues accordées aux médias³, l'auteure souligne qu'à travers ses œuvres littéraires, elle souhaite transmettre aux jeunes des valeurs et des messages d'espoir qui les aideront à grandir. Comme on le verra plus loin, c'est aussi une mission qui est chère à mademoiselle Charlotte.

Auteure de plus de cinquante livres pour enfants, adolescents ou adultes, de nombreux honneurs ont été décernés à Dominique Demers pour l'ensemble de son œuvre ou pour certains ouvrages en particulier. En ce qui concerne plus précisément les romans de la série mademoiselle Charlotte, à plusieurs reprises, ils ont obtenu la première place au *Palmarès Communication-Jeunesse* qui, sur une base annuelle, rend compte des livres préférés des jeunes Canadiens. En

³ Biographie et bibliographie (<http://dominiquedemers.ca/dominique.php>)

Entrevue Journal de Montréal (<http://fr.canoe.ca/divertissement/livres/nouvelles/2010/08/26/15150461-jdm.html>)

Entrevue à l'émission Second Regard, Radio-Canada : <http://archives.radio-canada.ca/emissions/651-14085/page/1/>

France, le titre *La nouvelle maîtresse*, paru aux éditions Gallimard, a obtenu le *Prix littéraire Tatoulu* décerné par les écoliers français. Quant au titre *La mystérieuse bibliothécaire*, il est inscrit sur la liste d'honneur de l'*International Board on Books for Young People*, ce qui lui vaut d'être reconnu comme l'un des meilleurs romans jeunesse du monde. Les romans de cette série sont d'ailleurs traduits en plusieurs langues. Le nombre d'exemplaires vendus témoigne aussi de leur grande popularité auprès des jeunes lecteurs. Par exemple, depuis sa parution en français, plus de 150 000 exemplaires du premier titre ont été vendus. Enfin, mentionnons que mademoiselle Charlotte a été portée au grand écran dans deux longs métrages, ce qui lui a valu l'honneur d'obtenir le prix *Gryphon* au Festival du film Giffoni en Italie et d'être mise en nomination au prix *Génie* et au prix *Jutra*, dans la catégorie meilleur scénario⁴. La notoriété de mademoiselle Charlotte semble donc très bien établie. Étant donné sa grande popularité auprès des jeunes, il nous semble d'autant plus important de s'intéresser aux valeurs et aux idéologies que peut transmettre un tel personnage en ce qui a trait à la construction de la féminité dans l'esprit en formation des jeunes lecteurs.

Analyse des romans de la série Charlotte

Une analyse de contenu nous a permis de faire une interprétation systématique des romans de la série *Charlotte* selon une approche inductive. Suivant les procédures de l'analyse de contenu spécifiées par Berg (2001), nous nous sommes immergés dans les documents en lisant à plusieurs reprises les sept romans de la collection, ce qui nous a permis de dégager des thèmes qui nous semblent significatifs et porteurs de messages concernant la construction du genre féminin. Les thèmes retenus sont l'apparence physique du personnage, ses activités et sa personnalité. Par ailleurs, nous avons voulu valider ces choix en prenant en considération des résultats d'études antérieures dans lesquelles

ces thèmes sont apparus comme étant des éléments déterminants dans les représentations des genres. Une première lecture de l'ensemble des romans nous a permis de nous faire une idée générale du personnage de mademoiselle Charlotte. Les lectures subséquentes nous ont permis de prendre en note, dans une grille élaborée à cet effet, de nombreux exemples nous permettant de la situer en regard des thèmes retenus. Ainsi, nous nous sommes attardés à l'apparence physique, aux activités et à la personnalité de Mademoiselle Charlotte.

1) L'apparence physique de Mademoiselle Charlotte

Dès les premières pages de *La nouvelle maîtresse*, l'image de Mademoiselle Charlotte se précise clairement. Son apparence physique, telle qu'elle est décrite dans ce premier roman, se maintient tout au long de la série :

Soudain, la porte s'est ouverte et une vieille dame très grande et très maigre est apparue. Elle portait un chapeau étrange. Comme un chapeau de sorcière, mais avec une petite bosse ronde au lieu d'un long bout pointu sur le dessus. Sa robe, par contre n'avait rien à voir avec les costumes de sorcières. C'était une sorte de robe de soirée à l'ancienne avec des rubans et de la dentelle, un peu fanée mais jolie quand même. Et ce n'est pas tout. Notre nouvelle maîtresse n'avait pas des petits souliers à talons hauts comme les maîtresses. Elle portait de grosses bottes de cuir à semelle épaisse. Des bottes pour marcher en forêt, escalader des montagnes, aller au bout du monde... Pas des bottes pour aller à l'école en tout cas. (10-11)

Mademoiselle Charlotte échapperait-elle aux stéréotypes qui dictent l'apparence physique des personnages féminins? Selon Ferrez et Dafflon Nouvelle (2003), en littérature de jeunesse, les caractéristiques de la féminité s'illustrent souvent par de longs cils, de longs cheveux, des lèvres rouges et pulpeuses et une poitrine. Les illustrations en page couverture des sept

romans de la série donnent à voir le portrait de notre personnage. Aucun des traits stéréotypés ne s'y retrouve, si ce n'est la présence d'une poitrine menue que l'on devine à peine. D'ailleurs, la physionomie particulière de Mademoiselle Charlotte lui vaudra des sobriquets tels que *grande asperge* et *grande échalote*. D'autre part, alors que la féminité s'exprime souvent par le port du tablier (Ferrez et Dafflon Nouvelle), Mademoiselle Charlotte se distingue en étant plutôt attifée d'un grand chapeau, de grosses bottes et d'un grand sac en poil d'éléphant dans lequel se cachent bien des mystères. Mais, malgré son allure particulière, Mademoiselle Charlotte arrive à séduire. Est-ce à cause de sa « petite voix de souris » (*Une bien curieuse factrice*, 68) « douce comme du poil de chat » (*La mystérieuse bibliothécaire*, 25), son « regard brillant » (*L'étonnante concierge*, 17) ou son « sourire qui réchauffe jusqu'en dedans » (*La fabuleuse entraîneuse*, 37)? Enfin, sous son allure chétive se cache une solide constitution : elle surprend ses jeunes amis « en grim pant agilement dans un arbre » (*L'étonnante concierge*, 70), en montrant sa souplesse en planche à roulettes (74) et en n'étant même pas essoufflée après avoir joué au soccer (*La fabuleuse entraîneuse*, 28).

Bref, Mademoiselle Charlotte est dotée d'une physionomie qui tend à s'éloigner des stéréotypes. Paradoxalement, elle présente quelques attributs traditionnellement féminins, tels une robe avec des rubans et de la dentelle, une voix flûtée et un sourire enjôleur. Dans l'ensemble, elle présente l'image d'une femme d'âge mûre énergique qui, malgré une féminité évidente, est prête à s'engager dans de grandes aventures.

2) Des activités diversifiées

i. Activités professionnelles

Il a été démontré que l'éventail des professions féminines dans les livres pour enfants est peu étendu. De plus, elles sont stéréotypées tout en étant souvent

⁴Biographie officielle de Dominique Demers (<http://www.dominiquedemers.ca/dominique2.php>)

liées à l'éducation des enfants (Ferrez et Dafflon Nouvelle, 2003). On découvre Mademoiselle Charlotte dans le rôle d'une enseignante. D'un livre à l'autre, elle devient bibliothécaire, factrice, ministre, concierge, entraîneuse d'une équipe de soccer et gouvernante. À plusieurs reprises, elle évolue dans des sphères d'activité qui sont traditionnellement réservées aux hommes. De plus, si on considère les autres métiers auxquels elle rêve (i.e. agent secret, cultivatrice de pissenlits, architecte pour châteaux de sable, chanteuse), on peut dire qu'elle offre un modèle féminin qui se soucie bien peu du *plafond de verre*. Cependant, les divers métiers de Mademoiselle Charlotte l'amènent régulièrement à intervenir dans l'éducation des enfants. Peut-être l'auteure veut-elle ainsi tenir compte du lectorat visé en faisant évoluer son personnage dans un univers qui leur est familier? On remarque toutefois que les principes pédagogiques de Mademoiselle Charlotte se démarquent par leur singularité. Par exemple, dans *Une drôle de ministre*, elle rédige une nouvelle politique de l'éducation des enfants qui stipule que « les enfants [doivent] absolument apprendre à faire des bulles avec leur gomme à mâcher [...] et à voyager dans des livres drôles ou effrayants » (93-94).

ii. Activités domestiques

Selon certaines études, la littérature de jeunesse cantonne les personnages féminins dans des rôles domestiques. En fait, c'est le seul domaine dans lequel on dénombre un plus grand nombre de personnages féminins que de personnages masculins (Anderson et Hamilton, 2005; Dionne, 2009). Pourtant, Mademoiselle Charlotte semble avoir bien peu d'inclinaison pour ce genre de tâches, ce qui constitue un autre de ses traits distinctifs par rapport aux autres personnages féminins de la littérature jeunesse. Seuls ses talents culinaires sont mentionnés à l'occasion, pour nommer les mets farfelus qu'elle prépare parfois pour le plus grand bonheur des enfants. Même dans ses fonctions de concierge, un rôle qui lui permettrait pourtant de mettre à



Elle portait de grosses bottes de cuir à semelle épaisse, pour marcher en forêt, escalader des montagnes, aller au bout du monde...

profit certains talents domestiques, elle n'accomplit guère de tâches ménagères, optant plutôt pour d'autres moyens de rendre agréables les lieux qui lui sont confiés. Bien sûr, elle utilise sa vadrouille, mais elle s'en sert comme partenaire de danse en rêvant d'un amour impossible.

iii. Activités de loisir

Bien qu'elle s'adonne occasionnellement au tricot et qu'elle ait une vive passion pour la lecture, les activités de loisir de Mademoiselle Charlotte peuvent difficilement être considérées comme étant typiquement féminines. Pendant ses moments libres, elle aime aussi raconter des histoires, jouer au soccer, se balader, s'occuper de ses araignées et de ses souris, regarder la télévision, chanter à tue-tête, jouer dans l'étang, faire de la planche à roulettes, regarder les couchers de soleil ou le passage des outardes, faire des roudillons ou raconter des blagues nulles. Les activités de loisir de Mademoiselle Charlotte nous semblent diversifiées, ce qui ne surprend pas, puisque des études (Dionne, 2009; Monk-Turner, 2001) ont déjà souligné que ce genre d'activité surpasse les activités professionnelles ou domestiques pour les personnages de la littérature de jeunesse. D'autre part, en considérant la typologie développée par Nilges et Spencer (2002) pour décrire le niveau d'activité physique des personnages dans les livres d'enfants,

on remarque que Mademoiselle Charlotte favorise tout autant l'activité physique que la sédentarité, ce qui la distingue de l'ensemble des personnages féminins de la littérature de jeunesse.

3) Une personnalité qui se démarque

Dans la littérature de jeunesse, les traits de caractère dominants sont distinctifs selon le sexe des personnages: alors que les femmes sont davantage dotées de qualités affectives, les hommes démontrent plutôt des qualités humaines (Brugilles et al. 2009). Où se situe Mademoiselle Charlotte en ce qui concerne ces traits de caractère?

i. Qualités affectives

Mademoiselle Charlotte démontre beaucoup de tendresse et de sensibilité envers les gens, les animaux et même les objets inanimés. Elle est aussi une confidente attentionnée, comme le démontre ces deux exemples: « – Moi, mon rêve, c'est d'être une vraie princesse! a annoncé Didi sur un ton fervent. Nous avons tous éclaté de rire. Sauf Mlle Charlotte. Elle a posé à Didi une foule de questions sur son rêve. » (*Une gouvernante épatante*, 33) « – Pauvre pitchounette! Tu as l'air pas mal déprimée. L'araignée remua lentement ses longues pattes tremblantes et mademoiselle Charlotte conclut qu'elle avait dit : oui. Le cœur de la nouvelle bibliothécaire se serra. » (*La mystérieuse bibliothécaire* 23) D'autre part, les sentiments amoureux de Mademoiselle Charlotte se révèlent en quelques occasions. Dans *La mystérieuse bibliothécaire*, elle devient éperdument amoureuse de la Bête en lisant le conte *La Belle et la Bête*. Aussi est-elle très triste de réaliser qu'il s'agit d'un amour impossible. Dans *Une bien curieuse factrice*, elle rencontre encore une fois le grand amour, mais celui qu'elle aime offre son cœur à une autre.

ii. Qualités humaines

Les qualités humaines de Mademoiselle Charlotte s'illustrent de multiples façons. Elle est investie d'une mission particulière qui consiste à mettre du *spling* dans la

vie des gens. « Le *spling*? C'est tout ce qui ensoleille, embellit, réjouit, émerveille. C'est très important. Ça change la vie des gens. » (*Une gouvernante épatante* 39) Ce *spling* se transforme au gré des romans. Par exemple, dans *L'Étonnante Concierge*, elle enseigne aux enfants à croire en leurs rêves. Dans d'autres romans, elle leur communique sa passion pour la lecture ou encore, elle leur fait découvrir le pouvoir des mots. Dans *La fabuleuse entraîneuse*, elle les amène à découvrir que le dépassement de soi et la coopération valent mieux que la victoire à tout prix. Dans *Une bien curieuse factrice*, son *spling* consiste à rendre les gens heureux « en ajoutant du bon dans leur vie » (45). À travers ses actions, Mademoiselle Charlotte démontre à plusieurs reprises qu'elle est dotée de qualités humaines telles que l'altruisme, la solidarité et l'engagement. De plus, elle se démarque par des valeurs morales édifiantes telles que le sens du devoir, l'honneur et la justice.

Par ses qualités affectives, Mademoiselle Charlotte possède des traits de caractère stéréotypés qui sont habituellement associés aux personnages féminins de la littérature jeunesse, ce qui n'est pas sans rappeler le rôle maternel qui leur est traditionnellement attribué (Brugeilles et al., 2009). Elle se distingue toutefois de ses consœurs en démontrant tout autant de qualités humaines, lesquelles sont traditionnellement associées à la masculinité. Ces constats portent à croire que par sa personnalité, Mademoiselle Charlotte représente un modèle féminin alternatif et non stéréotypé.

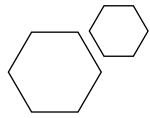
Conclusion

Malgré les avancées sociales provoquées par les différentes vagues du féminisme, les iniquités de genres et les stéréotypes sexistes persistent dans la littérature de jeunesse. Compte tenu de son influence sur la reproduction et l'intériorisation des normes de genre par les jeunes lecteurs, il faut s'inquiéter du fait qu'elle se dérobe souvent vis-à-vis les multiples possibilités des représentations de genre. Si le rôle de la littérature de jeunesse est d'amener

à réfléchir à la condition humaine et d'ouvrir à la diversité de l'être (Chabrol Gagne, 2011), il nous semble qu'elle échoue lamentablement lorsqu'elle présente des images caricaturées de la féminité et de la masculinité qui s'éloignent de la réalité de notre époque.

Pourtant, il existe des personnages féminins en littérature de jeunesse qui multiplient les modèles de référence. Par exemple, *Fifi Brindacier* (du roman *Fifi Brindacier*), *Anne Shirley* (du roman *Anne... la maison aux pignons verts*) et *Joséphine March* (du roman *Les quatre filles du docteur March*) donnent à voir, chacune à sa façon, une image de la féminité qui se veut forte et affirmée, et ce, malgré leur jeune âge et les époques qui les ont vues naître. Mademoiselle Charlotte se joint au rang, car elle échappe elle aussi aux images caricaturales et stéréotypées de la féminité. De son côté, elle le fait en présentant l'image d'une femme mature de notre époque qui se distingue par son apparence, ses activités et sa personnalité. En créant le personnage de mademoiselle Charlotte, Dominique Demers a insufflé un vent de nouveauté en littérature de jeunesse en présentant une image valorisante de la femme adulte. Nous croyons qu'une telle image de la femme peut contribuer à défier les configurations sexistes existantes en offrant des représentations de la féminité qui célèbre sa pluralité.

Référence bibliographique page 51



Christine Roy

Christine Roy a obtenu son Baccalauréat en éducation au primaire à l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick. C'est à cette institution qu'elle a eu la chance de nourrir son amour de la littérature jeunesse en travaillant à la Librairie acadienne. Souhaitant se spécialiser dans le domaine de la littérature, l'auteure a poursuivi des études à l'Université d'Ottawa où elle a complété une Maîtrise en Éducation dans la concentration Société, culture et littérature.

L'image des familles recomposées dans les contes de Grimm et de Perrault

CHRISTINE ROY

Enseignante
à l'élémentaire

Diplômée de
l'Université d'Ottawa



Résumé

Cet article présente une recherche portant sur l'image des familles recomposées dans les contes traditionnels. Afin d'établir des comparaisons avec la société contemporaine, nous avons mis en évidence des facteurs qui caractérisent de telles familles à notre époque. Ensuite, nous avons pris en considération certains contes tels que *Cendrillon*, *Blanche-Neige*, *Hansel et Gretel*, *Frérot et soeurette* ainsi que *Dame Holle*, qui sont justement des contes où l'on retrouve des familles recomposées. Cette étude comparative nous a permis de démontrer qu'il existe des éléments similaires entre la société actuelle et certains contes traditionnels. Ce constat nous mène à un questionnement, à savoir si les stéréotypes envers les familles recomposées de notre époque pourraient résulter des images qui sont véhiculées dans les contes qui sont lus aux enfants.

Mots-clés

Familles recomposées – Belle-mère – Contes traditionnels – Frères Grimm – Charles Perrault

Introduction

Dès un jeune âge, les enfants à qui on fait la lecture sont exposés aux contes choisis par leurs parents et c'est ainsi que commence l'aventure dans le monde de l'imaginaire. Comme par habitude, les histoires qui sont choisies par les parents sont souvent celles qui ont aussi fait croire leur propre imagination lorsqu'ils étaient petits. Bien

sûr, nous parlons ici des contes traditionnels faisant partie du patrimoine culturel de bon nombre de familles dans les pays occidentaux. Que ce soit par la magie de *Cendrillon* ou encore par l'amour fraternel des sept nains envers *Blanche-Neige*, ces contes ont su charmer notre jeunesse avec leur pureté et leur allure divertissante.

Le conte, qui se distingue par ses personnages merveilleux sous forme d'humains, d'animaux ou d'objets, débute souvent par une explication de la situation familiale des personnages principaux (Rufiange, 2011). D'ailleurs, plusieurs auteurs ont déjà étudié les représentations de la famille dans la littérature jeunesse et plus spécifiquement dans les contes traditionnels. Dans la présente recherche, nous voulons considérer ces représentations en prenant en considération les familles recomposées. La famille traditionnelle, constituée d'un père biologique, d'une mère biologique et de leurs enfants, n'est pas le seul modèle familial retrouvé dans nos sociétés. Par ailleurs, ce modèle n'est pas non plus le seul que l'on retrouve dans les contes. De ce fait, il semble important de prendre connaissance des représentations de ces familles dans les contes.

Afin de bien circonscrire le thème à l'étude, nous nous intéresserons en premier lieu aux représentations des familles recomposées dans la société contemporaine pour ensuite examiner celles que l'on retrouve dans les contes. Dantier (2007) définit une représentation comme étant « *un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet* ». On parle alors des symboles que se font mentalement les lecteurs en se rapportant à un objet, une personne, un lieu, etc. Ainsi, aux fins de cette recherche, nous analyserons des contes traditionnels de Charles Perrault (1628-1703) ainsi que Jacob Grimm (1785-

1863) et Wilhelm Grimm (1786-1859). Il sera question de faire une lecture attentive des contes que nous avons sélectionnés afin de comparer les familles de chaque conte. En nous concentrant sur l'analyse des textes (et non pas des illustrations) nous ressortirons certains passages de chaque conte afin de mettre en évidence comment la famille recomposée y est représentée. Nous diviserons l'étude en trois sous-thèmes: le vocabulaire utilisé, la violence et la jalousie. Présents dans les contes, ces sous-thèmes peuvent influencer l'image que se fait l'enfant en ce qui concerne la famille recomposée. Enfin, nous concluons en mettant en évidence les faits les plus saillants de notre étude.

La famille recomposée dans la société du XXI^e siècle

D'emblée, il convient de reconnaître que la façon de concevoir les familles recomposées peut varier selon les contextes démographiques à travers le monde. Mais pour définir notre sujet d'étude, nous prenons en considération des éléments qui décrivent plus particulièrement ce modèle familial dans un pays tel que le Canada.

Il fut une époque où le divorce et la séparation étaient des réalités peu fréquentes dans la société canadienne. Les modèles familiaux que l'on retrouvait étaient traditionnels. Ce n'est qu'en 1968 que l'on instaura la première loi fédérale sur le divorce. On a pu remarquer par la suite des changements dans la société canadienne (Parlement du Canada, 1996). Dès lors, la société fut témoin d'une augmentation de l'indice de divortialité. Selon LeBourdais, Lapierre-Adamcyk et Heintz-Martin (2013), l'indice de divortialité au Canada se situerait aujourd'hui autour de 40 %. D'ailleurs, ces auteurs mentionnent que d'après le recensement de Statistique

Canada de 2011, les familles recomposées constitueraient 12,6 % des familles ayant des enfants au Canada. On peut alors observer que les familles traditionnelles ne sont plus la norme, ce qui amène une diversité grandissante dans les types de familles que l'on retrouve dans la société canadienne du XXI^e siècle.

Parmi les modèles familiaux de notre époque, celui qui rencontre le plus de défis selon Saint-Jacques, Drapeau, Parent, et Godbout (2012) est celui de la famille recomposée. Ces auteurs soulèvent comme défis les problèmes de couple, les problèmes de la fratrie et celui qui semble plus fréquent, les problèmes dans les relations parents-enfants. Les auteurs expliquent que les changements que vivent les familles traditionnelles qui se sont dissoutes sont susceptibles de vivre de tels problèmes relationnels. Ainsi, les familles recomposées se trouvent à devoir reconstruire la vision qu'elles avaient possiblement envisagée pour leur vie familiale, ce qui entraîne un certain deuil (Sweeny, 2010). Par ailleurs, dans certains cas, les parents et les enfants doivent accepter la possibilité qu'une tierce personne s'ajoute à leur famille. Cependant, l'arrivée d'un beau-parent risque parfois de créer un environnement familial hostile pouvant avoir un effet négatif sur la relation déjà établie entre l'enfant et le parent biologique (Saint-Jacques et coll., 2012). Un élément intéressant que notent les auteurs est le fait que ce serait l'arrivée d'une belle-mère qui présenterait le plus de difficulté d'intégration dans ces nouvelles situations familiales. On peut se questionner sur les raisons pour lesquelles l'arrivée d'une tierce partie dans le milieu familial, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une belle-mère, peut avoir cet effet sur les relations parents-enfants.

Plusieurs auteurs sont d'avis que les adjectifs retrouvés dans les contes pour qualifier les belles-mères méritent une certaine partie du blâme en ce qui concerne la perception que l'on peut avoir à leur sujet (Lebourdais et coll., 2013 ; Promonet, 2010). Saint-Jacques et Chamberland expliquent que les contes traditionnels qui présentent



Des chercheurs ont noté que la belle-mère est un personnage qu'on retrouve souvent dans les contes traditionnels que nous ont légués Charles Perrault ou les frères Grimm.

des belles-mères sont souvent des contes qui sont non seulement parmi les plus populaires auprès des enfants, mais qui sont aussi les contes qui sont les plus publiés. Or, puisque dans la plupart des contes, la belle-mère est souvent la « méchante marâtre », il ne faut pas se surprendre du fait que l'on associe ces attributs aux belles-mères dans la réalité. Cependant, selon Kamenetsky (1992), le rôle de la marâtre dans les contes aurait été choisi en fonction des horreurs mentionnées dans les reportages concernant l'abus et l'abandon des enfants. De ce fait, il serait quand même représentatif d'une certaine réalité qui était connue à l'époque, et que nous continuons de connaître aujourd'hui. Malgré le fait qu'il faut démontrer un esprit critique vis-à-vis de l'image que l'on donne aux belles-mères représentées dans les contes traditionnels, des recherches démontrent que la réalité en ce qui concerne les familles recomposées demeure. Par exemple, Daly et Wilson (1998) soutiennent que « *les enfants qui vivent avec un parent génétique (...) et un beau parent (...) ont une probabilité nettement supérieure de subir les formes les plus graves de maltraitance infantile* » (12). Ces auteurs poursuivent en expliquant que 22 % des enfants victimes de la

maltraitance infantile vivent dans une famille recomposée. Ils rapportent les résultats d'une recherche similaire ayant été effectuée au Canada. Selon cette enquête canadienne :

« Environ un sur trois mille enfants en âge préscolaire résidant à Hamilton avec ses deux parents génétiques avait été signalé au bureau de la maltraitance infantile de l'Ontario en 1983. Pour les enfants vivant avec un beau-parent et un parent génétique, le taux correspondant était d'environ un pour soixante-quinze, c'est-à-dire quarante fois plus élevé. » (Daly et Wilson, 1998, 34).

La violence dans les familles recomposées qui évoluent dans les contes mérite d'être étudiée si cela peut mener à une meilleure compréhension de ces familles dans notre société. Étant donné leur prévalence, nous prenons en considération certains contes traditionnels afin de connaître les représentations de la famille recomposée qui s'y retrouvent.

La famille recomposée dans les contes traditionnels

Comme nous l'avons déjà mentionné, la plupart des contes traditionnels débutent

avec une explication de la situation familiale du héros ou de l'héroïne, pour ensuite faire part d'un conflit dans sa famille. Les familles que l'on retrouve dans les contes diffèrent les unes des autres, mais un élément qui les rassemble, c'est qu'elles doivent surmonter plusieurs défis tout au long de l'histoire. Selon Promonet (2010), le but principal de la représentation familiale dans les contes serait de rester le plus près possible de la représentation de la famille « telle qu'on la connaît ». Les conteurs voudraient, selon cet auteur, éviter de donner une représentation idéaliste des familles. D'ailleurs, la plupart des auteurs de contes (tels que les Frères Grimm et Charles Perrault) ont tendance à écrire leurs textes en décrivant une société ressemblant à la société de leur époque (Promonet, 2010). De ce fait, on reconnaît que dans un conte traditionnel sur dix, on retrouve une famille recomposée (Saint-Jacques et Chamberland, 2000).

Par ailleurs, on observe qu'il est beaucoup plus fréquent de retrouver une belle-mère dans un rôle compromettant qu'un beau-père (Daly et Wilson, 1998). Parmi les contes les plus répandus, on retrouve *Cendrillon*, *Blanche-Neige* ainsi qu'*Hansel et Gretel*. Dans ces trois contes, il est question de la belle mère qui présente des caractéristiques donnant à son personnage une image négative. Ce phénomène s'expliquerait, selon les auteurs de deux façons. Premièrement, la majorité des contes traditionnels sont situés à une époque lointaine. Lorsqu'une femme accouchait, les probabilités de survivre à l'accouchement étaient moins élevées que maintenant. Le père se retrouvait alors seul à élever l'enfant jusqu'à ce qu'il trouve une autre femme pour occuper le rôle de la « mère » et c'est ainsi qu'on voit l'apparition de la belle-mère. Comme les contes respectaient la réalité de la société, plusieurs conteurs ont choisi de garder cet aspect dans leurs contes. Deuxièmement, selon Daly et Wilson, l'objectif social des conteurs dans leur choix des personnages serait en lien avec le fait que ce sont davantage les mères qui font la lecture à

leurs enfants. Selon ces auteurs :

« [...] il est facile de comprendre pourquoi les mères préféreraient les histoires dont le sous-texte dirait: « Souvenez-vous, mes chéris, que la pire chose imaginable serait que je disparaisse et que votre père me remplace », à celles dans le message eût été: « Si jamais votre père mourait ou nous quittait, ce serait une chose épouvantable pour vous que je me remarie » (Daly et Wilson, 1998, 66).

Les représentations des belles-mères dans les contes auraient donc comme origine un certain aspect de commercialisation. Les auteurs avaient peut-être l'impression que leurs contes se feraient lire davantage si les parents-lecteurs se retrouvant dans ceux-ci étaient davantage des belles-mères que des beaux-pères.

Les auteurs et leurs contes

Il existe plusieurs contes dans lesquels se retrouvent une belle-mère. Cependant, pour cette recherche nous verrons quelques contes de Charles Perrault ou de Jacob et Wilhelm Grimm.

1) Charles Perrault (1628-1703)

En ce qui concerne les contes de Charles Perrault, ceux-ci se caractérisent par leurs aspects riches et moralisants (Promonet, 2010). D'ailleurs, cet auteur est reconnu pour faire transparaître ses idéologies de la société (sa façon de voir la société) dans ses contes. Parmi ses contes les plus connus on retrouve: *La Belle au bois dormant*, *Le Petit chaperon rouge*, *La Barbe bleue*, *Le Chat Botté*, *Cendrillon* ainsi que *Le Petit Poucet*.

D'autre part, selon Promonet (2010), dans les contes de Perrault, on pourrait observer une méprise envers les paysans, tandis que les gens de la haute bourgeoisie seraient davantage mis en valeur. De plus, on remarque souvent que ses héroïnes sont des princesses ou des duchesses, malgré le fait que celles-ci ont un rôle plutôt soumis. Enfin, Perrault, en transmettant ses idéologies et ses croyances dans les contes, s'assure d'inclure un principe moralisateur afin d'avoir une certaine influence sur la

perception de ses lecteurs (Promonet, 2010).

2) Jacob Grimm (1785-1863) et Wilhelm Grimm (1786-1859)

Les contes des frères Grimm pour leur part, tentent de respecter la réalité des peuples, quel que soit leur sort (Promonet, 2010). En plus d'écrire leurs propres contes, ces auteurs ont repris plusieurs contes déjà célèbres en les modifiant pour les ramener à la réalité. Parmi les contes de ces auteurs, on retrouve: *Blanche-Neige*, *Raiponce*, *Hansel et Gretel*, *Dame Holle*, ainsi que *Frérot et soeurette*.

On dit des frères Grimm qu'ils ont été les premiers à écrire les contes traditionnels tels qu'ils sont racontés en donnant le plus de faits possible dans l'histoire. Ainsi, leurs contes ont un aspect plus cru et ils sont plus près de l'esprit du conte que ceux de Charles Perrault (Promonet, 2010). Par ailleurs, les héroïnes de ces contes auraient, malgré leurs rôles quand même traditionnels, un caractère beaucoup moins passif que celles des contes de Perrault (Opie, 1974; Promonet, 2010).

3) Les contes à l'étude

Dans le but de bien établir la relation entre les représentations des familles recomposées dans les contes et les représentations des familles recomposées dans la société, nous avons choisi d'étudier les contes suivants: *Cendrillon*, *Blanche-Neige*, *Hansel et Gretel*, *Frérot et soeurette* ainsi que *Dame Holle*. Nous avons effectué une lecture critique de ces contes pour en ressortir des passages que nous avons analysés. Dans notre analyse, nous parlerons du vocabulaire choisi par les auteurs (le choix des mots), ainsi que des thèmes de la jalousie et de la violence dans les familles recomposées. Nous présentons des extraits de ces contes afin d'établir des liens avec les recherches sur le sujet que nous avons rapporté précédemment.

3.1) Le choix de mots

Il arrive que dans les contes traditionnels, les auteurs écrivent en utilisant une terminologie qui est en lien avec l'objectif de lecture. Selon Promonet (2010), certains

auteurs des contes traditionnels utilisaient un langage qualifié de « précieux » dans leurs contes. Les termes choisis par les auteurs étaient alors soigneusement sélectionnés afin de donner l'effet voulu. On note que c'est aussi le cas dans certaines versions adaptées de ces contes.

Si l'on prend par exemple le conte de *Cendrillon* (Ballet, 1998), on voit dès le début du conte l'image que l'auteure veut donner à la belle-mère et à la famille recomposée. Par son choix de mot, l'auteure explique d'une façon négative le second mariage du père: « *Hélas! après quelques années, il se remaria avec une mauvaise femme, déjà mère de deux filles méchantes et laides.* » (Ballet, 1998, 2). Le mot « hélas » influence le lecteur, le menant à penser que le fait qu'une personne se remarie est une chose négative, voir catastrophique. De plus, un peu plus loin, on dit que la belle-mère « *vint à haïr sa belle fille* » (Ballet, 1998, 3). Le terme « haïr » est un mot puissant, surtout lorsqu'on l'utilise envers une autre personne. Il nous semble que cette auteure a choisi ces termes afin de donner une allure négative à la belle-mère.

Dans le conte de *Hansel et Gretel* (Grimm, 2010), on voit clairement par le vocabulaire utilisé que le père n'échappe pas aux méchancetés de la belle-mère. Ce conte illustre une situation dans laquelle les parents se retrouvent dans un moment de précarité qui les pousse à vouloir abandonner leurs enfants. La belle-mère, qui ne donne aucun choix au père que d'accepter la proposition d'abandonner les enfants dans la forêt démontre un égoïsme immoral. Cette dernière s'exprime ainsi: « *-Comment! dit-elle, alors nous devrions mourir de faim tous les quatre! Et elle ne le laissa plus tranquille jusqu'à ce qu'il accepte cette terrible idée.* » On voit alors dans les mots choisis par l'auteur que la belle-mère occupe un rôle dominant qui lui permet de prendre une telle décision au sujet des enfants de son mari. Pour ajouter à ce sujet, on remarque que les rôles traditionnels occupés par l'homme et la femme dans la littérature jeunesse semblent changer considérablement lorsqu'on tient compte

de la présence de la « méchante marâtre ». L'homme, qui se retrouve habituellement dans des rôles plus dominants devient plutôt soumis à sa nouvelle femme (Promonet, 2010). De plus, dans plusieurs de ces contes, le père biologique des enfants est absent. Ce dernier n'agit donc pas comme un allier pour les enfants, mais plutôt comme un acteur passif devant leur mauvais traitement.

3.2) La jalousie

Un des thèmes les plus récurrents dans les contes traditionnels est celui de la jalousie. Ce dernier peut être présent de différentes manières, soit entre la fratrie (comme dans *Cendrillon*) ou dans la relation parent-enfant (comme dans *Blanche-Neige*). Mais celle qui semble dominer est la jalousie ressentie par la belle-mère envers l'enfant de son conjoint.

Tout d'abord, comme on peut observer dans le conte de *Cendrillon* (Daniel, 2011), les deux belles-soeurs démontrent de la jalousie envers leur nouvelle sœur en lui donnant de nombreuses tâches à accomplir tout en s'assurant de l'insulter et de la ridiculiser dans le processus. Celles-ci ne se limitent à rien pour faire souffrir la pauvre Cendrillon qui ne fait que de bonnes actions pour elles. De ce fait, la citation suivante démontre clairement la méchanceté des belles-soeurs envers Cendrillon: « *They took her nice clothes away and gave her an old smock instead, along with wooden shoes. "Look at the proud princess; how nicely done up she looks!" They said, mocking her and pushing her back into the kitchen.* » (Daniel, 2011, 102). Or, leurs gestes semblent être déclenchés par un sentiment de jalousie qui se fait voir dans la manière dont les deux soeurs traitent Cendrillon.

Saint-Jacques et coll. (2012) expliquent que dans la réalité, la jalousie entre les frères et soeurs est un phénomène plutôt commun dans les familles recomposées. Les enfants feraient preuve de jalousie envers les autres enfants et le temps que ceux-ci passent avec les parents. Il semble alors que les enfants ressentent le besoin de compétitionner pour l'attention des parents. Malgré le fait que

dans le conte de *Cendrillon* on observe de la jalousie entre fratrie, il est aussi possible que l'enfant ressente aussi de la jalousie envers le nouveau conjoint puisque ce dernier vient occuper beaucoup du temps qui lui était auparavant consacré.

D'autre part, ce phénomène de jalousie peut aussi être présent dans la relation parent-enfant. Ce phénomène se retrouve dans plusieurs contes traditionnels. Parmi ceux-ci, on peut penser à *Blanche-Neige* et à *Dame Holle*. Dans le conte de *Blanche-Neige* (Heins, 1974), il s'agit d'une belle-mère qui est obsédée par la beauté. Cette dernière veut, par-dessus tout autre chose, être la plus belle du royaume. En conséquence, lorsque Blanche-Neige a sept ans et que la belle-mère réalise que cette dernière a une beauté qui dépasse la sienne, son sentiment de haine et de jalousie envers Blanche-Neige grandit: « *The Queen was horrified, and turned yellow and green with envy. From that hour on, whenever she looked at Snow White her heart sank, so deeply did she hate the girl.* » (Heins, 1974). Ainsi, on peut bien voir que la représentation de la belle-mère dans cette histoire lui donne une image négative. Parallèlement, on peut observer une forme de jalousie parent-enfant dans le conte de *Dame Holle* (Daniel, 2011). Cependant, cette jalousie se voit plutôt dans la comparaison que fait la belle mère de ses deux filles. Dans cette histoire, on retrouve une mère qui a une fille biologique et une belle-fille. La mère de l'histoire favorise davantage sa fille biologique: « *But the widow loved the ugly, lazy one much more, since she was her real daughter.* » (Daniel, 2011, 116). Effectivement, plusieurs beaux-parents disent avoir de la difficulté à ressentir de l'amour envers leurs beaux-enfants, et ce même s'ils souhaitent que cela change (Daly et Wilson, 1998).

3.3) La violence

En ce qui concerne le thème de la violence dans les familles recomposées, sa présence continue dans les contes traditionnels occasionne une certaine influence sur les représentations que l'on peut se faire de celles-ci. Il arrive que ce thème est

représenté par la méchanceté de la belle-mère (comme dans *Blanche-Neige* ou dans *Frérot et soeurette*), mais d'autres fois, il est représenté par son égoïsme (comme dans *Hansel et Gretel*).

La violence observée dans les contes traditionnels est un thème qui mérite d'être étudié davantage. Comme la famille recomposée se retrouve dans plusieurs de ces contes, on peut se questionner sur les effets que cela peut avoir sur la représentation que les enfants peuvent s'en faire dans la réalité. Le conte de *Blanche-Neige*, reconnu par Daniel (2011) comme l'un des contes les plus connus de tous les temps, est un exemple qui démontre bien comment cette violence se retrouve dans les contes. Effectivement, dans cette histoire, la belle-mère ne recule devant rien pour se débarrasser de sa belle-fille. Après avoir envoyé un chasseur ayant comme mission de tuer Blanche-Neige et de ramener deux de ses organes comme preuve, on observe la belle-mère, pensant que ce dernier a réussi, en train de se régaler en mangeant les organes de sa belle-fille : « *The cook boiled the organs in salt water and the evil woman ate them, thinking they were Snow White's.* » (Daniel, 2011, 187). Une action telle que celle-ci démontre une cruauté extrême de la part de la belle-mère tout en lui donnant une image monstrueuse. En lien avec ce sujet, on observe aussi une cruauté étonnante chez la belle-mère du conte *Frérot et soeurette*. Dès les premières lignes, on soulève la présence de cette violence : « *Since our mother died, we haven't had one happy moment. Our stepmother beats us everyday, and when we try to go to her, she just pushes us away with her feet. Leftover hard crusts are our only meal.* » (Daniel, 40). Pour échapper à cette cruauté, les enfants se sauvent de la maison. Lorsque la belle-mère, à qui on attribue le titre de sorcière, apprend que les enfants ont retrouvé une vie heureuse, celle-ci se rend à leur royaume avec sa fille biologique et réussit à empoisonner sa belle-fille :

« *The witch's daughter was with her, and together they carried the queen into the bathroom and helped her into the tub. Then, they closed the door behind them and*

ran away quickly. In the bathroom, they had conjured a sulfur hellfire, and soon the beautiful young queen had suffocated on the fumes. » (Daniel, 2011, 45-46).

Les belles-mères de ces histoires démontrent des traits de caractère très cruels. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, la violence envers les enfants vivant dans des familles recomposées serait plus présente que dans les familles traditionnelles (Daly et Wilson, 1998). Les auteurs expliquent ce phénomène en disant que : « *Le manque d'intérêt personnel et sincère pour le bien-être d'un enfant dont on doit s'occuper semblait pouvoir accroître la fréquence de toute sorte d'abus* » (35). Les beaux-parents se sentiraient alors moins attachés aux enfants et ainsi moins préoccupés pour leur bien-être.

Conclusion

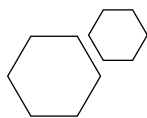
Les familles recomposées peuvent avoir des défis à surmonter afin de pouvoir vivre en harmonie. D'ailleurs, la recomposition des familles continue de constituer un défi et on peut l'observer à travers le temps même s'il s'agit de fiction dans le cas des contes. Dans certains contes, les représentations données aux familles recomposées peuvent sembler négatives, voire grotesques. L'image symbolique de ces familles est alors mise à l'épreuve une fois de plus.

Vient alors la question : doit-on continuer à faire la lecture de ces contes aux enfants ? Malgré les représentations négatives des familles recomposées dans les contes traditionnels, ceux-ci gardent toujours leur popularité. Certes, les familles recomposées doivent relever plusieurs défis sans devoir en plus se préoccuper de la façon dont elles sont perçues. Il importe de souligner que les enfants dont la cellule familiale est intacte peuvent aussi être influencés par les représentations familiales retrouvées dans la littérature jeunesse. Toutefois, les contes traditionnels sont reconnus pour leur aspect de moralité et leur fonction thérapeutique. On dit que le conte serait nécessaire au développement de l'enfant puisqu'il lui permettrait de venir au bout de ses angoisses tout en lui faisant

comprendre que la vie, ce n'est pas toujours facile (Robin, 2012).

Quoi qu'il en soit, les parents qui font la lecture de ces contes à leurs enfants doivent s'assurer de leur expliquer les situations qui pourraient les perturber afin de prévenir des traumatismes. Bref, « *Le conte revêt une importance capitale dans la construction psychique du lecteur, que ce soit de manière consciente ou inconsciente* » (Promonet, 2010, 26). Nous avons alors comme devoir de bien guider les enfants dans leurs aventures imaginaires afin qu'ils puissent en retirer le plus des avantages.

Référence bibliographique page 51



Anne Gagnier

Anne Gagnier vient d'un petit village francophone de l'est de l'Ontario. Elle détient un baccalauréat en didactique des langues secondes avec une mineure en littérature anglaise et un baccalauréat en éducation de l'Université d'Ottawa. Elle

Maman! Il y a un anglais dans mon livre!

La représentation des anglophones dans la littérature canadienne française

ANNE GAGNIER

Enseignante

**Diplômée de
l'Université d'Ottawa**



Résumé

Cet article présente les résultats d'une analyse littéraire qui cherche à faire ressortir les représentations des personnages anglophones et les représentations de la langue anglaise dans des œuvres de littérature jeunesse publiées en français au Canada. Des fondements théoriques soutiennent nos analyses, dont des théories en littérature jeunesse ainsi que des théories s'intéressant aux rapports de forces qui s'établissent dès qu'il est question de langue, de culture et identité. Les œuvres analysées ont été sélectionnées afin de représenter une diversité de genre littéraire traitant de l'anglophonie. Nous avons également voulu obtenir une représentativité de plusieurs provinces canadiennes. Trois principaux thèmes ressortent de nos analyses : l'isolation et la discrimination, l'entêtement et le pouvoir, et la critique linguistique. Un regard sur ces éléments nous mène au constat que l'image d'un Canada bilingue et uni semble absente de la littérature jeunesse canadienne-française.

Mot clés

littérature jeunesse – canadien-français – bilinguisme – représentation – canadien-anglais

Introduction

« C'était trop ! C'était injuste ! –C'est de la persécution ! C'est à cause de mon chandail bleu ! » (Carrier, R., 1979,16). Cette citation du *Chandail d'hockey*, album jeunesse écrit par Roch Carrier, illustre l'horreur d'un jeune canadien-français d'être associé à une équipe de hockey « anglophone » telle

les Maple Leafs de Toronto, mais surtout, celle d'être associé à la langue anglaise. De la conquête britannique du Canada en 1760 à la mondialisation des marchés, l'expansion de l'anglais est une réalité qui dépasse les frontières canadiennes et qui s'étend à l'ensemble de la société. De plus en plus de pays s'approprient cette langue (Pennycook, 2001). Mais, quel est l'impact de cette anglicisation sur la littérature jeunesse au Canada? Quelles sont les représentations de l'anglais et des anglophones dans la littérature jeunesse canadienne-française ?

Dans cette recherche, nous analyserons la représentation des anglophones et des personnages anglais dans la littérature canadienne-française. Premièrement, nous énoncerons le cadre contextuel de notre recherche pour démontrer les raisons pour lesquelles ce sujet est important pour la société canadienne-française. Deuxièmement, nous mettrons en évidence des éléments théoriques pertinents à ce sujet en mettant l'accent sur des concepts se rapportant à la littérature jeunesse et ensuite, sur des concepts qui doivent être considérés quand on s'intéresse à la question de la dualité linguistique au Canada. Par la suite, nous présenterons le corpus d'œuvres littéraires jeunesse que nous avons considéré dans ce travail et nous précisons notre méthode d'analyse. Viendront ensuite les résultats de nos analyses, lesquels feront ressortir les trois principaux thèmes ayant émergés, soit l'isolation et la discrimination, l'entêtement et le pouvoir, et la critique linguistique. Une brève conclusion suivra.

Cadre contextuel

L'étude des représentations des personnages anglophones et de la langue anglaise dans la littérature canadienne-française est importante pour plusieurs raisons. Premièrement, avec sa politique sur les langues officielles, le Canada est un pays

qui est bilingue. Selon Statistique Canada, le bilinguisme au Canada « indique si le recensé a déclaré pouvoir soutenir une conversation en français et en anglais à la question sur la connaissance des langues officielles. » (Statistique Canada, 2013). Une étude de Statistique Canada indique qu'en 2011, le bilinguisme était à la hausse par rapport à 1961 (Statistique Canada, 2013). Pour cette raison, il est important de discuter et d'analyser les représentations du bilinguisme qui se retrouvent dans les produits culturels de la société. Par ailleurs, la dualité linguistique est un sujet qui est toujours d'actualité. En effet, le Canada continue à s'interroger au sujet de ses politiques linguistiques et sur son identité bilingue. Comme nous allons le voir plus loin, l'identité linguistique a un impact sur la culture et sur les valeurs d'un individu. Pourtant, au cours de nos recherches sur le sujet, on a pu constater qu'il y a très peu d'études sur les représentations de la dualité linguistique dans la littérature en général. Nous n'avons trouvé aucune source d'information qui traitait de ce sujet en ce qui concerne la littérature jeunesse. Cette situation est préoccupante si l'on considère que c'est au cours de l'enfance et de l'adolescence que les jeunes développent leur système de valeurs et leurs croyances vis-à-vis de la diversité interculturelle (Bishop, 1997 ; Louie, 2005).

Cadre théorique

1) La littérature jeunesse

Selon certains auteurs, la littérature jeunesse est le reflet de la société. D'abord, « la société mise en scène est avant tout celle dont l'enfant fait l'expérience » (Letourneaux, 2005, 96). C'est-à-dire que dans la littérature jeunesse, l'auteur représente davantage des milieux qui sont familiers à l'enfant, qui font partie du monde auquel l'enfant appartient. Toutefois, Letourneaux (2005) nous rappelle

est une enseignante à l'intermédiaire en immersion. Elle a complété la maîtrise en éducation avec concentration en langue seconde à la même institution. Elle s'intéresse aux études en bilinguisme et en identités plurielles.

que la littérature jeunesse ne fait pas que représenter la société. Elle représente aussi les valeurs de cette société et elle fait un discours sur la société. Par exemple, l'image que projette le gouvernement du Canada est celle d'un pays uni dans son bilinguisme. En 2006, le gouvernement de Harper approuva la proposition qui reconnaît le Québec comme étant une nation distincte à l'intérieure d'un pays uni. Le Québec est le territoire majoritairement francophone de l'Amérique du Nord. Mais on peut se demander si la littérature jeunesse projette une image d'union auprès de la société canadienne. L'image des anglophones qui est projetée dans la littérature jeunesse canadienne-française n'est pas seulement importante pour représenter la société, mais aussi pour démontrer le fonctionnement et les liens entre la langue, la culture et l'identité. Ce questionnement concernant la langue, la culture et l'identité est très important pour les jeunes canadiens puisque ces éléments font partie de l'identité de chacun (Auger, 2007). De plus, l'esprit canadien s'instaure dans chacun de ces jeunes au travers de leur parcours. C'est pourquoi il faut être conscient des représentations plurilingues dans la littérature jeunesse. Cette question de dualité linguistique est très importante dans un pays bilingue et dans un monde marqué par la mobilisation.

2) Langue, culture et identité

Champagne (1990) nous dit « I am Canadian, a bicultural Canadian. A simple enough statement, but in a country obsessed with bilingualism and multiculturalism, a political one » (2). Elle continue par expliquer les difficultés et les obstacles qu'elle affronte parce qu'elle est bilingue et biculturelle. Par exemple, elle énonce qu'il est parfois difficile de remplir des formulaires, car elle ne sait pas si elle devrait cocher plutôt la case « français » ou « anglais » lorsqu'elle ne se sent pas comme si elle appartenait à un groupe plus que l'autre. De plus, elle se sent comme si elle se faisait persécuter par les anglophones, parce qu'elle parle français, et par les francophones, parce qu'elle parle anglais. Si un adulte éprouve

tant de difficulté à gérer ses identités bilingues, comment orienter les jeunes ? Champagne maintient qu'il est important que chacun soit initié à l'interculturel afin d'amoinrir les différences. Par ailleurs, il nous semble également important de tenir compte d'autres éléments concernant l'identité linguistique et culturelle ainsi que les rapports de force et leur impact sur le développement de l'identité des jeunes.

3) L'identité linguistique et culturelle

L'identité linguistique et culturelle fait partie du développement des jeunes. Dans un pays bilingue tel que le Canada, cet aspect peut représenter un défi. Prenons comme exemple la province de l'Ontario. Les élèves des écoles franco-ontariennes se diversifient de plus en plus. Une étude de Lamoureux (2010) démontre que certaines écoles comptent de 10 à 100% des élèves qui parlent le français à la maison, de 10 à 100% des élèves qui parlent l'anglais à la maison ou de 5 à 95% qui parlent une autre langue que les deux langues officielles du pays. Il est donc important de prendre en compte toutes les différentes identités linguistiques et culturelles des élèves.

Les enseignants, de par la politique d'aménagement linguistique pour les écoles de langue française de l'Ontario (Ministère d'Éducation de l'Ontario, 2011), ont comme mission de soutenir le développement de l'identité francophone des élèves. Gérin-Lajoie (2012) note que « toutes et tous développent un rapport à l'identité, peu importe l'appartenance linguistique, raciale, ethnique ou culturelle ». En d'autres mots, tous les élèves dans les écoles franco-ontariennes développent un rapport à l'identité francophone, même s'ils n'ont pas le français comme langue maternelle. En effet, Juteau (1999, tiré de Gérin-Lajoie, 2012) note qu'« on ne naît pas ethnique, on le devient ». Cela implique qu'indépendamment de ses origines linguistiques, chacun peut faire partie de la francophonie ou de l'anglophonie canadienne. Il est important de noter que l'inverse est vrai aussi ; les élèves peuvent développer des identités bilingues ou

plurielles dépendamment des valeurs de l'école et de leur environnement.

Gérin-Lajoie (2012) et Lamoureux (2010) soutiennent que le français et l'anglais ne sont pas vécus ni perçus de la même façon par les francophones et les anglophones qui sont minoritaires du point de vue linguistique. En français, on semble se préoccuper davantage d'être des « bons » ou des « mauvais » francophones (Lamoureux, 2010). En effet, la recherche de Gérin-Lajoie (2012) démontre que les francophones en milieu minoritaire parlent le français pour des raisons sentimentales et aussi pour assurer leurs droits juridiques. Par contre, les anglophones qui sont linguistiquement minoritaire au Québec parlent l'anglais car ils considèrent que c'est une force mondiale. Ces perceptions influencent la construction identitaire et la représentation que nous faisons de ces deux mondes.

4) Les rapports de force

La théorie des capitaux de Bourdieu (1980) peut nous aider à porter un regard critique sur les représentations de la diversité linguistique retrouvée en littérature jeunesse. Bourdieu avance que chaque type de capital (par exemple, le capital linguistique) est soumis à un rapport de force. Ainsi, concernant le capital économique, les riches sont plus forts que les pauvres car ils ont plus d'argent. Ce concept peut s'appliquer aux langues. Il y a deux pivots sur lesquels se penchent ce rapport de force : l'autorité et la légitimité. Ces deux pivots se transforment selon les circonstances précises. Il est aussi important de noter, comme le fait Heller (1994) que « it is necessary to display appropriate linguistic and cultural knowledge in order to gain access to the game and playing it well requires in turn mastery of the kinds of linguistic and cultural knowledge which constitute its rules » (125). En d'autres mots, afin de participer activement dans une société bilingue, il faut comprendre ce rapport de force et les enjeux liés à ceux-ci. Il est important pour les jeunes de s'intéresser à ces enjeux afin de mieux comprendre leur

environnement multiculturel. L'étude des rapports de force peut servir comme un bon point de départ vers une éducation de l'interculturel.

À la lumière des éléments théoriques que nous venons d'explicitier, il nous est possible de faire une analyse de diverses œuvres de littérature jeunesse de langue française, publiées au Canada, afin de mettre en exergue les représentations des personnages anglophones et les représentations de la langue anglaise qui s'y retrouvent. Dans la méthodologie, nous présentons les œuvres choisies, de même que les procédures suivies pour en faire l'analyse.

Méthodologie

1) *Corpus de livres de littérature jeunesse portant sur la diversité linguistique*

Pour offrir un portrait reflétant la réalité canadienne, nous avons considéré des œuvres d'auteurs provenant de différentes provinces. De plus, nous avons comme préoccupation de couvrir une diversité de genres littéraires. Nous présentons les dix œuvres retenues par un bref résumé et quelques notes sur les auteurs. Certaines de ces œuvres ont la dualité linguistique comme thème central, tandis que d'autres ont des personnages anglophones dans l'arrière-plan. D'autres ont l'omniprésence de l'anglais comme sous-thème.

Le chandail d'hockey (1979) – Roch Carrier – album/conte - Roch Carrier est un auteur d'origine québécoise. Son œuvre commence avec un garçon enthousiaste pour son équipe d'hockey préférée : les Canadiens de Montréal. Son chandail de hockey bleu, blanc et rouge, étant usé, il doit se faire remplacer. Sa mère lui commande un nouveau chandail du catalogue Eaton. Par malheur, il reçoit le chandail des Maple Leafs de Toronto.

Max au Centre Bell (2010). – Olivier Challet – roman junior - Olivier Challet est un auteur d'origine française qui habite au Canada depuis presque vingt ans. Max est très heureux lorsqu'il apprend que son père a gagné des



Création collective
Les Draveurs

Par osmose

La pièce de théâtre *Par Osmose* présente plusieurs enjeux liés à l'omniprésence de l'anglais pour les francophones en milieu minoritaire.

billets pour une partie de hockey des Canadiens de Montréal contre l'équipe de Toronto. Par malheur, le père de Max ne peut pas se rendre à la partie. Donc, il invite Max à y aller avec un de ses collègues de travail. Max va aux toilettes et en revenant, il se trompe de loge. Il entend des informations qui ne lui étaient pas destinées. Il se retrouve alors prisonnier dans la loge.

« La chérie canadienne » *L'espace qui reste*. (1979) – Patrice Desbiens – poème – Patrice Desbiens est un poète franco-ontarien. Ce poème traite des difficultés à habiter en Ontario français. On y représente l'assimilation par les anglais et l'abandon par le Québec.

Le chant des loups. (2001) – Françoise Lepage – roman junior – Françoise Lepage est originaire de la France et a habité au Canada pour plus de trente ans. Ce roman junior traite des aventures d'une famille québécoise qui s'installe à Cumberland en 1851, sur « French Hill », une colline où tous les français viennent s'installer. Petit à petit, cette famille surmonte des obstacles et

s'établit dans son nouveau milieu.

Par Osmose. (2010¹) – Les Draveurs – pièce de théâtre – Cette pièce de théâtre a été écrite collectivement par une troupe de théâtre de l'école secondaire Macdonald-Cartier à Sudbury. Cette pièce de théâtre porte sur l'assimilation. Elle raconte l'histoire d'une famille québécoise nucléaire, déménagée en Ontario. Véronique, la cadette, choisit de vivre sa vie adulte en anglais tandis que son frère rejette l'assimilation et continue à vivre sa vie en français.

Bilinguisme. J'parle seul quand Jean Narrache. (1969) – Jean Narrache – petit poème – Jean Narrache est un poète québécois. Ce poème traite du bilinguisme.

La première guerre de Toronto. (2010) – Daniel Marchildon. – roman adolescent – L'auteur de cet œuvre est franco-ontarien. C'est l'histoire d'un torontois nommé Napoléon Bouvier. Il est un boxeur, mais lors de la première guerre mondiale, il doit aller rejoindre les troupes canadiennes en Europe. À son retour, il doit maintenant se battre à Toronto, d'une part pour un emploi dans une ville anglophone et d'une part contre la grippe espagnole.

« Une histoire de temps » *Parlures d'Acadie*. (2007) – Nelson Michaud – conte - Nelson Michaud est un auteur acadien. Ce conte tente d'expliquer la raison pour laquelle la Baie des Chaleurs porte ce nom.

Je m'en fiche. (2012) - Jo-Anne Richer – roman – Jo-Anne Richer est née à Sudbury. Son roman raconte l'histoire d'un adolescent, Christian, qui déménage de Sudbury à Ottawa. Il vit difficilement son déménagement et décide de retourner à Sudbury.

Papa, Parle-moi anglais comme maman!

¹ Le texte *Par osmose* utilisé pour cette analyse est une seconde édition. Le texte original fut rédigé en 1987-1988.

(2011) – François-Xavier Simard – roman – François-Xavier Simard est d'origine québécoise. Ce roman raconte l'histoire d'un couple : Carla, une autrichienne, et Paul, un canadien-français. Malgré que Carla soit d'origine autrichienne, l'auteur semble associé les immigrants à la culture anglophone. Carla est souvent associée à la culture anglophone du Canada, tandis que ses parents représentent davantage la culture et l'identité autrichienne. L'auteur dans ce roman raconte les obstacles que Paul et Carla rencontrent à cause de leurs différences culturelles et leurs valeurs. Après le décès tragique de Carla, Paul éprouve des difficultés à interagir avec son fils qui avait toujours habité avec sa mère.

2) Procédures d'analyse

Afin d'analyser notre corpus, nous avons en premier lieu effectué une lecture intégrale de toutes les œuvres retenues, ce qui nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des thèmes généraux et des éléments particuliers de chaque œuvre. Nous avons retenu trois thèmes communs à ces œuvres qui permettent de faire ressortir les représentations des personnages anglophones et les représentations de la langue anglaise : l'isolation et la discrimination, l'entêtement et le pouvoir et enfin, la critique linguistique. Par la suite, nous avons fait plusieurs relectures de chacune des œuvres afin de relever des passages qui constituent des exemples de chacun des thèmes précités.

Résultats

Nous avons porté un regard critique sur les représentations des personnages anglophones et de la langue anglaise dans les œuvres que nous avons choisies. Trois thèmes ont émergé : l'isolation et la discrimination ; l'entêtement et le pouvoir ; la critique linguistique. Ces thèmes sont en lien avec certaines notions théoriques dont il a été question précédemment. En effet, l'isolation et la discrimination répondent à l'idée d'un Canada uni et bilingue.

L'entêtement et le pouvoir reflètent le concept des capitaux de Bourdieu. Ce thème illustre bien comment le pouvoir dans un domaine, peut influencer le pouvoir dans un autre domaine, par exemple, linguistique.

1) L'isolation et la discrimination

“Born in one solitude, living in the other, I travel mostly in between. It is an interesting, sometimes exciting journey, but a lonely one. Not belonging is the price I pay for being bilingual and bicultural, for refusing to stay on my side of the great Canadian cultural divide.”
(Champagne, 1990, 2)

Dans la majorité des livres, nous pouvons discerner que les personnages anglais sont isolés des personnages français et vice-versa. Il y a toujours une division entre les deux peuples. Et surtout, ils ne travaillent jamais ensemble. Plusieurs exemples qui illustrent cette situation :

- Dans *Le chandail d'hockey*, M. Eaton se retrouve seul dans son bureau. Le jeune garçon, lorsqu'il porte son chandail bleu des Toronto Maple Leafs, symbolisant les anglais, se fait persécuter et se retrouve à l'écart du groupe.
- Dans *Max au Centre Bell*, le personnage principal francophone et sa famille se retrouvent dans une loge pour écouter le match d'hockey. Dans sa loge, ils sont à l'écart de la population générale qui est anglophone. De plus, lorsque Max se trompe de loge, il demeure à l'écart des autres.
- Dans *Le chant des loups*, les personnages francophones habitent à Cumberland, mais sur French Hill, en retrait de la communauté anglophone. Les deux communautés restent séparées géographiquement.
- Dans *Par Osmose*, Véronique choisit de s'assimiler à l'anglais. Ce faisant, elle s'éloigne de sa famille. À la fin et au début de la pièce, Stacey, la fille de

Véronique, qui ne parle pas français, se sent seule. Le lecteur ressent que Stacey se sent détachée de ses ancêtres et de ses racines culturelles.

- Dans *La première guerre de Toronto*, on retrouve plusieurs exemples d'isolement des francophones. D'abord, il y a l'usine où travaille Napoléon qui n'embauche que des canadiens-français. Ensuite, il est mentionné que les canadiens-français se retrouvent davantage dans les quartiers défavorisés comme Cabbagetown, ce qui implique que les Anglais n'occupent pas le même territoire.
- Dans « Une histoire de temps » *Parlures d'Acadie*, on distingue clairement les navires français aux navires anglais.
- Dans *Je m'en fiche...*, lors d'un dialogue entre Christian et un nouvel ami à sa nouvelle école, les deux élèves font ressortir les régions dans l'Ontario qui sont francophones. Ils y attachent un pourcentage.
- Dans *Papa, Parle-moi anglais comme maman!*, Paul, tout comme Carla, exprime sa solitude. Malgré leur mariage heureux, leurs différences les ont mené au divorce. Ils ne peuvent pas rester ensemble. Paul se retrouve alors seul dans une ville anglophone, selon l'auteur du roman, à Ottawa. Au travers de l'œuvre, Carla et Paul se sentent seuls pour des raisons différentes. La solitude de Carla la mène au suicide. Franc, leur fils, se retrouve aussi seul après la mort de sa mère. Il semble avoir perdu ses racines et ne sais plus où se lancer.

On retrouve souvent des situations dans lesquelles les personnages anglophones font de la discrimination à l'égard des francophones. Ils appellent les français des « snobs », des « frogs » ou des « Frenchy ». Deux œuvres de notre corpus se distinguent par le fait que ce sont des personnages

français qui persécutent les anglais : *Par Osmose* et *Papa, parle moi anglais comme maman !* À l'exception de ces deux œuvres, notre corpus présente plutôt l'image que les Anglais sont méchants. Ce sont les anglais qui persécutent les Français, ce qui peut avoir comme effet de renforcer l'image du Francophone comme étant une victime. Plusieurs exemples sur la victimisation des francophones se retrouvent dans le prochain paragraphe. Si les francophones sont des victimes, cela renforce la perception de l'anglais comme étant une force mondiale, comme dans les propos de Gérin-Lajoie (2012). L'anglais est tellement fort qu'il étouffe le français de ses paroles blessantes. L'extrait suivant du roman *Le chant des loups* est un exemple qui démontre comment s'illustre cette discrimination à l'égard des Francophones « -Ben, ça m'empêchera pas de le répéter. Depuis que vous êtes là, les *Frenchies*, on n'est plus chez nous ici. Même le curé parle en français! On va tous vous mettre dehors! Vous avez pas d'affaire ici! » (p.60-61).

Ce prochain extrait du roman *La première guerre de Toronto* illustre aussi comment les Francophones sont des victimes de la persécution des Anglophones. « Quand un des soldats torontois de son régiment, amateur de boxe, avait reconnu Napoléon, il avait proclamé devant les autres que leur unité comptait parmi les leurs un *Frenchy*, boxeur hors pair. [...] Au départ, Napoléon a accepté sereinement de se faire appeler ainsi. Cependant, il avait fini par déceler dans le ton de certains soldats, comme Ted McKenna, un affront blessant. » (30). Plusieurs autres exemples se retrouvent dans *Par Osmose* (voir les pages 36, 39, 50-51, 56). Le conte de Nelson Michaud, « Une histoire de temps », essaie de donner une explication cocasse pour laquelle les anglais appellent les français des « frogs », soit que les francophones ont dit aux anglophones de mettre des grenouilles dans les barils d'eau afin de s'assurer que l'eau soit encore bonne à boire. Comme dans les autres œuvres, l'accent est placé sur le fait que ce sont les Anglais qui sont les méchants alors que les Français sont

d'innocentes victimes.

2) L'entêtement et le pouvoir

« *I've dabbled in three other languages (German, Spanish and Italian) but they never had the impact on my life that English did.* » (Champagne, 1990, 80)

Dans les œuvres analysées, les Anglais sont perçus comme étant très têtus. Par exemple, dans « Une histoire de temps », les Français offrent des conseils au capitaine anglais, mais ce capitaine refuse de les suivre et il se moque même d'eux. De la même façon, Véronique, de la pièce *Par Osmose*, refuse à tout prix de parler français, même avec sa mère, qui s'exprime avec difficulté en anglais (63). De plus, dans le roman *Papa, parle-moi anglais comme maman!*, Carla prend toutes les décisions. Lorsque Paul, son mari, la questionne ou propose un différent scénario, Carla refuse de l'écouter. Ce sont toujours les personnages anglais qui semblent détenir le dernier mot. Ce sont toujours ces personnages qui ont le pouvoir. En effet, ce sont les personnages anglais qui détiennent tous le pouvoir : économique, politique, culturelle et linguistique. Ces exemples, comme ceux qui suivent, démontrent que la théorie des capitaux de Bourdieu (1980) peut servir à expliquer les rapports de force qui s'établissent entre les deux entités langagières. Carla est plus riche, donc elle a plus de capital économique. De même, puisqu'elle a plus de capital économique, elle a plus de capital linguistique sur Paul. En effet, le capital linguistique de Carla semble plus important que celui de Paul, ce qui illustre le déséquilibre de force entre la langue anglaise et la langue française.

Le pouvoir économique

Les personnages anglophones sont habituellement plus riches que les personnages francophones. Très souvent, ils sont les patrons des ouvriers, les propriétaires de commerces ou les personnages qui monopolisent les biens. Par exemple, dans *Le chandail d'hockey*, M. Eaton est très riche et il est le patron de la compagnie Eaton. Il semble avoir

le monopole du commerce. Dans « La chérie canadienne » *L'espace qui reste*, le franco-ontarien est comparé à la compagnie *Woolworth* qui a été achetée et vendue par des anglais. Quant au livre *Le chant des loups*, on note que le propriétaire du magasin général et de tous les commerces sont des Anglais. En ce qui concerne *Par Osmose*, le patron du père de Véronique et Jules est aussi un Anglais. Les propriétaires de la grande majorité des commerces et des restaurants sont des anglophones. Dans *La première guerre de Toronto*, les Français habitent, en général, le quartier pauvre. Ils ont plus de difficulté à se trouver un emploi après la guerre. Pour ce qui est de l'œuvre « Une histoire de temps » *Parlures d'Acadie*, la suprématie s'illustre par le fait que le capitaine avec le plus gros navire est un Anglais. Enfin, dans *Papa, Parle-moi anglais comme maman!*, Carla veut que Paul écrive ses romans en anglais afin qu'il puisse faire plus d'argent.

Le pouvoir politique

En observant l'histoire politique du Canada, il est possible de tirer la conclusion que les anglais ont plus de pouvoir politique que les français. Par exemple, en Ontario, ce pouvoir politique s'est fait ressentir lors de l'adoption du Règlement 17 en 1912. Ce règlement empêchait la langue française dans les écoles afin de favoriser la langue anglaise. Ce pouvoir se manifeste dans les lois et les vus politiques manifestés dans les œuvres. Les politiques linguistiques du pays sont souvent mentionnés. Voyons quelques exemples :

- Dans *Max au Centre Bell*, l'hymne national avant le match d'hockey est en anglais. Cela présente l'image que les anglais appartiennent tous au pouvoir politique du Canada.
- Dans *Le chant des loups*, la seule école qui sera à Cumberland sera anglophone. Ici, ce sont les politiques linguistiques de la région qui donnent plus de pouvoir politique à la langue anglaise.

- Dans *La première guerre de Toronto*, il y a plusieurs éléments politiques discutés dans ce roman comme la conscription de la première guerre mondiale et le Règlement 17.
- Dans *Papa, Parle-moi anglais comme maman!*, on associe le fait d'être francophone au mouvement séparatiste du Québec. Cela donne l'image que les « vrais » canadiens sont anglais.

Le pouvoir culturel

Très souvent, les œuvres montrent le pouvoir culturel des anglais au travers des références culturelles qu'on y retrouve. Par exemple, dans l'extrait suivant de *Je m'en fiche...* Christian, le personnage principal, s'identifie avec de la musique anglophone pour combler son besoin de retrouver une chanson qui serait la meilleure représentation de ses sentiments. "En ce moment, j'écoute "Never Again", de Nickelback, sur mon iPod, dans le genre "jamais plus on ne m'obligera à déménager contre mon gré" (7). L'auteure aurait pu choisir une autre chanson comme « Jamais » de Sir Pathétik qui explique la tristesse de se séparer de ceux qu'on aime ou même « Jamais assez » de Vulgaire Machins qui expriment les frustrations de ne pas se faire écouter.

En plus de valoriser la culture anglophone, on note que les auteurs semblent parfois dénigrer la culture francophone. Dans l'extrait suivant de *Papa, parle-moi en anglais comme maman!*, Paul se moque d'une tradition française qui consiste à « ... faire livrer des fleurs dans sa loge avant chaque concert avec ce seul mot : *Merde* signé d'un P majuscule. Une coutume française, vulgaire et ridicule. » (89). Par contre, une lecture plus profonde de ce chapitre, démontre que Paul continue à suivre cette coutume, car elle lui est importante. Il la moque, car il sait que sa femme, une anglophone-autrichienne, n'apprécie pas le geste, mais il continue à y participer. Il se sent frustré par l'ironie de la situation. Cet exemple illustre bien

comment un francophone, Paul, accorde une valeur sentimentale à la langue française, plutôt que pratique.

Le pouvoir linguistique

Il y a deux façons dont le pouvoir linguistique de l'anglais se fait ressentir dans les livres analysés. Premièrement, les auteurs insèrent des mots anglais dans le texte. Par exemple, dans *Max au Centre Bell*, Olivier Challet choisit le mot « puck » au lieu de rondelle. De plus, on ressent l'omniprésence de la langue anglaise en milieu minoritaire. Dans la pièce *Par Osmose*, le dialogue suivant présente le pouvoir de cette langue. Le fleuriste s'est d'abord adressé en français et la cliente répond : « You should speak in English to the clients... I'll complain to the owner... You are in Ontario, you know » (45). La cliente quitte le fleuriste. Cette idée de « You are in Ontario » semble prévaloir l'idée de « You are in Canada ». Ce client projette l'image que la seule langue acceptable hors Québec est l'anglais. Deuxièmement, les auteurs expriment des inquiétudes face à l'assimilation de la langue française par le pouvoir linguistique énorme des anglais. La seule exception que nous avons notée serait l'histoire de Roch Carrier où M. Eaton peut lire la lettre écrite en français par la mère sans problème.

Critique linguistique

« I cannot pinpoint when I first became aware of English as a separate language. Or how I learned it. » (Champagne, 1990, 80)

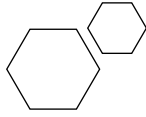
Il ressort de nos analyses qu'il y a deux façons qui indiquent que l'anglais et ses adhérents sont critiqués. Premièrement, les anglais sont perçus comme étant incapables de maîtriser le français. Par exemple, tous les personnages anglais dans *Le chant des loups* parlent un français cassé. Similairement, le poème « le bilinguisme » est écrit dans un français cassé. Serait-ce à cause de la présence de l'anglais ? D'une façon ou d'une autre, ces représentations font appels à l'idée de Lamoureux d'être un

« bon » ou un « mauvais » francophone. Selon Lamoureux (2010), les perceptions de certains dictent qu'il est difficile, sinon impossible, d'être un « bon » français lorsqu'il y a la présence de l'anglais dans les propos, que ce soit à l'oral ou l'écrit (dans le sens qu'un bon francophone est monolingue. Un bon bilingue, c'est en effet deux monolingues qui n'ont aucune influence l'un sur l'autre).

Deuxièmement, l'anglais est perçu comme une langue difficile à maîtriser. Max, de *Max au centre bell*, ne se sent pas à l'aise de chanter l'hymne national, car il trouve que l'anglais est une langue difficile à parler. « Et puis je ne parle pas bien l'anglais. Ça me bloque. Je trouve ça compliqué, j'ai l'impression de zozoter à chaque fois qu'il faut prononcer un « th ». » (20-21). Du même ordre, la mère de Véronique et Jules dans *Par Osmose* a beaucoup de difficultés à s'adapter à son nouveau milieu. Elle ne peut même pas placer une commande pour des mets chinois. Elle doit le demander à Véronique, sa fille. De plus, elle se sent frustrée par rapport à ses habiletés en anglais. Elle est humiliée lorsqu'elle se rend chez le fleuriste et commande « a dozen yellow pinks » (46) au lieu d'une douzaine de roses jaunes.

Conclusion

La représentation des anglophones dans la littérature jeunesse est un sujet qui devrait être étudié davantage. Le bilinguisme français-anglais est un élément marquant du Canada dû à la politique des langues officielles. Sur le plan international, le bilinguisme canadien est projeté par le gouvernement du Canada comme une force des forces du pays. Cependant, dans la littérature jeunesse, tout comme dans la société canadienne, le bilinguisme et les relations entre les anglais et français se côtoient difficilement. Trois thèmes ressortent par rapport aux représentations des anglophones et de la langue anglaise dans la littérature jeunesse canadienne française : l'isolation et la discrimination ; l'entêtement et le pouvoir ; la critique linguistique. Chacun de ces thèmes renforcent l'image



Jean-Félix Nsegbe

Jean-Félix NSEGBE est enseignant. Fidèle à sa passion de toujours, il a une expérience exaltante dans le milieu de l'enseignement. Depuis 1994, il a exercé comme enseignant

d'une société divisée : le français d'un côté et l'anglais de l'autre. Nous avons tenté de trouver des œuvres qui mariaient les deux peuples, mais force nous est de constater que nous avons échoué. Même les textes acadiens qui présentent le chiac dans les bandes dessinées de Dano Leblanc, *Acadieman*, démontrent toujours un pays divisé : les acadiens d'un côté, les français de l'autre et les anglais ailleurs.

Enfin, plusieurs autres recherches dans le domaine seraient primordiales. Pour avoir un portrait plus complet, on pourrait analyser les représentations des francophones dans ces mêmes œuvres. Par ailleurs, nous avons entamé un travail en explorant des pistes vis-à-vis des représentations des Anglophones et de la langue anglaise, mais il pourrait être intéressant d'ajouter des éléments d'analyse. De plus, on pourrait choisir un corpus de livres qui permettrait d'observer et d'analyser les représentations des francophones et anglophones dans la littérature anglophone pour la jeunesse. À cet égard, un regard rapide aux nouvelles de Michel M.J. Shore dévoile des passages qui soutiennent des thèmes similaires. « They trusted him as if he were one of themselves, English, but all the while Arthur remained French. On the surface forever he seemed more Anglo than the Anglos, and there were times when he was uncertain as to what he was. » (Shore, 1986, "Please Papa Take us Home", 40). Finalement, il serait très intéressant d'observer les représentations de ces personnages anglophones et francophones dans des livres bilingues et multilingues qui sont publiés au Canada.

Référence bibliographique page 52

Le loup entre les pages de la littérature de jeunesse : ses multiples représentations à travers le temps

JEAN-FÉLIX NSEGBE

Enseignant

Diplômé de l'Université d'Ottawa



Résumé

Les représentations inhérentes à la littérature de jeunesse semblent contribuer à la construction des schèmes cognitifs de nos jeunes lecteurs. Ainsi, l'objectif de cet article est de présenter une vision dichotomique pour illustrer la représentation du loup dans la littérature en général et la littérature de jeunesse en particulier. Tout d'abord, il s'agit de voir le loup comme un danger qui rôde en permanence à quelques encablures des prairies, une bête cruelle qui s'attaque au bétail et parfois même à l'homme.

Ce loup, le vieux méchant loup, est le portrait macabre d'une certaine époque. Puis, dans une autre vision, certains auteurs d'une tout autre époque représentent le loup comme l'indispensable prédateur qui assure l'équilibre et la pérennité de notre écosystème. Cette deuxième représentation nous montre un loup qui a une fonction sociale indéniable beaucoup plus sensible, ami de l'homme, icône de l'écologie, emblème de certaines marques prestigieuses, ou encore mascotte dans plusieurs de nos écoles primaires. Dans cet article, nous verrons donc qu'au fil des années, la représentation du loup dans la littérature en générale et la littérature de jeunesse en particulier a considérablement évolué pour accompagner la perception que l'on a du loup d'une époque à une autre.

Mots-clés

Loup – Grand méchant loup – Le loup ami de l'homme – Littérature de jeunesse

Introduction

Connu sous nom scientifique de *Canis lupus*, le loup est un mammifère de la race des canidés. C'est un carnivore sauvage décrit par Trinquier (2009) comme étant un animal cruel, méchant, rusé et fourbe. Theberge (2000) quant à lui, présente le loup comme étant un régulateur écologique de premier plan pour assurer l'équilibre de notre écosystème. Nanti d'une belle fourrure, le loup est très voisin du chien qui lui, est un ami et compagnon fidèle de l'homme. Dès lors, l'intérêt que suscite ce sujet est important à plus d'un titre. D'abord, l'analyse des différentes représentations du loup dans la littérature nous donne l'occasion de constater qu'à travers les époques, ce carnivore controversé a tenu divers rôles : le grand méchant loup, le loup animal fourbe et rusé, le loup indispensable régulateur de l'écosystème, le loup ami de l'homme. Ensuite, cette analyse nous permet aussi de mettre en exergue l'impact des idéologies, des stéréotypes et des représentations sur le jeune lecteur. Autrement dit, notre problématique consiste à s'interroger sur les répercussions des représentations inhérentes dans la littérature de jeunesse notamment en ce qui concerne sa perception et sa vision future du monde. Au-delà de cette représentation ambivalente, il s'agit de prendre toute la mesure du pouvoir des représentations dans la construction des schèmes cognitifs de nos jeunes lecteurs. Un résumé de nos principales conclusions met en évidence la nécessité de poursuivre des recherches sur le rôle et la contribution des passeurs culturels auprès des futures citoyennes et des futurs citoyens dans l'édification d'un modèle social.

Les raisons de notre choix

Nous avons trouvé un grand nombre d'écrits (fables, poèmes ou albums) qui

d'allemand au Cameroun, son pays natal, puis à Paris jusqu'en 2011, pour finalement continuer sa passion ici même au cœur de la capitale canadienne depuis janvier 2013 au Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. Il détient une Maîtrise en éducation.

nous mettent en présence du loup. Par souci de clarté, nous avons jugé nécessaire de regrouper ces œuvres en deux catégories : d'une part, les ouvrages qui véhiculent une image globalement négative du loup, et d'autre part, ceux qui représentent le loup comme une créature sensible, capable de se lier d'amitié, et symbole d'une régulation naturelle de notre biosphère. Nous avons fait le choix d'en retenir un total de six, dont deux fables et quatre albums. Les raisons de notre choix se fondent sur le fait que toutes ces productions littéraires sont disponibles, et ce, sur différents supports. Grâce aux nouvelles technologies, il est de plus en plus facile aujourd'hui d'accéder aux textes qui datent de plusieurs années et de les présenter aux jeunes lecteurs sur une forme de texte lu, écrit ou sous forme d'une adaptation en image et son, pour faire passer le message.

Notre travail repose essentiellement sur une analyse d'albums destinés au grand public, y compris les jeunes « lecteurs » qui « lisent l'histoire » à travers la lecture des adultes. Il faut préciser ici que ce premier choix de représentation du loup s'inscrit dans une production littéraire qui date du XVI^e ou du XVII^e siècle. Pour autant, il y avait des enfants dans la cité et ceux-ci lisaient le monde à travers les interprétations des textes écrits que leur donnaient leurs parents. Le deuxième choix d'albums est destiné principalement aux jeunes d'aujourd'hui pour essayer de comprendre par quelle orientation littéraire l'image du vieux méchant loup s'est métamorphosée pour devenir celle d'un « doux agneau ». C'est donc cette représentation ambivalente du loup que nous allons aborder au travers de l'analyse du corpus que nous avons retenu pour soutenir nos arguments. Dans ces livres, les auteurs ont choisi le loup pour passer leur message notamment, les valeurs et la morale, ou encore pour dénoncer un vice ou des tares de la société. Nous avons sélectionné la fable pour sa vocation première qui consiste à passer une morale, et l'album, parce que riches en images et en couleur, principaux points d'attraction pour les jeunes lecteurs. De

ce fait, un rapide tour d'horizon sur les éléments théoriques de la revue de la littérature traitant de la représentation du loup dans la littérature de jeunesse nous permettra de dégager l'axiologie principale de notre analyse, qui elle-même se fondera sur un corpus restreint certes, mais dont l'opposition quant aux représentations qui en sont faites semble être claire.

Éléments théoriques

Au fil des années, l'image du loup s'est considérablement édulcorée, partant de l'image du *grand méchant loup*, à celle d'un loup beaucoup plus proche de l'homme, capable d'interactions sociales et de ressentiments propres aux humains, pour enfin arriver au loup qui fait même figure de mascotte dans plusieurs de nos écoles élémentaires. Le loup est aussi l'emblème de plusieurs marques de vêtements, vaisselle, etc. ; le loup est également mascotte des équipes sportives et icône de l'écologie dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique (Theberge, 2000). Par ailleurs, la réhabilitation de l'image du loup dans la littérature semble se situer aux antipodes de la logique ; à la fois admiré pour sa force, son courage, ses talents de prédateur, et parfois aussi pour sa ruse, le loup est également haï à cause des désastres qu'il cause aux humains. Cette représentation du loup ne s'est pas faite en marge de la littérature destinée aux jeunes.

Dans un ouvrage intitulé *Le loup en Europe du Moyen Âge à nos jours*, Guizard-Duchamp (2009) a su réunir différentes perceptions de l'un des plus grands prédateurs qu'il décrit ici comme étant « un animal nuisible porteur de rage, une menace pour les troupeaux, un nécrophage compagnon des corbeaux sur les champs de bataille... un assassin d'enfants ». C'est pour dire que, depuis longtemps, la représentation du loup est exclusivement négative. Il faut souligner que l'auteur parle ici d'une Europe rurale et pastorale et donc d'une population que côtoyait de très près le loup. Cette proximité spatiale explique le fait que les populations vivaient presque au quotidien l'ampleur de désastres

du carnivore. Dans cette société rurale, le bétail était une source vitale grâce à son lait et sa viande qui constituaient l'alimentation de base, puis à sa peau qui servait de couverture. Quiconque s'attaquait au bétail, à l'instar du loup, était d'office considéré comme un brigand. Pire encore, certains écrits s'accordent à dire que les meutes de loups s'attaquaient aux humains. Ortalli (2003) conclut en ces termes son étude des sources antiques : « L'antiquité classique tenait le loup pour l'ennemi principal des animaux domestiques; tandis que le Moyen Âge a construit un stéréotype très différent. Le loup est devenu une réalité effrayante, un péril concret et direct pour les personnes, un dévoreur d'hommes » (cité par Trinquier, p. 11, 2009). Et, c'est cette image macabre qui va vraisemblablement justifier la fameuse chasse au loup et sa quasi-extinction jusqu'au début du XIX^e siècle.

Il faudra attendre quelques décennies pour voir commencer timidement la réhabilitation de l'image du loup, espèce en voie de disparition, et son retour plus tard au sein de la biosphère n'aurait pas été possible sans la détermination des mouvements militants en faveur du retour du loup dans son milieu naturel pour l'équilibre de l'écosystème. Ce combat, ou plutôt ce retour en force du loup, certaines personnes, à l'instar de Holaday (2003), le considèrent comme étant une grande victoire. En effet, c'est seulement après la Deuxième Guerre mondiale que l'on va assister à la réhabilitation du loup, au point que Guizard-Duchamp présentera cet animal comme « un remarquable ornement écologique » (p.08) d'autant plus que, depuis 1979, il est une espèce protégée par la convention de Berne. Cette représentation ne s'est pas trop éloignée de la ligne de temps de l'animal. En effet, des études ont démontré que la mythologie qui entoure l'histoire du loup a fortement influencé les représentations que l'on s'en est faites (Fritts, Robert, et Luigi Boitani, 2003 ; Kellert, Matthew, Colleen et Alistair, 1996 et Lopez, 1995).

La représentation de l'image du loup

dans la littérature de jeunesse va donc évoluer au fil du temps, allant *du vieux méchant loup* au *loup*, ami et confident, que nous présente Lind (2012). C'est peut-être pour cette raison que plusieurs auteurs tels qu'Arnold (1986), Greenleaf (1992) et Robisch (1998) affirment que l'image que l'enfant se fait du loup est fonction du livre qu'il est en train de lire. Pour autant, peut-on déduire que *le grand méchant loup* est finalement devenu le doux petit agneau au fil des années ? La réponse de Mitts-Smith (2009) est sans équivoque quand il dit : « À présent l'image du loup en tant qu'incarnation du danger reste la même, ce qui change, c'est la nature du danger qu'il représente » (p.15). Toutefois, Greenleaf (1992) soutient que les représentations du loup dans la littérature de jeunesse du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle ne sont pas forcément négatives. En effet, la réhabilitation du loup dont on a parlé un peu plus haut s'est également traduite dans les livres destinés aux jeunes.

Notre analyse : le loup entre les pages de nos livres

Pour circonscrire le cadre de notre analyse, nous avons orienté notre recherche sur des ouvrages principalement destinés à un lectorat jeune (préscolaire, primaire et dans une large mesure le cycle moyen), ce qui dans le système scolaire canadien renvoie à la tranche d'âge située entre quatre et douze ans. Outre le critère d'âge, nous avons aussi décidé de ne retenir que deux des nombreuses représentations du loup afin de pouvoir étudier leur évolution dans la littérature de jeunesse et par ricochet, apprécier les répercussions de ces représentations dans la perception du loup au fil des années. Bien que notre échantillon soit réduit, il ressort de notre analyse un constat sans équivoque à savoir qu'aussi bien dans leur forme (images en noir et blanc), que dans leur fond (représentations du loup comme danger permanent et éminent), les albums présentés en première partie se démarquent clairement des ceux de la deuxième partie qui eux, sont tout à l'opposé de la première représentation.



Cette méchanceté qui habite le loup l'oppose à la gentillesse un peu naïve du *Petit Chaperon rouge*.

1) Le loup : incarnation du danger qui rôde

Sur ce premier registre s'inscrivent des œuvres telles que *Le Loup et l'Agneau*, *Le petit Chaperon rouge* et *Le Loup devenu Berger*. Nous avons retenu ces derniers écrits pour analyser certains des qualificatifs qui expliquent pourquoi le loup est haï dans ces ouvrages destinés aux jeunes.

Le loup et l'agneau

Dans la fable de Jean de la Fontaine, *Le Loup et l'Agneau*, l'auteur peint la société de son temps (XVII^e siècle). Il met en scène deux animaux qui sont, au fond, des allégories sociales. Il s'agit d'une histoire courte qui se déroule dans un décor simplifié et qui présente une morale se situant au début de l'histoire, lui conférant ainsi la forme d'une maxime. Nous sommes en face de deux protagonistes opposés ; une opposition plus ou moins suggérée, mais qui repose aussi sur l'imaginaire du lecteur. C'est pour dire que son message est plus destiné à la noblesse qu'à un lectorat royal. Ainsi, les termes sont minutieusement choisis pour démontrer la supériorité de l'un et la soumission de l'autre. Le loup : le pouvoir royal « Sire » ou « Votre Majesté » et l'usage de la 3^e personne « Elle ». L'agneau : le peuple, celui qui est soumis. C'est un pouvoir absolu qu'incarne le Loup, pouvoir de justice « tu seras châtié » ; une image de la cruauté du pouvoir, pouvoir fondé sur l'instinct et le désir. Alors que le loup

pouvait tout simplement attraper l'agneau et le dévorer sans autre forme de procès, il veut justifier sa raison par le droit; il accuse et s'approprie ce qui naturellement appartient à tout le monde (le ruisseau); « Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? » ; et pour montrer qu'il a bien raison, il va être « plein de rage », « de colère » : il fait peur, « tu la troubles ! » Le pauvre Agneau accablé va tout de même se défendre bien que ses répliques demeurent courtes (alexandrins contre vers courts). À court d'idées, mais déterminé à aller jusqu'au bout de sa cruauté, le Loup va faire jouer ses habiletés de langage en déplaçant le problème : « Tu médis de moi l'an dernier ». Avec insistance, le Loup va se faire passer pour la victime. Cette allégorie sociale est liée implicitement à une allégorie morale : le Loup étant l'incarnation du *méchant*, on se rend évidemment compte que le Loup ne tient pas le meilleur rôle dans l'histoire, il est cruel, manipulateur, de mauvaise foi ; et l'Agneau le *gentil*. En effet, face aux nombreux arguments logiques que l'Agneau donne pour sa défense, le Loup, obsédé par sa cruauté, va quand même finir par le dévorer. Comme nous le disions un peu plus haut, toutes ces figures de style ne sont pas destinées aux jeunes de cette époque qui d'ailleurs n'avaient pas forcément accès à la lecture directe du monde. Il s'agissait là de capter l'attention d'une certaine élite qui elle, par la suite devait jouer le rôle de passeur culturel aux plus jeunes. Sans nécessairement utiliser les éléments linguistiques des auteurs de cette époque, le message passait et la construction culturelle des schèmes cognitifs avec.

Le petit Chaperon rouge

C'est également cette méchanceté qui l'a toujours habité que le loup oppose à la gentillesse un peu naïve du *Petit Chaperon rouge* dans cette œuvre de Charles Perrault, présentée par Roux (2007). L'auteur a pris soin de préserver l'image originelle d'un loup qui va opposer sa méchanceté cruelle pour répondre à sa faim insatiable lorsqu'il va essayer d'avaler à son tour le

petit Chaperon rouge. Il faut dire que dans cette fable qui nous vient de la tradition orale, il y a également un désir de prémunir les jeunes contre les dangers inhérents à la vie dans la société. La grande naïveté et l'absence de méfiance du petit Chaperon rouge qui répond aux questions d'un inconnu : « Demeure-t-elle bien loin ? lui demande le Loup » (10) ; « Oh! oui dit le petit Chaperon rouge ; c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, là-bas à la première maison du village » (10). Ici encore une fois, on voit un rapport de force disproportionnel, une petite fille naïve et frêle face à un loup robuste et cruel.

Le loup devenu berger

Dans *Le Loup devenu Berger*, Jean de la Fontaine, nous présente une autre facette du loup qui, lorsqu'il ne peut plus user de sa fameuse loi du plus fort pour assouvir son éternel appétit, va se servir de sa ruse pour jouer le berger. En effet, dans cette l'histoire d'un loup qui se fait passer pour le berger d'un troupeau dans le seul but de manger ses brebis, La Fontaine veut nous prouver que la fable n'est pas uniquement la démonstration d'une morale, mais aussi un court récit à l'intrigue rapide et vive qui laisse place au divertissement. Dans *Le Loup devenu Berger*, le loup use de tous les stratagèmes pour se transformer en berger. Pour ce faire, l'auteur utilise des figures de style telles que l'allégorie « Crut, qui fallait, s'aider de la peau du renard », qui signifie que le loup doit recourir à la ruse pour se mettre dans la peau du berger ; ainsi qu'une métaphore telle qu'« Il voulut ajouter la parole aux habits », qui montre jusqu'à quel point le loup prend soin de bien incarner le personnage. On trouve aussi des personnifications du loup tel qu'« écrit » et « ses pieds ». La Fontaine a voulu, à travers ces personnifications, caricaturer le loup en le comparant à un être humain pour le ramener au plus près de son lecteur. Il a donc démontré explicitement que le loup veut se faire passer pour un berger tout en étant incapable de le faire, car lorsque le loup essaye d'imiter la voix du berger, il n'y arrive pas et réveille tout le monde. La

ruse du loup va donc échouer et sa mort s'en suivra puisqu'il va se faire attraper sans pouvoir se défendre, gêné par son hoqueton. On retrouve donc un rapport avec la morale finale à savoir que la ruse n'est pas toujours un gage de réussite. Tous ces procédés littéraires dans la fable permettent d'apporter un élargissement du point de vue de La Fontaine sur la morale finale, et permettent au lecteur de s'imaginer et de comprendre ce qu'a voulu dénoncer le fabuliste en se servant encore une fois de la représentation du loup dans un registre négatif.

Globalement, nous dirons que les différentes représentations du loup dans cette première partie sont négatives et ce n'est pas le fait du hasard. Les textes retenus ici sont tous du XVI^e ou du XVII^e siècle et ces textes étaient avant tout destinés à une population vivant à proximité du loup. Cette représentation est en quelque sorte ce que Letourneux (2012) appelle la justesse du regard (« le miroir »). Il faut dire que la littérature de jeunesse ouvre ainsi, concrètement et sensiblement, une voie pour l'inscription des jeunes enfants dans le monde (Hétier, 2013). C'est cette représentation négative de l'animal qui se reflète dans le message des auteurs de cette époque. Toutefois, au fil du temps, et surtout avec la quasi-extinction des loups et sa quasi-disparition de l'écosystème, les mentalités vont évoluer et la production littéraire aussi, notamment en ce qui concerne la littérature de jeunesse dans laquelle d'autres facettes du loup seront mises au grand jour.

2) Le loup, incarnation de l'amitié, de la sensibilité, et symbole de la biosphère

Après des années de traque où l'homme était devenu un loup pour les loups, l'on va assister à la réhabilitation du loup et de son image. Parmi les albums retenus pour justifier cette deuxième partie figurent *Le loup des sables* de Lind (2012), *Le loup qui s'aimait beaucoup trop* de Lallemand (2012), et *L'île du loup* de Godkin (2012). D'entrée de jeu, nous dirons que ce qui est le plus frappant en lisant cette

dernière catégorie de livres, c'est la qualité polysémique de leur contenu quant à la représentation du loup.

Le loup des sables

Dans ce premier titre, Lind (2012) nous présente une petite fille nommée Zackarina qui représente bien le prototype des enfants de notre temps : souvent seuls, parce que maman et papa vaquent à leurs occupations. Sur un coup de colère, après avoir supplié son papa de l'accompagner à la plage par un après-midi ensoleillé, Zackarina décide d'y aller toute seule. Et, en creusant un trou dans le sable, elle tombe nez à nez avec un loup : le loup des sables! Depuis, c'est une grande relation d'amitié, de confiance et de complicité entre la petite fille et le loup. Zackaria va régulièrement se confier au loup puisque celui-ci lui accorde toujours une oreille attentive et ne ménage aucun effort pour manifester son amitié à Zackarina : « Rassure-toi dit le loup, je vais le libérer. Il prit de l'élan et fila. Il courut telle une tempête de sable en direction de la maison, s'approcha du hamac et arracha le journal des mains du papa de Zackarina » (p. 13). Le loup est donc présenté ici comme une personne sensible au moindre chagrin de Zackarina et toujours prête à lui apporter son secours. En effet la société moderne est une société où il est de moins en moins possible de trouver du temps pour s'occuper de ses enfants et face à cette triste réalité, l'auteur a voulu offrir une alternative à cette petite fille afin qu'elle ne se sente pas seule.

Le loup qui s'aimait beaucoup trop

Dans cet album, l'auteur a voulu nous présenter les dangers que court l'égoïste. Au-delà du message de solidarité, l'auteur veut représenter l'image d'un loup qui est plus proche de l'homme. Le loup, héros de cet album, va devoir compter sur les autres pour sortir du fond de son trou. Bien d'autres valeurs sont inhérentes à la représentation que les auteurs donnent au loup, par exemple l'humilité, la solidarité et le pardon. « Cette fois-ci c'est fini de moi » (p. 22) gémit Loup au fond du trou

tout tremblant. Et ce sont les valeurs de solidarité «C'est Valentin le plus malin qui va retrouver les traces de son copain. C'est Joshua le plus adroit, qui descend pour l'aider à grimper.» (p. 29) En d'autres temps, Loup aurait fait fi de cet élan de solidarité et aurait continué à agir avec méchanceté, et pourtant, c'est un loup qui, arrivé devant chez lui, dit à ses amis : « Pardon, j'ai vraiment été...Bête et énervant » dit Gros-Louis. « Prétentieux, tricheur », dit Alfred. « Mauvais joueur, méchant » dit Valentin. Autrement dit, la réaction du loup ici s'inscrit dans la rationalité, ce qui en retour lui vaut l'estime de ses pairs « On t'aime quand même, va! » termine Joshua! (p.31.) C'est donc les valeurs de pardon et d'amitié qui servent de toile de fond dans cet album et donne au loup une nouvelle considération, car il est lui aussi capable de se repentir.

L'île du loup

La réhabilitation du loup dans notre dernier album est également utile pour expliquer aux plus jeunes l'indispensable place du loup au sein de la biosphère afin d'assurer l'équilibre de l'écosystème. La démonstration en est faite par l'indispensable rôle du *Canis lupus* pour la régulation naturelle de l'écosystème et pour le bien de la Terre et donc de l'*Homo sapiens* aussi. Dans l'album, on nous présente une île : « C'était une île avec des arbres et toutes sortes d'animaux. Certains mangeaient de l'herbe et des plantes; certains mangeaient des insectes; certains mangeaient d'autres animaux » (p.7). Et tout allait bien dans le meilleur des mondes jusqu'au jour où les deux loups et leurs cinq louveteaux, embarqués sur un radeau qui dériva lentement jusqu'à la grande forêt, finirent par accoster et la famille de loups s'enfonça dans la forêt. Il n'y avait plus de loups sur l'île. Cette sortie malencontreuse des loups de l'île, l'auteur la présente comme un maillon de chaîne qui est cassé, car quelques années plus tard, « sans loups pour chasser, les cerfs étaient maintenant trop nombreux sur l'île pour la quantité disponible de végétaux » (p.22). Par la suite c'est toute la

chaîne alimentaire qui fut touchée : « Les lapins avaient faim, les renards avaient faim, même les cerfs avaient faim, toute l'île avait faim ». L'île commençait à ressembler à un paysage d'apocalypse jusqu'au jour où, « la glace figea toute l'eau entre la grande forêt et l'île. La famille de loups traversa ce pont de glace et s'en revint dans son ancien territoire. » (p.36). Ce retour salvateur des loups sur l'île vient redonner vie à l'île avec le rétablissement de l'écosystème. Et l'album se termine sur cette belle phrase qui résonne comme un plaidoyer en faveur du retour des loups dans son biotope. : «La vie sur l'île avait retrouvé son équilibre écologique » (p.42). C'est donc le visage d'un loup sauveur de l'humanité que nous présente Godkin (2012) dans ce bel album.

Quelles répercussions sur les jeunes lecteurs?

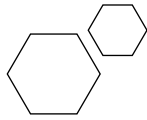
Les représentations du loup dans la littérature de jeunesse ont connu une mutation profonde. On pourrait même parler, sans exagération, d'une réincarnation de l'image du loup dans l'imaginaire cognitif de nos jeunes lecteurs du XXI^e siècle qui, pour la plupart, vivent bien loin du carnivore. Mais la question est de savoir comment on a réussi à transformer ainsi son image. La littérature de jeunesse est le vecteur par excellence des idéologies et des stéréotypes, c'est-à-dire la construction de schèmes cognitifs des représentations. Comme l'affirme Chirouter (2010), la littérature *de jeunesse* est toujours un révélateur de la façon dont une époque se représente le monde de l'enfance. En conséquence, le rôle des passeurs culturels est d'autant plus important qu'il faut dire qu'une approche plus sociologique pourrait permettre de mieux cerner si l'idée de l'enfant *capable* que nous avons mise en valeur (autonomie de l'acteur et de l'interprète) est finalement consciemment partagée par des auteurs, des éditeurs et des adultes prescripteurs (bibliothécaires, enseignants, éducateurs, parents) et dessine ainsi, dans un consensus autour de certaines œuvres, une visée éducative implicite et commune (Hétier, 2013).

À titre de comparaison, nous avons vu à quel point les représentations des genres et le sexisme dans la littérature de jeunesse peuvent influencer longuement notre manière de penser et d'agir (Dionne, 2013). Il suffit de laisser de jeunes enfants choisir librement leur centre de jeux on peut facilement constater que plusieurs petites filles instinctivement se dirigeront vers les poupées ou le coin-cuisine tandis que les garçons vont se ruer vers les petites voitures. Letourneux (2012) nous rappelle que le livre pour enfant a longtemps été l'enjeu des tensions idéologiques tentant de mettre en avant un modèle social, d'où la main mise sur cette *pépinière*.

Sur un tout autre plan, parce que ces stéréotypes et ces représentations pourraient avoir un impact sur le développement social, psychologique, affectif, cognitif ou spirituel de l'enfant, il est capital d'examiner toute la dimension d'une représentation (Greenleaf, 1992). C'est bien ce qu'elle semble dire « la représentation du loup comme un symbole de méchanceté a indubitablement conduit les jeunes enfants à accepter plus facilement les stéréotypes raciaux et sexistes dans lorsqu'ils seront plus grands » (traduction libre) (p.16). Ce parallèle que trace Greenleaf montre à quel point les représentations peuvent consciemment ou inconsciemment forger notre futur. Il a suffi de mettre en avant les points forts du loup (le courage, l'endurance, la persévérance) pour oublier un peu son côté cruel ou tout au plus le requalifier pour en faire un animal aimé de tous. C'est dans ce sens que Letourneux (2012) en appelle à la vigilance des politiques afin que la question des représentations ne se confonde pas à la rhétorique, c'est-à-dire la construction d'une démonstration. Il s'agit en définitive d'initier l'enfant à la société et de préparer la société à venir. Pour ce faire, il faudra préférer des représentations valorisantes pour construire une trame serrée de valeurs visant à promouvoir l'idée d'une collectivité.

Conclusion

Les représentations du loup dans la littérature de jeunesse ne sont que le reflet



Mélissa Tremblay

Originaire de Bathurst, au Nouveau-Brunswick, Mélissa a fait ses études à l'Université de Moncton où elle a obtenu un Baccalauréat en Éducation primaire. Passionnée de l'écriture et de la lecture, elle quitte son Acadie natale afin d'étudier à l'Université d'Ottawa où elle obtiendra une Maîtrise en Éducation, spécialisation Société, culture et littératies. Dans ses temps libres, elle continue de dévorer les livres et rêve d'écrire un roman jeunesse à son tour.

plus ou moins fidèle de la perception que l'*Homo sapiens* se fait de *Canis lupus*. Les représentations du XVI^e et du XVII^e siècle étaient destinées à un lectorat qui vivait en campagne et partageait une mince frontière avec ce carnivore qui n'hésitait pas à étendre son territoire de chasse jusqu'aux prairies, alors que les représentations des années 2000 présentent une image plus ou moins édulcorée du loup et destinée à un lectorat jeune qui vit loin du « vrai » loup avec qui le seul contact réel se limite au zoo, et encore quand il faut avoir la chance de le voir sortir de sa tanière! Bien que la réhabilitation de son image se soit fait grâce à la détermination des mouvements qui militent en faveur du retour du carnivore dans l'écosystème, le loup demeure une espèce controversée dont la tête est toujours mise à prix dans certaines contrées et « le débat dans le New Hampshire montrent que beaucoup de gens détestent et redoutent ces animaux bien que ces personnes n'aient jamais eu à déplorer leurs désastres » (traduction libre, Elder, 2000, p.1). Ce qui nous amène à conclure que les premières représentations du loup, comme bien d'autres stéréotypes, ont probablement marqué le développement psychologique, affectif et psychique des jeunes d'hier, qui sont aujourd'hui devenus adultes. Par conséquent, au-delà de la représentation du loup dans la littérature de jeunesse, nous disons qu'il est impérieux de prendre un certain nombre de précautions quant à la transmission culturelle, des idéologies et des stéréotypes de tout genre parce qu'elles peuvent créer ou aggraver des problèmes sociaux tels que le racisme, le sexisme la xénophobie, etc. Il faudra bien évidemment contribuer à l'éveil du sens de l'analyse critique de nos jeunes lecteurs, mais ne pas oublier de miser sur le bien-être de tous et de chacun et sur la cohésion sociale en mettant à la disposition des jeunes une grande variété d'albums qui donnent des représentations qui sortent du cadre classique.

Référence bibliographique page 52

La représentation de la mort dans la littérature de jeunesse

MÉLISSA TREMBLAY

Enseignante

Diplômée de l'Université d'Ottawa



Résumé

Cet article traite de la représentation de la mort dans la littérature de jeunesse et de l'importance de parler de ce sujet sensible avec les enfants. Nous avons fait l'analyse comparative de sept albums jeunesse et de sept romans pour adolescents afin d'explorer les messages qui y sont véhiculés selon le public ciblé par les auteurs. Il en ressort que dans les albums pour la jeunesse, les enfants sont très peu soutenus par leur famille à la suite d'un décès. Quant aux livres destinés aux adolescents, les auteurs mettent surtout l'accent sur la détresse émotionnelle liée à la mort d'un proche.

Cette recherche souligne la possibilité de recourir à la littérature de jeunesse afin de soutenir le dialogue au sujet de la mort avec les enfants et les adolescents. Nous explorons également quelques pistes de recherches quant au rôle de l'école dans l'éducation des enfants par rapport à un sujet aussi sensible.

Mots-clé :

Mort – Littérature de jeunesse – Albums – Roman pour la jeunesse

Introduction

La mort. Un mot qui fait peur. Une éventualité qu'on préfère nier. Une réalité qu'il est impossible d'éviter. En tant qu'adultes, nous sommes conscients de la douleur émotionnelle liée à la mort. Il est donc compréhensible que l'on tente de protéger les enfants le plus longtemps

possible de cette prise de conscience. Pourtant, la mort est partout autour de nous, que ce soit dans les livres, dans les films, à la télévision, dans les médias, et bien entendu, dans la famille. D'ailleurs, Raimbault (1995) déclare que l'éveil de l'enfant se fait de plus en plus tôt par rapport à des notions universelles telles que la mort, la vie, l'amour et la sexualité. Nous pouvons le constater en regardant la représentation de ces thèmes dans la littérature de jeunesse. Mais comment le thème de la mort est-il représenté dans la littérature destinée aux enfants et aux adolescents? Quels messages y sont véhiculés? Est-ce que les messages sont les mêmes pour les enfants et pour les adolescents? Le texte qui suit tentera de répondre à ces questions, mais auparavant, nous jetons un regard sur l'évolution de l'Homme et de sa relation avec la mort ainsi que sur l'enfant et sa conception de la mort, ce qui nous amènera à considérer comment la littérature de jeunesse peut aider les jeunes à aborder le sujet de la mort.

La mort, un tabou de société?

Dans son mémoire intitulé *Pratiques actuelles et souhaitées autour de la mort en CPE : Point de vue d'acteurs clés*, Lapière (2013) explique que depuis les années 60 « d'importantes transformations ont eu lieu dans la manière d'aborder la mort, à tel point qu'elle serait devenue tabou ». Il faut dire que ce ne fut pas toujours le cas. En effet, Lapière (2013) cite Héту (1989) qui explique les changements de vision sociale de la mort selon quatre étapes chronologiques. La première étape, qui précède le XII^e siècle, serait caractérisée par un sentiment ancien et durable de familiarité avec la mort, sans peur ni désespoir, mais comme une réalité

attendue. D'ailleurs Aries (1975, cité dans Lapierre, 2013) explique qu'avant le XIIe siècle, la mort n'était pas redoutée, mais attendue et célébrée publiquement et que, par conséquent, la présence des enfants, des parents et des amis auprès du défunt était une obligation sociale.

La deuxième étape décrite par Hétu (1989, cité dans Lapierre 2013), se situe du XIIe au XIVe siècle, où l'on constate une transformation complète du rapport à la mort. En effet, cette deuxième étape se caractériserait par un sentiment d'échec ultime face à la fin de la vie, vécu comme étant la mort de soi. Quant à la troisième étape, située au XIXe siècle, présente la mort comme étant omniprésente dans la société. On met alors en place des rites funéraires tels que le cortège funèbre et les pratiques vestimentaires du deuil. Finalement, la dernière étape caractérisée par Hétu (1989, cité dans Lapierre 2013), serait celle des années 80, où la mort redevient l'innommable. L'auteur soutient que le progrès technologique change notre rapport à la mort et fait même en sorte que l'on ne se perçoit plus comme des êtres mortels. L'humain croit pouvoir repousser le moment de sa mort. D'ailleurs, dans bien des cas, ce sont souvent des professionnels, et non pas la famille qui prennent en charge la personne mourante.

Mais comment vit-on la mort aujourd'hui? Bacqué et Hanus (2009, cité dans Lapierre, 2013) expliquent qu'on a pu observer une transformation des rites funéraires qui pourraient se traduire par un deuil plus difficile. En effet, ces auteurs observent que le deuil, qui était vécu auparavant de façon sociale et collective, est maintenant devenu une affaire privée : « il ne se donne pratiquement plus à voir dans l'espace public, comme s'il cherchait à se cacher » (6). Puisque ces remarques ont été faites au début des années 2000, nous devons continuer de réfléchir au rapport à la mort en 2015, alors que la popularité des réseaux sociaux monte en flèche. Les jeunes d'aujourd'hui utilisent ces plateformes pour s'exprimer sur différents sujets, dont celui de la mort. Par exemple, nous pouvons

maintenant voir des pages Facebook consacrées aux personnes décédées, des vidéos sur YouTube et plus encore. Cela dit, il faut prendre conscience qu'avec Internet, même en ce qui concerne la mort, les jeunes d'aujourd'hui sont exposés à une abondance d'informations dont la provenance et l'exactitude peuvent possiblement être difficiles à déterminer.

L'enfant et la conception de la mort

Malgré tout, la question demeure : à quel âge les enfants prennent-ils réellement conscience de ce qu'est la mort? Celle-ci est présente dans les livres, à la télévision et même dans les films de Walt Disney. Mais comprennent-ils réellement de quoi il s'agit? Les chercheurs ne s'entendent pas sur l'âge où il est concevable de parler de la mort aux enfants, pas plus qu'ils ne s'entendent en ce qui concerne le développement intellectuel et social de l'enfant par rapport à sa compréhension de la mort (Lapierre, 2013).

Pour sa part, Clerget (2003) indique que les tout-petits, c'est-à-dire les enfants âgés de 5 ans et moins, penseraient que la mort est un moment passager, associé au voyage ou au sommeil. Par la suite, les enfants auraient tendance à associer la mort à un personnage imaginaire comme une vieille dame ou le diable (Gianoli, n.d). Selon cette auteure, ce serait vers l'âge de 9 ou 10 ans que les enfants prendraient conscience de la réalité de la mort : « ils comprennent enfin que la mort est un événement définitif et que la personne morte ne reviendra plus sur terre, mais pourra vivre dans un "paradis", selon ses croyances ».

Bien entendu, il ne s'agit là que d'une approximation, puisque chaque enfant est différent et grandit dans un environnement qui lui est propre. Hanus (2008) soutient donc qu'il n'y a pas véritablement d'âge précis pour aborder le sujet de la mort avec l'enfant, mais que celui-ci acquière les connaissances sur ce sujet de manière progressive, en fonction de son âge, de sa maturité psychologique et de ses expériences vécues.

Doit-on parler de la mort aux enfants?

Ces constatations nous amènent à une question d'importance, à savoir, devons-nous parler de la mort aux enfants? Pour Gionali (n.d), la réponse est oui, sans l'ombre d'un doute : « Il est négatif de faire semblant que la mort n'existe pas. Et il est nuisible de ne pas répondre aux questions des enfants. Le silence fait plus peur que la vérité douloureuse, car la vérité douloureuse peut être acceptée, tandis que le silence cache plein de cauchemars dans l'esprit infantin ». Malgré tout, selon Gionali, il n'existe pas de moment idéal pour parler de la mort aux enfants. Cependant, Abras (2006) explique « la mort est omniprésente dans le quotidien et il n'est pas bon d'attendre un événement douloureux pour en parler avec les enfants ». Il n'est pas nécessaire de choisir un moment douloureux. Nous pouvons, par exemple, nous servir de la mort d'une plante comme point de départ afin d'expliquer le cycle de la vie et faire le lien avec la fin de la vie de chaque être vivant, dont les êtres humains.

Comme nous l'avons dit précédemment, la mort est partout autour de nous et les enfants y sont exposés dès un très jeune âge. En prenant la décision d'en parler à un ou plusieurs enfants, comme parent ou enseignant, nous contrôlons mieux l'information présentée et nous permettons aux enfants de s'exprimer et de poser des questions dans un climat où ils se sentent en confiance et en sécurité.

Par ailleurs, ce n'est pas en évitant de parler de la mort aux enfants qu'on les protège, bien au contraire. Des recherches démontrent que l'enfant modélise son rapport à la mort sur celui de l'adulte. Ainsi, quand un décès survient et qu'on exclut l'enfant du processus de deuil et des rites funéraires, l'enfant « cherchera à se faire une image de la mort qui est souvent véhiculée dans les films ou dans les jeux vidéo, ce qui pourrait avoir pour effet d'en donner une vision erronée ou encore banalisée » (Hanus, 2008). Ces propos confirment ceux d'Abras (2006) qui soutient que si l'enfant ne peut s'exprimer au sujet de la vie et de la mort, il risque de refouler ses émotions,

ce qui pourrait conduire à l'apathie, à un manque de confiance en soi, à la violence, à l'insatisfaction ou à l'asocialité. Nous pouvons donc constater l'importance de parler aux enfants de la mort qui, certes, est un sujet sensible, mais qui est une réalité bien présente et inévitable. En fait, Bacqué (2009, cité dans Lapierre, 2013) explique que les enfants et les jeunes veulent aborder franchement la question de la mort :

« Comme leurs parents se font craintifs lorsque cette demande est émise, ils recherchent alors des informations sur différents supports. Films d'horreur, sites Internet spécialisés dans les chutes mortelles et autres situations extrêmes sont parfois expérimentés. Pire, certains enfants et adolescents sont capables de rechercher des situations proches de la mort dans des tentatives de suicide ou des pseudosuicides. » p.81

Cet extrait démontre clairement le besoin parler de la mort non seulement aux enfants, mais aussi aux adolescents. Alors, si l'adulte cherche un outil pour l'aider à aborder ce sujet délicat, il peut utiliser la littérature de jeunesse à cette fin. Cependant, il importe de s'intéresser aux messages que véhiculent ces livres destinés aux enfants ou aux adolescents. Par cette recherche, nous rendons compte d'une analyse que nous avons réalisée concernant la représentation de la mort dans les livres pour la jeunesse, selon les deux groupes d'âge qui nous intéressent, soit les enfants et les adolescents. Dans la partie qui suit, nous présentons les aspects méthodologiques de notre étude.

Aspects méthodologiques

Puisque la mort est un thème qui semble aussi présent dans la littérature pour enfants que dans la littérature pour adolescents, nous avons choisi d'analyser le contenu de quatorze livres de jeunesse, soit sept albums jeunesse pour les 9 ans et moins et sept romans pour adolescents. Les ouvrages choisis devaient répondre à certaines caractéristiques : la mort devait être un thème important de l'histoire et l'auteur devait expliquer la nature du décès ainsi

que la réaction des proches face au deuil.

Afin de présenter une analyse englobant diverses représentations de la mort en littérature de jeunesse, nous avons développé nos analyses selon deux séquences distinctes. Dans un premier temps, nous avons voulu tenir compte des quatre grandes caractéristiques de la mort dans la littérature de jeunesse telles qu'expliquées par Mollo (1970, cité dans Abras, 2000), ce qui présentait l'avantage d'un cadre d'analyse préétabli. Toutefois, il nous a semblé que ces caractéristiques ne nous permettaient pas de rendre compte de toutes nos observations concernant la représentation de la mort dans la littérature de jeunesse. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, nous avons établi une deuxième classification selon les thèmes les plus récurrents qui ont émergé pendant nos lectures des œuvres retenues, selon qu'elles s'adressent aux enfants ou aux adolescents. De ce fait, les résultats que nous présentons sont répartis selon ces deux séquences d'analyse.

Résultats

1) La mort dans la littérature de jeunesse, selon les époques

Selon Mollo (1970, cité dans Abras, 2000), on retrouve quatre caractéristiques de la mort, lesquelles varient selon les époques. Premièrement, il y a la mort dite nécessaire et inéluctable, que nous pouvons voir comme étant une mort contre laquelle on ne peut lutter, telle qu'à la fin d'une maladie. Deuxièmement, on retrouve la mort catastrophe, c'est-à-dire la mort soudaine, souvent liée à une tragédie. Troisièmement, il y a la mort sacrifice, tel un héros qui sacrifie sa vie afin de sauver celle d'un innocent. Finalement, il y a la mort ludique, qui représente la mort de façon plus humoristique. Ces quatre caractéristiques nous ont guidés dans nos analyses. Nous les présentons ci-dessous, accompagnées d'exemples provenant des livres analysés.

La mort nécessaire et inéluctable

Il s'agit ici d'une mort associée à la vieillesse ou à la maladie. Nous pouvons observer

cette caractéristique dans *La grande tricoteuse* d'Agnès Grimaud (2009) lorsqu'au tout début de l'histoire, Félix explique la mort de son grand-père : « Cet hiver, mon papi a été très malade. Un jour, il n'y a plus eu aucune paillette de vie dans son corps. Nous avons tous alors beaucoup pleuré » (non paginé). Bien que ce soit triste, l'accent est mis sur la nécessité du décès de la personne aimée. Il semblerait que cette caractéristique est celle qui revient le plus souvent dans la littérature de jeunesse, que ce soit dans les livres pour enfants ou pour adolescents. En effet, il pourrait être plus facile d'expliquer la mort comme mettant fin à la souffrance liée à une maladie ou encore au cycle de la vie qui prend fin.

La mort catastrophe

La mort catastrophe est liée à toute mort soudaine, liée à une tragédie comme un accident ou un suicide. Ce type de mort est présent dans *La lumière blanche*, un roman d'Anique Poitras lorsque Sara, l'héroïne principale, voit son amoureux se faire renverser par une voiture alors qu'ils jouaient au ballon : « J'ai juste crié NON! Trop tard. La voiture a surgi de nulle part. Serge se penchait pour prendre le ballon. L'auto a foncé sur lui. Bang. Le bruit. L'horrible bruit. Mon amour, sous les roues d'un tas de tôle (p.135). L'extrait précédent démontre le côté catastrophique et imprévisible de la mort d'un très jeune adolescent. Ce type de mort semble plus présent dans les livres pour adolescents que dans ceux destinés aux enfants.

La mort sacrifice

Nous pouvons également observer la mort sacrifice dans la littérature de jeunesse, c'est-à-dire le décès d'un personnage qui donne sa vie pour sauver la vie d'un autre. Nous avons l'habitude de voir ce genre de sacrifice dans les histoires fantastiques ou de science-fiction. Par contre, c'est tout de même présent dans la littérature de jeunesse comme nous pouvons l'observer dans *Vieux Thomas et la petite fée* de Dominique Demers. En effet, Vieux Thomas perd la vie après avoir sauvé la petite fée des griffes



Comment le thème de la mort est-il représenté dans la littérature destinée aux enfants et aux adolescents?

du chien sauvage : « Il savait qu'il allait mourir. Et il se sentait prêt. Il n'avait pas envie d'injurier la lune ou la mer, le soleil ou le vent. Sa petite fée était là, à ses côtés, saine et sauve, merveilleusement vivante. Vieux Thomas était content » (non paginé).

La mort ludique

Finalement, la dernière caractéristique présentée par Mollo (1970, citée par Abras, 2000) est la mort ludique, qui représente la mort de façon humoristique, moins bouleversante pour l'enfant. Afin d'illustrer ce propos, nous avons choisi un extrait de l'album *Visite de la petite mort* de Kathy Crowter, qui raconte le point de vue de la mort lorsqu'elle va chercher les personnes décédées dans le monde des vivants. La mort, dont tout le monde a peur, explique qu'elle fait tout pour rendre l'expérience le plus agréable possible, mais que ce n'est pas toujours interprété de la sorte : « Les morts sont traités avec soin. Pour les soulager, un peu du froid, Petite mort fait un feu. Mais elle s'aperçoit que cela les affole trop. Ils se croient en enfer! » (non paginé). Cette histoire présente la mort comme une alliée, avec une touche d'humour.

2) La mort dans la littérature de jeunesse : de l'enfance à l'adolescence

Nos lectures des œuvres retenues pour cette

recherche nous ont permis de constater que la mort est représentée de différentes façons, selon le public ciblé par les auteurs. En effet, il semblerait que les albums pour enfants présentent davantage la mort comme étant la dernière étape à la suite d'une longue vie, ou la fin d'une maladie. Dans la littérature ciblant davantage les adolescents, on présente plus fréquemment le côté plus tragique de la mort, qui peut arriver soudainement. Par ailleurs, les auteurs choisissent également différents thèmes selon l'âge du lecteur. Dans la partie qui suit, nous verrons les thèmes qui sont revenus plus fréquemment lors de notre recherche. Nous présentons en premier lieu ceux qui ressortent des albums destinés aux enfants et ensuite, ceux qui ressortent des romans pour adolescents. Un troisième volet présente des thèmes qui émergent, indépendamment de l'âge du lectorat visé.

2.1) Les albums pour enfants

Les étapes du deuil

Dans la littérature pour les plus jeunes, les étapes du deuil, soit le choc (déli), la colère, le marchandage, la dépression et l'acceptation, sont très présents. Nous pouvons observer ce thème dans *La croûte* de Charlotte Moundlic (2009), qui raconte l'histoire d'un petit garçon qui a perdu sa maman à la suite d'une maladie. Nous

pouvons suivre l'évolution du deuil du petit au fil de l'histoire, comme sa colère lorsqu'il a appris la nouvelle : « Ça m'a mis très en colère et j'ai crié que puisque c'était comme ça, je ne serai plus jamais son fils et qu'elle n'avait qu'à ne pas faire d'enfant si c'était pour partir avant la fin du troisième semestre » (non paginé).

Dans *Au revoir Papy* de José Bidan (2010), la petite Lili a beaucoup de peine à la suite du décès de son grand-père. Tout au long de l'histoire, nous suivons le deuil de cette petite fille, de la tristesse à l'acceptation : « Papy, la nuit tu ne viens plus me voir dans mes rêves. C'est bizarre, quand je pense à toi je ne pleure presque plus. Le plus souvent, je sens que mon cœur se réchauffe. Je me souviens des moments passés avec toi. Ça me fait beaucoup de bonheurs. Je les garde tous au fond de mon cœur jusqu'à ce que je devienne comme maman et encore après » (non paginé).

La perception du deuil des « grandes personnes »

Comme Abras (2006) le fait remarquer, dans la réalité, les enfants ne sont pratiquement jamais soutenus après un décès. En effet, les adultes ont tendance à exclure les enfants de la situation, car on les croit trop jeunes pour comprendre. Pourtant, dans la littérature de jeunesse, les enfants

sont conscients du changement dans leur environnement et ils sont témoins du deuil des adultes. Nous pouvons le constater ces propos dans *La croûte* de Charlotte Moundlic (2009), qui relate l'expérience du petit garçon face à la tristesse de son père : « J'ai un peu pleuré parce que je ne sais pas trop bien comment on prend soin d'un papa abandonné comme ça. Je sais bien qu'il a pleuré, on dirait presque un gant de toilette, il est tout froissé avec des petites gouttes qui coulent un peu partout » (non paginé). On ressent ici l'inquiétude du petit garçon qui ne sait pas comment gérer sa peine ni celle de son père.

Josy Bidan aborde également ce thème dans *Au revoir Papi*, alors que la petite Lili écrit à son grand-père que sa mère aussi a de la peine, mais elle préfère ne pas en parler : « Maman me parle souvent de toi, elle dit aussi qu'elle est enrhumée et que ça lui arrive souvent ces temps-ci. Je sais, moi, qu'elle a du chagrin, mais c'est un secret qu'elle veut garder pour elle. Je l'ai attrapé moi aussi. C'est le même rhume » (non paginé). Cet extrait démontre vraiment la compréhension de la petite fille face au deuil de sa mère. On sent que sa mère veut la protéger, se montrer forte pour sa fille, mais cette dernière n'est pas dupe.

2.2) Les romans pour adolescents

La représentation de la détresse des personnages endeuillés

Dans les romans pour adolescents, on retrouve également les étapes du deuil, mais souvent de façon moins explicite. La littérature qui leur est destinée met davantage l'accent sur la détresse vécue par le personnage endeuillé. En effet, les romans pour adolescents font vivre aux lecteurs différentes émotions associées à la perte d'un être cher. *La lumière blanche* d'Anique Poitras (1993) nous transporte dans la douleur de Sara qui vient d'apprendre le décès de son amoureux : « Je suis déjà effondrée au centre de la pièce et je poignarde le ballon maudit de toutes mes forces en criant « T'avais pas le droit de t'en aller comme ça, t'avais pas le droit » » (p.141). L'auteure réussit à

exprimer la détresse de l'adolescente qui réagit fortement à la nouvelle. Le lecteur peut facilement se mettre à la place de l'héroïne et pleurer la perte de l'adolescent parti trop vite.

C'est également le cas dans *Le naufrage d'Isabelle* de Tania Boulet (2002) qui raconte le deuil de Marianne, une adolescente qui a également perdu son amoureux. Ne pouvant pas gérer sa peine, Marianne décide de mettre fin à ses jours. Dans sa lettre d'adieu dédiée à sa sœur Isabelle, Marianne explique : « Je voudrais faire comme toi, pleurer un bon coup et retrouver mes manches et continuer d'avancer, mais je ne peux pas. Je ne réussis pas à me relever, à regarder devant. Dieu sait que j'ai essayé » (p.194). Encore une fois, l'auteure nous fait vivre la tristesse et la détresse de Marianne, qui semble sans issue. Heureusement, nous apprendrons au fil du roman qu'elle sera sauvée par sa sœur et qu'elle retrouvera le sourire, ce qui nous amène à notre prochain thème c'est-à-dire le deuil vécu qui se termine par une conclusion positive.

Un message plus positif

Même si les personnages vivant une perte vivent également une grande détresse, les auteurs de romans pour adolescents s'assurent de démontrer aux adolescents qu'ils peuvent dompter leur détresse et la transformer en quelque chose de plus positif. C'est le cas dans la plupart des romans qui ont été analysés pour ce travail. À la suite de sa tentative de suicide, Marianne, du roman *Les naufrages d'Isabelle*, s'inscrit en psychologie au cégep afin d'aider ceux et celles qui auront à vivre des périodes noires dans leur vie. Dans *13 reasons why* de Jay Asher (2007), Clay comprend ce qui a poussé son amie au suicide et se tourne vers une fille de son école qu'il croit être « à risque » et devient son ami. Quant à Hélène Turgeon, l'auteure de *Ma vie ne sait pas nager*, elle présente le deuil difficile d'une mère dont la fille s'est suicidée, mais qui finalement décidera de faire du bénévolat dans un organisme de prévention au suicide. Bref, ces auteures présentent le deuil de façon poignante,

mais elles prennent le temps d'éclaircir la situation afin de laisser le lecteur sur une note plus positive et remplie d'espoir.

2.3) Autres thèmes abordés, indépendamment du lectorat visé

Les mécanismes d'adaptation

Autre thème présent dans la littérature de jeunesse traitant de la mort : les mécanismes d'adaptation que choisit le personnage endeuillé afin de faire face à la situation. Le programme Crise de l'Université du Québec à Montréal (2008) définit les mécanismes d'adaptation comme étant des « comportements ou cognitions déployés par une personne afin d'utiliser ses ressources personnelles ou celles de son environnement, et ce, dans le but de s'adapter à des situations stressantes et d'en diminuer leurs impacts négatifs ».

Dans la littérature de jeunesse, les personnages ont souvent recours à ces mécanismes afin de gérer la situation. *La grande tricoteuse* d'Agnès Grimaud (2009) nous explique que le deuil est difficile, pour les petits comme les grands, mais que chacun le gère à sa façon : « J'ai compris que chacun traverse les événements importants de sa vie en tricotant ses propres solutions. Mamie a vécu le deuil de papi en tissant une magnifique écharde avec des pelotes de chagrin, d'amour et de souvenir » (non paginé).

Un mécanisme d'adaptation très populaire dans la littérature de jeunesse est l'écriture, comme c'est le cas pour la petite Lili dans *Au revoir Papi* qui utilise l'écriture afin de gérer la perte de son grand-père en lui racontant ses joies et ses peines, comme s'il était présent : « Mon cher Papi, c'est moi Lili. Je t'écris dans mon journal parce que tu me manques trop... Je ne suis pas prête à t'oublier et je suis sûre que toi non plus, hein papy? » (non paginé) . Ce mécanisme est également très populaire chez les adolescents. D'ailleurs, François Gravel explore ce thème dans son livre *La piste sauvage* dans lequel le personnage principal, Steve, écrit un roman afin de gérer ses émotions face à la mort de son frère. Tous les personnages présents dans

son roman représentent sa perception des événements et des personnes présentes dans sa vie. Ces deux auteurs ont démontré l'importance de mécanismes d'adaptation pour gérer le stress causé par une perte.

Conclusion

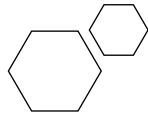
Nous avons constaté que la représentation de la mort est un thème très présent en littérature de jeunesse. Les auteurs font des choix précis afin de faire passer différents messages aux lecteurs. Ainsi, dans la plupart des cas, ils ne mettent pas seulement l'accent sur la douleur causée par la perte d'un proche, mais aussi sur un message plus universel, soit que le temps finit par arranger les choses.

Quoi qu'il en soit, il importe d'accompagner les lecteurs dans leur exploration du thème de la mort en littérature de jeunesse, qu'ils soient enfants ou adolescents. Effectivement, on a souvent l'impression que les adolescents ont moins besoin de soutien de la part des adultes lorsqu'ils lisent puisqu'ils ont acquis une plus grande maturité par rapport à ces sujets plus sensibles, mais les thèmes exploités dans la littérature qui leur est destinée sont plus profonds et demandent également à ce qu'on accompagne les lecteurs au fil de l'histoire. En effet, dans trois des livres analysés pour ce travail, on présente une détresse si profonde que le personnage endeuillé fait une tentative de suicide. Heureusement, dans les trois cas un membre de leur famille leur sauve la vie et tout finit par s'arranger. Cependant, il serait important de discuter avec les adolescents de cet appel à l'aide afin de s'assurer qu'ils comprennent qu'une tentative de suicide est un acte très sérieux et que ce n'est pas la solution.

Il importe également de se demander à qui revient le rôle d'éduquer les enfants face à la mort. Est-ce le rôle du parent ou de l'école? Il existe plusieurs ouvrages pédagogiques pertinents qui expliquent la vie et la mort aux enfants. Par exemple, *Le grand livre de la vie et de la mort* de Sylvie Baussier (2010) répond aux questions que les enfants peuvent se poser face au cycle

de la vie, du deuil et plus encore. Malgré la quantité d'ouvrages disponibles, Abras (2006) nous explique : « cet intérêt pour la mort n'a pas encore suscité de nombreuses recherches, dans le monde francophone, sur l'éducation à la mort dans les classes du primaire. Il semble que l'on veuille encore protéger les enfants contre la mort ». (p.62) Toutefois, les parents et les enseignants sont-ils prêts à répondre aux questions des enfants ? Pour les enseignants, devrait-il y avoir des formations offertes dans les écoles afin de préparer à faire face à cette réalité? Comment la littérature de jeunesse qui porte sur le thème de la mort peut-elle être un outil pédagogique pour les soutenir pour y arriver? Quoi qu'il en soit, la mort dans la littérature de jeunesse est un thème qui mène à la réflexion, que ce soit au niveau personnel ou professionnel et on ne peut en nier l'importance.

Référence bibliographique page 52



Jean-François Boutin

Jean-François Boutin est professeur de didactique du français (communication multimodale; orthopédagogie en lecture / écriture au secondaire) à l'Université du Québec (Campus de Lévis / UQAR) depuis 1999. Il enseigne dans les programmes de 1er cycle en formation initiale des maîtres ainsi que dans les programmes de maîtrise et de doctorat en éducation. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement / apprentissage de la multimodalité, de la communication contemporaine et de la littératie médiatique multimodale. Il est rédacteur adjoint de la Revue de recherches en littératie médiatique multimodale.

La bande dessinée et l'école : actualisation, compétences multimodales et écueils

JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

Professeur agrégé

Université du Québec
(Campus de Lévis/UQAR)



Résumé

D'un point de vue éditorial, communicationnel et esthétique, la bande dessinée est une forme d'art multimodal en pleine effervescence. Bon an, mal an, il se publie depuis près d'une décennie, seulement dans le monde francophone, environ 5000 titres, toutes catégories confondues. Si les jeunes et moins jeunes lecteurs sont manifestement au rendez-vous, la bande dessinée continue pourtant de rencontrer des résistances à l'école, du moins au Québec. Plusieurs enseignants avouent la méconnaître et, surtout, nombre d'entre eux hésitent encore à la déployer en classe, notamment dans une perspective d'enseignement / apprentissage. La présente analyse épistémologique du rapport de la bande dessinée à l'école cherche donc: 1) à proposer une définition actualisée du concept de bande dessinée qui en appelle résolument au paradigme de la multimodalité, 2) à lui associer étroitement le développement, chez l'élève, de compétences spécifiques – compétences de littératie médiatique multimodale – et, enfin, 3) à mettre en lumière certains écueils idéologiques qui risquent, dans le milieu scolaire, de compromettre une telle entreprise. La présente étude en arrive à la conclusion que les instructions officielles, notamment celles en langue, en arts et en univers social, devraient conférer, dans un avenir des plus rapprochés, un espace de tout premier plan au développement de compétences médiatiques multimodales, en général, et au recours à la bande dessinée, en particulier.

Mots-clés

Bande dessinée – Multimodalité – Littératie Médiatique multimodale – Compétences – École – Idéologies

Introduction

La bande dessinée, art multimodal en pleine effervescence, d'un point de vue éditorial comme esthétique, et ce, depuis maintenant plusieurs décennies, continue pourtant de rencontrer d'assez fortes résistances à l'école. Malgré son omniprésence dans la sphère culturelle (Ratier, 2015), elle réussit tant bien que mal à se frayer un chemin jusqu'à la classe¹. Au Québec, certaines commissions scolaires et plusieurs écoles, dont celle fréquentée par le propre enfant de l'auteur, restreignent toujours, en 2015, l'accès à la bande dessinée à leurs élèves. Comment expliquer une telle situation, considérant l'essor et la forte exposition médiatique évoqués d'entrée de jeu? Dans ce sens, est-il plausible et légitime d'envisager que la bande dessinée soit justement «victime» plus ou moins consentante de l'air du temps, de notre époque: connue et reconnue par sa *forme*, méconnue, préjugée ou même ignorée pour ses *contenus*? Mouchart (2008, p. 27) considère fortement la piste de la méconnaissance, notamment en milieu scolaire :

«...tout se passe encore trop souvent comme si l'on continuait de confondre le contenu et le contenant: la bande dessinée, sa jeune histoire le prouve, n'est ni condamnée à reproduire les stéréotypes [...], ni cloisonnée dans un genre narratif où primerait avant toute chose le désir de récréation [...] Tintin et Corto Maltese n'ont pas à rougir de la comparaison avec les meilleurs romans»

Considérant la prégnance effective d'une telle méconnaissance, comment alors l'expliquer? Est-il possible que la bande dessinée s'avère un objet culturel beaucoup plus complexe à cerner qu'on l'imagine *a priori* (Boutin, 2008, 2012b; Giguère, 2008; Grégoire, 2008; Groensteen, 2006)? Et cela, peu importe qu'elle se destine à un public initié, profane, adulte, adolescent, enfant, masculin ou féminin? Dans ce sens, on pourrait affirmer, pour répondre en partie à de telles interrogations, le fait de plus en plus reconnu que lire de la bande dessinée implique nécessairement, considérant son essence intrinsèquement métissée – texte / images – des compétences complexes de littératie multimodale (Boutin, 2012b; Jacobs, 2013; Serafini, 2014). Par ailleurs, la relation toujours ambiguë qui s'inscrit entre bande dessinée et école implique nécessairement l'idéologie et, par extension, les stéréotypes. De tels vecteurs ont nécessairement des résonances à l'école, institution sociale de tout premier plan, et ce, aussi bien en classe de langue qu'en classe d'art, en contexte disciplinaire (univers social, sciences et technologies) et même interdisciplinaire (Brozo, Moorman et Meyer, 2014).

La présente analyse épistémologique du rapport bande dessinée / école s'attardera donc à 1) proposer une définition actualisée du concept de bande dessinée, 2) y adjoindre

¹ Des colloques scientifiques en éducation ont porté, au cours de la dernière décennie, en partie sur l'espace scolaire à accorder à la bande dessinée. Mentionnons les colloques de l'UQAR (Lévis) en 2008, de l'Université Stendhal-Grenoble III (2009), de l'Université de Pau-et-des-Pays-de-l'Adour (2011) et, enfin, du groupe LIMIER (www.lelimier.com) en 2014.

le développement scolaire de compétences spécifiques et, enfin, 3) mettre en lumière des écueils idéologiques qui risquent, en classe, de compromettre une telle entreprise.

Définir la bande dessinée au XXI^e siècle

Tel que mentionné plus haut, un premier problème se pose d'emblée lorsqu'il est question de bande dessinée et d'école. Il perdure depuis des décennies mais, dans la foulée des dernières manifestations technologiques en matière de communication contemporaine (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, 2012b), pensons notamment au phénomène très récent de la bande dessinée augmentée², sa prévalence se fait de plus en plus aiguë et complexe (Mouchart, 2008): qu'est-ce vraiment, en ce début de XXI^e siècle, que la bande dessinée? Qu'elle soit traditionnelle, c'est-à-dire imprimée, ou qu'elle soit «hyper contemporaine» (bande dessinée numérique; bande dessinée augmentée), comment la cerner de façon exhaustive et rigoureuse?

Lorsqu'il est question de son essence, certains spécialistes de la bande dessinée affirment d'emblée, avec des arguments des plus appuyés, qu'il vaudrait mieux parler de littérature graphique, donc de *Graphic Storytelling* ou, mieux encore, de littératures dessinées, donc de *Visual Narratives* (Groensteen, 2005 et 2011; Morgan, 2003). D'autres, tout aussi articulés, se tournent du côté de l'art séquentiel (Eisner, 1998; McCloud, 2007), de l'art séquentiel visuel (McCloud, 2007) ou même de l'art graphique (Ciment et Groensteen, 2010). Influencés par la recherche en sémiotique sociale et celle en littératie contemporaine, notamment du côté anglo-saxon, des chercheurs adoptent au contraire l'idée de *Visual Literacy* (Frey et Fisher, 2008, O'Neil, 2011) et même de *Multimodal Literacy / littératie multimodale* (Boutin, 2012b; Jacobs, 2013; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, 2012b; Serafini, 2014) pour définir génériquement la bande dessinée. Tout cela sans oublier la notion de *Graphic Novel* (Monnin, 2010; Tabachnick, 2009) ou de roman graphique (Gerner, 2008;

Groensteen, 2005). Autant d'étiquettes conceptuelles, autant de nuances épistémologiques parfois complexes, même pour le plus vif des esprits critiques. Qu'en est-il au juste? On peut mieux comprendre, dès lors, que certains acteurs, notamment des pédagogues, s'y retrouvent peu ou prou.

Nous proposons, dans les lignes qui suivent, une définition contemporaine de l'idée de bande dessinée. Si l'étiquette «mère» est conservée, pour des raisons culturelles évidentes, le contenu épistémologique qui suit n'en est pas moins actualisé à partir des plus récents travaux en matière de littératie et de sémiotique sociale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, 2012b et 2013; Kalantzis et Cope, 2012; Kress, 2010; van Leeuwen, 2005). On dira donc de la bande dessinée qu'il s'agit d'un *récit de fiction séquentiel, elliptique, multimodal, à images fixes³ et dialogal* (Boutin, 2012b). De toute évidence, une telle proposition théorique commande de plus amples développements.

1) Un récit de fiction

Fondamentalement, la bande dessinée doit être présentée comme un **récit**, toute première de ses caractéristiques propres. Dès le départ, il faut rappeler que la bande dessinée a pour principale assise l'univers de la narration: la bande dessinée est toujours une histoire, une histoire narrée. Fiction plus ou moins prononcée – par rapport au réel –, sa visée principale est de «porter une histoire» (Ciment et Groensteen, 2010, p. 29). Un tel récit raconté se déploie, presque toujours, à l'aide de deux grands types de signes: des mots et des illustrations⁴. Grâce à cette véritable «alchimie des mots et des dessins» (Giguère, 2008, p. 44), la bande dessinée «n'est en aucun cas un genre, mais bien plutôt une forme d'expression [...] un média, susceptible d'accueillir toutes sortes de contenus» (Mouchart, 2004, p. 71-72).

Donc, la bande dessinée constitue un récit de fiction verbal et visuel qui, toutefois, embrasse la trame propre à chacun des genres littéraires et documentaires qui façonnent à leur manière le très vaste, très polymorphe et surtout fort conflictuel champ littéraire (Bourdieu, 1992): il

en va de la bande dessinée d'aventure comme de celle dite historique, de polar, humoristique, sociologique, réaliste, expressive, fantastique, de science-fiction, biographique, autobiographique, de reportage, politique, philosophique ou d'adaptation littéraire, etc. (Boutin, 2012b; Moeller, 2011). «Documentaires, reportages, blogs, rien ne lui échappe» (Mouchart, 2008, p. 24). Peu importe le cas de figure, une constante demeure en bande dessinée: on navigue toujours, ici, dans l'univers d'une fiction parfois très proche du réel, parfois beaucoup plus éloignée du quotidien, mais, dans tous les cas, en phase avec les avancées et connaissances de son époque (Doloughan, 2011).

2) Une séquence

Seconde grande caractéristique de la bande dessinée, on doit dire qu'il s'agit d'un **récit séquentiel**. De quelle «séquence» est-il question au juste? La bande dessinée, intrinsèquement, reste un récit «découpé». C'est-à-dire que ce dernier est constitué d'une série d'événements encadrés⁵ qui, mis bout à bout, constituent un tout cohérent et difficilement isolable, tels les «maillon[s] d'une chaîne d'images au service du récit» (Mouchart, 2008, p. 26). Un tel découpage

² La bande dessinée dite augmentée intègre, sur support numérique, des images animées, du bruitage, des dialogues oraux, des hyperliens, etc. aux éléments conventionnels de la bande dessinée traditionnelle. *Anne Frank au pays des mangas*, une production des studios Arte France, en constitue un exemple des plus éloquents: <http://annefrank.arte.tv/fr/>.

³ Dans le cas précis des bandes dessinées augmentées (note précédente), des images mobiles se superposent à des images fixes, créant conséquemment un nouvel hybride de bande dessinée.

⁴ Certaines bandes dessinées, plutôt rarement, se passent délibérément de texte pour porter leur récit. Un exemple classique demeure *Le bonhomme de neige*, de Raymond Briggs (Grasset Jeunesse): <http://www.babelio.com/livres/Briggs-Le-Bonhomme-de-neige/364408>.

⁵ D'abord dans une case, ou vignette, puis dans une bande (série de cases), voire dans une planche (série de bandes) ou même un album (série de planches).

de l'histoire en autant de vignettes (cases) permet au jeune lecteur de saisir l'ampleur sémantique de chacun de ces événements et, bien sûr, de les inscrire tous dans la dynamique de plus en plus globale d'un récit en évolution: passages des cases à la bande, des bandes à la planches, des planches à l'épisode, etc. Sans séquence, sans enchaînement successif d'images (Eisner, 1997), point de bande dessinée, qu'une image (McCloud, 2007), qu'une caricature⁶.

3) Des ellipses

Sur cette lancée, on doit parler alors du fait que la bande dessinée demeure un récit *elliptique*. Justement parce qu'elle est séquentielle, la bande dessinée s'octroie une propriété des plus singulières et, surtout, explicites au sein du champ littéraire: l'intrinsèque présence entre chaque case, entre chaque bande, entre chaque planche, voire entre chaque épisode du récit, d'ellipses. Concrètement, les bédésistes utilisent les termes de goultière ou de blanc pour décrire cet espace vide qui sépare toute case de sa voisine. L'ellipse littéraire est «une absence momentanée de contenu entre deux «temps» d'une séquence narrative, un espace que peut/doit combler le [jeune] lecteur à l'aide notamment de l'inférence» (Boutin, 2012b, p. 40).

Cette caractéristique fondamentale de la bande dessinée (Giguère, 2008) lui confère par ailleurs une valeur toute aussi propre dans le champ disciplinaire de la didactique de la langue. On pourra toujours inciter le jeune lecteur à y inférer du sens, à combler cet espace. Or l'inférence demeure, pour la compréhension locale et globale en lecture, un processus absolument primordial à développer et à intégrer tout au long de la scolarisation obligatoire. Média fondamentalement «inférentiel», la bande dessinée semble trop explicitement tournée vers ce processus implicite pour attirer, paradoxalement, l'attention de plusieurs maîtres de langue, parmi d'autres pédagogues.

Pourtant, dans une dynamique de réception, «la notion d'ellipse, primordiale en bande dessinée, est une formidable

possibilité pour le [jeune] lecteur d'investir sa propre subjectivité dans le récit» (Mouchart, 2008, p. 26). Cela se révèle d'autant plus vrai qu'elle se prête fort bien, dès lors, à l'expérimentation, par le jeune lecteur, de différents enjeux culturels inhérents à la pratique littéraire: catharsis, partage culturel, plaisir esthétique, approfondissement de l'existence (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Deban, 2010).

4) De la multimodalité

En poursuivant dans cette direction, la bande dessinée constitue l'archétype de message *multimodal*. Multimodal? Absolument: on peut même dire de la bande dessinée qu'elle représente, en littérature, l'exemple pur et dur, voire absolu, de récit multimodal (Boutin, Lacelle, Lebrun et Lemieux, 2013; Jacobs, 2013; Serafini, 2014). Tel que mentionné plus haut, la bande dessinée n'existe que par la combinatoire intrinsèque (Groensteen, 1999) de modes sémiotiques (Kress, 1997, 2009 et 2010): les modes textuel et visuel, «fusion du texte et de l'image» (Giguère, 2008, p. 44). Les modes, quels qu'ils soient (textuel, visuel, sonore et cinétique) sont des ressources - sémiotiques - qui permettent la production du sens (Boutin, 2012a; Kress, 2009, 2010; van Leeuwen, 2005).

Les différents codes que le jeune lecteur doit décrypter, comprendre et, idéalement, intégrer sont des exemples concrets, parmi d'autres, de ressources sémiotiques. Incontournable en bande dessinée, la multimodalité s'y exprime dans tout son registre; on y retrouve constamment les modes textuel (dialogues, récitatifs, onomatopées), visuel (illustrations fixes, idéogrammes), cinétique (mouvements et gestes illustrés, expressions non verbales) et sonore (bruits illustrés, onomatopées, notes musicales).

Pédagogiquement parlant, cette dernière caractéristique intrinsèque de la bande dessinée devrait donc lui ouvrir toutes grandes les portes de l'école, à l'heure de l'émergence progressive de la littératie multimodale comme domaine de compétences communicationnelles à

développer notamment en classe de langue et littérature (Boutin, Lacelle, Lebrun et Lemieux, 2013; Jacobs, 2013; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, 2012b). Ce n'est pourtant pas le cas, du moins au moment d'écrire ces lignes, car l'idée même de littératie multimodale, qui intègre notamment les notions de littératie classique et de littératie visuelle dans un ensemble paradigmatique plus représentatif de la communication médiatique contemporaine, demeure hautement complexe à circonscrire dans son ensemble (Boutin, 2012b; Jacobs, 2013).

5) Des images fixes

Contrairement à la fiction télévisuelle, à la vidéographie et au cinéma, où les images qui soutiennent la narration sont dites mobiles, on comprend aisément qu'en bande dessinée, à l'exception notable de la bande dessinée augmentée (voir note iii), il n'en est rien et, qu'au contraire, il y est plutôt question d'images dites fixes. En fait, ces dernières, relativement figées et statiques, constituent de véritables «arrêts sur image», des «photographies» d'événements narratifs que l'on souhaite mettre en exergue - en saillie - et bien sûr en série afin d'en constituer une suite cohérente et interdépendante (la séquence).

Alors qu'au cinéma, la mobilité des images impose généralement un certain mimétisme de la réalité, la fixité des dessins en bande dessinée sert d'abord et avant tout une transposition, une vision interprétative de ce même réel (Mouchart, 2004). La combinatoire qui en découle (mise en relation des cases, des bandes, des planches, voire des épisodes) exige du jeune lecteur une capacité à mettre en mouvement une séquence d'images pourtant fixes,

⁶La caricature, malgré son apparente simplicité formelle et linguistique, n'en demeure pas moins l'une des formes les plus puissantes, fulgurantes et polémiques de message en matière de communication. L'épouvantable attentat au siège de l'hebdomadaire satirique Charlie Hebdo à Paris en janvier 2015, réaction absolument insensée à la publication d'une caricature du prophète Mahomet par ledit journal en 2007, en constitue bien tristement l'exemple ultime.

paradoxe cognitif et sémiotique qu'il apprend progressivement à contrôler, voire à surpasser.

6) *Des dialogues*

Enfin, la bande dessinée est un récit foncièrement *dialogal*. On ne saurait trop insister sur ce dernier fait: la bande dessinée prend généralement forme, du point de vue de la narration, à partir du dialogue (Giguère, 2008). En effet, ses protagonistes, dans la très grande majorité des cas⁷, s'y échangent directement ou indirectement, discours rapporté oblige, des énoncés oraux - paroles - (Boutin, 2008 et 2010). Ces dialogues, tout aussi omniprésents au théâtre, au cinéma, en fiction télévisuelle, en vidéographie ou même dans de nombreux jeux vidéos, sont constamment accompagnés, en bande dessinée, de récitatifs, c'est-à-dire de précisions, souvent factuelles, spatio-temporelles, etc., qui permettent au jeune lecteur, à l'instar des didascalies en écriture théâtrale, de contextualiser ces conversations entre personnages dans le cadre plus global du récit narré.

Parler ainsi de récit dialogal selon son sens premier nous conduit indirectement à aborder une seconde dimension résolument liée à la réception du média dans un sens «bakhtinien», donc dans une logique de dialogisme: la bande dessinée s'inscrit, elle aussi, au cœur de cet échange virtuel, cette transaction asynchrone, entre un auteur / créateur – ici le bédéiste - et son jeune lecteur (Barsky, 1997; Rosenblatt, 1994). Séquentielle par essence, la bande dessinée ne peut alors être qu'une proposition de sens, qu'un appel au dialogue lancé par le bédéiste, qu'il soit auteur, illustrateur ou auteur/illustrateur, à son jeune lecteur. Ce dernier bénéficie conséquemment d'un espace que lui seul peut contenir afin de véritablement reconstruire ce qu'il lit au fur et à mesure qu'il progresse - qu'il dialogue, grâce à l'interface «oeuvre», avec l'auteur - dans le récit.

«...si l'on tient la bande dessinée pour une forme de langage, sa vocation

première est [...] de produire une forme de communication avec le [jeune] lecteur qui, loin d'être passif, contribue intimement au processus créatif [...] L'interprétation du lecteur se forge donc non seulement à partir de ce qui est dit et montré, mais aussi à partir de tout ce qui n'est pas dit ni montré» (Mouchart, 2008, 26).

7) *Des compétences en littératie médiatique multimodale*

On vient de le voir, la bande dessinée demeure un exemple complet d'œuvre multimodale. Or la multimodalité caractérise de plus en plus intensément la nature des messages que nous sommes appelés à décoder, comprendre et intégrer au quotidien (Gee, 2013). Que ce soit dans les médias traditionnels (imprimés) ou numériques (Internet, télévision, téléphonie intelligente, etc.), les messages se complexifient sans cesse en juxtaposant les modes (textuel, visuel, sonore et cinétique) pour transmettre le sens (Buckingham, 2008; Kalantzis et Cope, 2012; Kress, 2010, Serafini, 2014). Cette situation exige désormais du jeune communicateur qu'il développe certaines compétences directement liées à cette dynamique de plus en plus sentie à l'école.

Lebrun et collaborateurs (2014) proposent, à la suite de leurs travaux de recherche appliquée dans plusieurs écoles québécoises, un *Référentiel de compétences en littératie médiatique multimodale* pour les élèves du primaire et du secondaire (http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_compétences_LMM.pdf). Ledit référentiel est constitué de cinq grands ensembles de compétences : 1) compétences affectives et cognitives générales, 2) compétences pragmatiques générales, 3) compétences sémiotiques générales, 4) compétences modales spécifiques et 5) compétences multimodales. Chacun de ces ensembles comporte un nombre variable de compétences spécifiques. Par exemple, l'ensemble «compétences pragmatiques générales» regroupe les trois compétences suivantes : reconnaître et analyser les

contextes de réception et/ou production d'un message multimodal, reconnaître / analyser / critiquer la portée idéologique du message multimodal, se situer par rapport au contexte et à l'idéologie au plan personnel.

Dans tous les cas de figure, la bande dessinée est idéalement positionnée, de par sa nature essentiellement multimodale, pour soutenir adéquatement le développement, chez l'élève, de telles compétences, et ce, aussi bien en contexte de réception littéraire (lecture) qu'en situation d'émission (écriture et illustration). Difficile de déployer aussi simplement, en classe, une œuvre multimodale pour travailler concrètement, notamment à l'aide d'une démarche d'enseignement explicite, l'appropriation et la consolidation des compétences médiatiques et multimodales chez le jeune, sans oublier les compétences disciplinaires en langue, par exemple. La bande dessinée porte un multitexte (Boutin, 2012b) que l'élève doit réellement décrypter et interpréter afin d'accéder au sens, certes, mais aussi d'en saisir toute la complexité formelle, sémantique et bien sûr sociale, culturelle et idéologique.

Des écueils

De l'idéologie, justement. En tant qu'artefact social porteur, directement ou implicitement, des valeurs et des symboles chers à un groupe d'individus, la bande dessinée semble participer artistiquement, c'est-à-dire littérairement – linguistiquement - et visuellement à la manifestation concrète de préoccupations sociales partagées et qui sont évidemment inscrites dans un espace-temps donné. «Miroir du monde et de son époque» (Mouchart, 2004, p. 11), elle n'échappe, en tant que reflet de la société au sein de laquelle elle s'inscrit, ni à l'idéologie, d'un point de vue générique, ni, plus spécifiquement, à la stéréotypie (Fourez,

⁷ Comme dans le cas des bandes dessinées sans texte (note iv), il existe des exemples, très peu nombreux et plutôt expérimentaux, de monologues en bande dessinée.

2006; Jacobs, 2013).

Comment caractériser, dès lors, la bande dessinée de façon davantage socioculturelle? Quels liens semblent unir idéologie et bande dessinée? Une analyse plus approfondie de cette relation permet d'esquisser d'entrée de jeu deux types de rapports plus ou moins marqués. Tout d'abord, il existe, notamment à l'école, des discours idéologiques à l'égard de la bande dessinée, comme il y en a d'ailleurs pour tout type de texte ou multitéxte, peu importe sa nature. Bien sûr, de telles prises de position ne sont pas sans orienter ce rapport. D'autre part, la bande dessinée en elle-même, et de manière analogue à tout récit de fiction, demeure foncièrement idéologique. À vrai dire, l'idéologie entre en action dès lors que l'on cherche à valoriser et, surtout, à légitimer des représentations de l'humanité dans le but plus ou moins conscient d'orienter le développement de la société (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010).

1) Idéologie, stéréotypie et bande dessinée

Pourquoi, par exemple, des enseignants - du primaire à l'université - hésitent encore et toujours, en ce début de siècle, à (s')autoriser, ne serait-ce qu'à l'occasion, le recours à la bande dessinée? Pourquoi quelques-uns vont même jusqu'à la proscrire, maintenant ainsi une certaine forme d'index? Une toute première piste, assez triviale, s'impose : ces acteurs sociaux - idéologiques -, présupposent, souvent par leur seule méconnaissance, que la bande dessinée demeure une forme mineure ou même subversive de récit (Germer, 2008; Gorman, 2003; Grégoire, 2008; Groensteen, 1999, 2005, 2006; Mouchart, 2004, 2008; Taittinger, 2008). Or une telle posture idéologique ne date surtout pas d'hier, s'ancrant plutôt dans une tradition scolaire certaine :

«Certains éducateurs et certains intellectuels, parce qu'ils voyaient dans le récit en images une menace pour la suprématie de l'écrit, ont souhaité

maintenir la bande dessinée dans un registre puéril. Ces tenants de la culture dominante n'ont eu de cesse que d'émasculer une forme nouvelle qui les déstabilisait, puisqu'elle obéissait à des codes de lecture différents de ceux qu'ils connaissaient jusqu'alors» (Mouchart, 2004, p. 24).

Pourquoi d'autres mobilisent plutôt la bande dessinée à souhait, et ce, aussi bien en enseignement qu'en recherche, en font la promotion, voire l'imposent à leurs élèves? On pourrait d'abord souligner le fait que, dans un cas comme dans l'autre, personne n'échappe à l'intrinsèque mécanique de l'idéologie comme fondement de l'existence humaine et de la socialisation (Fourez, 2006). Qu'on soit fidèle aux traditions scolaires et littéraires, dans un souci plus ou moins explicite de conservation des pratiques et usages bien établis, on n'en aura alors que pour le texte monomodal peu ou non illustré : roman, nouvelle, essai, dissertation, article, poésie, etc., mais très peu pour le récit multimodal, dont évidemment la bande dessinée. Qu'au contraire on soit davantage sensible au progressisme et à l'innovation, notamment pédagogique et/ou littéraire, qu'on soit plus tourné vers l'émergence, la nouveauté, l'insolite, etc. et on pourra jusqu'à faire de la bande dessinée le fer de lance de sa pratique enseignante au quotidien (Grégoire, 2008, 2012).

Entre ces deux pôles axiologiques en pédagogie, entre des postulats plus conservateurs et d'autres davantage progressistes, beaucoup d'espace, à l'école, pour la prudence, l'hésitation, le doute, l'attentisme, la crainte et, finalement, peut-être l'évitement. Et dans le cas spécifique de la bande dessinée, pour la lecture d'évasion, la lecture «récompense», la lecture tolérée, sans plus. En outre, une autre forme plus spécifique d'idéologie, celle-là propre au contexte scolaire, le didactisme, semble entrer en jeu ici et peut expliquer, du moins en partie, de telles attitudes, beaucoup moins polarisées. On se contente trop souvent, en effet, de seulement mobiliser la bande dessinée pour transmettre, souvent

à l'aide d'extrait présents dans les manuels scolaires, des savoirs à acquérir dans diverses disciplines - très rarement, de façon assez ironique, en classe de langue ou d'art (Boutin, 2008, 2010, 2012a; Grégoire, 2008).

La présence des plus minimales, du moins au Québec, de la bande dessinée dans les programmes de formation du primaire et du secondaire⁸ contribue sans nul doute à cette situation. Les enseignants, on les comprend, en appellent et répondent, d'abord et avant tout, aux instructions officielles. Dans le contexte communicatif actuel, où la multimodalité joue un rôle de plus en plus déterminant dans les échanges humains, une telle sous-représentation devrait absolument être revue. Celle, précise, de la bande dessinée en tant qu'exemple intrinsèque de multitéxte, comme celle, plus générique, des compétences médiatiques multimodales. Il semble plus que temps que la bande dessinée s'inscrive explicitement dans de tels programmes comme œuvre à part entière à étudier dans son ensemble et pour sa valeur culturelle intrinsèque (Boutin, 2012b, Giguère, 2008; Grégoire, 2012). Quoi qu'il en soit, force est d'admettre qu'encore une fois, c'est le jeu des idéologies qui, en bout de parcours, légitime, freine ou empêche la présence de la bande dessinée à l'école (Moeller, 2011).

Une dernière précision s'impose à l'égard du rôle hautement idéologique de la stéréotypie sur le développement des différentes œuvres littéraires. Dufays (1994), a démontré comment le phénomène de la stéréotypie littéraire constitue le vecteur fondamental de (re)production de tout texte de fiction. En fait, le récit de fiction, dont bien sûr la bande dessinée, «en tant qu'œuvre d'art, résulte d'un travail sur toutes sortes de stéréotypies [...] relevant des domaines de l'invention, de la narration et de la textualisation, domaines auxquels s'ajoutent celui de l'idéologie»

⁸ Au secondaire, par exemple, la bande dessinée n'est évoquée que sous le registre des œuvres littéraires supplémentaires qu'on pourra éventuellement explorer avec les jeunes.

(Dumortier, 2001, p. 201).

En classe de langue et littérature, l'une des compétences les plus fondamentales qu'un enseignant devrait chercher à développer auprès de ses jeunes élèves lecteurs est justement l'aptitude à identifier, à apprécier et à analyser de façon critique le jeu des stéréotypes dans les différents récits (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Dumortier, 2001). À nouveau, la bande dessinée, en théorie, se révèle idéalement placée pour servir cette importante cause. Évidemment, son caractère multimodal dédouble et complexifie, en quelque sorte, ce travail, ce qui pourra en décourager plus d'un. Or il en va du développement chez l'élève d'une autre compétence qui s'ajoute à toutes celles déjà évoquée : sa capacité à lire de façon critique les œuvres monomodales et multimodales.

2) Littératie critique et bande dessinée

«Sur le plan idéologique, il importe que les éducateurs prennent conscience que tout discours, quel qu'il soit, transmet de façon plus ou moins marquée des opinions et des croyances en dépit des efforts d'objectivité de son auteur» (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 89). Évidemment, la bande dessinée, notamment celle pour la jeunesse, n'échappe pas à cet état de fait. Des valeurs orientent nécessairement le travail narratif des bédésistes, et ce, aussi bien du côté du texte que de celui de l'illustration.

La littératie dite critique (Buckingham, 2003, 2007; Hobbs, 2007; Kellner et Share, 2007), en tant que paradigme épistémologique, postule justement que l'enseignant avisé est celui qui amène progressivement ses élèves à développer une compétence critique. Par compétence critique, on entend cette capacité chez les élèves à traiter l'information reçue dans les textes qu'ils lisent de telle sorte qu'ils y relèvent notamment les valeurs, représentations et conceptions en jeu et qu'ils confrontent ces dernières aux leurs dans une démarche d'objectivation de plus en plus autonome et intégrée (Carducci et Rhoads, 2005).

Cela se révèle d'autant plus important



La bande dessinée demeure un exemple complet d'œuvre multimodale. Or la multimodalité caractérise de plus en plus intensément la nature des messages que nous sommes appelés à décoder, comprendre et intégrer au quotidien.

à l'occasion de la lecture de bandes dessinées, car Moeller (2011), de nouveau, a fort bien mis en lumière, lors de sa recherche, comment les idéologies dominantes s'y immiscent plus ou moins discrètement, certes, mais avec une très grande prévalence. En conséquence, 1) la mise en évidence, par les élèves lecteurs, des indices idéologiques en présence dans des multitextes tels la bande dessinée et 2) l'analyse critique qu'ils en font constituent des processus désormais incontournables en lecture contemporaine: «Ensuring that students can read media [graphic novels / romans graphiques] appropriately by thinking critically and understanding how messages are produced and reproduced is an important competency of a 21st century

learner» (2011, p. 482).

Conclusion : le beau risque de la bande dessinée

Bon an, mal an, il se publie depuis près d'une décennie, seulement dans le monde francophone, environ 5000 titres en bande dessinée, toutes catégories confondues (Ratier, 2015). Devant de tels chiffres, on comprend facilement qu'il soit impossible, même pour un grand adepte du média bande dessinée, d'être au diapason absolu d'une aussi colossale production éditoriale. La majorité de ces œuvres est publiée sous une forme traditionnelle - imprimée - ainsi qu'en format numérique, à l'exception notable des mangas. La bande dessinée pour la jeunesse occupe évidemment une

part appréciable de ce marché en pleine effervescence. Or les jeunes lecteurs sont, de toute évidence, au rendez-vous (Brozo, Moorman et Meyer, 2014; Lebrun, 2004), sinon c'est tout le modèle économique de production et de diffusion qui s'écroulerait.

Toutefois, ce rendez-vous semble toujours avoir difficilement lieu, du moins au Québec, à l'école. Cela changera à partir du moment où les programmes, notamment en langue et en arts, conféreront aux compétences multimodales, en général, et à la bande dessinée, en particulier, un espace de premier plan. On peut toujours regretter une telle situation, mais celle-ci peut changer :

«Dans le flot d'images qui submergent notre civilisation, les jeunes font un tri selon ce qui les accrochent le plus [...] Si l'école se voulait en phase avec l'époque, elle leur apprendrait à mieux comprendre l'image narrative et les éveillerait à d'autres thématiques, d'autres esthétiques»
(Giguère, 2008, p. 47)

Lewis (2001) et Gee (2013) vont, pour leur part, beaucoup plus loin; ils démontrent, notamment à partir de l'étude des pratiques de communication externes à l'école des élèves, que ces jeunes lecteurs contemporains doivent maintenant développer une compétence critique de l'image, parce qu'ils vivent désormais dans des environnements saturés d'images, qu'elles soient seules - monomodales - ou hybridées aux autres modes (textuel, sonore et/ou cinématique). Cette compétence de l'image agit d'ailleurs comme prérequis essentiel à l'acquisition d'une autre, beaucoup plus générique: la compétence à vivre en société (Lewis, 2001). S'adressant aux enseignants, O'Neil (2011) réclame d'ailleurs que ces derniers fassent davantage d'effort afin de développer personnellement une compréhension beaucoup plus explicite du sens porté par l'image en elle-même comme dans ses interactions avec le texte et, surtout, qu'ils partagent ce savoir contemporain à leurs élèves.

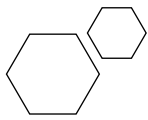
Buckingham (2008) voit précisément là un enjeu central de la scolarisation au XXI^e

siècle. Après des décennies d'ignorance relative des formes dominantes de la culture et de la communication, dont les récits illustrés tels la bande dessinée, l'école n'a plus le choix; elle doit absolument s'y ouvrir si elle souhaite vraiment préparer les jeunes à mieux affronter le futur, donc à mieux saisir les implications idéologiques sous-tendues par les dynamiques actuelles et à venir des différents échanges sociaux.

En contexte québécois, une telle visée éducative pourra devenir réalité dans la mesure où il sera décidé d'inscrire explicitement, au sein des instructions officielles, le développement de compétences en littératie médiatique multimodales. Parce que la bande dessinée est précisément un récit de fiction, parce qu'elle est aussi séquentielle, elliptique, multimodale, à images fixes et dialogale, parce qu'elle est surtout idéologique, parce que des enseignants, encore aujourd'hui, la méconnaissent, parce que d'autres, au contraire, la soutiennent et parce que, de plus en plus, les jeunes - et les moins jeunes - la fréquentent de façon assidue, l'école québécoise a désormais le devoir de réviser son statut au sein des curriculum, notamment en langue et en arts.

Cette opportunité semble en pleine adéquation, répétons-le, avec l'essor actuelle de la communication multimodale. Surtout, la bande dessinée peut servir très concrètement de pont entre deux solitudes grandissantes, malheureusement: d'une part les pratiques informelles - exo scolaires - et, d'autre part, les pratiques scolaires - formelles - de littératie multimodale (Gee, 2013; Kalantzis et Cope, 2012; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, 2012b).

Référence bibliographique page 53



Anne-Marie Petitjean

Anne-Marie Petitjean est agrégée de Lettres Modernes et maîtresse de conférences à l'université de Rouen (France). Elle offre des cours de littérature de jeunesse, de didactique du français et des ateliers d'écriture aux étudiants de licence et aux futurs enseignants. Parmi ses axes de recherche figure la production contemporaine pour la jeunesse. Elle collabore régulièrement à *L'école des lettres* et au *Crachoir de Flaubert* et a co-dirigé aux éditions Hermann, en 2015, l'ouvrage collectif : *Numérique et écriture littéraire*.

La littérature numérique pour jeune public : les applications deviendront-elles des classiques de l'enfance ?

ANNE-MARIE PETITJEAN

Professeure agrégée

Université de Rouen



Résumé

Si un équilibre entre les rôles dévolus à l'écran et au papier peut se lire dans les pratiques actuelles, écartant les prédictions de la mort de l'in-folio ou de l'album cartonné, l'émergence d'une littérature de jeunesse numérique peut tout de même déstabiliser les repères classiques d'une éducation à la lecture par unique fréquentation de l'objet livre. Pour rendre compte des transformations opérées sur la figure du jeune lecteur par la littérature de jeunesse numérique, l'analyse se porte sur des créations originales et des adaptations sous le format d'applications numériques. Quelle éducation à la lecture littéraire permettent-elles ? Quel est le lecteur virtuel généré par ces nouveaux objets ? Assiste-t-on à de nouveaux codes culturels transformant l'espace et les règles du jeu littéraire ?

Les analyses conduites permettent de reconnaître, dans les applications choisies, des critères de filiation non seulement avec les littératures combinatoires et interactives des littératures adultes, mais également avec la tradition du livre jeunesse la plus attachée au support papier. Les déplacements constatés dans l'appréhension de l'acte de lecture ne déstabilisent pas nécessairement les places respectives de l'auteur et du lecteur, mais dessinent la figure d'un jeune lecteur moins obéissant aux injonctions du livre, plus entreprenant et intuitif dans ses découvertes. Ces déplacements peuvent bénéficier à la construction de l'histoire et au renforcement de l'univers d'auteur. Ils peuvent aussi modifier l'empan interprétatif, au bénéfice d'une perception de la littérarité

indépendante de la question des supports.

Mots-clés

Littérature numérique – littérature de jeunesse – E-toiles – Hervé Tullet – Apprimerie – Gian Berto Vanni – Morris Lessmore

Introduction

L'apparition sur le marché éditorial pour la jeunesse d'ouvrages numériques, qui ne sont pas de simples livres numérisés sous un format homothétique, mais se présentent comme des applications interactives, invite à poser la question des usages contemporains (Brotcorne et Valenduc, 2009 ; Dauphin, 2012 ; Doueïhi, 2008), mais également celle de la stabilité des repères pour l'analyse. Les liens entre productions numériques artistiques et littérature sont de mieux en mieux interrogés dans le champ de la littérature pour adultes, avec les outils des sciences de la communication et de l'information (Bouchardon, 2014 ; Saemmer et Tréhondart, 2014), ceux de l'analyse des discours (Longhi, 2015 ; Saemmer, 2007), ou encore dans la perspective du Net-Art et des théories de la littérature (Balpe, 1999 ; Clément, 2001 ; Fourmentaux, 2010). Mais qu'en est-il dans le champ de la littérature pour enfants ? De quelle nature peuvent être les liens entre nouveautés éditoriales numériques et livres des rayons jeunesse des bibliothèques ? Trouve-t-on dans certains de ces objets numériques des critères qui justifieraient de les ranger dans la littérature de jeunesse ? Peut-on aller jusqu'à considérer que l'ouverture de la littérature de jeunesse aux applications numériques est déjà en marche et que certaines applications sont en passe de figurer au rang des classiques de l'enfance ?

Pour l'envisager, je propose ici l'analyse d'un corpus d'applications numériques,

qu'elles soient des créations originales ou des adaptations d'ouvrages jeunesse. Elles ne sont pas choisies pour leur caractère précurseur, mais au contraire pour leur notoriété déjà acquise et leur capacité à être reconnues, à terme, comme des ouvrages qui prennent place dans l'histoire de la littérature de jeunesse, selon un continuum de productions résistant à une analyse littéraire. Quelques repères s'imposent auparavant pour saisir les enjeux d'une telle démarche.

Contexte et enjeux de l'offre éditoriale numérique pour la jeunesse

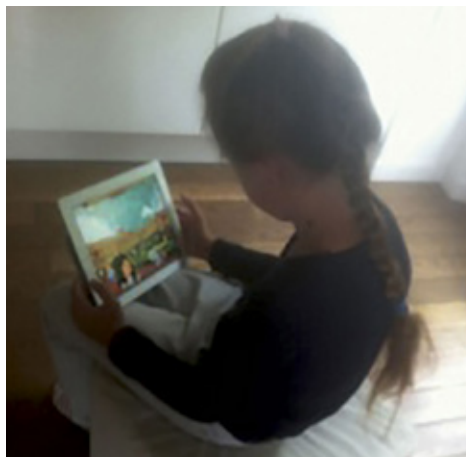
L'offre contemporaine numérique pour la jeunesse peine à se développer dans l'espace francophone. Selon la quatrième vague du Baromètre SOFIA/SNE/SGDL, le marché du livre numérique n'est encore qu'une niche éditoriale : 330 000 livres numériques en langue française sont disponibles à la vente, incluant la Suisse et le Québec¹. Le nombre de lecteurs d'*e-books* ne progresse pas, mais se stabilise autour de 15%. Il s'agit d'ailleurs d'un lectorat de grands lecteurs, assidus sur tous les supports et privilégiant la littérature contemporaine. L'édition jeunesse, qui occupe la deuxième place des pratiques de lecture sur écran, tout en progressant notablement, ne concerne encore que 2,8% de part de marché en France. Ce constat de la relative stagnation d'une branche éditoriale timidement en émergence est à confronter aux chiffres des usages de la consultation numérique chez les jeunes : l'enquête *EU kids Online*, menée dans 25

¹ Soit 2,3% du marché grand public et 4,1% du chiffre d'affaires des ventes de livres des éditeurs. Syndicat National de l'Édition. (2014). *Quatrième vague du Baromètre annuel SOFIA/SNE/SGDL sur les usages du livre numérique en France*, 12^{èmes} Assises du livre numérique du Syndicat National de l'Édition.

pays européens en 2011, conclut que 93% des 9-16 ans naviguent sur la toile au moins une fois par semaine et 60% tous les jours, avec un âge moyen de première navigation sur le web de 9 ans en France et de 7 ans au Danemark et en Suède²; quant aux chiffres du *Digital Book World*³, ils établissent qu'aux États-Unis, 54% des enfants entre 2 et 13 ans lisent sur écran, avec un accroissement spectaculaire de la possession de tablettes personnelles.

La peur de l'inconnu explique sans doute en grande partie que, dans l'espace francophone, les différents niveaux de la création, de la diffusion et de la médiation, y compris scolaire, connaissent un double mouvement : une dynamique prospective de sollicitation de nouveaux supports doublée d'un mouvement antagoniste conservatoire. Les prouesses techniques sont ainsi plutôt mobilisées pour une imitation de l'in-folio, de la double page de l'album ou de la planche de BD. Les éditeurs cherchent à ne pas déstabiliser un lectorat acquis à la cause de la lecture, certes, mais étroitement attaché au support papier traditionnel, oubliant les audaces du militantisme prospectif qui caractérisait les professionnels de l'album et du pop-up à ses débuts. La section numérique des éditeurs jeunesse, désormais indispensable, aussi bien que le site d'auteur jeunesse, tout aussi incontournable, sont finalement moins utilisés pour raconter différemment des histoires, que comme de simples modes de socialisation d'un secteur qui tient à ses assises traditionnelles et a trouvé des stratagèmes pour écarter l'épouvantail de la mort du livre papier (Bon, 2011 ; Dacos & Mounier, 2010). C'est donc au constat d'un équilibre et d'une répartition des fonctions entre écran et papier, apparemment stabilisée dans la perspective éditoriale, que nous assistons aujourd'hui. Ce constat ne doit pourtant pas cacher les mutations engendrées par le numérique sur les pratiques de l'écrit chez les jeunes.

Il faut dire que l'arrivée de supports de lecture numériques demande à réviser bien des stéréotypes sur la lecture des jeunes, jusqu'à l'image d'Épinal de l'enfant



ill.1 : La génération des « petites poucettes »

lisant : la scène emblématique, si souvent représentée en littérature de jeunesse, de l'enfant immobile, plongé dans sa lecture en un silence recueilli, ou dépendant de la voix de l'adulte pour suivre l'histoire au fur et à mesure des pages à tourner, est remplacée par un jeune lecteur numérique indépendant, et dont tout le corps et tous les sens sont en alerte. Les « petits poucets et petites poucettes », dont nous parle Michel Serres⁴, ont les menottes nécessairement très mobiles. Au recueillement sacralisant l'objet-livre se substitue l'hyperactivité sensorielle et cognitive aspirant à dépasser les limites du matériel.

D'autre part, l'état des lieux des pratiques ordinaires de consultation des supports numériques chez les jeunes fait admettre une transformation des habitudes de lecture, au détriment de la littérature dans sa configuration classique, et au profit d'une lecture-écriture rapide, fragmentée et peu exigeante sur les plans de la langue et de la narration (Octobre, 2009 ; Monod, 2013b). La question s'impose dès lors dans une perspective éducative : comment opposer, à la faveur de l'écrit informatif, fragmenté et pressé, un rapport lettré à l'écrit, qui installe chez tous les jeunes lecteurs la fréquentation de la littérature dans les pratiques ordinaires sur écran ? La réponse se trouve sans doute dans la reconnaissance d'un rôle à jouer pour la littérature numérique, et une littérature numérique qui décide de s'écarter de la simple imitation de l'objet-livre, au profit d'une reconnaissance de critères de

littérarité non dépendants d'un support particulier. Il est même possible de lire dans les chiffres de l'accroissement des lectures sur écran la trace d'un nouveau souffle pour une littérature de jeunesse ambitieuse, inscrite résolument dans le champ général de la littérature, selon une tradition bien établie pour le livre papier et sans menace de concurrence. Le *Digital Book World* établit d'ailleurs que si le pourcentage d'enfants lecteurs d'*e-books* a doublé depuis 2010, 80% d'entre eux déclarent continuer à lire des livres imprimés pour le plaisir.

Analyse du corpus

Les cinq applications choisies font l'objet de références courantes dans le secteur des productions numériques pour le jeune public, et sont donc en mesure de constituer ce que l'on peut concevoir comme un premier fonds de littérature numérique jeunesse. L'examen va chercher à y retrouver des catégories littéraires qui puissent justifier leur classement en littérature, ainsi que la possibilité de dégager des critères spécifiques à la production pour la jeunesse. En quoi ces nouveaux objets qui ne sont déjà plus des livres s'y rapportent-ils encore ? Quelles inflexions de la littérature de jeunesse et de l'activité de lecture invitent-ils à penser ?

A) Dans mon rêve, Stéphane Kiehl, E-toiles.

Dans mon rêve, de Stéphane Kiehl, est une application de l'éditeur E-toiles, primée à la

² Enquête EU kids Online, réalisée dans 25 pays européens sur un échantillon aléatoire et stratifié de 25 142 enfants, âgés de 9 à 16 ans, dans le cadre du programme de la Commission Européenne Safer Internet. [Final Report to the EC Safer Internet Programme from the EU Kids Online Network 2011-2014 ; ISSN 2045-256X ; consultable en ligne, URL : www.eukidsonline.net].

³ Cf. Digital Book World. (2013). The ABCs of Kids & Ebooks: Understanding the E-Reading Habits of Children Aged 2-13, Group Publisher. [consultable en ligne, URL : www.digitalbookworld.com].

⁴ Serres, M. (2012). *Petite poucette*, Paris, France : éditions Le Pommier, Belin, 84 p.

Foire du livre de Bologne en 2012, lors de la première session du prix numérique. Elle inaugure de fait un régime de lecture participative qui, à la fois, profite des ressources offertes par l'écran tactile et se place dans la lignée des littératures combinatoires. L'écran est divisé en trois sections horizontales, pour composer et décomposer à volonté des images oniriques, associées à trois sections d'une phrase qui fait histoire, aux accents surréalistes. « Sous une pluie multicolore, on s'éclaire à la bougie, sans peur des chauves-souris », « Au bout d'une chenille élastique, un clown bavarde avec son parapluie, tout contre un ours blanc »...



ill. 2 et 3 : phrases aléatoires extraites de *Mon rêve*, Stéphane Kiehl

La fonction « nuit » inverse les couleurs. La voix de Tom Novembre sonorise le poème, qui peut être fixé et archivé dans la galerie des photos. Le sens reste en suspens et demande un travail interprétatif qui peut trouver ses épiphanies poétiques. Mais c'est surtout la contrainte d'association qui est mise en exergue : le trait qui se prolonge pour que s'emboîtent parfaitement les différents éléments de l'image, et la répartition des compléments circonstanciels, pour que la combinaison des unités du texte respecte une logique grammaticale. L'application se place dans la filiation de l'ouvrage à languettes de Raymond Queneau, *Cent mille milliards de poèmes*, dont on reconnaît le principe encore plus distinctement dans une autre application d'E-toiles : *Ma petite fabrique à histoires*, de Bruno Gibert, adapté d'un album publié aux éditions Autrement jeunesse en 2004. Ce n'est pas un hasard si se trouve ainsi mobilisée une conception générative de la littérature qui est aux sources de la littérature numérique,

et que l'on retrouve chez les héritiers de Marc Saporta⁵, ou dans le premier "computer poem" de James Tenney et Alison Knowles, *A House of dust*. Le rôle dévolu à la machine dans la création poétique est d'ailleurs parfaitement mis en scène dans ces applications pour jeune public. Il suffit de secouer la tablette ou d'appuyer au bon endroit pour que les éléments se mélangent en faisant intervenir le hasard. De l'écriture automatique, interrogeant les confins du rêve, à la mathématique oulipienne, favorisant la créativité, les filiations littéraires peuvent se déceler sans référence à la littérature pour jeune public. Mais l'appui de l'image, qui a trouvé sa déclinaison interactive dans l'application suivante d'E-toiles : *Ma poire*, invite plutôt à reconnaître l'univers du *nonsense* à la Edward Lear, ce qui légitime un peu plus la place attribuée aux littératures numériques combinatoires dans le champ des ouvrages pour jeune public. Voilà des lustres que le *nonsense* anglais ne s'effraye pas d'adresser aux enfants un discours de déraison⁶. La combinatoire numérique en prend le parti en laissant la possibilité d'une signification à bâtir, en s'aidant du geste, de la voix de l'acteur et de quelques effets sonores qui créent le lien.

B) *Un jeu*, Hervé Tullet, Bayard jeunesse.

Le deuxième exemple choisi bouscule encore un peu plus la figure du jeune lecteur virtuel, générée par l'espace numérique comme nouvel espace de jeu littéraire. *Un jeu*, d'Hervé Tullet, chez Bayard jeunesse, est une application indépendante du livre papier, qui s'ajoute à lui sans le dupliquer et peut



ill. 4 : *Un jeu*, Hervé Tullet

en prolonger l'univers. Les deux ouvrages : *Un jeu* et *Un livre*, sur supports différents, initient les tout-petits de manière décalée et humoristique au maniement de la tablette.

Le support papier fait semblant d'avoir les fonctionnalités de l'écran, en donnant des ordres qui n'ont de sens que sur support tactile : presser telle pastille pour en changer la couleur ou secouer le livre pour mélanger les figures. Le lecteur s'amuse de découvrir, en tournant la page, que son action physique a bien été suivie d'effet. Le support papier installe ainsi, en accord avec l'usage littéraire d'un tel support, une connivence entre l'auteur et le lecteur par-delà le texte, et en l'occurrence en brocardant les nouveaux codes de la lecture numérique. Le support écran d'*Un jeu* sollicite, quant à lui, une expérimentation effective de ces codes, en tablant sur l'exploration intuitive. Très peu de texte, des invitations à l'action qui ne sont pas impératives et qui permettent à l'enfant non lecteur d'entrer sans relais dans l'univers de l'auteur. Le déplacement des pastilles colorées, leur bruitage, leur transformation, génèrent des jeux créatifs dont il faut trouver et peut-être inventer soi-même les règles, sans forcément de but du jeu prédéterminé, ni de narration. La référence à *Petit bleu, petit jaune* de Leo Lionni⁷ reste donc en filigrane, puisqu'il ne s'agit pas de donner à des points colorés le statut de personnages, mais plutôt de mettre en scène la répartition des rôles entre auteur et lecteur, comme « joueurs » corrélés. L'ouvrage de littérature de jeunesse passe du « livre » au « jeu » en passant au support numérique, nous dit-on ici. Mais

⁵ Cf. La version numérique, par Visual Editions Ltd., du roman aléatoire *Composition n°1* (Saporta, M. (1962). *Composition n°1*. Paris, France : Le Seuil). Cf. Dall'Armellina, L. (2015). Pourquoi des écritures créatives... numériques ? Dans AM. Petitjean et V. Houdart-Merot (dir.), *Numérique et écriture littéraire*, Paris : Hermann.

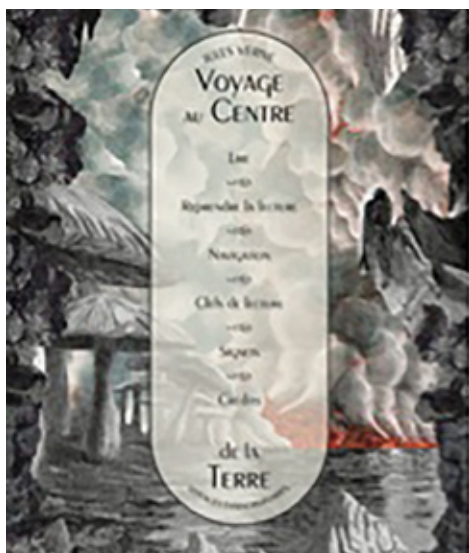
⁶ Cf. Petitjean, AM. (2013). Humour anglais pour enfants français. Dans V. Houdart-Merot (dir.), *Rires en francophonie*, Paris, France : Encrage édition, coll. CRTF, p. 35-52.

⁷ Lionni, L. (1970). *Petit bleu et petit jaune*. Paris, France : École des loisirs.

il ne le fait pas, comme il est habituel dans les applications à visée éducative, selon le principe de la récompense ludique après le temps de l'effort intellectuel, mais bien en faisant du jeu une représentation de la lecture, épousant les éclairages d'un Michel Picard⁸. Finalement, c'est bien de représentation du lecteur de littérature de jeunesse en « *digital native* » dont il est question. Hervé Tullet choisit de nous le représenter comme beaucoup plus actif, entreprenant et curieux que le « *digital immigrant* », pour reprendre la terminologie de Marc Prensky⁹. Le lecteur du livre papier obéit aux ordres, en riant après coup de voir qu'on l'a berné, alors que le lecteur sur tablette est un lecteur intuitif, très peu guidé dans son parcours et qui génère ses propres découvertes. On peut se demander si la possibilité de faire histoire est d'ailleurs au rang de ces découvertes potentielles. Rien n'invite en tout cas à bâtir une linéarité chronologique ou une incarnation de personnages, ce qui perturbe notamment l'idée que la littérature de jeunesse soit une initiation aux codes de la lecture experte.

C) Voyage au centre de la terre, Jules Verne, L'Apprimerie.

A l'opposé de ce parti pris, L'Apprimerie, Éditions interactives, choisit de faire entrer la littérature patrimoniale, narrative et



Ill. 5 : table des matières de l'application

illustrée, dans l'ère du numérique. *Voyage au centre de la terre*, de Jules Verne, est l'exemple d'élection d'une application qui épouse une narration que l'on croyait mariée au support papier et à la gravure en noir et blanc, pour une mise en scène proche du *Net-art*. Les animations du texte et de l'image – déplacement panoramique, zoom, éclairage, mobilité des lignes de texte, effacement des lettres, jeu de caches à dévoilement progressif - n'exhibent pourtant pas ses potentialités techniques au détriment de la narration. Il faut bien sûr interroger la gratuité de la scénographie et la propension à substituer au texte l'image du texte. L'analyse amène cependant à constater que la narration prime pour justifier l'insertion du son et du mouvement, dans un rapport souvent imitatif et utilisant parfois les ressources du jeu de mots. Le verdict « *ad infinitum* » est ainsi représenté par l'image du texte disposé en une vis sans fin. Autre exemple, la page explose et le récit prend fin, si l'on décide de pousser à ses conséquences ultimes l'hésitation du personnage de Lidenbrock : « Voulez-vous détruire le manuscrit ? ». Et encore, la faille rocheuse dans laquelle le texte est disposé se remplit peu à peu d'une multitude de lettres o, poussant le texte vers la surface, au fur et à mesure de la montée des eaux.

Le dispositif de lecture induit ne répond donc pas seulement au principe habituel du livre enrichi, c'est-à-dire qu'il propose également l'accès, en annexe du texte, à un dossier documentaire sur l'auteur, le contexte de production de l'œuvre et ses premières réceptions. La perspective sociocritique se trouve dépassée ici par des animations qui aident à la construction de la signification par équivalences visuelles et sollicitations sensorielles. En outre, les animations tiennent compte du temps de décodage et s'envisagent comme une ponctuation au bénéfice de l'attention portée au texte et à la compréhension de la diégèse. Il est possible d'y voir le prolongement numérique d'une tradition d'animation des histoires, bien instituée en littérature de jeunesse, et qui avait su jusque là utiliser les ressources du papier ajouré,

des calques, de la superposition des pop-up et du théâtre découpé en plans superposés.

D) Love, the app, Gian Berto Vanni, Niño Studio.

Cette transposition de la matérialité des supports se retrouve particulièrement bien interrogée dans l'adaptation, conçue par Niño Studio et primée en 2014 au salon du livre de Bologne, de *Love*, un ouvrage de Gian Berto Vanni de 1954. L'illustrateur est un pionnier de l'usage des caches et des formats, de la couleur et de la texture du papier pour composer un univers qui se



Ill. 6 : effet de dislocation d'une page

déploie différemment en fonction de la vitesse et des manières de feuilleter l'ouvrage. Gian Berto Vanni a été associé à cette adaptation numérique qui cherche donc à prolonger, sans le trahir, un univers d'auteur qui semblait indéfectiblement dépendant du papier. La tranche de vie d'une petite fille « pas très jolie », abandonnée par tous et qui tourne autour de l'amour à la recherche d'elle-même, s'y décline bien en référence à la fragilité du support papier. La lecture de gauche à droite, l'invitation à tourner la

⁸ Picard, M. (1986). *La littérature comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris, France : les éditions de Minuit.

⁹ Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5.

page, la représentation réaliste des taches d'encre et du gramage, et jusqu'au bruit du papier déchiré, s'allient à des effets rendus possibles seulement par le numérique : effets de zoom, déplacements des éléments du décor, dislocation de la page vers le bas, spirales des pensées qui tournent sur elles-mêmes, plume pleine d'espoir qui s'envole vers le haut, le tout sonorisé par une frêle ligne mélodique au xylophone, ponctuée de bruitages légers.

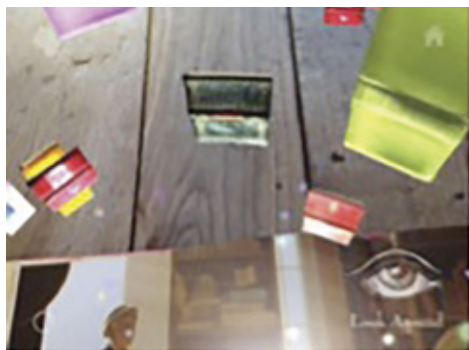
Dans cet univers profondément cohérent, le lecteur reste un invité, qui se heurte à l'impossibilité de bousculer le rythme du récit, de même que le personnage se heurte à son sort. La fatalité mise en scène devient une expérience de lecture qui utilise les codes nouvellement gagnés : le clic du lecteur participatif revient à accompagner le pas lent du personnage, à plonger dans l'impasse de ses pensées, à amplifier le brouhaha menaçant de la cour pleine d'enfants et à resserrer l'univers carcéral de l'orphelinat, entre deux murs de parpaings. L'interactivité, qui est devenue une exigence du lecteur numérique, n'est investie ici que pour accentuer la conscience d'une mainmise de l'auteur sur son univers.

On ne s'étonnera pas que cet univers d'artiste peintre soit fortement spatialisé. L'espace de la page a dû trouver ses correspondances dans un langage numérique où la dimension temporelle prévaut nécessairement pour composer le parcours du lecteur. Les développeurs ont ici trouvé les moyens de laisser l'auteur maître de son jeu, et de le faire percevoir par le lecteur. Pas de révolution des places respectives donc, mais une assignation plus grande encore au travail interprétatif du lecteur, en clôture de l'ouvrage. Le mot d'amour final, jeté comme une bouteille à la mer, atteint d'abord le lecteur, qui a pris en charge ce personnage pas très joli et sa petite vie bien triste, pour en faire un morceau de poésie dont la beauté dépasse finalement la limitation d'une évocation réaliste.

E) *Les fantastiques livres volants de Morris Lessmore, par William Joyce*

Le réalisme résiste-t-il d'ailleurs au

passage du réel au virtuel ? Et qu'en est-il de la promesse d'une expérience de réalité augmentée mise en exergue par certaines applications ? *Les fantastiques livres volants de Morris Lessmore*, par William Joyce, peut nous en fournir un exemple déjà présent dans les médiathèques et certaines pratiques de classe avec rétroprojecteur. Il s'agit d'abord d'un court métrage muet d'animation, qui a reçu plusieurs prix dont un Oscar. Il s'est ensuite décliné en supports différents : l'album papier, l'application pour tablette, sous format IOS, réalisée par Moonbot Studios LA, puis l'application sous format Imag N.O.tron, en réalité augmentée.



ill. 7 : projection d'images dans la pièce, par Imag N.O.tron

Les deux applications supposent la possession du format papier, puisqu'il faut visionner l'album à l'aide de la caméra intégrée à la tablette, pour que l'écran donne accès à une version de chaque page intégrant sonorisation et animations. Les supports s'adjoignent donc et peuvent s'analyser comme un crescendo de l'activité de lecture. Ils accordent en effet de plus en plus de place au texte écrit et à la perception des volumes de la bibliothèque. Doit-on s'en étonner, pour cette histoire qui magnifie une initiation aux livres, dans une bibliothèque merveilleuse où le personnage se découvre soigneur et passeur d'ouvrages, et finalement auteur de sa vie sous le format d'un in-folio à transmettre ? L'album ajoute un texte à une histoire qui était uniquement musicale dans le film d'animation ; l'application y ajoute à son tour une vignette pour y inscrire ses propres mots ; et c'est bien le volume du livre et la perception physique de l'espace de la

bibliothèque qui sont mis en valeur avec l'application en réalité augmentée.

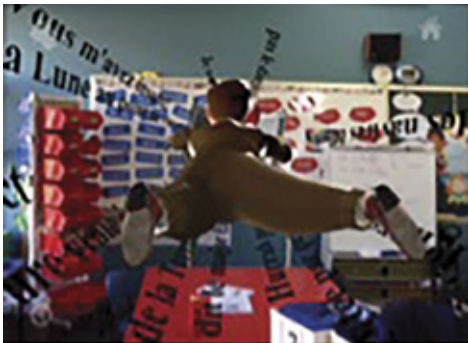
Pourtant, si l'on passe du statut de spectateur à celui de lecteur-déchiffreur pour l'album, et enfin de lecteur-scripteur pour la première application, la deuxième application, en réalité augmentée, pourrait bien faire retrouver la simple position du spectateur, en accentuant le spectaculaire de la perception en 3D. L'analyse de quelques extraits va permettre de mesurer, sinon la plus-value, tant attendue pour justifier le saut délibéré dans la littérature numérique, du moins le déplacement opéré par l'adaptation sous ces formats différents. L'ajout des animations peut tout d'abord prolonger certaines scènes de l'album, en déployant les conséquences d'une proposition narrative. Une des scènes de l'histoire représente Morris Lessmore en bibliothécaire attentif, choisissant les bons livres à confier aux visiteurs, dont la file d'attente s'allonge sous sa fenêtre.



ill. 8 : « Morris aimait partager : ce pouvait être un livre que tout le monde adorait, ou bien un petit ouvrage solitaire qui était rarement lu. "Toute histoire compte", disait Morris ».

L'application nourrit ici un blanc du texte en demandant de sélectionner un livre dans une liste, et de l'attribuer au bon lecteur qui s'en ira heureux et soudain colorisé. Il faut donc connaître les histoires proposées pour prodiguer, à la manière du personnage, le bon conseil de lecture. Cette sélection guidée reste sans proposition pour le « petit ouvrage solitaire », à identifier selon sa propre expérience de lecteur. Quant au passage où Morris plonge lui-même dans les livres, il permet de distinguer les

¹⁰ Balpe, J.P. (1999). *Contextes de l'art numérique*, Paris, France : éditions Hermès.



ill. 9 et 10 : « Parfois Morris se perdait dans un livre et n'en émergeait guère des jours durant ».

adaptations en termes de codes culturels sollicités par les différents supports :

L'application sous format IOS retrouve le mouvement du film d'animation initial, pour des représentations du personnage miniaturisé courant éperdument au milieu des pages. Dans l'image fixe de l'album, cette scène revêt un caractère d'abstraction beaucoup plus intellectualisé et joue de la mise en abîme du lecteur dans l'espace de la double page. L'expérience de l'application sous format Imag N.O.tron fait, quant à elle, appel aux habitudes du joueur de jeu vidéo, obligé de diriger la trajectoire du personnage qui tient son livre comme une manette de jeu, au milieu d'un tourbillon de livres. L'implication du corps est alors évidente, passant même de la représentation de l'action, sous la forme du personnage qui court, à l'action physique du lecteur maniant la tablette à bout de bras. L'identification au personnage devient projection de soi dans la dynamique de l'espace fictionnel.

C'est également l'expérience sollicitée par l'image qui donne son titre à l'ouvrage et qui représente l'envol du personnage, encerclé puis entraîné par « les livres volants ». Alors que l'image fixe, de même que l'image mobile en 2D, poétise la mort, comme départ vers le ciel, en une symbolique assurément sereine, l'image en 3D des livres, qui virevoltent

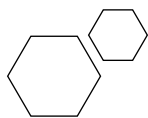
et encerclent le lecteur, la dramatise en la rendant assurément plus impressionnante. L'application Imag N.O.tron permet en effet de projeter l'image dans la pièce qui environne le lecteur, lui donnant l'impression d'une porosité des espaces, au bénéfice d'une plongée borgésienne dans la bibliothèque universelle. Il faut assurément être familier de ces effets et, disons-le, de cette grammaire numérique pour envisager que cette représentation, qui fait coïncider l'au-delà temporel avec un hors-monde des livres, déplace la symbolique de l'envol vers la symbolique de l'aleph, microcosme infini qui contient l'observateur comme un créateur potentiel. Certes, « tout langage est un alphabet de symboles dont l'exercice suppose un passé que les interlocuteurs partagent : comment transmettre aux autres l'Aleph infini que ma craintive mémoire embrasse à peine ?... » (Borges, J.L. (1977). *L'Aleph*, Paris, France : Gallimard, p. 204-205).

Conclusion

Indépendamment de la considération des progrès techniques apportés aux différents formats, ou encore des logiques de marché qui participent, selon ce que Jacques Dubois appelle « l'institution littéraire », à la reconnaissance d'un champ littéraire en construction, il est donc possible de reconnaître une place centrale à ces ouvrages, qui ne sont déjà plus des livres, tout en se plaçant dans leur lignée. Les évolutions apportées par l'avènement d'une littérature numérique pour jeune public concernent d'abord les possibilités de confrontations des langages artistiques qui génèrent un panel élargi d'effets poétiques. Jean-Pierre Balpe le décrit en ces termes dans *Contextes de l'art numérique* : « La modélisation informatique (...) ne fait plus aucune distinction entre des modalités d'expression qui, jusque-là, étaient "par culture" rigoureusement séparées : le texte est du son comme le son est de l'image et l'image du texte et/ou de l'espace et/ou du temps et/ou du mouvement et/ou du relief, etc...»¹⁰. Ces évolutions concernent également la propension à

une scénographie de la fiction qui finit par mettre en exergue, non seulement la narration, mais l'activité du lecteur et sa part essentielle de co-construction. Le plaisir de lire ou de se faire conter une histoire est un plaisir scénographié plus que jamais comme un parcours dépendant des initiatives du lecteur. Ces initiatives font intervenir le corps de manière très mobile et alerte : l'œil, mais aussi l'oreille, les pouces, dirait Michel Serres, et parfois tout le corps, en faisant participer à la lecture la perception d'un espace autour de soi. Du « livre augmenté », qui n'accorde qu'un statut second au langage numérique, on passe ainsi à des expériences de « lecture augmentée », qui ne refuse aucun moyen d'exploration active des univers d'auteur. Ce constat en appelle donc bien un autre, concernant la figure de l'auteur, dont il faut se demander s'il n'est pas, lui aussi, en voie de mutation. Le travail de création se transforme de fait, obligeant au travail en équipe et à l'adjonction des spécialisations professionnelles. La signature par des sociétés de production (par exemple *EBK-Digital Book Solutions* ou *IGS-CP*, entreprise spécialisée dans le traitement du texte et la valorisation de l'image) invite-t-elle à retrouver l'ancien pli de l'anonymat des ouvrages jeunesse, au temps où Hetzel signait « un papa » ? Sans doute faut-il faire, dans ce constat des tendances contemporaines, la part d'un certain déficit d'investissement des auteurs, habitués à penser leurs ouvrages sous le format du livre, au lieu d'investir de plain-pied ces nouveaux langages, pour la plus grande impatience des éditeurs et surtout des jeunes lecteurs.

Référence bibliographique page 54



Manon Hébert

Manon Hébert est professeure agrégée au Département de didactique de l'Université de Montréal depuis 2005. Ses travaux portent sur la didactique de la lecture littéraire et visent à mieux comprendre le rôle de l'écrit et de l'oral

Quels indices de progression dans la compétence littéraire en situation de lecture entre pairs d'une même œuvre intégrale : synthèse

MANON HÉBERT

Professeure agrégée

**Université
de Montréal**



Résumé

Dans cet article, nous tenterons de faire la synthèse des travaux que nous avons conduits ces dernières années pour mieux comprendre, dans une perspective didactique et développementale, les différentes dimensions qui sont à l'œuvre dans des activités dialogiques (telles les journaux et cercles de lecture), lesquelles visent à donner davantage de place à l'œuvre intégrale et au sujet lecteur en classe de littérature. Depuis nos travaux de thèse (2003, 2004a), dans le cadre d'un modèle d'enseignement dit « transactionnel » selon le terme de Rosenblatt (1995; Hébert, 2007a), nous avons ainsi élaboré plusieurs outils didactiques afin de pouvoir mieux comprendre comment varient certaines dimensions constitutives de ces dispositifs d'apprentissage (tels le degré d'élaboration que les élèves atteignent dans leurs commentaires de lecture, les modes de lecture et de collaboration qu'ils y utilisent de même que, sur un plan langagier et discursif, les types de justification et de reformulation nécessaires pour ce faire). Nous tenterons ici de mettre en parallèle les résultats de nos trois principales recherches (2003¹; 2005-2008² et 2009-2014³) afin de dégager certains indices de progression de la compétence littéraire chez des élèves d'âge différent, allant de la fin du primaire à la fin du secondaire, et dans divers milieux (favorisé, défavorisé; urbain, semi-urbain).

Mots-clés

journaux et cercles de lecture – œuvre intégrale – sujet lecteur – lecture littéraire – modes de lecture – primaire – secondaire – progression.

Introduction et problématique

Si la littérature de jeunesse est certes valorisée dans l'univers de l'enfance et de l'éducation, il reste que le défi est grand pour l'enseignant lorsqu'il s'agit d'enseigner/évaluer la lecture littéraire afin de donner à tous un accès à la culture, et ce, dans un contexte favorisant la socialisation du jeune lecteur. Certains chercheurs pointent le fait que l'enseignement de la littérature serait différent dans les classes régulières comparées aux classes plus favorisées (Émery-Bruneau, 2014). Les inégalités sociales quant aux pratiques de lecture littéraire seraient déjà importantes avant même de commencer l'école : un enfant issu d'un milieu défavorisé aurait reçu environ 25 heures de lectures de contes, contre 1,700 pour un enfant issu de la classe moyenne (MEQ, 1997 : 30). D'autre part, selon une enquête réalisée par Manesse et al. (1994), peu d'élèves disent vouloir poursuivre la lecture d'une œuvre après en avoir simplement lu un extrait en classe et la majorité des professeurs « *pensent que l'étude du texte intégral familiarise les élèves avec la « vraie » lecture et qu'elle leur donne le goût de lire.* » (p.51). Cependant, la place faite à l'étude d'un roman en classe de français reste encore problématique à plus d'un point de vue comparé à celle des extraits ou des albums. En effet, le travail sur un même roman en grand groupe s'avère plus complexe à gérer sur les plans matériel (achat d'œuvres, lecture en classe), socio-affectif (engagement, persévérance de l'élève) et pédagogique (accompagnement et différenciation des élèves dans une tâche de longue durée). Ainsi, en accord avec Houdart, il faut convenir qu'en didactique de la littérature, si l'intégration de l'œuvre intégrale en classe « *s'est affirmée avec autant de force ces dernières années, c'est qu'elle se trouve à la convergence de nouvelles pratiques sociales, de nouvelles réflexions sur l'acte de lecture (...) mais aussi de nouvelles*

exigences didactiques. » (1997:12).

Sur le plan des approches d'enseignement, selon Dufays, Dolz, Garcia-Debanc et Simard (2010, p. 238-239), plusieurs types de dysfonctionnement didactique pourraient expliquer les problèmes qu'éprouvent de trop nombreux élèves lorsque vient le temps d'apprécier une œuvre littéraire en classe. À commencer par les démarches d'enseignement qui parviennent rarement à travailler l'appétence et la compétence dans un seul mouvement et à bien cerner la spécificité de la lecture littéraire. Notamment, les postures de lecture savante et celles de la lecture ordinaire ne sont pas travaillées dans un mouvement de va-et-vient comme c'est pourtant le cas chez le lecteur expert. Par ailleurs, l'absence de travail sur le processus de lecture lui-même conduit souvent les enseignants à évaluer la lecture sans l'avoir enseignée et à ne pas assez soutenir les élèves *pendant* leur lecture. Enfin, la progression des méthodes et des corpus n'est ni suffisamment organisée ni stabilisée,

¹ Hébert, M. (2003). *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, Université de Montréal. En ligne : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>

² Hébert, M. (2005-2008), *Étude longitudinale des indices de progression et des modalités de co-évaluation dans les cercles littéraires entre pairs (primaire/secondaire)*, projet subventionné par le FQRSC (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture), dans le cadre du concours « Nouveau chercheur ».

³ Hébert, M. et Lafontaine L. (2009-2014), *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*. Projet subventionné par le FQRSC (Fonds de recherche du Québec - Société et culture), dans le cadre du concours « Actions concertées sur la persévérance scolaire ».

réflexifs pour l'appréciation des œuvres littéraires, de même que les indices de progression de cette compétence sur un plan développemental (fin primaire et secondaire). Sur un plan pédagogique, elle s'intéresse à l'intégration des compétences et des différentes approches d'enseignement (explicite, différenciée, collaborative) en classe de français.

et encore peu pensée dans une perspective développementale. Il faut donc continuer à voir comment développer des approches d'enseignement qui permettent de respecter à la fois les « droits » du lecteur, du texte et du contexte scolaire de la classe de français.

En effet, si « *L'œuvre authentiquement littéraire est celle qui rend le jugement impossible (...) et qu'elle nous apprend à lire dans le monde (...) la complexité, l'infinie complexité de l'aventure humaine* » (Marcotte, 2000), il faudrait d'abord que les dispositifs didactiques en classe permettent justement l'expression du doute et de l'inachevé, car c'est dans l'expérimentation de cette complexité que se trouve, selon nous, tout l'intérêt et la légitimité de la lecture littéraire scolaire. Cependant, tout ce qui tient de ce type de « discours sur une œuvre », du jugement esthétique ou de l'écriture de soi en classe de français, constitue une tâche-problème mal définie selon Dumortier (2006), et dont les attendus non explicités ont pour effet d'exclure les plus démunis, comme l'a bien démontré Élisabeth Bautier (2002). Cet étrange contrat didactique qu'est la « réaction » à une œuvre constitue « un lieu d'opacité pour beaucoup d'élèves. Il pose des problèmes d'évaluation, mais aussi de clarification d'objectifs et de prise en charge didactique. » (Nonnon, 2008 : 94). Par exemple, le manque de connaissances et de prise sur les paramètres qui pourraient être évalués dans les journaux et cercles de lecture conduisent selon nous plusieurs enseignants à éviter ce genre de tâches, à ne pas les évaluer ou, encore, à les considérer comme de simples activités de « socialisation des subjectivités », plutôt qu'un outil social de construction du sens et une occasion de confronter et de modéliser les interprétations élaborées pendant et après la lecture (Lebrun, 1996). Pour que des changements puissent survenir à cet égard, selon Goigoux (2002), il faut que l'enseignant dispose d'une théorie des conduites de l'apprenant, par exemple comme celles qui peuvent être adoptées en classe dans le cas de la lecture d'une œuvre longue (p.126-127). Or, en didactique de



Cercles de lecture entre pairs en 6^e primaire

la littérature nous commençons à peine à mieux comprendre les modalités de la lecture littéraire et celles de l'activité du sujet lecteur (Langlade, 2007). Tant du point de vue de la définition de l'objet (lecture littéraire *scolaire*), que des phases de développement de l'élève sujet lecteur en *classe* (sur les plans cognitif, esthétique, etc.) ou que de l'agir enseignant dans ce contexte (pilotage, posture, étayage, tissage, évaluation) et de ses outils (débat interprétatif, écrits de travail, théâtralisation, etc.), il reste beaucoup à faire. De nombreux enseignants éprouvent ainsi des difficultés à choisir des œuvres de qualité, à sélectionner les stratégies et notions de lecture littéraire pertinentes à enseigner en fonction de la spécificité de chaque œuvre et aussi à interpréter et à évaluer les difficultés d'apprentissage de leurs élèves en ce domaine.

C'est donc pour répondre à un besoin de documenter les conduites effectives qu'adoptent de jeunes élèves lecteurs réels, et ce, dans le cadre précis de tâches de lecture où ils sont invités à réagir à une œuvre longue, que nous avons entrepris nos recherches (I=2003 ; II=2005-2008 ; III=2009-2014). Pour ce faire, les mêmes dispositifs didactiques de type dialogique ont été mis l'essai dans différents contextes. Ces dispositifs sont à considérer comme des propositions visant à opérationnaliser en classe quelques principes fondamentaux des théories cognitive et littéraire sur l'acte de lecture de même que sur l'apprentissage. Ainsi, en rapportant de manière fort synthétisée ici les principaux résultats relatifs aux différentes dimensions observées dans

le comportement des *élèves* engagés dans ces tâches (modes et stratégies de lecture; degré d'élaboration des réflexions ; types de sujets ; modes de collaboration et types de reformulation/justification), nous nous trouverons aussi à illustrer tous les éléments qui sont à enseigner (*pôle enseignement*) si l'on veut que la très grande majorité des jeunes lecteurs s'engagent activement dans la lecture d'une œuvre longue en classe.

Cadre conceptuel

Par souci d'économie dans le but de parvenir ici à synthétiser et à discuter les résultats de ces différentes recherches, nous renverrons le lecteur aux nombreux articles déjà publiés dans lesquels sont décrits les principaux éléments conceptuels sur lesquels nous avons appuyé nos démarches. Dans un premier temps, nous nous contenterons ici de très brièvement rappeler les principales notions qui nous ont permis de mieux définir l'acte de lecture littéraire, considéré comme une expérience transformatrice, transactionnelle au cours de laquelle le sujet lecteur, selon son âge, fait alterner plusieurs postures de lecture qui se traduisent par l'utilisation de diverses stratégies de lecture. Dans un deuxième temps, nous résumerons les principaux objectifs de nos trois recherches à ce sujet.

1) La lecture littéraire en contexte scolaire : bref rappel

Les travaux fondateurs de Rosenblatt ont grandement inspiré les finalités ou principes généraux d'enseignement adoptés, voire même le nom « transactionnel » du modèle d'enseignement expérimenté à partir des travaux de l'équipe de Brown et Pressley (1995). Le préfixe « *trans-* » suggère l'idée d'une traversée, d'une transformation progressive du sens. La lecture devient une *expérience*, parsemée d'essais et « d'erreurs », et qui exige du temps. S'engager dans la lecture d'une œuvre riche devrait ainsi, comme tout voyage, transformer le lecteur en le faisant à la fois résonner et raisonner. Cela recoupe jusqu'à un certain point le concept de *sujet lecteur*, développé en France par Langlade et Rouxel (2004), et

qui renvoie plus largement à une approche contemporaine de la littérature et de l'art *qui prend plus en compte les affects du lecteur ou du spectateur que son habileté critique, la relation esthétique plus que la posture herméneutique (...)* et qui accorde *une place déterminante à l'activité des lecteurs dans l'actualisation et la reconfiguration des œuvres* (Mauzauric, Fourtanier et Langlade, 2011, p.20). La lecture littéraire est aussi souvent définie comme une alternance-tension entre divers modes ou postures de lecture (littérale, axiologique/affective, textuelle, critique) devant conduire à respecter à la fois les droits du texte, du lecteur et des contextes scolaire et théorique (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; Reuter, 2001).

Ainsi, pour témoigner de sa compétence à lire et à apprécier une œuvre, l'élève devrait parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, l'interpréter, y réagir, l'analyser et l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte. Du côté des recherches visant à modéliser l'acte de lecture littéraire des jeunes lecteurs sur un plan plus empirique, celle de Thomson (1987) révèle que la plupart des adolescents resteraient au niveau des trois premiers stades qu'il a identifiés, soit 1) le stade dit *impulsif ou irréfléchi*, centré sur l'action et les personnages stéréotypés; 2) le stade de l'empathie, qui dénote un intérêt plus grand pour comprendre la motivation des personnages et 3) le stade de l'analogie avec soi-même. En parallèle, la recherche en psychologie cognitive rappelle que la lecture est une démarche stratégique et qu'il faut enseigner aux lecteurs des moyens favorisant une grande flexibilité pour lire et comprendre tous les genres de textes qu'ils rencontreront. Et surtout, en l'absence de connaissances adéquates du domaine étudié, par exemple face à l'œuvre littéraire, les stratégies que possède un individu constituent une variable fondamentale du processus d'apprentissage et deviennent la

ressource privilégiée du lecteur pour réussir sa tâche (Deschênes, 1988). Nous avons répertorié dans le tableau ci-dessous les principales « stratégies » qui concernent spécifiquement la lecture littéraire (Hébert, 2003).

PERSPECTIVE EXPÉRIENTIELLE (aspect socio-affectif, esthétique ou identitaire)	
<ul style="list-style-type: none"> faire des liens avec sa propre vie; retrouver en soi des souvenirs; désirer son expérience; ressentir de l'empathie pour les personnages; ou s'identifier avec un personnage; évoquer des sensations ressenties ou visualisées; se sentir transporté dans un autre monde, etc. varier les phases d'environnement; revoir son point de vue; en considérer l'évolution; 	Rosenblatt, 1995, 1994, 1991, 1988, 1985, 1982; Bleich, 1979; Holland, 1975; Maus, 1995, 1999, etc.; Langer, 1990ab; Corra-Pope, 1992 ; etc.
PERSPECTIVE TEXTUELLE (aspect analytique)	
<ul style="list-style-type: none"> questionner, interpréter les visions du monde, les thèmes, les motivations, les ambiguïtés ; appliquer sur les significations de l'œuvre interroger, combler par inférences les implicites du texte (textuels, culturels, etc.) ; interroger les interactions entre les divers niveaux du récit, les divers systèmes du texte; juger les qualités d'orchestration de l'œuvre dans son ensemble ; juger la forme, en termes d'innovation générique ou esthétique juger de sa portée en fonction du contexte de sa production et de sa réception; ne pas contredire les données objectives du texte; relever les lieux d'incertitude du texte et émettre des hypothèses. 	Beach, 1993; Langer, 1990a; Corra-Pope et Woodlief, 1999; Gervais, 1993; Dufays, 1997; Jarvis, 1978; Gervais, 1993; Adam, 1992; Carvat, 1999; Dufays, 1999; Jouve, 2001.
PERSPECTIVE CRITIQUE ET CULTURELLE (aspects dialogiques, socio-culturels)	
<ul style="list-style-type: none"> savoir justifier ses hypothèses en annonçant le code ou la grille de lecture utilisée; argumenter ces choix en respectant la logique du code en question; considérer de multiples interprétations, intégrer d'autres points de vue évaluer la pertinence et la solidité d'une interprétation divergente de la sienne et éventuellement modifier la sienne être conscient de ses propres idéologies et de celles de son milieu. 	Beach, 1993; Comte-Noyes, 1993; Langer, 1992; Corra-Pope, 1992.

© Hébert, 2003 p. 58

TABLEAU 1

2) Principaux objectifs de nos trois recherches sur les conduites des élèves et les dimensions à enseigner dans les cercles de lectures

Dans le cas des élèves en difficulté, des activités interactives comme les cercles littéraires entre pairs (=CLP) sont jugées parmi les pratiques d'enseignement très efficaces. On connaît l'importance de la verbalisation des processus d'apprentissage sur un plan cognitif et du travail entre pairs pour la motivation des élèves (Hébert, 2003). Le modelage des pairs leur rendrait le processus de lecture plus transparent, ils y développeraient une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs et aussi un sentiment plus grand d'autonomie et d'appartenance (Blum, Lipsett et Yocom, 2002). Ainsi, dans nos travaux de thèse (2003, 2004ab) à titre d'enseignante-chercheuse, nous avons examiné comment peuvent s'actualiser en première secondaire, et dans un modèle

d'enseignement dit « stratégique et transactionnel », la verbalisation des différents modes de lecture constitutifs de la lecture littéraire, de même que les modes de collaboration utilisés dans les CLP selon le degré d'habileté des lecteurs (classe régulière, classe « enrichie »). Nous avons aussi examiné par la suite les liens entre ce qui est discuté en collaboration à l'oral et ce qui est élaboré individuellement dans les journaux de lecture à l'écrit selon le type d'élèves, puis examiné ce type de discours en fonction des principes de la littératie critique (Hébert, 2007a,b). Puis nous avons explicité les étapes de ce modèle d'enseignement en lecture et caractéristiques des principaux dispositifs (Hébert, 2006 a,b,c ; 2008, 2011a).

Dans un second temps, en 2005-2008, nous avons reconduit l'expérience, mais en milieu défavorisé et avec trois enseignants de différents cycles (fin primaire, 2^e et 4^e secondaire) pour juger du degré de transférabilité du modèle et des différences selon l'âge (Hébert, 2011b, 2013). Nous avons aussi examiné de plus près la situation d'un élève en difficulté dans ce contexte (Hébert, 2009). Enfin, en 2009-2014, en collaboration avec Lizanne Lafontaine, nous avons à nouveau reconduit l'expérience, mais en tentant cette fois de voir comment ajouter un volet visant à enseigner explicitement l'oral dans ce contexte des CLP, que l'on peut qualifier d'oral réflexif, et ce, en 5/6^e primaire et 3^e secondaire, en milieu urbain et semi-

Dimension cognitive, disciplinaire (aider pour apprendre et rendre compte de...)		Dimension statutaire, sociale (aider entre pairs)	
INDICATEURS DE LA COLLABORATION (à ancrer les intentions de l'élève de lire)		INDICATEURS DE LA COLLABORATION (à ancrer les intentions de l'élève de lire)	
COMPÉTENCES • Lire • Comprendre • Analyser • Évaluer • Argumenter	CHALLENGES • Lire • Comprendre • Analyser • Évaluer • Argumenter	ATTITUDES • Lire • Comprendre • Analyser • Évaluer • Argumenter	LES SUJETS • Lire • Comprendre • Analyser • Évaluer • Argumenter
Types d'interactions à enseigner en classe		Types d'interactions à enseigner en classe	
• Activer ses connaissances • Décrire • Raconter • Interagir • Comparer • Évaluer • Argumenter	• Questionner • Expliquer • Illustrer • Interpréter • Analyser • Évaluer • Argumenter	• Approuver • Partager • Partager • Partager • Partager • Partager • Partager	• Lire • Comprendre • Analyser • Évaluer • Argumenter • Partager
Dimension théorique L'élève se rend compte de son rôle en tant que lecteur et de son rôle en tant que lecteur.		Dimension théorique L'élève se rend compte de son rôle en tant que lecteur et de son rôle en tant que lecteur.	
Dimension discursive et langagière À l'écrit pour les actes de lecture et de compréhension.		Dimension discursive et langagière À l'écrit pour les actes de lecture et de compréhension.	

TABLEAU 2

urbain (Hébert, 2012 ; 2014a,b).

Nous avons ainsi petit à petit dégagé les différentes dimensions qui sont à enseigner pour que puisse s'effectuer en classe un dialogue autour des œuvres littéraires, visant à donner davantage de place à l'œuvre intégrale et au sujet lecteur en classe de littérature.

Méthodologie

Nous décrivons les populations, échantillons et données prises en compte dans les recherches, puis le déroulement des activités en classe ainsi que les étapes de traitement et d'analyse des différentes variables effectuées par la suite. Ces variables correspondent en gros aux principales dimensions en jeu et à enseigner dans cette situation d'apprentissage (voir tableau 2), soit celles correspondant aux modalités de la lecture littéraire ; aux modalités de la collaboration entre pairs et à celles du discours attendu lorsqu'il s'agit d'élaborer son propos dans un cercle ou un journal de lecture.

1) Population, échantillon, données

Le principal objectif de ces recherches exploratoires a été d'observer quels indices de différenciation de la compétence littéraire peuvent se manifester à l'intérieur d'une même situation de classe (même roman et même modèle d'enseignement). Pour ce faire, nous avons tenté d'évaluer et de comparer la capacité de lire, commenter et discuter (à l'écrit et à l'oral) un même roman par différents types d'élèves. Pendant

les trois semaines de lecture du roman (lu intégralement en classe), 5-6 équipes par classes ont été constituées et des équipes-échantillon retenues en fonction de l'assiduité des membres, de la qualité sonore des vidéos et de la complétude des travaux et documents (ce qui, nous en sommes conscientes, peut constituer un biais puisque certains de ces critères pourraient aussi traduire une désaffection de certains élèves). Pour en faciliter la lecture comparative, voici un tableau récapitulatif de l'ensemble des échantillons et données retenus.

Nos données premières viennent des transcriptions de verbatim des *cercles de lecture entre pairs (=CLP) et journaux de lecture*: chaque équipe a réalisé trois discussions (enregistrés audio en I, filmées avec une caméra vidéo sur pied par équipe en II et avec des ordinateurs en III). Les deux meilleurs CLP ont été transcrits pour analyse, pour un total de 40 CLP. Nous avons également transcrit 65 journaux. Nous avons aussi cueilli d'autres données secondaires pour nous aider à interpréter l'ensemble de la situation : les dix enseignants et la chercheure (et la co-chercheure en III) ont eu à compléter un *journal de bord* afin de noter leur emploi du temps, leurs observations et leurs questions. Ces journaux ont été transcrits et analysés. Les élèves ont aussi effectué un test de lecture conçu par la chercheure sur le roman *Le passeur* (en II et III).

2) Déroulement

Dans le cas des deux dernières recherches, nous avons formé (à raison d'environ huit jours entre septembre et avril) et accompagné les enseignants participants dans chacune des trois phases de la démarche d'enseignement de ce modèle transactionnel. La première phase d'enseignement explicite qui devait précéder les discussions visait à fournir aux élèves des mêmes outils, tant liés au sujet lecteur (processus et stratégies de lecture), à l'objet texte (quelques notions d'analyse littéraire) qu'au contexte discursif (notions liées aux règles d'écriture et d'oral réflexifs) (Hébert, 2006 a,b,c). Dans la phase

collaborative, tous les élèves étaient réunis en petits groupes de pairs hétérogènes et autonomes (voir consignes en annexe 1) pendant la lecture d'un même roman pour discuter de ces stratégies de lecture et de leurs interprétations, et ce, une fois semaine, pour chaque tiers du roman lu, donc pendant trois semaines. Avant et après chaque cercle de lecture, les élèves devaient compléter aussi un journal de lecture (voir consignes en annexe 2) auquel répondait l'enseignante lors d'une phase dite différenciée, et qui permet à la fois de structurer les apprentissages à l'écrit sur un plan individuel et aussi de préparer et de faire un retour sur les discussions (Hébert, 2004b, 2008, 2011a). Après une pré-expérimentation conduite en octobre-novembre, où les enseignantes ont expérimenté chacune de ces différentes phases avec un roman de leur choix, lors de l'expérimentation en mars-avril, tous les élèves ont eu cette fois à lire le roman imposé à tous par la chercheure.

3) Traitement et variables

Seules les données provenant des élèves dont les parents avaient signé le formulaire de consentement ont été conservées pour analyse (en II et III). Par souci de confidentialité, toutes les transcriptions ont été anonymisées à l'aide de surnoms fictifs. Les comparaisons inter-classes ont été effectuées à partir d'une analyse de contenu des productions écrites et orales des élèves selon trois grandes variables : les modes de lecture utilisés et types de sujets abordés dans les journaux et les CLP ; le degré d'élaboration de la pensée atteint dans ces commentaires; puis les modes de collaboration utilisés pendant les discussions. Ces variables ont été traitées dans un mouvement de va-et-vient à la fois sur un plan quantitatif (analyses de fréquences, de moyennes, de proportions et de variance) et qualitatif (analyse de contenu) à l'aide de grilles d'analyse construites dans nos travaux de thèse (Hébert, 2003, 2004a). Nous avons chaque fois analysé ces ensembles de données en collaboration avec des assistantes de

TABLEAU 3 : résumé des échantillons et données des trois recherches

	I [1999-2003] Mullerthouzen, primaire	II [2005-2008] Deleventaux	III [2009-2014] Mullerthouzen, régulière
Régions	MJ	MJ	MJ-Laurentides
Niveaux scolaires	* 2 ^o secondaire (12-13 ans)	* 6 ^o primaire (11-12 ans) * 2 ^o secondaire (13-14 ans) * 4 ^o secondaire (15-16 ans)	* 5 ^o primaire (10-12 ans) * 3 ^o secondaire (14-15 ans)
Roman imposé à tous	<i>Hendrick ou le vieil homme</i> [1982] de Michel Tournier	<i>Le Passeur</i> [1993] de Lois Lowry	<i>Le Passeur</i> [1993] de Lois Lowry
Nb d'enseignants	1	3	7
Nb de classes	2 (régulière, enrichie)	3	7
Nb d'équipes (échantillon)	4	9	7
Nb d'élèves (échantillon)	20 (sur population de 57)	45 (sur population de 76)	30 (sur population de 170)
Nb de CLP analysés	8 (2 ^o en moyenne)	18 (6 ^o 2 ^o en moyenne)	14 (2 ^o en moyenne)
Nb d'épisodes repérés dans les CLP	116 (3029 unités de sens)	264 (13.132 unités de sens)	172 (4800 tours de parole)
Nb de journaux I	20	45	nil
# de commentaires écrits analysés	117	398	nil
# de mots moyens par commentaire	76 mots (2840/38) 100 mots (2840/38)	79 mots en 6 ^o primaire; 93 en 2 ^o sec.; 130 en 4 ^o sec.	nil

TABLEAU 3

recherche, puis contre-codé environ 10% de l'ensemble jusqu'à atteindre 80% d'accord inter-juges.

a) La grille pour la variable **modes de lecture** se divise en quatre modes qui peuvent résumer l'acte de lecture littéraire (littéral, personnel, textuel et critique). Chacun de ces modes requiert l'utilisation de différents types de connaissances (socioaffectives, textuelles, littéraires, etc.) dont certaines sont essentiellement acquises à l'école. Ainsi, si un élève commente surtout sa compréhension factuelle du texte, il utilise un mode *littéral*; s'il réagit à des aspects affectifs, éthiques, c'est un mode *personnel* ou axiologique; s'il analyse les caractéristiques textuelles, c'est un mode *textuel* et s'il critique le texte d'un point de vue plus global et culturel en le comparant à d'autres œuvres, il utilise un mode *critique*. Ces modes de lecture indiquent déjà la nature du sujet, mais nous avons aussi, dans la volonté d'analyser davantage le type de contenu discuté, examiné (en II) les différents sujets abordés dans le mode de la « réaction personnelle », puis observé à quelle principale catégorie de notions littéraires (auteur/langage ; genre/actions/structure ; personnages/valeurs ; thèmes/morale) l'ensemble des propos tenus à l'oral (en II et III) et à l'écrit (en II) pouvaient se rapporter.

b) Le verbatim des CLP a été codé en plus à l'aide d'une deuxième grille pour identifier les modes de **collaboration** selon les types d'interaction (en I et II). Nous avons ici dégagé quatre modes de collaboration et leurs indicateurs qui traduisent les principales intentions de participation des locuteurs: *retroagir* aux propos d'un pair (approuver, désapprouver, interroger), *gérer la tâche* (gérer les tours de parole, discipliner, aider un pair), puis *articuler* et *élaborer* les sujets de discussion. Chaque discussion transcrite a ainsi 1) été divisée en épisodes (ensemble d'énoncés visant à verbaliser une stratégie de lecture) puis 2) chaque tour de parole dans ces épisodes a ensuite été divisé en unités de sens (n=US) pour analyser le mode de collaboration et le degré d'élaboration (en I et II).

c) Quant au **degré d'élaboration**, il se détermine en fonction du nombre et de la pertinence de certains éléments discursifs (tels que le sujet amené, le texte cité, et les éléments de développement) jugés nécessaires pour élaborer son propos à partir de la stratégie de lecture annoncée (et qui sert de « sujet posé » en quelque sorte). Par exemple, nous avons attribué 1,5 éléments d'élaboration au commentaire de l'élève CA et 4 à celui de l'élève RO (voir tableaux 4 et 5).

d) Dans la dernière recherche, deux dimensions langagière et discursive ont aussi été analysés (en III) : soit les différents types de **reformulation** (pour répéter, expliciter, rectifier ses propos ou ceux d'un pair) et les différentes phases de la **justification** (ouverture, développement et clôture) et types de justification (à partir de faits, exemples, comparaisons, etc.).

En conclusion, sur un plan méthodologique, il s'agit principalement de recherches de type qualitatif à visée descriptive et développementale, dont aucun résultat n'est généralisable. On ne cherche pas ici à mesurer l'effet des dispositifs, ni à évaluer l'effet enseignant sur le développement de la compétence des élèves dans ce contexte de mise à l'essai de nouvelles pratiques, ce qui aurait nécessité d'autres outils méthodologiques. Nous nous limitons à vouloir comparer les productions d'élèves d'âges différents issues de tâches de lecture identiques, mais de contextes d'enseignement indirectement contrôlés par la chercheuse.

Résultats

Nous rapporterons ainsi les résultats de manière synthétique, en fonction des différentes dimensions illustrées dans le tableau 2, dans le but de donner un aperçu des indices de progression observés ou non dans ces situations de lecture autonome et entre pairs (et d'une même œuvre intégrale) quant aux modes de lecture utilisés dans les échanges et au degré d'élaboration des propos; quant aux types de sujets abordés; puis aux modes de collaboration utilisés

et aux types de reformulation/justification employés sur un plan langagier et discursif.

1) Modes de lecture utilisés dans les CLP et degré d'élaboration des réflexions

a) *Modes et stratégies de lecture* : les bons lecteurs se caractérisent par leur capacité d'opérer un va-et-vient d'une posture à l'autre, de varier leurs stratégies de lecture et les empan d'analyse. Par exemple, l'élève RO (une élève moyenne de première secondaire et plutôt silencieuse dans les CLP) témoigne un peu de cet aspect lorsqu'elle reprend un sujet discuté dans les CLP pour le développer à l'écrit.

1. Maintenant, Vendredi a fumé la pipe de Robinson dans la grille, en cachette. Quand Robinson l'avait trouvée, Vendredi avait tellement peur qu'il avait jeté la pipe dans les cordons de poudre noire et, ça, ça a créé une énorme explosion qui a détruit l'œuvre de Robinson et qui a aussi tué Tann.
2. Moi, je pense que c'est triste que Tann est mort, même très triste.
3. mais ce que je n'ai pas aimé, c'est qu'on n'a pas décrit comment il est mort, on avait juste dit qu'il est mort à cause de l'explosion.
4. Ça, [je] pas aimé ça du tout car, quand j'avais lu L'Appel de la forêt, on a vu que Jack London avait bien décrit les morts des personnages (comme l'ont dit mes collègues pendant la discussion), mais Michel Tournier avait juste dit que Tann est mort à cause du choc de l'explosion, (144 mots)

TABLEAU 4

Premièrement, en termes de modes de lecture, cette élève passe d'un mode de lecture littéral, en résumant l'essentiel de faits (phrase 1) à un mode personnel lorsqu'elle témoigne de son empathie à la mort du chien (P2). Puis elle passe à un mode plus textuel, lorsqu'elle tente de justifier sa déception en critiquant le style de l'auteur (P3), et à un mode plus critique lorsqu'elle le compare à celui d'un autre auteur lu dans l'année (P4). De pouvoir ainsi passer d'une modalité de lecture à l'autre révèle nous un progrès certain dans la compétence littéraire et critique d'une élève de cet âge. Ensuite, en termes d'élaboration de son discours, elle a enrichi en longueur et en qualité sa réflexion en incorporant des éléments pertinents discutés à l'oral. Ce qui renvoie aussi à la notion d'interdiscursivité (Hébert, 2007 a).

L'élève CA, au contraire, se limite à une posture littérale, mais néanmoins témoigne de sa meilleure compréhension d'un fait du roman grâce à l'aide des pairs. Cela illustre un comportement assez typique des élèves plus faibles en lecture qui profitent souvent beaucoup des CLP où les élèves se réexpliquent dans leurs mots les principaux faits du récit (Hébert, 2007 b).

Moi, CA, je ne comprenais pas d'où sortait l'indien qui s'appelle Vendredi et pourquoi Robinson l'avait appelé comme ça. Simon et Élie m'ont dit que Robinson avait appelé l'indien Vendredi parce que Robinson l'a trouvé le Vendredi et d'où il sortait, ils m'ont dit, c'est parce que « Robinson lui avait sauvé la vie et l'indien », qui est Vendredi, a décidé de le suivre pour lui payer sa dette. (69 mots)

TABLEAU 5

Ainsi, nos différents résultats indiquent que les modes littéral (de l'ordre de la compréhension) et axiologique (de l'ordre de la réaction personnelle), comme il fallait s'y attendre dans ce contexte autogéré, sont les deux principaux modes de lecture utilisés par les élèves (et ce, tant dans leurs commentaires à l'oral entre pairs, qu'à l'écrit). Ainsi, les échanges portant sur des aspects d'ordre *littéral* occupent environ 40% des échanges (dans les 22 CLP des 13 équipes analysées en I et II). Et cela semble un peu diminuer avec l'âge, passant de 54% (en 6^e primaire), à 46% (premier cycle du secondaire) et 39% (4^e secondaire). Un fait étonne ici cependant dans les sept équipes de la dernière recherche axée sur l'oral (III) : ce sont 80% (en 5^e/6^e primaire) et 95% (en 3^e secondaire) des échanges qui seraient de type littéral, et ce, dans des classes pourtant dites régulières. Nous émettons l'hypothèse que l'enseignement explicite de l'oral et axé sur des aspects langagier et discursif a eu pour effet de reléguer l'enseignement des aspects littéraires au second plan.

Pour ce qui est du mode *axiologique*, au contraire, il semble augmenter avec l'âge : 30%, 30%, 52% en fin secondaire (dans I et II). Par ailleurs, ce sont les élèves de première secondaire provenant de l'école privée (dans I) qui ont le plus utilisé les modes *textuel* (18%) et *critique* (16%), lesquels dépendent des acquis scolaires. Ces modes de lecture n'ont à peu près jamais été utilisés dans les discussions des équipes de la dernière recherche (III) et le sont peu dans la recherche II en contexte défavorisé (10% en 6^e; 8,5% en 2^e secondaire et 3,5% en 4^e secondaire). Il semble étonnant de constater que les élèves plus vieux, qui devraient avoir davantage de connaissances littéraires, les utilisent moins que les plus jeunes pour appuyer leurs propos... Faut-il attribuer cela à l'effet « enseignant » ou à

l'effet « contexte défavorisé » ou, encore, au besoin plus grand d'affirmer sa personne au détriment de l'analyse du texte? Ou, encore, au fait que la lecture serait peu enseignée de la fin du primaire à la mi-secondaire? En résumé, dans ce contexte, les élèves utiliseraient de moins en moins le mode littéral en vieillissant, davantage le mode axiologique, et de moins en moins les modes textuel/critique aussi...

N°	Thématique de lecture (dans l'ordre)	Mots	Appréhension des aspects axiologiques		Mots	Modes de lecture d'après analyse	
			1	2		1	2
1	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
2	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
3	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
4	Fait des liens	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
5	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
6	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
7	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
8	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
9	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
10	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
11	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
12	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
13	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
14	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
15	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
16	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
17	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
18	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
19	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
20	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
21	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale
22	Ne questionne pas	10	100%	100%	10	100%	Compréhension littérale

TABLEAU 6

Enfin, en ce qui concerne l'élève en difficulté que nous avons observé en 2^e secondaire et dont l'analyse du journal de lecture peut servir à illustrer quelques indices de progression (du début à la fin du roman) sur un plan individuel (voir tableau 6) : parmi la dizaine de stratégies de lecture qu'il pouvait utiliser, c'est la stratégie « Se questionner et faire une hypothèse » que Sylvain a le plus utilisée au début (5 fois sur les 9 commentaires), comme beaucoup d'élèves en difficulté le font. Il n'a pas non plus beaucoup fait part de ses réactions émotives et personnelles face à la fiction (1 fois sur 9), il a commenté de manière plutôt rationnelle les aspects techniques et factuels de l'histoire, comme beaucoup de garçons le font. Et c'est le mode de lecture littéral qui a dominé (6 fois sur 9). Par contre, à la grande satisfaction de l'enseignante, il a de plus en plus varié ses stratégies et su réutiliser les notions textuelles de genres étudiées en classe à propos des caractéristiques de la science-fiction (mode textuel, 1 fois sur 9) et aussi tenté de comparer dans une perspective critique l'œuvre de Lowry au film *Le show Truman* vu en classe (mode critique, 1 fois sur 9). Il aussi rédigé des commentaires de plus en plus longs, autre indice de progression (Hébert, 2009).

b) *Degré d'élaboration*: une fois repéré le mode de lecture utilisé dans le commentaire, il est nécessaire ensuite de pouvoir évaluer le degré d'élaboration de la réflexion (selon les critères enseignés aux élèves, voir annexe 2). Il s'agit, rappelons-le, d'évaluer d'abord le récit d'une *expérience* de lecture, puis de juger de la variété des stratégies utilisées, de la cohérence et de la solidité du raisonnement plutôt que l'exactitude et la quantité d'informations retenues. Cette variable progresse selon l'âge et selon le degré d'habileté de l'élève. Les élèves plus forts ou plus vieux écrivent en moyenne des commentaires plus élaborés. Par exemple, autant dans les commentaires à l'oral qu'à l'écrit, les élèves plus fort (dans I) élaborent mieux leurs propos (2,15 éléments pertinents dans 76 mots en moyenne; contre 3,4 dans 108 mots en moyenne dans la classe enrichie; et 3 contre 3,8 par épisode à l'oral); et les plus vieux aussi (dans II), tant à l'écrit (3,8 dans 78 mots en 6^e primaire; 4,2 dans 93 mots en 2^e secondaire; 5,8 dans 130 mots en 4^e secondaire) qu'à l'oral (huit épisodes considérés excellents dans les CLP en 6^e primaire, contre 29 et 26% en 2^e et 4^e secondaire par exemple). Par exemple, nous avons attribué 1,5 éléments d'élaboration au commentaire de l'élève CA (tableau 5) et 4 à celui de l'élève RO (tableau 4). Cependant, dans la recherche III, on peut constater que les élèves du primaire élaborent mieux leurs commentaires à l'oral. Et ce, pour un roman plus difficile, qui n'était pas de leur niveau. Par contre, à l'écrit, dans l'*examen de lecture* commun, les élèves du secondaire (n=77) obtiennent des résultats plus élevés que les élèves de 5^e/6^e primaire (n=87) : 68% contre 59% (différence de taille moyenne, r=-0.34). Avec ce même examen, dans la recherche II, la différence entre les élèves de fin primaire et fin secondaire n'était par contre pas significative (64% en 6^e; 61% en 2^e secondaire : 62% en 4^e).

2) Types de sujets discutés et de notions littéraires abordées

a) Sur un plan qualitatif, pour mieux comprendre quels types de retours sur soi et de réflexions sur le monde pouvait

provoquer le roman *Le Passeur*, nous avons analysé les types de sujet abordés dans les commentaires écrits et relevant du seul mode axiologique ou personnel (n=170/398 dans II). En ordre de fréquence, parmi les six thèmes ayant suscité le plus de commentaires, soulignons d'abord l'euthanasie des personnes âgées ou des nourrissons jugés atypiques, le manque de liberté des individus et la suppression des différences dans les sociétés totalitaires ; puis le sentiment d'empathie pour la douleur des personnages; la relation entre le héros et les autres principaux personnages, et le sens de la situation finale et de la mort possible du héros. Selon l'âge, il y a des différences dans les sujets que choisissent de développer les élèves et dans la manière dont ils le font. Par exemple, les élèves du primaire resteraient davantage dans l'ordre de l'intime (relations entre le héros et les autres personnages), alors que les élèves plus vieux aborderaient des sujets dans une perspective plus sociale et critique (liberté, injustice, etc.) (Hébert, 2013).

b) Quant aux notions littéraires auxquelles renvoient implicitement l'ensemble des commentaires analysés (en II, écrits/oraux et III, oraux), on peut constater que la notion de *personnage* (voir annexe 3) semble la plus importante pour le roman *Le Passeur*, et davantage selon l'âge (34% des sujets abordés en 5^e/6^e se rapportent à ce sujet ; 33% en 2^e secondaire; 43% en 3^e secondaire; 60% en 4^e secondaire). Cependant, les élèves emploient en général très peu le métalangage littéraire de manière explicite dans leurs commentaires.

3) Modes de collaboration dans les CLP et enseignement de l'oral

On peut constater, tout comme dans nos résultats antérieurs, qu'à peu près la moitié des interactions dans ce type de situation servent à élaborer et à articuler le sujet, l'autre à rétroagir (approuver, désapprouver, écouter de manière neutre ou demander une rétroaction) et à gérer la tâche (gérer les tours de parole, discipliner, aider un pair, gérer la tâche). Il s'agit donc peut-être d'une caractéristique de ce genre d'oral

réflexif entre pairs. Le degré d'entraide et d'approbation des pairs semblent deux indicateurs variant selon l'âge ou l'habileté des élèves (Hébert, 2003; 2013). D'autre part, il ne faut pas s'attendre, dans une équipe hétérogène de cinq, que tous parlent autant. C'est pourquoi le rôle de l'écrit dans le journal de lecture devient important et complémentaire ici. En général, nous avons observé qu'un trio se forme entre l'animateur, l'élève qui propose un sujet et un troisième qui intervient. Enfin, on a pu remarquer que l'enseignement de l'oral (en III) semble avoir eu un effet sur l'équité des échanges. Les tours de parole de chaque intervenant ont été plus longs et le pourcentage d'élèves participant de façon moyenne a augmenté, alors que le nombre d'élèves qui participent peu ou très peu a diminué, tout comme celui des élèves qui participaient beaucoup (Lafontaine et Hébert, 2014).

4) Types de justification/reformulations utilisés et différences

a) Une analyse de contenu de 27 épisodes de discussion jugés excellents (corpus II) a révélé que le mode de discours dominant dans ce type d'interaction orale est celui de la justification, puisque les échanges portent surtout sur des croyances et des aspects subjectifs. On peut distinguer trois phases : une phase d'ouverture dans laquelle les élèves tentent de cerner le « problème » à discuter (qui, ici, prend la forme d'une stratégie de lecture appliquée); une phase d'élaboration, de justification et, idéalement, une phase de clôture où le problème est momentanément considéré comme résolu (Hébert et Lafontaine, 2012). Les élèves éprouvent en général des difficultés pour amener, cerner et clore le sujet, et les plus vieux ont moins de mal à poser le problème, à le mettre en contexte et à utiliser des ressources externes pour développer leur propos (Hébert, 2013).

b) Sur le plan langagier, l'habileté à reformuler s'avère centrale dans ce type d'interactions entre pairs puisqu'elle sert à toutes les phases : notamment pour citer le texte en ouverture, pour prendre en compte

les propos des autres pendant la phase de justification et pour synthétiser les propos en clôture. Après enseignement explicite de la reformulation à l'oral (en III), nous avons pu constater que l'utilisation des types de reformulations plus « complexes » progresse en expérimentation (comme reformuler pour rectifier, expliciter et synthétiser) et que les élèves du secondaire reformulent et justifient davantage les propos, mais cela pas nécessairement au profit d'un meilleur degré d'élaboration de la pensée...

En résumé, dans ce contexte, nous avons pu observer différents changements selon l'âge. Les élèves plus vieux utiliseraient de moins en moins le mode littéral, davantage le mode axiologique, mais de moins en moins les modes textuel/critique aussi... Et ils ne réussissent pas nécessairement mieux à un même examen (en II). Les sujets qu'ils choisissent de discuter changent aussi. Par exemple, les élèves du primaire resteraient davantage dans l'ordre de l'intime, alors que les élèves plus vieux aborderaient des sujets dans une perspective plus sociale et critique (liberté, injustice, etc.). La notion de personnage sous-tend beaucoup d'échanges, mais les élèves emploient très peu le métalangage littéraire pour fonder leurs propos, et encore davantage en milieu défavorisé. Ce qui est enseigné en classe à ce sujet, et si ce l'est, semble donc peut servir d'outil en situation de pratique autonome. Par contre, les élèves plus vieux ou plus forts élaborent davantage leurs propos, résument moins et varient aussi davantage leurs modes et stratégies de lecture. Quant aux modes de collaboration, les degrés d'entraide et d'approbation semblent être deux indicateurs révélateurs, mais difficiles à interpréter isolément en terme de progression. Enfin, l'enseignement de certaines habiletés langagières déterminantes à l'oral en situation d'apprentissage entre pairs, comme la reformulation par exemple, semble avoir eu un effet sur la durée et l'équité des échanges. Cependant, même si les élèves plus vieux (en III) ont semblé s'approprier davantage ces outils pour discuter, sur le plan de la lecture littéraire, ils sont restés au niveau de la compréhension (mode littéral).

L'enseignement de l'oral, dans ce contexte prescriptif d'expérimentation dont c'était l'objectif, s'est peut-être fait ici au détriment de celui de la lecture. Cela illustre aussi les limites et difficultés d'un enseignement intégré (lecture-oral).

Conclusion

Dans une perspective empirique et développementale, nous avons voulu à travers ces expérimentations enrichir l'état des connaissances quant aux façons dont peuvent différer les manifestations et la progression de la compétence littéraire chez des lecteurs engagés dans de mêmes tâches de lecture, mais à des cycles et dans des contextes différents. Malgré ses nombreuses limites méthodologiques (échantillons réduits et non aléatoires, difficulté du codage, effet enseignant non contrôlé, etc.), l'étude fort exploratoire de toutes ces traces de l'activité du lecteur en situation réelle de classe nous a semblé néanmoins pertinente. Nous avons ainsi pu dégager les multiples dimensions (voir tableau 2) en jeu dans de telles activités réflexives et auto-gérées où le sujet-lecteur est invité, sans questions de l'enseignant, à discuter de son expérience de lecture. Cela illustre en quoi le développement de la compétence littéraire en situation scolaire repose sur l'interrelation entre les différents aspects relatifs au sujet lecteur, à l'objet littéraire et au type de discours attendu et qui sont à enseigner. Comme le confirment les entretiens réalisés avec les enseignants lors de la dernière recherche (soumis), nous pensons qu'une meilleure compréhension des enjeux didactiques de chaque situation d'enseignement peut jouer dans l'augmentation de la persévérance dans les tâches et la motivation scolaire, tant chez les élèves que chez les enseignants, puisqu'elle aide à rendre la planification, l'enseignement et l'évaluation plus explicites et cohérents.

La littérature jeunesse en classe de français est un objet d'enseignement d'un grand intérêt, certes, mais la qualité de l'objet à lui seul ne suffit pas. Nous pensons tout comme Cèbe, Goigoux et

Thomazet (2003), qu'« Il faut accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les textes, l'histoire, la nouveauté, les connaissances culturelles) : l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces (...), le développement d'un sentiment de contrôle ainsi pris sur leur activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes. » (p.6). En ce qui concerne la lecture littéraire, il reste donc selon nous encore beaucoup à faire pour aider les enseignants à rendre son enseignement plus explicite et donc moins élitiste. Pour ce faire, nous avons besoin nous semble-t-il d'adopter des perspectives de recherche davantage axées sur le travail enseignant, visant à mieux comprendre les différentes tensions qui freinent les enseignants dans leurs tentatives d'innover, plutôt que de leur fournir des exemples d'activités, de dispositifs et de méthodes, ce en quoi la recherche des dernières années a beaucoup contribué. Nous devons mieux comprendre les différents types de savoirs enseignants sollicités lorsqu'il s'agit, entre autres, de mieux prévoir et analyser les réactions du sujet lecteur dans le vif de l'action, les diverses catégories de problèmes d'interprétation susceptibles de survenir chez de jeunes sujets-lecteurs (relatives par exemple aux valeurs, aux personnages), et voir comment aider les enseignants à développer des gestes d'évaluation mieux adaptés à la spécificité des tâches réflexives et dialogales. Nous avons donc besoin de recherches plus approfondies sur les tensions de la pratique enseignante, notamment entre l'enseignement et l'évaluation en littérature, sur ce qui aide et nuit aux changements de pratique et à la persévérance à long terme des enseignants à ce sujet, et ce, en observant leurs savoirs, gestes et décisions didactiques de l'intérieur, au plus près de ce qui se passe en classe.

Référence bibliographique page 54

ANNEXE I

Déroulement d'un cercle de lecture littéraire

AVANT

- Le VÉRIFICATEUR s'assure que tous les membres de son équipe ont leur roman et leurs mini-commentaires sur autocollants pour participer à la discussion. Puis il distribue les feuilles nécessaires pour l'évaluation et la prise de notes (des titres trouvés pour chaque chapitre et stratégies discutées).
- L'élève RESPONSABLE DE L'ÉQUIPEMENT va chercher la pochette avec l'ordinateur et le micro portant le numéro de son équipe, il allume l'ordinateur, ouvre Photo Booth, puis vérifie que tous les élèves figurent bien sur l'écran avant d'appuyer sur le bouton d'enregistrement. Il continue souvent à vérifier l'écran pendant la discussion et demande aux élèves de s'ajuster au besoin.

PENDANT

- Le RESPONSABLE DU TEMPS note l'heure de départ, puis s'occupe des présentations (nomme les participants, le titre du roman et le no de la discussion).
- La discussion commence par un résumé collectif où tous les élèves partagent les titres de chapitres qu'ils ont trouvés (s'il y a lieu). Le SECRÉTAIRE prend en note les titres jugés les meilleurs par le groupe pour chacun des chapitres.
- L'ANIMATEUR invite ensuite les participants à échanger leurs stratégies de lecture et idées et s'assurera tout le long de la discussion ensuite que tous aient droit de parole de manière équitable.
- L'élève qui prend la parole pour partager un de ses mini-commentaires doit annoncer sa stratégie et la page, lire l'extrait, puis expliquer sa stratégie

de lecture, justifier son idée. Tous les membres de l'équipe sont ensuite invités à commenter et à enrichir le commentaire de l'élève.

- Lorsque le sujet semble suffisamment bien discuté, l'animateur en fait la synthèse et invite si besoin est un autre élève à participer.
- Le SECRÉTAIRE doit noter les titres retenus lors du résumé collectif puis, pour le temps de discussion sur les stratégies de lecture de chacun, indiquer pour chaque stratégie discutée, le pictogramme, le propos, de même que le nom de l'élève qui l'a proposé.

APRÈS

- Chaque élève complète individuellement les deux feuilles d'évaluation (groupe et auto) puis les remet au VÉRIFICATEUR qui doit ranger toutes les évaluations dans la chemise de l'équipe et la remettre à l'enseignant avant la fin de la période (avec la feuille de titres et le résumé des sujets abordés).
- L'élève A, B ou E devra sur demande de l'enseignant RAPPORTER à la classe ce qui a été principalement discuté dans son équipe.
- Le RESPONSABLE DE L'ÉQUIPEMENT sauvegarde la discussion, range tout le matériel dans la pochette.

Rôle de chaque élève (N.B. Ils pourront parfois changer)

L'ÉLÈVE A est RESPONSABLE DE L'ÉQUIPEMENT (et parfois RAPPORTEUR).

L'ÉLÈVE B est RESPONSABLE DU TEMPS (et parfois RAPPORTEUR).

L'ÉLÈVE C est L'ANIMATEUR.

L'ÉLÈVE D est le SECRÉTAIRE.

L'ÉLÈVE E est le VÉRIFICATEUR (et parfois RAPPORTEUR).

ANNEXE 2

Rédiger un journal de lecture

Pourquoi?

C'est un moyen efficace pour conserver des traces de tes lectures, pour développer tes réflexions personnelles et les partager. Cela t'aide également à utiliser une **variété** de stratégies de lecture, afin de réagir personnellement à des éléments du texte, te poser des questions et essayer d'y répondre, observer les personnages, les événements, la langue ou le style de l'auteur, etc.

Que dois-je écrire et pour qui?

Le but est d'utiliser une stratégie de lecture à la fois (ou deux parfois), pour apprendre à développer de courtes réflexions portant sur un seul sujet à la fois! Attention, on ne te demande pas d'écrire un résumé, mais tes réflexions personnelles sur le texte, ce qui est bien différent. Retiens aussi que ce n'est pas un journal « personnel ». Je lirai tes commentaires et d'autres élèves de la classe pourront peut-être les lire parfois. Tu peux t'inspirer de ce que d'autres élèves ont dit lors des discussions et en parler dans ton journal.




Quelle est la bonne réponse?

Toutes les œuvres littéraires que tu liras sont différentes et chacun y réagit à sa façon. Il n'y a donc pas de « bonne réponse ». Le but du journal étant de t'aider à approfondir tes lectures et à mieux exprimer tes réactions (sur *l'auteur, son langage, les personnages, l'action, les thèmes, les valeurs, etc.*). Ce qui va compter c'est la façon dont tu vas bien justifier tes propos en t'appuyant souvent sur ce qui est dit dans le texte pour être solide.

Comment?

Comme il s'agit surtout de montrer ce que tu penses pendant ta lecture, il va être important que tu prennes l'habitude de t'arrêter régulièrement pour noter tes observations. Tu peux aussi utiliser des petits autocollants que tu colles au fur et à mesure dans les pages où te viennent des idées de commentaires. Les réflexions que tu vas choisir d'écrire dans le journal vont

devoir être développées en un minimum de _____ mots au départ pour que l'on comprenne bien ton idée et que l'on puisse y réagir. Tu auras du temps pour le faire en classe et nous aurons vu des exemples ensemble, tout comme les consignes de présentation. etc.

		
Critiquer <ul style="list-style-type: none"> • Résumer et citer • Donner son opinion et ses raisons • Trouver des raisons adverses, des explications 	Se questionner <ul style="list-style-type: none"> • Résumer et citer • Questionner • Formuler une hypothèse fondée 	Visualiser <ul style="list-style-type: none"> • Résumer et citer • Nommer sa réaction • Analyser les sensations • Analyser les procédés textuels

Voici quelques conseils ou critères pour réussir un commentaire intéressant et solide :

- Commence toujours par bien **situer** ton propos, en nous rappelant brièvement où tu en es dans l'œuvre (mini-résumé)
- **Cite un passage du texte** que tu juges pertinent par rapport à ta réflexion
- **Précise ton intention et essaie d'identifier la stratégie** de lecture que tu as utilisée
- Ne parle que d'**un seul sujet à la fois**, cela t'aidera à rester cohérent et à approfondir
- Puis **développe**, justifie ton propos (par exemple : appuie, justifie ton point de vue ou tes hypothèses en reparlant de ce que l'on a vu en classe, etc. ; explique bien ton opinion; envisage d'autres points de vue que le tien; décris, nomme clairement tes impressions; raconte tes expériences en détails; trouve des points de comparaison, des ressemblances, mais des différences aussi, etc.)
- Montre que tu t'engages personnellement dans ta lecture, ose être **original et créatif** (tu peux même parfois dessiner et expliquer ton dessin ou collage à l'appui de ton propos)!
- Et surtout, n'oublie pas de **VARIER** tes stratégies!

Références bibliographiques

Anne-Marie Dionne

Page 2 à 6

Anderson, D.A. et Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: the invisible father. *Sex Roles*, 52 (3-4), 145-151.

Bem, S.L. (1981). Gender schema theory : a cognitive account of sex typing. *Psychological review*, 88(4), 354-364.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights : Allyn & Bacon.

Brugelles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57(2), 261-292.

Brugelles, C., Cromer, S. et Panissal, N. (2009). Le sexisme au programme? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et sociétés*, 21, 107-129.

Bussey, K. et Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.

Chabrol Gagne, N. (2011). *Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy-en-Velay : Latelier du poisson rouge.

Dafflon Nouvelle, A. (2004). Imaginaire et stéréotypes. *Parole*, 3, 16-19.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). Identité sexuée: construction et processus. Dans A. Dafflon Nouvelle (Dir.). *Filles-garçons: socialisation différenciée?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Détrez, C. (2010). Les princes et les princesses de la littérature adolescente aujourd'hui. Analyses et impressions de lecture. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*,

82(4), 75-82.

Dionne, A.-M. (2009). Représentation des personnages masculins et féminins en littérature jeunesse : analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 155-175.

Ferrez, E. et Dafflon Nouvelle, (2003). Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 57, 23-38.

Frawley, T.J. (2008). Gender schema and prejudicial recall: how children misremember, fabricate, and distort gendered picture book information. *Journal of research in childhood education*, 22(3), 291-303.

Monk-Turner, E. (2001). Gender roles in children's literature: a review of non-award-winning "easy-to-read" books. *Journal of research in childhood education*, 16(1), 70-76.

Montarde, H. (1999). *L'image des personnages féminins dans la littérature de jeunesse française contemporaine de 1975 à 1995*. Thèse de doctorat sous la direction de Jean Perrot, diffusion Atelier nationale de reproduction des thèses (ARNT). 428 pages.

Mosconi, N. (2004). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. *Diversité*, 138, 15-22.

Nilges, L.M. et Spencer, A. F. (2002). The pictorial representation of gender and physical activity level in Caldecott Medal winning children's literature (1940-1999): a relational analysis of physical culture ». *Sport, education and society*, 7(2), 135-150.

Quinn, S. (2006). Examining the culture of fatherhood in American children's literature: presence, interactions, and nurturing behaviors of fathers in Caldecott

award winning picture books (1938-2002). *Fathering: a journal of theory, research, and practice about men as father*, 4, 71-95.

Scandale, C. (2007). *La sorcière, héroïne de romans jeunesse contemporains : pour quelles images des femmes?* Mémoire de master II sous la direction de Anne-Marie Mercier-Faivre, Université Lumière - Lyon II. 72 pages.

Von Stockar-Bridel, D. (2005). Féministe ou féminin : approches sociologique et artistique de la problématique des genres. Dans I. Nières-Chevrel (Dir.). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard.

Littérature de jeunesse citée

Alcott, L. M. (1868). *Little women [Les quatre filles du docteur March]*. Boston : Roberts Brothers.

Demers, D. (1994). *La nouvelle maîtresse*. Montréal : Québec Amérique Jeunesse.

Demers, D. (1997). *La mystérieuse bibliothécaire*. Montréal : Québec Amérique Jeunesse.

Demers, D. (1999). *Une bien curieuse factrice*. Montréal : Québec Amérique Jeunesse.

Demers, D. (2001). *Une drôle de ministre*. Montréal : Québec Amérique Jeunesse.

Demers, D. (2005). *Létonnante concierge*. Montréal, Québec Amérique Jeunesse.

Demers, D. (2007). *La fabuleuse entraîneuse*. Montréal : Québec Amérique Jeunesse.

Demers, D. (2010). *Une gouvernante épatante*. Montréal : Québec Amérique Jeunesse.

Lindgren, A. (1945). *Pippi Langstrump [Fifi Brindacier]*. Stockholm: Raben-Sjorgen.

Christine Roy

Page 07 à 11

Auger, R. (1950). *Contes de Perrault*. Paris: Bibliothèque Rouge et Or.

Ballet, V. (2011). *Cendrillon*. Paris: Éditions Nathan.

Bouvarrel, C. (2011). *Hansel et Gretel*. Paris: Éditions Tourbillon.

Daly, M. et Wilson, M. (1998). *La*

vérité sur Cendrillon: un point de vue darwinien sur l'amour parental. Paris: Weidenfeld & Nicolson.

Daniel, N. (2011). *The fairy tales of the Brothers Grimm*. Köln, Germany: Taschen.

Dantier, B. (2007). Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales: Denise Jodelet, Les représentations sociales. http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html

Dupuich, J.-A. (1958). *Contes de Perrault*. Paris: Bibliothèque Rouge et Bleue.

Heins, P. (1974). *Snow white*. Boston: Little, Brown and Company.

Jarrell, R. (1973). *Snow white and the seven dwarfs*. New York: Pearl Pressman Liberty.

Kamenetsky, C. (1992). *The Brothers Grimm and their critics: folktales and the quest for meaning*. Ohio: University press.

Le Bourdais, C., Lapienne-Adamcyk, E. et Heintz-Martin, V. (2013). Composition de la famille et risques d'éclatement des familles recomposées : effet réel ou artefact lié au mode de collecte des données ? *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 5-30.

Mourrain, S. (2010). *Hansel et Gretel*. Paris: Éditions Nathan.

Opie, I. et Opie, P. (1974). *The classic fairy tales*. England: Oxford University Press.

Parlement du Canada. (1996). *Le divorce- état du droit au Canada*. <http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/963-f.htm>

Promonet, M. (2010). *Il était une fois... la famille : Adaptation sociologique d'un conte des frères Grimm: Die zwölf Brüder*. Mémoire de maîtrise non publié. Université de Genève.

Radio-Canada. (2008). Société Radio-Canada: Archives de Radio-Canada. (consulté le 21 février, 2014). <http://archives.radio-canada.ca/societe/famille/clips/12890/>

Robin, P. (2012). Il était trois fois...: Blanche-Neige ou l'âge de la

maturité. *Séquence : la revue de cinéma*, 279, 12-15.

Ruffiange, C. (2011). Il était une fois... *Lurelu*, 34(2), 79-80.

Saint-Jacques, M.-C. et Chamberland, C. (2000). Quand les parents refont leur vie. Regards adolescents sur la famille recomposée. *Anthropologie et Sociétés*, 24(3), 15-131.

Saint-Jacques, M.-C., Drapeau, S., Parent, C. et Godbout, E. (2012). Recomposition familiale, parentalité et beau-parentalité : constats, limites et perspectives. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(1), 107-135.

Sweeny, M.-M. (2010). Remariage and stepfamilies: strategic sites for family scholarship in the 21st century. *Journal of marriage and family*, 72, 667-684.

Vallerey, G. (1976). *Contes de Grimm*. France: Presses de Maury S.A.

Anne Grenier

Page 12 à 18

Auger, N. D. (2007). La sociolinguistique du changement: Le cas du bilinguisme stéréotypé en classes de français langue seconde et en milieu minoritaire. Dans H. Boyer (Dir.). *Stéréotypage, Stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scènes*. Tome 3 - Éducation, école, didactique. Paris: L'Harmattan.

Bishop, R. S. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. Dans V.J. Harris (Dir.). *Using multiethnic literature in the K-8 classrooms*. Norwood, MA : Christopher-Gordon.

Bourdieu, P. (1980). Question de sociologie. Paris : Éditions de Minuit.

Carrier, R. (1979) *Le chandail d'hockey*. Québec : Édition Livre Toundra.

Challet, O. (2010) *Max au Centre Bell*. Montréal : Édition du Boréal.

Champagne L. (1990) *Double Vision – Reflections of a Bicultural Canadian*.

Desbiens, P. (1979) « La chérie canadienne ». *L'espace qui reste*. Sudbury : Éditions Prise de Parole.

Dorion, G. (2004) *Roch Carrier*

– *Aimer la vie, conjurer la mort*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Heller, M. (1994) *Crosswords: Language, Ethnicity and Education in French Ontario*. Berlin : Mouton de Gruyter.

Gérin-Lajoie, D. (2012). L'école et le rapport à l'identité chez les jeunes des minorités de langue officielle. *Frenquêtes* (p. 1-12). Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE).

Lamoureux, S. (2010). L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires: Interprétations et retombées [Language planning in French language schools in a minority context in Ontario and access to postsecondary education: Interpretations, benefits and fall-out]. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers*, 1, 1-23.

Lamoureux, S. (2012) « My parents may not be French sir, but I am »: exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 151-164.

Lepage, F. (2001) *Le chant des loups*. Ottawa : Édition Interligne.

Letourneux, M. (2012). Littérature pour la jeunesse et société, une affaire de discours. *La revue des livres pour enfants*, 268, 94-101.

Les Draveurs. (2010). *Par Osmose*. Sudbury : Édition Prise de parole.

Louie, B. (2005). Development of empathetic responses with multicultural literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 566-578.

Narrache, J. (1969). *Bilinguisme*. J' parle seul quand Jean Narrache.

Marchildon, D. (2010). *La première guerre de Toronto*. Ottawa : Édition David.

Michaud, N. (2007). *Une histoire de temps. Parlures d'Acadie*. Montréal : Planète Rebelle.

Ministère d'Éducation de l'Ontario. (2011). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour*

l'éducation postsecondaire et à la formation en langue française. Toronto: Imprimeur de la Reine.

Pennycook, A. (2001). « Chapter 6 - English in the World / The World in English ». Dans A. Burns et L. Coffin (Dir.). *Analysing Englishes in a Global Context*. Londres: Routledge.

Richer, J.-A. (2012). *Je m'en fiche*. Moncton : Bouton d'or Acadie.

Simard, F.-X. (2011). *Papa, Parle-moi anglais comme maman!* Gatineau : Vents d'Ouest.

Shore, M.M.J. (1982). *O Canada, Canada – Short Stories*. Sherbrooke: Éditions Naaman.

Statistique Canada. (2013). *Sources de données, méthodes et définitions*, tiré de « <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2013001/article/11795/sources-fra.htm> »

Jean-Félix Nsegbe

Page 18 à 23

Arnold, A., (1986). Big bad wolf. *Children literature in Education*. 17(2), 101-111.

Chirouter, E. (2010). À quoi pense la littérature de jeunesse ? Philosopher avec les enfants grâce à la lecture de récits. *Raison Publique*, 13, 415-434.

Dionne, A.-M. (2013). La féminité dans la littérature de jeunesse de langue française au Canada : une analyse de l'incomparable Mademoiselle Charlotte. *Romanica Silesiana*, 8, 65-75.

Elder, J. (2000). *The return of the Wolf*. Middlebury: College Press.

Fritts, S., Robert, O., Robert, D., & Boitani, L. (2003). *Wolves and humans. Wolves: behavior, Ecology and conservation*. Chicago: The university of Chicago Press.

Geenleaf, S. (1992). The Beast Within. *Children's Literature in Education*, 23(1), 49-57.

Godkin, C. (2012). *L'île du loup*. Paris : Archimède.

Guizard-Duchamp, F. (2009). *Le loup en Europe du Moyen Âge à nos jours*. Valenciennes : Presse universitaire.

Hétier, R. (2013). Albums destinés à la petite enfance et

questionnement existentiel : herméneutique d'œuvres formatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 33-59.

Holiday, B. (2003). *The Return of the Mexican Gray Wolf*. Arizona: The University of Arizona Press.

Keller, S., Matthew, B., Colleen, R., Alistair, J., (1996). *Human culture and large carnivore conservation in North America*. Washington DC: Island Press.

La Fontaine, J. de (2000). *Fables de La Fontaine*. (illustré par G. Doré). Terrebonne, QC : Les éditions Cumulus.

Lallemant, O. (2010). *Le loup qui s'aimait beaucoup trop*. Paris : Auzou.

Letourneux, M. (2012). Littérature pour la jeunesse et société, une affaire de discours. *La revue des livres pour enfants*, 268, 94-101.

Lopez, B. (1995). *Of wolves and men*. New York: Touchtone-Simon & Schuster.

Mitts-Smith, D. (2010). *Picturing the wolf in the children's literature*. New York: Routledge.

Robisch, S. (1998). *Big holy dog: The wolf in the North American literature*. Purdue University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing.

Roux, C. (2007). *Le petit chaperon rouge. D'après l'œuvre de Charles Perrault*. Paris : Seuil Jeunesse.

Theberge, J. (2000). An Ecologist's Perspective on Wolf Recovery in Northeastern United States. Dans John Elder (dir.) *The return of the Wolf* (p. 22-63). Middlebury: Middlebury College Press.

Trinquier, J. (2009). Vivre avec le loup dans les campagnes de l'occident romain. Dans Fabrice Guizard-Duchamp (dir.) *Le loup en Europe du Moyen Âge à nos jours*. Valenciennes : Presses universitaires de Valenciennes.

Mélissa Tremblay

Page 23 à 28

Abras, M.-A. (2006). Éduquer l'enfant à la mort en utilisant des ouvrages pédagogiques.

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 9(1), 37-56.

- Baussier, S. (2010). *Le grand livre de la vie et de la mort*. France : Éditions Milan.
- CRISE. (2008). *Application des connaissances scientifiques en prévention du suicide*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gianoli, A. (n.d). *La mort dans la littérature enfantine contemporaine en France*. Récupéré sur le site : <http://www.ricochet-jeunes.org/articles-critiques/article/19-la-mort-dans-la-litterature-enfantine-contem>
- Hanus, I. (2008). Parler de la mort avec son enfant. *Étude sur la mort, l'esprit du temps*, 134, 59-70.
- Lapierre, A. (2013). *Pratiques actuelles et souhaitées autour de la mort et du deuil en*
- CPE : Points de vue d'acteurs clés. (Mémoire de maîtrise non publié) Université du Québec à Montréal, Canada.
- Ouvrages de littérature de jeunesse**
- Asher, J. (2007). *Thirteen Reasons Why*. England : Penguin.
- Bidan, J. (2010). *Au revoir Papy*. Lyon, France : Éditions Amaterra.
- Boulet, T. (2002). *Les naufrages d'Isabelle*. Montréal, Canada : Éditions Québec Amérique.
- Crowter, K. (2004). *Visite de la petite mort*. Paris, France : Éditions Pastel.
- Demers, D. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée*. Saint-Lambert, Canada : Héritage Inc.
- Gravel, F. (2002). *La piste sauvage*. Montréal, Canada : Éditions Québec Amérique.
- Grimaud, A. (2009). *La grande tricoteuse*. Montréal, Canada : Éditions Les heures bleues.
- Lenain, T. (2007). *Au secours, les anges!* Montréal, Canada : Éditions Les 400 coups.
- Moundlic, C. (2009). *La croûte*. Paris, France : Père Castor Éditions Flammarion.
- Poitras, A. (1993). *La lumière blanche*. Montréal, Canada : Éditions Québec Amérique.
- Turgeon, H. (2006). *Ma vie ne sait pas nager*. Montréal, Canada : Éditions Québec Amérique.
-
- Jean-François Boutin**
- Page 29 à 35**
- Barsky, R. (1997). *Introduction à la théorie littéraire*. Québec: PUQ.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris : Éditions du Seuil.
- Boutin, J.-F. (2008). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée. Des exemples d'application en classe (variation lexicale et cohérence textuelle), *Québec français*, 149, 50-51.
- Boutin, J.-F. (2010). Innover en littératie : pratiques de lecture/écriture à partir de la bande dessinée. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (Dir.). *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*, Québec: PUQ.
- Boutin, J.-F. (2012a). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle et [à venir]. *Québec français*, 166, 46-47.
- Boutin, J.-F. (2012b). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale: l'évolution du concept de bande dessinée au cours des décennies (et des idéologies). Dans M. Lebrun, N. Lacelle, N. et J.-F. Boutin (Dir.). *La littératie médiatique multimodale à l'école et hors de l'école*. Québec: PUQ.
- Boutin, J.-F., Lacelle, N., Lebrun, M. et Lemieux, N. (2013). Analysing students' comprehension of multimedias: The mobilization of images (visual mode) in the language classroom. *International journal on the image*, 13(4), 69-78.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (2008). *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity.
- Carducci, R. et Rhoads, R. A. (2005). Of minds and medias: Teaching critical citizenship to the plugged-in generations. *About campus*, 10, 2-9.
- Ciment, G. et Groensteen, T. (Dir.). (2010). *100 cases de maîtres. Un art graphique, la bande dessinée*. Paris: Éditions de la Martinière.
- Brozo, W. G., Moorman, G. et Meyer, C. K. (2014). *Wham! Teaching with graphic novels across the curriculum*. New-York: Teachers College Press.
- Doloughan, F. J. (2011). *Contemporary narrative. Textual productions, multimodality and multiliteracies*. London: Routledge.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture littéraire. Essai sur la réception littéraire*. Liège: Pierre Mardaga.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles: DeBoeck.
- Eisner, W. (1997). *La bande dessinée, art séquentiel*. Paris: Vertige Graphic.
- Frey, N. et Fisher, D. (2008). *Teaching visual literacy. Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fourez, G. (2006). *Éduquer. Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Gerner, J. (2008). *Contre la bande dessinée. Choses lues et entendues*. Paris : L'Association.
- Gee, J. P. (2013). *The anti education era. Creating smarter students through digital learning*. New-York: Pallgrave McMillan.
- Gorman, M. (2003). *Getting graphic! Using graphic novels to promote literacy with preteens and teens*. Worthington: Linworth Publishing.
- Grégoire, M. (2008). La mauvaise réputation. *Québec français*, 149, 37-41.
- Grégoire, M. (2012). *La bande dessinée et l'enseignement du français: développement d'une séquence didactique en quatrième secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit: Rimouski: UQAR.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris: PUF.
- Groensteen, T. (2005). *La bande dessinée. Une littérature graphique*. Paris: Milan.
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Paris: Éditions de l'An 2.
- Groensteen, T. (2011). *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée 2*. Paris: PUF.
- Giguère, M. (2008). «Une place pour la bande dessinée au collège». *Québec français*, 149, 44-47.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the media: media literacy in highschool english*. New-York: Teachers College Press.
- Jacobs, D. (2013). *Graphic encounters. Comics and the sponsorship of multimodal literacy*. New-York: Bloomsbury.
- Kalantzis, M. et Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellner, D. et Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq*, 1, 59-69.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. New-York: Routledge.
- Kress, G. (2009). What Is mode?. Dans C. Jewitt, (Dir.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*, Londres: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lebrun, M. (Dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal: Éditions Multimondes.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (Dir.) (2012a). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: PUQ.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012b). «Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale». *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 3(2), 70-91.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V.

(2014). *Grille de compétences en littératie médiatique multimodale*. Consultée le 10 janvier 2015 : http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_competences_LMM.pdf

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. New-York: Routledge.

McCloud, S. (2007). *L'art invisible. Comprendre la bande dessinée*. Paris: Delcourt.

Moeller, R.A. (2011). Aren't these boy books?: High school students' readings of gender in graphic novels, *Journal of adolescent & adult literacy*, 54(7), 476-484.

Monnin, K. (2010). *Teaching graphic novels. Practical strategies for the secondary ELA classroom*. Gainesville: Maupin House Publishing.

Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*, Paris : Éditions de l'An 2.

Mouchart, B. (2004). *La bande dessinée*. Paris: Le Cavalier Bleu.

Mouchart, B. (2008). «Qu'est-ce que la bande dessinée?». Dans T. Taittinger (Dir.). *Qu'est-ce que la bande dessinée aujourd'hui?* Boulogne: Beaux-Arts Éditions.

O'Neil, K. E. (2011). Reading pictures. Developing visual literacy for greater comprehension. *The reading teacher*, 65(3), 214-223.

Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Serafini, F. (2014). *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*. New-York: Teachers College Press.

Ratier, G. (2015). 2014, l'année des contradictions. Rapport consulté le 10 janvier 2015 : http://www.acbd.fr/wp-content/uploads/2014/12/RapportRatier_ACBD2014.pdf

Simard, C. Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanco, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : DeBoeck.

Tabachnick, S. E. (Dir.) (2009). *Teaching the graphic novel*. New-York: The Modern Language Association of America.

Taittinger, T. (dir.) (2008). *Qu'est-ce que la bande dessinée aujourd'hui?* Boulogne: Beaux-Arts Éditions.

Anne-Marie Petitjean

Page 36 à 41

Balpe, J.P. (1999). *Contextes de l'art numérique*, Paris, France : Éditions Hermès.

Becchetti-Bizot, C. et Butlen, M. (Dir.) (2012). L'enseignement des lettres et le numérique. *Le Français aujourd'hui*, 178(3), 120 pages.

Belhadjin, A, Bourhis, V et Denizot, N. (2012). Lecture écran, lecture papier : discours d'élèves de lycée professionnel. *Ela, Études de linguistique appliquée*, 166(2), 199-214.

Bon, F. (2011). *Après le livre*, Paris, France : Seuil.

Bouchardon, S. (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*, Paris, France : Hermann, coll. Cultures numériques.

Brotcorne, P. et Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. *Les Cahiers du numérique*, 5, 45-68.

Clément, J. (2001). La littérature au risque du numérique. *Document numérique*, 10, 1-10. [En ligne : <http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/docnum.pdf>].

Clément, J. (2006). La cyberlittérature entre jeu littéraire et jeu vidéo. Dans N. Szilas et J.H. Rety (Dir.). *Création de récits pour les fictions interactives. Simulation et réalisation*, Paris, France : Hermès Lavoisier.

Dacos, M. et Mounier, P. (2010). *L'édition électronique*. Paris, France : La Découverte, coll. « Repères ».

Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives*, 7(17). [En ligne : doi : 10.4000/questionsvives.988].

Doueïhi, M. (2008). *La grande conversion numérique*. Paris, France : Éditions Seuil.

Feenberg, A. et Friesen, N. (2011). (Re)Inventing the Internet : critical case studies. Rotterdam : Sense Publishers.

Fourmentraux, J.P. (2010). *Art et Internet. Les nouvelles figures de la création*. Paris, France : CNRS éditions.

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle. *Les Cahiers de l'Acadelle*, 9(2). [En ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/05_Gerbault.pdf].

Giffard, A. (2014). Le conflit des attentions et l'exercice de lecture numérique. Dans B. Stiegler (Dir.). *Digital Studies*. Paris, France : IRI, coll. Du Nouveau Monde Industriel, FYP éditions.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*, New York, USA :Wiley.

Lankshear, C. et Knobel, M. (Dir.) (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices*, New York, USA : Peter Lang Publishing.

Longhi, J. (2015). Pratiquer la twittérature à travers la twittécriture : position théorique, mise en pratique et retours d'expérience. Dans AM.

Monod, J.C. (2013a). *À l'heure du tout-message*, Paris, France : Flammarion.

Monod, J.C. (2013b). Communications numériques : tous graphomanes. *Sciences humaines*, 253, 22.

Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture prospective*, 1(1), 1-8 [URL : ISSN en ligne : 2118-4631].

Petitjean, AM. Et Houdart-Merot, V. (2015). *Numérique et écriture littéraire*, Paris, France : Hermann.

Saemmer, A. (2007). *Matières textuelles sur support numérique*. Saint-Étienne, France : Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Saemmer, A. et Trehondar, N. (2014). Les figures du livre numérique « augmenté » au prisme d'une rhétorique de la réception

Manon Hébert

Page 42 à 50

Bautier, É. (2002). À travers les écrits réflexifs des élèves: la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire. *Pratiques*, 115-116, 51-60.

Blum, H. T., L.R. Lipsett et D.J. Yocom (2002). Literature circles: a tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23 (2), 99-108.

Brown, R., M. Pressley, P. Van Meter et T. Schuder (1995). *A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previously low-achieving, second-grade*, Report No33, Illinois, National Reading Research Center (ED379636).

Cèbe, S., Goigoux, R et Thomazet, S. (2003). *Enseigner la compréhension : principes*

didactiques, exemples de tâches et d'activités. Dans Enseigner le Français en Classes Relais, CD Rom édité par la prévention judiciaire de la jeunesse (Ministère de la Justice) et la direction de l'enseignement scolaire (Ministère de l'Éducation Nationale), 38p. Consulté en ligne le 27/01/2015 : http://dialogue.education.fr/D0049/lire_ecrire_enseigner_comprehension.pdf

Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Dufays J.-L., Dolz J., Garcia-Debanco C. et Simard C. (2010). *Didactique du français langue première*. Paris : De Boeck.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.

Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, 34, 185-214.

Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécoise : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 71-91.

Hébert, M. (2003). *Co-elaboration 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 inédite, Université de Montréal, Montréal. En ligne : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>

Hébert, M. (2004a). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.

Hébert, M. (2004b). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire ou les principes d'une approche transactionnelle. *Québec Français*, 135, 82-84.

Hébert, M. (2006a). Une démarche intégrative pour enseigner à « apprécier des œuvres littéraires ». *Québec Français*, 143, 74-76.

Hébert, M. (2006b). Cahier pratique : exemple d'une séquence d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres. *Québec Français*, 143, 89-92.

Hébert, M. (2006c). Cercles littéraires en classes hétérogènes: quelles conditions pour une interprétation partagée. Dans J.-L. Dumortier et M. Lebrun (Dir.). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes «difficiles»*, coll. Dyptique, Namur : Presses de l'Université de Namur.

Hébert, M. (2007a). Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire, revue arbitrée en ligne, *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2 (1), 19-36. Consulté en ligne le 27/01/2015 : <http://sites.ustboniface.ca/reefmm/Notrerevue/volume2numero2.htm>

Hébert, M. (2007b). *Oral et écrit réflexifs: quelle interrelation pour le développement du commentaire littéraire?* Dans G. Plessis-Bélaïr, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hébert, M. (2008). Le journal de lecture comme genre décrit réflexif, *Québec Français*, 149, 65-66.

Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficultés, *Revue du Nouvel Ontario*, 34, 83-117. (<http://www.erudit.org/revue/rno/2009/v/n34/038721ar.pdf>)

Hébert, M. (2011a). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir «l'action» du jeune sujet lecteur? *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (3), 51-78.

Hébert, Manon (2011b). Des élèves du primaire qui discutent dans les cercles littéraires : quelles différences avec le secondaire? *Vivre le primaire*, 24 (1), 39-41.

Hébert, M. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : vers quels indices de progression ? Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (Dir.). *Curriculum et progression en français.* Namur : Presses Universitaires de Namur, coll. Dyptique/Cedocef.

Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1), 119-146.

Hébert, M. (2014a). Enseigner à reformuler dans les cercles de lecture entre pairs. *Vivre le primaire*, 27 (4), 47-49.

Hébert, M. (2014b). Les technologies au service de l'enseignement de l'oral dans les cercles de lecture entre pairs, *Vivre le primaire*, 27(4), 50-51.

Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction, dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (Dir.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire à l'université, Côtes Saint-Luc, Québec : Éditions Peijac, collection Cogito.*

Houdart, V. (1997). L'œuvre intégrale: aperçu historique et enjeux. *Le Français Aujourd'hui*, 117, 3-13.

Lafontaine, L. et Hébert, M. (2014). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lectures entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral, dans R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*, Côte Saint-Luc : Éditions Peijac.

Langlade, G. et A. Rouxel (2004). *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes: Presses de l'Université de Rennes.

Lebrun, M. (1996b). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse. *Repères*, 13, 69-84.

Manesse, D., L. Grellet et B. Friot, B. (1994). *La littérature au collège.* Paris: Nathan-INRP.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et G. Langlade (2011), *Le texte du lecteur.* Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Pour prévenir l'analphabétisme : recherches, réflexions et propositions d'action*, Direction de la formation générale des adultes, 40p.

Nonnon, É. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions: les activités de français comme techniques sociales du sentiment, Dans M. Brossard et J. Fijalkow (Dir.). *Vigotsky et les recherches en éducation et en didactique.* Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

Reuter, Y. (2001). Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. Dans C. Tauveron (Dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà.* Paris : INRP.

Rosenblatt, L. (1938/1995). *Literature as Exploration* (5^e éd.). New York : MLA.

Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading.* New York: Nichols Publishing.

Revue d'éducation

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est une publication thématique semestrielle de la Faculté d'éducation.

© 2015 Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.
La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédacteur en chef

Raymond Leblanc, vice-doyen à la recherche
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Rédactrice invitée

Anne-Marie Dionne, Ph. D.
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Abonnement

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.education.uOttawa.ca.

La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.
ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :

Anne-Sophie Ducellier
Gestionnaire, marketing et communications
Faculté d'éducation
anne-sophie.ducellier@uOttawa.ca
Tél. : 613-562-5800 poste 4941
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education