

RECHERCHE

- 🔍 Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
- 🔍 [Recherche par mots-clés](#)
- 🔍 [Index des auteurs](#)

LIENS

- 💡 [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

- 📧 [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

- 📧 [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

SOMMAIRE

La littérature de jeunesse *Éducation et francophonie* Volume XXIV, numéro 1, 1996

Flore Gervais

ARTICLES TIRÉS À PART

Liminaire

Flore Gervais

[Article complet](#)

Rencontre avec onze écrivains

Jean-François Boutin

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse

Rose-Marie Duguay

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

L'album de conte et l'estime de soi chez les enfants

Sylvie Roberge-Blanchet

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Il était une fois... la peur

Charlotte Guérette

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Lire et écrire des romans interactifs de science-fiction

Monique Noël-Gaudreault

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

L'apport de la bande dessinée

Madeleine Gauthier

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Une expérience d'introduction de la poésie au primaire

Corine Maldague

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Le texte documentaire

Françoise Armand

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

L'élève allophone et le texte documentaire

Françoise Armand

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Apprendre l'image dans des abécédaires québécois

Francine Sarrasin

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Les collections de romans pour adolescentes et adolescents: évolution et nouvelles conventions

Danielle Thaler

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

La critique littéraire québécoise pour la jeunesse (1975-1995)

Édith Madore

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

La recherche en littérature de jeunesse

Daniel Chouinard

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Le partenariat pour la planification d'activités conjointes - Bibliographie annotée

Paulette Bernhard

Jocelyne Leclerc

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)



**Patrimoine
canadien** **Canadian
Heritage**



ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

LIMINAIRE

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique

Lorsqu'on m'a offert le rôle de rédactrice invitée pour ce numéro spécial sur la littérature de jeunesse, je me suis empressée d'accepter, toute à la joie de voir se réaliser devant mes yeux la trame d'un tableau dont je rêvais depuis plus de 25 ans, alors que je commençais à enseigner la littérature de jeunesse à la formation des enseignantes et des enseignants. Cette invitation s'avère donc l'occasion de collaborer à l'émergence d'une oeuvre où s'actualisent les plus récentes réflexions sur la littérature de jeunesse. Elle permet aussi de réunir, sous une même couverture, des chercheuses et des chercheurs, des enseignantes et des enseignants, des formatrices et des formateurs qui, d'un bout à l'autre du Canada, par leur travail, assurent, malgré leur diversité et grâce à elle, richesse et cohésion à cette institution. En effet, leur participation permettra d'esquisser, tantôt à grands coups de pinceaux, tantôt par petites touches, à la manière impressionniste, voire pointilliste, une toile de fond plurielle qui rende compte de ce qu'a été et de ce qu'est devenue, depuis 25 ans, la littérature de jeunesse.

Les termes «littérature de jeunesse» englobent ici, à moins d'indications contraires, tous les aspects de la production écrite pour l'enfance et la jeunesse; ceux-ci vont de la fiction à l'information, de la bande dessinée au poème en passant par toutes sortes de genres comme, par exemple, les livres dont vous êtes le héros, les documentaires et même les périodiques pour la jeunesse.

La littérature de jeunesse n'a plus à revendiquer sa légitimité dans le grand public. En France, elle s'est progressivement imposée depuis l'époque pas si lointaine où on a reconnu aux enfants le droit à l'enfance (Latzarus, 1923).

Le plaisir a constitué et constitue encore la raison d'être de cette littérature. Au début, ce dernier était utilisé comme un instrument de séduction pour rendre les leçons de morale plus facilement digestibles; maintenant, quoique parfois encore teinté d'intentions didactiques (l'épithète «didactique» a aussi ses mauvais côtés!), le plaisir est le plus souvent recherché pour lui-même, sans autres subterfuges ou prétextes.

Pour tracer le canevas de ce numéro, je me suis tout simplement remémoré les questions que je me pose chaque fois que j'ai à préparer mes cours de littérature de jeunesse à l'intention des enseignantes et des enseignants. Quoique non représentatives de tout le domaine, celles qui ont motivé les auteures et les auteurs à participer au projet permettent néanmoins de rendre compte à la fois de la complexité de l'objet d'étude et de sa richesse pédagogique.

Voici brièvement les questions qui ont fondé la trame de ce numéro. Qui fait la littérature de jeunesse? Qui en sont les auteures et les auteurs? les illustratrices et les illustrateurs? Quel est son potentiel didactique et éducatif en général? Quelle est l'utilité de l'album dans le développement de l'enfant? Quelle est celle de la bande dessinée? Comment le roman favorise-t-il le développement d'habiletés à lire et à écrire? Pourquoi et comment vivre la poésie à l'école? Quelle est la portée didactique du documentaire? Quelles valeurs véhiculent les collections de romans pour adolescentes et adolescents? Comment les critiques, il y a une vingtaine d'années, abordaient-ils la littérature de jeunesse? et à présent? Dans quelle mesure cette dernière a-t-elle fait l'objet de recherches? Qu'est-ce qui a marqué l'évolution de ces recherches depuis plus de 20 ans? Quel panorama ces dernières nous offrent-t-elles de cette littérature?

Bref, dans un premier temps, il m'a semblé important de dresser le portrait de celles et de ceux sans qui la littérature de jeunesse n'existerait pas: les auteures et les auteurs, les illustratrices et les illustrateurs. Ensuite, il convenait, me semble-t-il, de décrire comment la littérature de jeunesse pouvait participer au développement des habiletés linguistiques générales et l'ouverture au monde des élèves, puis de faire suivre cette réflexion des textes qui traitaient du potentiel pédagogique particulier de certains de ces genres comme l'album et le conte (estime de soi et maîtrise de la peur), le roman (tandem lecture-écriture), la bande dessinée, l'ouvrage de poésie et le documentaire. Enfin, pour terminer, j'ai cru bon regrouper à la suite les unes des autres, les productions qui

présentent la littérature de jeunesse sous un point de vue évolutif, qu'il s'agisse des valeurs qui ont marqué des collections de romans pour adolescents, des critiques et des critères qui ont présidé à leur analyse depuis 20 ans, pour finalement clore sur un portrait du développement de la recherche depuis 1972.

Sous les apparences d'une mosaïque ou de tableaux sans liens explicites, les articles issus de ces questions présentent tous une préoccupation unique : illustrer l'importance de la littérature de jeunesse dans la vie de l'enfant, de l'adolescente et de l'adolescent, et de donner aux enseignantes et aux enseignants des suggestions pour faire vivre le livre en classe.

Grand merci à mes collaboratrices et collaborateurs sans lesquels ce riche dossier n'aurait pu voir le jour.

Flore Gervais, professeure agrégée

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Référence

LATZARUS, M.-T. La littérature enfantine en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle: étude précédée d'un rapide aperçu des lectures des enfants en France avant 1860, Paris, Presses universitaires de France, 1923.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

Rencontre avec onze écrivaines et écrivains

Jean-François BOUTIN

Étudiant-chercheur en didactique du français (littérature)
Département de didactique, psychopédagogie et technique éducative
Université Laval, Québec

Des livres. Des romans, du théâtre, de la prose et de la poésie... Des livres, des milliers de livres. Des centaines de milliers de livres, mais une littérature. La littérature. Cette littérature essentielle qui appartient à deux personnes : une créatrice/productrice ou un créateur/producteur et une communicatrice ou un communicateur (reproductrice ou reproducteur en devenir?). Entre celui qui crée la matière littéraire et celui qui s'en nourrit s'instaure un dialogue implicite. L'écrivaine ou l'écrivain offre des univers en suspension, véritables arcanes de sens où la lectrice ou le lecteur épuise, voyageur consentant, son appétit d'imaginaire.

Définir l'écrivaine ou l'écrivain

Cette littérature, ce champ des possibles (Bourdieu, 1994), n'a pu, ne peut et ne pourra exister que par l'action de cet individu qu'on appelle l'écrivain, cet être décidé à créer ou à recréer, grâce au langage, le monde tel qu'il l'appréhende. L'«écrivain», et non pas l'«écrivain» (Barthes, 1981, p. 148), cet «individu qui produit des oeuvres artistiques au moyen du langage» (Demougin, 1992, p. 485). En fait, le champ littéraire n'existe que par l'écrivaine ou l'écrivain. «L'écrivain qui lui donne naissance, qui le façonne comme une oeuvre de vie, qui le soigne, le cultive, le métamorphose» (Boutin, 1995, p.1). Or, qui est vraiment l'écrivaine ou l'écrivain?

À vrai dire, les gens connaissent généralement fort peu de choses au sujet de l'écrivaine ou de l'écrivain, sinon quelques oeuvres reconnues ou quelques faits tirés d'une biographie parfois sublimée par la rumeur publique. À l'école, là même où on se propose d'initier les élèves à la littérature, là où on cherche à transmettre aux jeunes le goût de lire et d'écrire, l'écrivaine ou l'écrivain n'y est guère plus l'objet de discussion. Bien sûr, on présente brièvement l'auteure ou l'auteur du livre au feuilleton, une tournée des écrivaines et des écrivains s'arrête peut-être en classe ou les élèves se rendent au salon du livre du coin, mais l'écrivaine et l'écrivain, ces créatrices et ces créateurs de littérature, demeurent toujours, même à l'école, auréolés de mystère...

Une didactique de la littérature qui doit s'intéresser à l'écrivaine et à l'écrivain

Nous croyons qu'il s'avère fondamental, dans la perspective de l'enseignement de la littérature à l'école primaire et secondaire, d'amener les élèves à entreprendre une réflexion sur l'être écrivain. Nous estimons que cette «rencontre» ne peut que contribuer à l'amélioration de la pratique effective du texte littéraire (lecture/écriture) des élèves.

Dans ce sens, nous considérons, à l'instar de Christian Poslianec, que la didactique de la littérature a tout à gagner à s'intéresser davantage à la créatrice ou au créateur de la matière littéraire. En plus de participer au renouvellement de l'enseignement de la littérature au sein de la classe de français (Bourque, 1989; Simard, 1989), cette perspective pourrait soutenir significativement «ceux qui se soucient d'abord de la façon dont on peut donner le goût de lire aux enfants» (Poslianec, 1991, p. 23). Sans oublier qu'une telle démarche permettrait à coup sûr d'élucider, du moins en partie, le «flou sémantique de notions comme celle d'écrivain» (Bourdieu, 1992, p. 311).

Découvrir l'écrivaine ou l'écrivain

Ces convictions, associées à une certaine méconnaissance du statut réel de l'écrivaine ou de l'écrivain contemporain au Québec, nous ont incités à entreprendre une démarche d'analyse de l'être écrivain en cette fin du XX^e siècle. Car la notion d'écrivain pose problème.

En effet, qu'est-ce donc que de se faire écrivaine ou écrivain pour la jeunesse? À qui et à quoi ressemble cet individu? Comment la créatrice ou le créateur littéraire travaille-t-il? Et quelles sont les relations qu'il tisse et entretient avec la société? À vrai dire, nous n'en avons qu'une très vague idée.

Parce que les données sur la situation de l'écrivain québécois se font plutôt rares, principalement dans le domaine de la littérature de jeunesse, nous avons décidé de réaliser une série d'entretiens avec quelques créatrices et créateurs littéraires, afin de dresser une première ébauche de leur statut réel.

Les écrivaines et les écrivains Chrystine Brouillet, Denis Côté, Madeleine Gaudreault-Labrecque¹, Michel Tremblay, Dominique Demers, Raymond Plante, Bertrand Gauthier, François Gravel, Christiane Duchesne, Carmen Marois et Michèle Marineau ont gracieusement accepté de participer à notre enquête. Toutes les écrivaines et tous les écrivains interrogés, à l'exception de Michel Tremblay, sont actifs dans le domaine de la littérature de jeunesse.

Nous avons établi un corpus de 31 questions, divisé en 3 grandes catégories. Une première série de questions porte sur la nature de l'écrivain (définition, rapports entre écrivains, âge, cheminement scolaire, qualités, défauts, influences, etc.). Un deuxième regroupement aborde le travail de l'écrivain (processus d'écriture, inspiration, outils, lieu et horaire de travail, édition, traduction, difficultés, etc.). Enfin, quelques questions traitent de l'écrivain dans la société (rôle social, reconnaissance publique, public visé, rôle de l'école par rapport à la littérature, etc.).

Un portrait-synthèse de l'écrivaine et de l'écrivain québécois

Nous présenterons maintenant une synthèse des nombreux commentaires émis par les créatrices et les créateurs littéraires que nous avons interrogés au regard de leur situation professionnelle. Il s'agit d'esquisser ici le portrait de l'écrivaine et de l'écrivain à l'aube du XXI^e siècle. À la lumière des propos énoncés par les écrivaines et les écrivains, nous sommes en mesure de décrire, même sommairement, le statut actuel de quelques créatrices et créateurs québécois. Il sera d'abord question de la nature de l'écrivain, ensuite de la dynamique du travail de la créatrice ou du créateur littéraire et, finalement, des diverses relations de ce dernier dans l'univers social.

La nature de l'écrivaine et de l'écrivain

Les créatrices et les créateurs littéraires que nous avons rencontrés possèdent tous une idée assez précise de leur propre «nature» d'écrivain; chacune et chacun en proposent d'ailleurs une définition fort personnelle. Nous ne relevons aucune définition convergente ou, du moins, vraiment conciliatrice. Pour certains, l'écrivain est une personne qui aime écrire des textes de fiction (C. Duchesne, D. Demers), quelqu'un qui réinvente le monde (C. Marois) ou qui peut même être un mystérieux «magicien» (M. Gaudreault-Labrecque). Pour d'autres, il s'agit plutôt d'une femme ou d'un homme qui doit critiquer la société (M. Tremblay) ou qui, minimalement, doit en être le témoin attentif (B. Gauthier). Toutefois, plusieurs mentionnent que l'écrivain est d'abord et avant tout un conteur, un être qui prend plaisir à imaginer et à raconter des histoires.

Toutes les créatrices et tous les créateurs littéraires reconnaissent avoir été et être toujours influencés par d'autres écrivaines ou écrivains ou par des livres qui les ont touchés plus particulièrement. Hergé (*Tintin*), Henri Verne (*Bob Morane*) et, dans une moindre mesure, de grands auteurs classiques tels Maupassant, Camus et Zola sont cités plus fréquemment. Les écrivaines et les écrivains interrogés admettent l'existence de filiations entre leur propre démarche créatrice et celle de certains de leurs collègues, notamment en ce qui concerne les genres, les thèmes et les valeurs abordés dans leurs différentes oeuvres.

La grande majorité des écrivaines et des écrivains n'apprécient guère le milieu littéraire et surtout le décorum qui semble y être intimement relié. Ils cherchent visiblement à éviter les activités sociales et autres mondanités des cercles littéraires. Plusieurs n'entretiennent que des contacts furtifs avec leurs pairs du monde de la littérature, bien que les écrivains Gravel, Marois, Duchesne et Marineau se fréquentent d'une façon plus assidue, étant devenus, au fil du temps, de bons amis. L'isolement et la solitude semblent donc de mise. Individualistes, les écrivaines et les écrivains? Dans une certaine mesure, certainement.

Dès leur enfance et leur adolescence, toutes les écrivaines et tous les écrivains rencontrés admettent avoir été

envoûtés par la lecture et, dans une moindre mesure, par l'écriture. Ils lisaient beaucoup, souvent d'une façon presque frénétique, des séries populaires comme *Bob Morane* et *Sylvie* ainsi que des bandes dessinées (*Tintin*, *Spirou*, etc.). Les onze personnes interrogées se décrivent toujours comme des lectrices et des lecteurs invétérés. À l'époque de leur jeunesse, l'écrivaine ou l'écrivain représentait à leurs yeux un être indéniablement hors des normes établies, souvent «extraordinaire» ou même inaccessible. D'une certaine façon, ils adhéraient au vieux mythe de l'écrivain reclus dans sa tour d'ivoire, ermite à la recherche de l'inspiration divine et de l'absolu. Image qui était donc fidèle, comme l'explique Michèle Marineau, au stéréotype du «sage écrivain âgé et barbu». Cette représentation particulière a d'ailleurs été relevée par la recherche il y a plusieurs années (Brassart, 1980, p. 10-13) ².

Si la plupart ont fréquenté le collège et l'université, ils conservent de leur passage au sein des institutions scolaires un souvenir qui se distingue d'une personne à l'autre. En effet, plusieurs ont bien aimé fréquenter l'école, notamment Michel Tremblay, Michèle Marineau et Dominique Demers, qui a même complété des études de doctorat en littérature de jeunesse. Quelques créatrices et créateurs, dont Carmen Marois, Denis Côté et Madeleine Gaudreault-Labrecque, ont terminé des études de deuxième cycle universitaire; Côté et Gaudreault-Labrecque ont obtenu leur diplôme en création littéraire. D'autres gardent un souvenir mitigé de leur vie scolaire; nous songeons ici à Chrystine Brouillet et à Carmen Marois (même si cette dernière a obtenu une maîtrise en droit), qui avouent toutes deux avoir véritablement détesté le fait d'être confinées à un pupitre durant de si longues années.

Les principales qualités que les écrivaines et les écrivains s'attribuent sont d'abord l'imagination, cette veine créatrice qui constitue la source de leur activité littéraire, ainsi qu'une grande aptitude pour la narration. La patience, la rapidité, la ponctualité, la ténacité et le sens du dialogue représentent les autres grandes qualités qu'ils estiment détenir. Sans surprise, les créatrices et les créateurs s'affligent de mille et un défauts, tous plus différents les uns des autres. Mentionnons toutefois que certaines écrivaines (Michèle Marineau, Carmen Marois, Chrystine Brouillet) invoquent une grande paresse ou une tendance certaine à la procrastination.

À la question s'il y a un âge de prédilection pour devenir écrivaine ou écrivain, les réponses sont encore une fois partagées. Certains affirment qu'on peut écrire à tout âge, bien que ceux-ci se disent conscients du fait que les jeunes «Mozart» de la littérature, pour reprendre une expression de Carmen Marois, sont plutôt exceptionnels. Les écrivains Côté, Brouillet, Demers, Plante et Gravel croient au contraire qu'il est nécessaire d'avoir vécu différentes expériences, qu'une certaine maturité s'avère indispensable à l'écriture d'oeuvres signifiantes.

Les personnes qui envisagent d'écrire un jour de la littérature doivent jouir, selon l'ensemble des créatrices ou des créateurs interrogés, d'un talent inné. De plus, l'écriture, qu'il s'agisse d'une «urgence» (C. Duchesne) ou d'un «travail tenace» (C. Brouillet), est une tâche qui exige beaucoup d'effort, de temps, de patience, de persévérance et d'attention.

Les écrivaines et les écrivains qui nous ont reçus habitent la ville ou la banlieue. Aucun ne réside en milieu rural. Il faut préciser toutefois que quelques-uns d'entre eux, dont Dominique Demers, aiment bien fuir à l'occasion leur domicile afin d'aller écrire à la campagne ou même en forêt. À nouveau, on se retrouve aux antipodes de la vieille image stéréotypée de l'écrivain parcourant champs et boisés à la recherche de l'inspiration.

Le travail de l'écrivaine et de l'écrivain

En ce qui concerne les différents aspects du travail de l'écrivain, les créatrices et les créateurs qui nous ont accordé des entrevues rapportent de nombreux faits.

Tout d'abord, lorsqu'elles écrivent, les onze personnes se retrouvent seules. Elles s'isolent dans une pièce ou un bureau silencieux; cet endroit est généralement réservé pour le travail de rédaction des manuscrits. Dix des onze créatrices et créateurs utilisent l'ordinateur pour écrire leurs textes. Ils apprécient ce support technologique qui facilite leur tâche, voire qui l'améliore pour certains (D. Côté, M. Marineau). L'écrivaine Madeleine Gaudreault-Labrecque préférait, quant à elle, l'écriture à la plume.

Quant à l'horaire de travail, celui-ci correspond en gros à «celui des fonctionnaires», comme l'affirme Denis Côté. Les créatrices et les créateurs s'accordent des périodes d'écriture qui se déroulent principalement l'avant-midi, mais aussi en après-midi. Madeleine Gaudreault-Labrecque se démarquait encore une fois de ses pairs, car elle choisissait la nuit pour écrire ses oeuvres. Michèle Marineau aimerait bien, elle aussi, écrire la nuit, sauf que ses occupations familiales ne lui en offrent guère l'occasion.

Les méthodes de rédaction des écrivaines et des écrivains rencontrés fluctuent d'une façon significative d'une personne à l'autre. Toutefois, la majorité des créatrices et des créateurs littéraires précisent que leur processus d'écriture est toujours constitué de plusieurs étapes. Ces dernières changent sensiblement selon l'écrivain ou selon le type d'ouvrage en chantier. Seules les écrivaines Duchesne, Marois et Marineau affirment qu'elles

rédigent leurs ouvrages sans méthode, sans plan ni ligne directrice, préférant se laisser conduire là où leurs mots et leur imaginaire veulent bien les mener.

L'inspiration est une facette indissociable du travail de création d'oeuvres littéraires. Les personnes interrogées mentionnent plusieurs sources à leur inspiration, dont des événements du quotidien et de l'actualité, des faits qu'eux ou leur entourage ont vécus ainsi que des émotions qu'ils ont ressenties ou qu'ils ressentent toujours.

L'écriture d'un livre varie toujours en fonction du genre, du sujet et du thème. Cette activité peut s'échelonner sur une ou deux semaines, sur quelques mois ou même sur plusieurs années. La plupart des créatrices et des créateurs prétendent ne pas avoir de genre de prédilection, même s'ils reconnaissent se sentir plus à leur aise ou plus appréciés dans certains genres en particulier. C'est le cas, par exemple, de Chrystine Brouillet avec le roman policier, de Denis Côté avec la science-fiction et le fantastique, ainsi que de Carmen Marois, elle aussi avec la littérature fantastique.

Alors que plusieurs effectuent des recherches sur les thèmes ou les sujets qu'ils abordent dans leurs oeuvres, d'autres précisent qu'ils n'en font que d'une façon sporadique, seulement lorsque le thème, le sujet ou les idées propres au texte l'exigent. La plupart des écrivaines et des écrivains qui oeuvrent dans le créneau de l'enfance et de la jeunesse sont divisés lorsqu'on leur demande si l'écriture pour ce type de public est plus difficile et plus exigeante que celle pour les adultes. Si Dominique Demers et François Gravel répondent dans l'affirmative, alors que Chrystine Brouillet, Bertrand Gauthier et Carmen Marois pensent plutôt le contraire, les autres créateurs (D. Côté, M. Marineau, R. Plante, C. Duchesne et M. Gaudreault-Labrecque) ne perçoivent pas de différence importante entre ces deux publics spécifiques.

Quant à Michel Tremblay, il considère qu'écrire pour la jeunesse demande beaucoup plus de doigté et de tact parce que les jeunes sont, d'après lui, plus facilement influencés par les propos des auteures et des auteurs. Quoi qu'il en soit, la plupart des personnes rencontrées estiment que la littérature de jeunesse n'obtient pas, aussi bien au point de vue culturel que social, toute la reconnaissance et toute la valorisation méritées.

Dans l'ensemble, les écrivaines et les écrivains que nous avons rencontrés disent être globalement satisfaits des relations professionnelles entretenues avec les maisons d'édition qui publient actuellement leurs ouvrages. On ne peut malheureusement pas en dire autant des conditions de travail qui leur furent proposées dans le passé. En effet, plusieurs créatrices et créateurs ont connu divers problèmes d'édition, notamment en ce qui concerne le soutien médiatique et technique ou la question des droits d'auteur.

Dans un autre ordre d'idées, dix des onze écrivaines et écrivains interrogés n'hésitent pas à affirmer qu'écrire de la littérature constitue un véritable travail, un grand travail même, souvent ardu et contraignant, un travail qui peut être parfois frustrant, mais aussi et surtout fort gratifiant, plaisant et passionnant. L'écrivaine Madeleine Gaudreault-Labrecque entrevoyait l'écriture non pas comme un travail mais plutôt comme une «véritable manière de vivre».

L'écrivain dans la société

Se faire écrivaine ou écrivain, épouser la cause de l'écriture littéraire, écrire pour la jeunesse, tout cela comporte un volet social incontournable. En tant qu'agentes et agents sociaux disposés à l'action dans l'espace des possibles du champ littéraire (Bourdieu, 1992), les écrivaines et les écrivains peuvent légitimement analyser la place et le rôle qui leur sont conférés au sein de la société.

Il faut d'abord préciser que toutes les écrivaines et tous les écrivains reconnaissent qu'ils occupent une position sociale déterminée; celle-ci est d'ailleurs considérée par les créatrices et les créateurs comme essentielle pour le bien-être des collectivités.

Que ce soit dans le but de procurer aux lectrices et aux lecteurs l'évasion par l'imaginaire, de leur faire vivre des expériences émotives, de partager avec eux des visions du monde, de leur donner de l'espoir et des encouragements, de contribuer à l'évolution de la culture et même d'attiser la critique de la société, les créatrices et les créateurs québécois acceptent volontiers d'intervenir auprès des différents acteurs de l'espace social. Ils considèrent tous que les littératures (notamment celle pour la jeunesse), et donc les écrivaines et les écrivains, se révèlent nécessaires pour l'essor individuel et social des citoyennes et des citoyens de la planète.

En ce qui concerne leur statut économique, les écrivaines et les écrivains Denis Côté, Chrystine Brouillet, Michel Tremblay et Christiane Duchesne parviennent à vivre de leur seule écriture, sans avoir à occuper un emploi d'appoint. Dominique Demers, Raymond Plante et Bertrand Gauthier estiment qu'ils pourraient se débrouiller financièrement grâce aux revenus de leur métier d'écrivain, mais ont un ou d'autres emplois. À l'inverse, François Gravel, Madeleine Gaudreault-Labrecque et Carmen Marois considèrent que les revenus générés par la vente de leurs livres ne sont pas assez élevés pour qu'ils puissent en vivre.

Quant à la reconnaissance publique et à la notoriété potentielle qu'entraîne une certaine mise en vitrine sociale, les créatrices et les créateurs rencontrés émettent des avis diversifiés. Plusieurs, et il s'agit ici des écrivaines et écrivains les plus visibles (C. Brouillet, B. Gauthier, M. Tremblay, D. Côté), trouvent très agréable le fait d'être reconnus sur la place publique et d'être invités à s'exprimer dans les différents médias. D'autres supportent plus difficilement ces situations parce qu'ils les trouvent souvent dérangeantes, voire provocantes. En somme, la majorité des écrivaines et des écrivains affirment qu'ils ne cherchent surtout pas à devenir des «vedettes». Tous se considèrent comme des personnes à part entière, semblables à n'importe quelle autre, mais engagées dans une dynamique spécifique qui appelle notamment au partage de l'imaginaire.

Les créatrices et les créateurs jugent toutefois essentielle à leur action littéraire la communication avec le public lecteur, par exemple les tournées des écrivaines et des écrivains dans les écoles et les bibliothèques, les salons du livre ou la correspondance avec des lectrices et des lecteurs. Ils se font tous un devoir, lorsque leur emploi du temps le permet, de rencontrer les jeunes qui lisent leurs oeuvres. Les rétroactions recueillies à cette occasion, les encouragements reçus, les critiques ainsi que les idées qui leur sont soumises représentent, à leur yeux, un soutien indéfectible et indispensable; ils y puisent l'énergie et l'inspiration qui irriguent leur travail de création.

L'intensité de cet engagement auprès du jeune public varie par contre d'une personne à l'autre, selon les époques et les circonstances. En guise d'exemple, Denis Côté et Bertrand Gosselin ont, par le passé, effectué de nombreuses visites dans les écoles du pays; aujourd'hui, ils y consacrent beaucoup moins de temps.

Toutes les écrivaines et tous les écrivains s'attendent à être soutenus dans leur démarche de création par l'institution scolaire, notamment en ce qui concerne la transmission et la valorisation du goût de lire chez les élèves. L'école, en tant que lieu privilégié de la diffusion des textes littéraires, doit, dans un premier temps, amener les jeunes à découvrir l'univers littéraire. Par la suite, l'institution scolaire doit soutenir les élèves dans leur exploration des différents espaces littéraires; elle doit aussi stimuler leur créativité et leur besoin d'imaginaire. Enfin, c'est aux enseignantes et aux enseignants qu'incombe la tâche de favoriser l'amorce, chez les élèves plus âgés, d'une première réflexion, d'une première analyse du discours littéraire. Finalité ultime selon la plupart des créatrices et des créateurs rencontrés, l'école doit concentrer l'essentiel de ses efforts sur l'émergence et la conservation du plaisir de lire de la littérature.

Pourquoi écrire cette littérature? Voilà une question certes délicate, mais à vrai dire fondamentale, que les écrivaines et les écrivains abordent avec sagesse et circonspection. Si certains écrivent par besoin d'évasion, d'imaginaire, de solitude, parce qu'ils veulent changer le monde ou aider les enfants, d'autres le font plutôt parce que l'écriture est innée en eux, qu'ils veulent expérimenter de «nouvelles vies» et fuir le quotidien. Ils pratiquent aussi ce métier parce qu'il s'agit en réalité de la seule chose qu'ils se sentent capables de faire avec brio ou tout simplement parce qu'ils ne désirent plus se priver de la splendeur des «oeuvres de mots».

Vers une connaissance et une pratique améliorées de la littérature

Ce portrait initial de l'écrivaine et de l'écrivain québécois est résolument tributaire d'une modernité incontestable, même si nous n'avons pas la prétention d'affirmer qu'il s'agit d'un relevé exhaustif d'une situation propre à l'ensemble de la communauté des créatrices et des créateurs littéraires. Inscrite dans la dynamique sociolittéraire, cette ébauche descriptive de *l'être écrivain* contemporain impose une compréhension plus raisonnée de son incarnation. Appréhender l'écrivaine ou l'écrivain pour appréhender la littérature. Aider l'élève à cerner d'abord l'écrivaine ou l'écrivain, puis à saisir par la suite l'univers littéraire...

Nous considérons que le fait, pour l'élève de la classe de français, de mieux connaître l'écrivaine ou l'écrivain, c'est-à-dire de posséder une idée représentative et réaliste du statut effectif de la créatrice et du créateur littéraire, contribuera sans doute à démythifier la littérature auprès du jeune, et que cela permettra à ce dernier d'aborder l'univers littéraire avec moins d'appréhension. Situation qui devrait avoir une incidence perceptible sur l'attitude que l'élève adoptera vis-à-vis du médium littéraire et qui modifiera donc en substance sa pratique de la littérature, tant sur le plan de la lecture que de l'écriture de textes littéraires.

La présente enquête ne constitue qu'une première avancée réflexive. Il conviendrait maintenant d'anticiper la mise en place d'une intervention pédagogique spécifique à l'égard du rôle de l'écrivaine et de l'écrivain en tant que créatrice et créateur et productrice et producteur de la littérature. Cette démarche permettrait de mesurer d'une façon plus tangible les effets de cet aspect particulier du renouvellement proposé de la didactique de la littérature en classe de langue maternelle.

1. Madame Gaudreault-Labrecque est malheureusement décédée à l'automne 1995.

Retour

2. Cette recherche, effectuée en France à la fin des années 70, portait sur l'image de l'écrivain chez des élèves du primaire.

Retour

Références

BARTHES, Roland. *Essais critiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1981, 276 p.

BOURDIEU, Pierre. *Les règles de l'art*, Genèse du champ littéraire, Paris, Éditions du Seuil, 1992, 481 p.

BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Éditions du Seuil, 1994, 252 p.

BOURQUE, Ghislain. «La déportation du littéraire», *Québec français*, n° 74, mai 1989, p. 66-68.

BOUTIN, Jean-François. *L'image de l'écrivain chez des élèves de 6^e année du primaire et de 5^e année du secondaire*, Québec, Université Laval, 1995, 169 p.

BRASSART, Dominique. «L'image de l'écrivain chez des enfants d'un CM2», *Pratiques*, n° 27, juillet 1980, p. 5-13.

DEMOUGIN, Jacques. *Dictionnaire historique, théorique et technique des littératures. Littérature française, étrangère, ancienne et moderne*, Paris, Larousse, 1992, 916 p.

POSLIANEC, Christian. «Didactique du français et goût de lire», *Enjeux*, n° 23, juin 1991, p. 19-28.

SIMARD, Claude. «La problématique de l'enseignement littéraire», *Québec français*, n° 74, mai 1989, p. 70-73.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse

Rose-Marie DUGUAY

Professeure

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton

L'idée de faire de la littérature de jeunesse un outil pédagogique privilégié est relativement récente. Traditionnellement, les manuels scolaires devaient suffire pour guider et le maître et l'élève en quête de connaissances. Mais les sciences de l'éducation et du langage, comme bien d'autres activités de l'humanité, évoluent. Alors que la littérature de jeunesse était autrefois peu utilisée en classe, aujourd'hui, la pédagogie lui attribue une valeur significative. Il est donc important de s'arrêter à ses possibilités pédagogiques. C'est le but du présent article.

Comment utiliser la littérature de jeunesse en classe

Les possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse présentées ici sont regroupées sous quelques apprentissages scolaires de base tels que l'écriture et la lecture. À ces apprentissages, nous avons ajouté l'éducation planétaire. Cette approche relativement nouvelle pour aider l'élève à comprendre et à participer au monde qui l'entoure illustre bien les possibilités de la littérature de jeunesse comme mouvement innovateur en éducation.

Chacun des thèmes choisis pourrait, à lui seul, faire l'objet d'une publication. Étant donné les contraintes d'espace du présent article, nous ne ferons qu'un bref survol de chacun.

La littérature de jeunesse et l'apprentissage de l'écriture

On n'a jamais fini d'apprendre à écrire, comme on n'a jamais fini d'apprendre à lire. Écrire et lire sont des processus dynamiques qui demandent à être toujours perfectionnés. Il s'ensuit que tout programme d'enseignement de l'écriture doit avoir une composante lecture, comme tout programme de lecture doit avoir une composante d'écriture (Davis-Sloan, 1980). Il importe d'établir des liens entre ces deux habiletés, pour développer chez les élèves le goût de continuer à apprendre à écrire et à lire tout au long de leur vie (Marzano, 1990).

À l'instar de Howard et Moore (1985), Phillips (1986) préconise la littérature de jeunesse pour apprendre aux élèves à écrire dès leur première année scolaire. D'après Phillips, les élèves exposés à la littérature de jeunesse en première année sont plus en mesure de produire des écrits de qualité que le sont leurs pairs non exposés à la même littérature. L'analyse des productions écrites des élèves qui ont participé à cette étude a permis à l'auteure de conclure que pour favoriser le développement de l'écrit, l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser les ouvrages de la littérature de jeunesse comme manuel de base et s'assurer d'un climat de classe qui permette la créativité que déclenche cette pratique.

Déjà en 1980, Duncan et McLeod, de même que White, en 1983, avaient trouvé que les modèles offerts par la littérature de jeunesse pouvaient aider les élèves à mieux écrire. Un des moyens de Duncan et McLeod était celui de discuter avec les élèves des différents modèles utilisés par les écrivaines et les écrivains. White (1983), pour sa part, soutenait que la fiction pouvait offrir des exemples à l'égard du style et des techniques d'écriture. Par exemple, pour découvrir les personnages, on pouvait observer le point de vue et les dialogues; pour percer l'intrigue, on pouvait noter les répétitions ou la façon de commencer un récit; pour connaître le lieu, on pouvait identifier les sons, les mots et les phrases qui créent l'atmosphère; et enfin, pour connaître le style personnel de

l'auteure ou de l'auteur, on pouvait étudier la structure, la variété des phrases et les figures de style.

La littérature de jeunesse permet aux élèves d'observer, de s'inspirer du style de certaines auteures et de certains auteurs et, en même temps, d'écrire avec une plus grande facilité, d'améliorer leur vocabulaire de même que leurs habiletés en compréhension de textes écrits. Les élèves peuvent aussi apprendre à manipuler les figures de style ou autres techniques littéraires, telles que la métaphore, le point de vue, les images, l'anticipation, etc.

Par ailleurs, il faut reconnaître que sans l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant, il est difficile pour l'élève, d'analyser la littérature de façon à améliorer l'organisation et l'expression de ses propres idées (Kersell, 1983). Kersell (1983) et White (1983) suggèrent aux élèves d'apprendre les processus d'écriture plutôt que de se limiter à l'unique observation de modèles littéraires. Ainsi, les élèves observent comment les auteures et les auteurs organisent et expriment leurs idées, à la lumière de consignes précises relevant de leur propre tâche d'écriture. Ces deux chercheuses insistent sur l'importance du rôle des enseignantes et des enseignants dans toute cette approche, car ce sont eux qui aident les élèves à établir des liens entre les modèles littéraires et le développement des habiletés à écrire.

Gasser (1984), pour sa part, va plus loin. En s'inspirant principalement des écrits de Smith, Noyce, Pickert, Devries, Stotsky et Adams, elle arrive à la conclusion qu'il faudrait combiner le programme d'enseignement de la littérature de jeunesse à celui de l'écriture. Selon elle, cette combinaison, en plus de fournir d'excellents modèles en syntaxe, en grammaire et en vocabulaire, aiderait les élèves à écrire en leur apprenant à respecter une bonne organisation du contenu. Ce qui importe pour Gasser est de ne jamais enseigner aux élèves à écrire dans une situation artificielle. Pour elle, il ne sert à rien d'enseigner la grammaire pour de la grammaire. Il faut tenir compte des avantages d'une approche inductive, particulièrement pour les élèves du primaire, et enseigner la grammaire à partir de situations véritables.

La littérature de jeunesse peut aussi développer, chez les élèves, le concept de la structure narrative ou, autrement dit, la grammaire du récit. Selon Rentel (1983), la recherche nous permet de conclure que la grammaire du récit est une source importante d'information pour les élèves et que cette information contribue au développement de leur savoir-écrire comme de leur savoir-lire. La connaissance de la grammaire du récit peut servir de pierre d'assise pour, entre autres, approfondir la compréhension qu'ont les élèves de la structure et du développement d'un récit ou pour permettre aux enseignantes et aux enseignants d'identifier les bons livres de littérature qui peuvent être utilisés comme modèles d'écriture (*Ohio State Department of Education*, 1982).

Lorsque les enfants arrivent à l'école, le concept de la grammaire du récit semble en bonne voie d'acquisition (Applebee, 1980). Plus les enfants sont exposés à la littérature, plus le concept de la grammaire du récit se précise. Ils viennent à comprendre que les récits sont organisés de façon prévisible, qu'ils suivent des schémas et que les auteures, les auteurs, les illustratrices et les illustrateurs se servent volontairement de techniques spécifiques pour créer les effets désirés (Vilscek, 1990; Bang, 1992). La connaissance de ces techniques influence les réactions des élèves face aux autres récits. Elle se reflète aussi dans leurs propres écrits et notamment, dans leur syntaxe, leur choix de vocabulaire, l'organisation de leurs histoires et la description des personnages, des lieux ou des événements.

La littérature de jeunesse et l'apprentissage de la lecture

La littérature de jeunesse offre plusieurs avantages lorsqu'il s'agit d'apprentissage de la lecture (Davis-Sloan, 1980). Contrairement à de simples extraits présentés dans les manuels scolaires, la littérature de jeunesse constitue un matériel authentique de lecture. Selon la plupart des psycholinguistes, comme Goodman (1989, 1992), les compétences langagières, en lecture, en écriture ou en communication orale, constituent un tout et ne doivent pas être compartimentées. Il s'ensuit que les pratiques pédagogiques doivent envisager les compétences langagières comme un ensemble qui, de préférence, doit être présenté aux élèves à l'intérieur d'un cadre réel et authentique, cadre que peut offrir, entre autres, la littérature de jeunesse (Kachur, 1990). En utilisant la littérature comme outil pédagogique, les élèves peuvent saisir l'interdépendance des éléments d'un récit, tels que la couleur locale, le lieu, l'atmosphère, le point de vue de l'auteure ou de l'auteur, les sous-intrigues, les conflits ou autres. La lecture de différents genres aide les élèves à enrichir leurs expériences et leur imagination et en même temps à améliorer leur vocabulaire. N'est-ce pas en rencontrant des mots nouveaux dans des situations nouvelles qu'on enrichit son vocabulaire?

Les recherches établissant des liens entre la lecture orale faite aux enfants et leur goût d'apprendre à lire et à écrire nous font découvrir un autre avantage de la littérature de jeunesse (Chomsky et Durking dans Davis-Sloan, 1980; Rentel, 1983). Cooper (1982) note que les élèves qui ont lu oralement des livres d'images apprennent à lire plus facilement les mots et les phrases que les autres élèves qui n'ont pas vécu cette expérience. Simplement à partir des illustrations, ces élèves arrivent à dégager la personnalité et la motivation des personnages, les intrigues, le rythme, les effets de la répétition, etc. (Grijalva et al; 1990).

La littérature de jeunesse aide les élèves à s'intéresser davantage à la structure du langage même (Grijalva et al; 1990). À partir d'écrits sur l'histoire des langues, on peut comparer différents systèmes linguistiques entre eux. Par comparaison, les élèves apprennent à faire des généralisations sur leur propre système linguistique. Ces généralisations leur font réaliser que le langage obéit souvent à des règles établies par convention. Par ailleurs, certains livres de littérature portent sur l'aspect phonologique du langage. Par exemple, on y trouve des situations où le même mot se répète plusieurs fois pour créer une atmosphère particulière.

Les livres de littérature traitant du langage ou des mots aident les élèves à se familiariser avec le processus de création ou d'évolution du langage. Les élèves voient comment les mots, en changeant de structure et parfois de signification, peuvent former des mots nouveaux. Emprunter, inventer et combiner des mots ou des parties de mots pour créer des acrostiches, des métonymies, des euphémismes ou autres figures de style sont toutes des possibilités que peut offrir la littérature de jeunesse.

Lire, c'est une interaction entre la lectrice ou le lecteur, ses expériences antérieures et le texte qu'il lit (Neal et Everson, 1990). Les liens entre le texte et les expériences antérieures de la lectrice ou du lecteur facilitent la prédiction des événements. Selon Neal et Everson (1990), se familiariser avec les caractéristiques qui rendent un matériel prévisible telles que les répétitions, l'accord entre le texte et les illustrations, fait prendre conscience à l'élève que lire signifie beaucoup plus que décoder des mots.

L'enseignante ou l'enseignant qui veut se servir de la littérature de jeunesse pour créer des liens entre les textes et les expériences antérieures de ses élèves doit passer soigneusement en revue les titres mis à la disposition de ces derniers (Neal et Everson, 1990). Il doit s'assurer que les sujets dont il est question sont plutôt de nature universelle et aptes à rejoindre les divers intérêts de l'ensemble de sa classe. Les intrigues des récits doivent être logiques et capables de stimuler l'intérêt et le goût de lire.

La littérature de jeunesse peut aussi aider l'élève à développer des habiletés en lecture critique. Pour apprendre à faire une lecture critique d'un texte, les élèves doivent d'abord apprendre ce que sont les techniques littéraires et comment les identifier dans un texte. C'est à partir de ces connaissances qu'ils formeront leurs opinions et qu'ils deviendront de meilleurs lecteurs et lectrices critiques.

Dans la littérature de jeunesse, les élèves peuvent découvrir des techniques telles que le point de vue, le symbolisme, les figures de style, le retour en arrière (*Ohio State Department of Education, 1982*). Savoir déceler le point de vue peut aider l'élève à mieux comprendre pourquoi l'information est présentée de telle ou telle manière. Les symboles représentent souvent des thèmes et permettent à l'auteure et à l'auteur de s'y référer sans avoir à toujours les nommer, alors que les figures de style de même que les retours en arrière présentent les choses ordinaires d'une manière inusitée. L'élève arrive ainsi à cerner les critères qui permettent aux lectrices et aux lecteurs de prédire la réaction d'un personnage dans telle ou telle situation. Il peut discuter des événements du récit en les plaçant en perspective avec ses propres expériences de vie ou ses propres connaissances du sujet. Juliebö et Edwards (1989) ajoutent que les élèves doivent utiliser ces techniques littéraires pour formuler leurs propres critères d'une bonne écriture, par exemple, les détails et les descriptions à inclure, la précision du langage, les effets des répétitions, le choix des images, etc.

L'élève peut faire l'apprentissage des techniques littéraires en étant souvent exposé aux mêmes genres d'écrits (*Ohio State Department of Education, 1982*). Par exemple, en classe, à la suite de la lecture d'un roman historique, les élèves peuvent discuter des qualités d'un bon roman historique, telles l'authenticité et l'exactitude des faits, de même que le respect de l'époque dont il est question. Ces qualités seront rappelées lorsque les élèves auront à lire un autre roman historique (Stewig, 1991). Les élèves pourront aussi s'en servir pour comparer les romans historiques entre eux. Lorsque ces habiletés de lecture critique sont acquises relativement à un genre en particulier, elles peuvent ensuite s'appliquer à d'autres genres.

On peut aussi étudier un texte à partir du rôle de la narratrice ou du narrateur. La lectrice ou le lecteur peut utiliser la présence ou l'absence de la narratrice ou du narrateur pour connaître le degré d'objectivité ou de subjectivité que l'auteur a voulu prêter à son texte (Wyatt, 1986). Si l'auteure ou l'auteur désire le compte rendu d'un témoin, il écrira à la première personne. S'il veut plus d'objectivité, il écrira à la troisième personne. Cette technique apprise, entre autres par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse, peut être utilisée pour déceler les effets d'objectivité ou de subjectivité dans des discussions, des écrits, des émissions de télévision ou de radio ou encore dans les articles de journaux ou de revues, etc.

Fort de la connaissance des techniques littéraires, non seulement l'élève prendra conscience de la façon dont on se sert des écrits dans la société qui l'entoure, mais il deviendra également plus critique de ses propres écrits (Phillips, 1986).

La littérature de jeunesse et l'éducation planétaire

La littérature de jeunesse ne se limite pas à l'acquisition d'habilités telles que l'art d'écrire ou de lire. Elle prolonge la chaîne des activités humaines dans la mesure où son contenu informe et sensibilise celui qui la fréquente régulièrement. Avec les moyens modernes de communication et le concept du village global, la conscience des êtres humains ne doit plus se limiter qu'à l'espace familial, régional ou national. C'est à toute la planète que la personne d'aujourd'hui doit penser avant de prendre des décisions qui affectent de près ou de loin son environnement. Cela s'appelle la conscience planétaire, et le moyen pour l'atteindre relève de l'éducation planétaire.

Depuis quelques années, l'éducation planétaire prend de plus en plus d'importance dans les écoles. Relativement à l'école primaire, il a souvent été question de la pertinence de l'éducation planétaire. On disait de part et d'autre que les élèves à ce niveau étaient trop jeunes pour comprendre la dynamique mondiale. Contrairement à ces croyances, Ferrer et Gamble (1990) recommandent, dès le préscolaire, d'exposer les élèves aux grands principes de cette nouvelle pédagogie portant, entre autres, sur l'appréciation des similitudes et des différences individuelles et culturelles. D'autres chercheuses et chercheurs sont venus à la conclusion que non seulement les élèves pouvaient comprendre les enjeux mondiaux très jeunes, mais qu'une des meilleures manières de les leur présenter et de les initier à l'éducation planétaire était la littérature de jeunesse (Diakiw, 1990; Pike, 1991). Leurs recherches démontrent que les élèves assimilent plus facilement les informations sur des pays ou des cultures étrangères lorsqu'elles leur sont présentées sous la forme d'un récit. Le récit oral ou écrit est universel, c'est-à-dire qu'il existe dans toutes les cultures. En l'utilisant comme outil pédagogique, il est plus facile pour l'enseignante ou l'enseignant d'aider ses élèves à faire des liens ou des comparaisons entre leur culture et celles dont il peut être question dans les récits. À partir de ces réflexions et de ces comparaisons, les élèves peuvent explorer les enjeux moraux et sociaux des différentes régions du monde sans se sentir menacés. La littérature de jeunesse peut donc démontrer aux élèves l'universalité des besoins des personnes et des émotions humaines.

Les recherches démontrent que la littérature de jeunesse aide à atteindre les objectifs visés par l'éducation planétaire, tels que l'appréciation des similitudes et des différences culturelles (Pike, 1991). De ces expériences en éducation planétaire, on peut aussi tirer des conclusions. Entre autres, la littérature de jeunesse facilite une approche pédagogique intégrée dans laquelle le français, l'histoire, la géographie, l'éducation aux valeurs et l'éducation planétaire se regroupent sous des objectifs communs (Diakiw, 1990).

Conclusion

Même si nous avons limité nos observations à quelques domaines d'enseignement où la littérature de jeunesse peut être utilisée avantageusement, il apparaît clairement que les possibilités pédagogiques de cette littérature sont nombreuses, notamment par le rôle qu'elle joue dans la formation intellectuelle, humaine et sociale des élèves.

S'il est vrai que la littérature de jeunesse offre de multiples possibilités pédagogiques, il est vrai aussi que pour en tirer profit, la majorité des élèves ont besoin d'une médiatrice qualifiée ou d'un médiateur compétent, c'est-à-dire d'une enseignante ou d'un enseignant capable de la leur faire découvrir. En effet, pour apprendre à apprendre, l'élève a d'abord besoin de prendre plaisir à lire. Il a aussi besoin de découvrir les liens entre le modèle qu'il observe et le projet qu'il est en train de réaliser. Il a besoin d'utiliser ses découvertes dans des situations qui lui tiennent à coeur. Il a besoin de savoir comment utiliser ses connaissances antérieures pour comprendre les situations nouvelles. Dans le même esprit, il a besoin de savoir comment utiliser ses connaissances et ses compétences pour continuer à apprendre. L'enseignante reconnue ou l'enseignant compétent doit savoir répondre à tous ces besoins de l'élève.

Références

- APPLEBEE, Arthur N. «Children's narratives: new directions», *The Reading Teacher*, vol. 34, n° 2, 1980, p. 137-142.
- BANG, Molly. «A magical gift. Writing workshop», *Learning*, vol. 21, n° 4, novembre-décembre 1992, p. 38-40.
- COOPER, Pamela. *Using children's literature to teach basic skills*, Chicago, IL, Annual Meeting of the International Reading Association, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 221 905), 1982.
- DAVIS-SLOAN, Glenda. «Developing literacy through literature», *The Reading Teacher*, vol. 34, n° 2, novembre 1980, p. 132-136.

- DIAKIW, Jerry. «Children's literature and global education: understanding the developing world», *The Reading Teacher*, n° 43, janvier 1990, p. 296-301.
- DUNCAN, Patricia et Alan MCLEOD. *The development of children's composition following targeted discussions of a distinctive literature selection*, Florida, Annual meeting of the American Reading Conference, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 194 882), 1980.
- FERRER, Catalina et Joan GAMBLE. «Dès le niveau préscolaire, éduquer pour les droits humains, la paix et la solidarité internationale», *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 23, n° 1-2, 1990, p. 3-28.
- GASSER, Judith. *Enhancing written language development: is it possible?* Kansas City, MO, Annual Meeting of the National Reading and Language Arts Educators' Conference, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 263 562), 1984.
- GOODMAN, Kenneth S. *Le pourquoi et le comment du langage intégré*, Ontario, Scholastic, 1989.
- GOODMAN, Kenneth S. «I didn't found whole language», *The Reading Teacher*, vol. 46, n° 3, 1992, p. 188-199.
- GRIJALVA, Osvaldo et al. *Writing to learn. Teachers' corner. Writing-editing processus*, El Paso, Texas, Community College Literacy Center, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 614), 1990.
- HOWARD, Katrena et Rebecca MOORE. *Incorporating writing with the basal reading series and children's literature*, Atlanta, GA, Annual Meeting of the Georgia Council of the International Reading Association, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 309 412), 1985.
- JULIEBÖ, Moira et Joyce EDWARDS. «Encouraging meaning making in young writers», *Young children*, vol. 44, n° 2, janvier 1989, p. 22-27.
- KACHUR, Amy. «Making a change toward whole language», *Ohio Reading Teacher*, vol. 24, no 2, p. 20-25.
- KERSELL, Nancy. «Writing, into, out of, beyond literature», dans *Understanding writing - process, skill and product*, Columbus, Ohio State Department of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 341 078), 1983, p. 24-25.
- MARZANO, Lorraine. «Connecting literature with cooperative writing in the classroom», *The Reading Teacher*, vol. 43, no 6, février 1990, p. 429-430.
- NEAL, Kathy et Barbara EVERSON. *Memories and written remembrances: creating a link between prior knowledge and children's literature*, Nashville, TN, Annual Meeting of the College Reading Association, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 327 838), 1990.
- OHIO STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. *Elementary language arts: strategies for teaching and learning*, Washington, DC, Department of Education, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 262 438), 1982.
- PHILLIPS, Linda. *Using children's literature to foster written language development*, Newfoundland, Research Report, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 276 027), 1986.
- PIKE, Kathryn. «A fantasy flying journey through literature», *Language Arts*, vol. 68, n° 7, novembre 1991, p. 568-756.
- RENTEL, Victor. «Stories: a prelude to writings», dans *Understanding writing - process, skill and product*, Columbus, Ohio State Department of Education, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 341 078), 1983, p. 9-12.
- STEWIG, John Warren. «Helping children be there, then. Historical fiction as a base for children's fiction writing», *Journal of Teaching Writing*, vol. 10, n° 1, printemps-été 1991, p. 73-86.
- VILSCEK, Elaine. *Sensing story elements and structure in good literature, the models for children's writing*, Albuquerque, NM, Annual Southwest Regional Conference of Authorship, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 265), 1990.
- WHITE, Mary Lou. «Using children's literature as a springboard to writing», dans *Understanding writing-process, skill and product*, Columbus, Ohio State Department of Education, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 341 078), 1983.
- WYATT, Helen et al. *Writing for the media*, Rozelle, Australie, Primary English Teaching Association, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272 890), 1986.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

L'album de conte et l'estime de soi chez les enfants

Sylvie ROBERGE-BLANCHET

Conseillère en littérature d'enfance et de jeunesse

Dès les premières années du primaire, on observe que les élèves qui possèdent un faible niveau d'estime de soi manquent souvent de confiance dans leur habileté à réussir. Ce fait peut se traduire par une attitude timide et effacée ou par un comportement agressif, selon les tempéraments individuels. En outre, plusieurs enfants éprouvent de la difficulté à fixer leur attention de façon durable. Selon Isnard (1990), le déficit d'attention pourrait être en rapport, de près ou de loin, avec certains phénomènes de maturation, dont la perception de soi. L'étude de ces manifestations, ainsi que la connaissance que nous avons de la clientèle qui fréquente les milieux éducatifs du Québec, nous ont amené à supposer qu'un faible niveau d'estime de soi peut entraîner des troubles de comportement; d'où l'importance de recourir à différentes formes d'intervention pour favoriser le développement positif de l'estime de soi.

Parmi les moyens dont disposent les éducatrices et les éducateurs, nous croyons que les ouvrages de littérature d'enfance et de jeunesse offrent le matériel le plus riche et le plus complet qui soit pour favoriser la croissance harmonieuse de la personnalité de l'enfant, de l'adolescente et de l'adolescent. Plusieurs spécialistes de la littérature d'enfance, dont Duborgel (1992), Guérette (1991), Jan (1984) et Loiseau (1992), l'ont déjà souligné. Leurs travaux ont révélé l'importance d'utiliser les livres en classe, non seulement pour répondre aux objectifs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais également pour enrichir les expériences de l'enfant dans son milieu et contribuer au développement de son sens critique.

En 1981, le *Guide pédagogique primaire, Français, Littérature de jeunesse*, publié par le ministère de l'Éducation du Québec, précisait la place et la valeur accordées à l'utilisation de la littérature d'enfance en classe. Plus récemment, le *Programme d'études du français du primaire* (1993) s'inscrit à son tour dans le prolongement du plan d'action du Ministère visant à accroître la fréquentation des oeuvres littéraires de qualité, celui-ci maintenant que les enfants doivent se sensibiliser à la vision du monde véhiculée dans les ouvrages qui leur sont accessibles.

En outre, au cours des dernières années, les publications de livres écrits à l'intention des enfants se sont considérablement accrues et diversifiées. On y retrouve notamment de nombreux albums qui abordent des thèmes en rapport avec les besoins et les préoccupations des jeunes et qui se distinguent par la qualité et la pertinence de leur contenu. L'album de conte présente un intérêt particulier, dans la perspective étudiée ici, puisqu'il est admis que la fonction affective du conte favorise l'identification de l'enfant aux personnages. Or, selon Jean (1978), être un autre à travers tel ou tel personnage de fiction, c'est apprendre à se construire soi-même, c'est apprendre à s'inventer.

Puisque vers l'âge de 8 ans, l'enfant devient facilement le personnage de ses livres (Gesell, 1980), il semblerait que le conte peut lui permettre de développer une meilleure connaissance des différents aspects de sa personnalité et de projeter ses désirs à propos de ce qu'il souhaite être. De plus, selon Harter (1982), le concept de soi commence à se développer vers l'âge de 8 ans. Entre 8 et 9 ans, correspond également la période au cours de laquelle l'enfant devient capable de se mettre à la place d'autrui et durant laquelle la manière dont il se perçoit et s'évalue dépend, en partie, des stimuli extérieurs qu'il reçoit (Piaget, 1977). Ce moment s'avère donc opportun pour privilégier l'utilisation des albums de conte, dans la perspective de favoriser le développement de l'estime de soi des enfants de cet âge. Cet article présente l'ensemble de la démarche quasi-expérimentale que nous avons employée afin d'atteindre cet objectif, ainsi que les résultats obtenus.

À propos de l'album, du conte et de l'estime de soi

Certaines conceptions théoriques en rapport avec la littérature d'enfance et de jeunesse et le développement de l'estime de soi de l'enfant étant abordées ci-après, il importe de préciser les définitions de l'album, du conte et de l'estime de soi.

L'album

L'album est un ouvrage dans lequel des éléments littéraires (le texte) et des éléments plastiques (l'illustration) s'associent et se complètent pour transmettre un message. On peut classer les albums par rapport à l'image ou par rapport au contenu. Par rapport à l'image, on distingue trois types d'ouvrage : l'album sans texte dans lequel on retrouve seulement des illustrations, le véritable livre d'images dans lequel l'illustration est prépondérante, bien que le texte demeure nécessaire pour assurer la compréhension, et le livre illustré dans lequel l'illustration vient compléter un texte qui domine et occupe la plus grande surface du support. Par rapport au contenu, l'album peut prendre cinq formes; on retrouve des albums qui présentent des histoires de tous les jours, des albums de poésie, des albums documentaires, des bandes dessinées et des albums de contes.

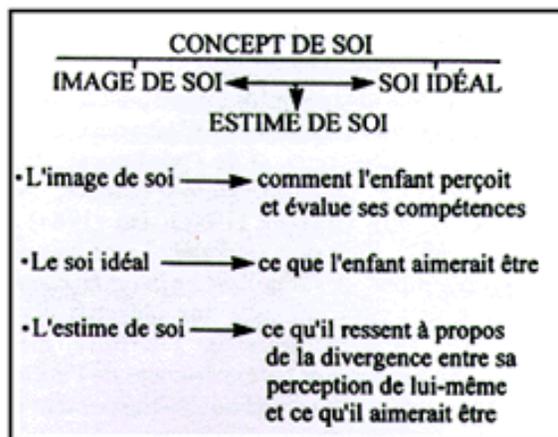
Le conte

On reconnaît le conte comme étant un court récit fictif et souvent merveilleux, dont les personnages, généralement non individualisés, vivent des aventures qui se déroulent habituellement dans un temps et dans un espace indéterminés. On peut classer les contes par rapport à leur origine ou par rapport à leur contenu. La classification par rapport à l'origine distingue le conte issu de la tradition orale et le conte moderne. Le conte issu de la tradition orale se caractérise par son origine indéfinissable. On ne lui reconnaît pas d'auteur spécifique comme le souligne Schnitzer (1988) en affirmant qu'à proprement parler, il n'y a pas d'auteurs et d'auteures au pays des contes, la plupart des récits commençant d'ailleurs par un désaveu de paternité de la part de la narratrice et du narrateur tel que: «*On raconte que...*». Le conte oral demeure vivant même s'il fait partie du folklore. C'est pourquoi on l'appelle aussi conte populaire traditionnel ou conte folklorique. La plupart des contes traditionnels sont des contes merveilleux. Bettelheim (1976) affirme qu'ils sont le résultat d'une histoire qui a été remodelée sans cesse à force d'être racontée des milliers de fois par des adultes différents à d'autres adultes et à des enfants. Quant aux contes modernes, on remarque que les premiers d'entre eux ont été écrits vers le milieu du XIX^e siècle. Ils sont datés, leur auteure ou auteur est connu, et lorsqu'ils subissent des variations, on peut toujours faire référence à leur forme originale. Les contes modernes sont souvent fantaisistes, humoristiques. Ils puisent leur source dans la réalité quotidienne en y ajoutant l'imaginaire, caractéristique de ces récits (Guérette, 1992). Il arrive toutefois que certains éléments des contes populaires traditionnels se retrouvent dans les contes modernes, notamment leurs personnages caractéristiques: fées, sorcières, magiciens et animaux mythiques (Escarpit, 1988). La classification des contes par rapport au contenu est très diversifiée. Les principales catégories de contes que l'on trouve dans la littérature d'enfance sont : les contes d'animaux, les contes d'objets personnifiés, les contes merveilleux, les contes romanesques, les contes explicatifs, les contes sans fin, les contes à rire ou facétieux. Notons également qu'il est possible de rencontrer des contes appartenant à plusieurs de ces catégories à la fois.

L'estime de soi

L'estime de soi, selon Paradis et Vitaro (1992), est un regard global sur soi qui correspond à un jugement de sa valeur en tant que personne. Pour porter ce jugement, l'enfant doit d'abord acquérir une image de soi, c'est-à-dire avoir une connaissance de ses caractéristiques personnelles. Par ailleurs, Lawrence (1988) définit l'estime de soi comme étant l'évaluation individuelle de la divergence entre l'image de soi et le soi idéal. À la suite de l'analyse des concepts présents dans cette dernière définition, on constate que l'enfant doit être capable d'établir une comparaison

Tableau 1



entre ce qu'il est et ce qu'il souhaiterait être. Dans la mesure où l'individu accorde de l'importance à cette divergence, il est possible d'affirmer que le développement de l'estime de soi devient un processus affectif jouant un rôle fondamental dans le développement psychologique de l'enfant. D'où l'importance de s'attarder à l'étude de ce concept et de rechercher des moyens qui aideront l'enfant à mieux se connaître, qui influenceront positivement le regard qu'il porte sur lui-même et l'évaluation qu'il fait de ses performances. Le schéma ci contre permet de visualiser les éléments de cette définition.

Bien que la plupart des définitions de l'estime de soi fassent référence à une estime de soi globale, il importe de préciser que le jugement de l'enfant porte également sur différents domaines de compétences, comme le soulignent Harter (1982) et Lawrence (1988). Ce dernier soutient qu'en plus de cette globalité de l'estime de soi, l'individu peut avoir des sentiments de valorisation ou de dévalorisation dans des situations bien spécifiques. Ainsi, lorsqu'un enfant se sent incompetent en regard de la pratique d'un sport, par exemple, cela n'affecte pas le sentiment global de sa valeur personnelle si ses parents respectent son choix de s'abstenir de pratiquer ce sport. Il en va autrement en classe, où l'élève ne peut échapper aux matières enseignées. La réussite scolaire étant particulièrement valorisée par les personnes qui jouent un rôle important dans sa vie, ses parents, ses enseignantes et ses enseignants notamment, les échecs répétés finissent par affecter son estime de soi globale.

L'apport de la littérature d'enfance dans le développement du concept de soi

Selon Pelletier-Bourneuf (1981), la littérature, qu'elle soit destinée à l'adulte ou à l'enfant, constitue essentiellement une expérience humaine de l'ordre de la communication. Elle donne au lecteur l'occasion d'enrichir sa connaissance de lui-même et de la vie, en lui permettant d'entrer en contact avec d'autres humains et de se sensibiliser aux préoccupations de son époque.

L'importance de raconter des contes aux enfants

Jusqu'ici, plusieurs recherches ont contribué à démontrer l'importance de raconter des contes aux enfants. Parmi elles, une étude précisait que le récit de contes modernes spécifiques a produit des effets significatifs sur les variables de l'imagination et de la peur chez des enfants de 5 et 6 ans qui avaient une grande peur des serpents, des bandits et des dragons, et chez ceux qui avaient peu d'imagination : les peurs ont diminué et l'imagination a augmenté (Guérette, 1991).

On sait que l'heure du conte représente un moment privilégié qui favorise le retour au calme, génère un sentiment d'apaisement et facilite la concentration de tout auditoire, qu'il soit composé d'enfants, d'adolescentes et d'adolescents ou d'adultes. Les fonctions et les pouvoirs des contes de fées sont largement reconnus en psychologie par des spécialistes tels que Bettelheim (1976) et Péju (1981). Parce qu'ils portent sur les sentiments et les émotions, les contes ont certainement un effet sur le développement affectif et psychologique de l'enfant.

La fonction affective du conte

Il a été précisé précédemment que le développement du sentiment d'identité de l'enfant âgé de 8 et 9 ans est étroitement lié à l'affectivité. Puisque, dans le conte, l'affectivité est grandement exploitée par l'imaginaire, il apparaît que cette fonction affective joue un rôle primordial dans le développement de l'image de soi. En prenant conscience de ses problèmes et en les objectivant, l'enfant a plus de facilité à s'en dégager. Le contexte du conte permet cette objectivation, car les situations qui y sont décrites inspirent l'enfant à rechercher des solutions à ses propres difficultés. À cela, Boyes (1988) ajoute que la sympathie éveillée par les personnages bienfaisants conduit l'enfant à s'approcher alors que l'antipathie que lui inspirent les sujets maléfiques le protège contre un contact

prématuré avec les forces négatives de son être.

Les personnages du conte

Dans l'ensemble, les personnages du conte sont soit des êtres surnaturels sans nom, soit des animaux, des objets ou des êtres humains. En général stéréotypés, ils portent en eux les qualités et les défauts de la race humaine. Selon Bettelheim (1976), le caractère distinct de chaque personnage permet à l'enfant de voir que les gens sont très différents les uns des autres et qu'il lui appartient de décider ce qu'il veut être. On peut donc supposer que les personnages du conte favorisent le développement du soi idéal.

En outre, dès l'introduction du conte, le héros se trouve habituellement plongé dans une situation apparemment sans issue. Bien que les solutions qui lui sont proposées appartiennent souvent au domaine du fantastique et de la magie, les problèmes qu'il rencontre correspondent à ceux auxquels sont confrontés la plupart des enfants. Or, le héros finit toujours par surmonter les épreuves. Cela explique sans doute pourquoi, pour réaliser ses propres aspirations, l'enfant s'identifie souvent aux personnages des contes.

L'identification de l'enfant aux personnages

Jean (1978) affirme qu'être un autre à travers tel ou tel personnage de fiction, c'est apprendre à se construire soi-même, c'est apprendre à s'inventer. Il ajoute également que l'identification aux personnages dépose dans nos consciences des facteurs qui vont nous suivre notre vie durant.

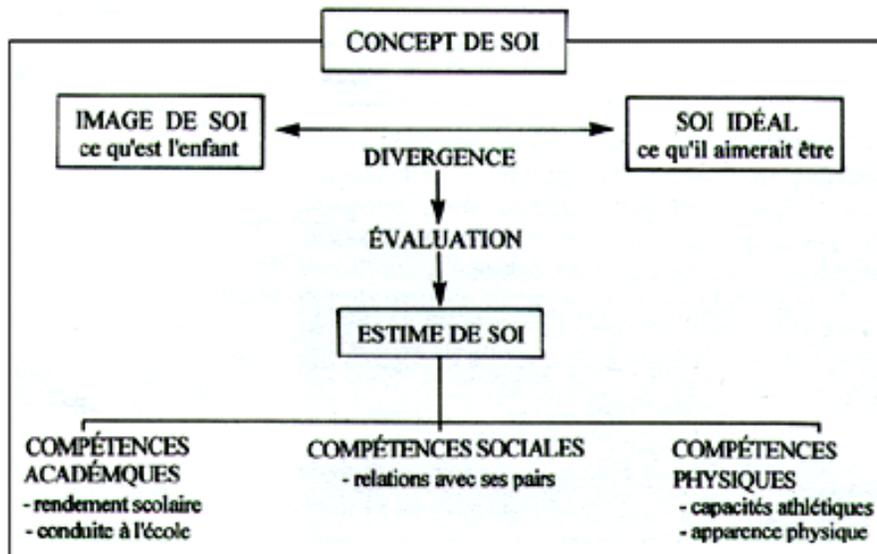
De plus, Tyskova, citée dans Guérette (1991), déclare que l'enfant trouve ses aspirations exprimées et réalisées à travers les actes du héros, qu'il est en mesure de les réaliser, par transfert, en s'identifiant aux personnages du conte. Il arrive toutefois que le héros soit d'abord décrit comme un idiot, un faible, un pauvre, etc. On peut alors s'étonner de la tendance qui pousse l'enfant à s'identifier quand même à lui. Selon Bettelheim (1976), ce n'est que lorsqu'il se sent persuadé de la supériorité affirmée finalement par le héros que l'enfant peut se permettre de s'identifier à ce que celui-là est au début de l'histoire. Sur la base de cette identification, l'enfant est encouragé à penser que la mauvaise opinion qu'il a de lui-même est fausse.

En somme, en permettant à l'enfant de modifier de façon positive le jugement qu'il porte sur sa valeur en tant que personne, il apparaît que le conte favorise le développement de son estime de soi.

Élaboration du modèle théorique

Ce sont principalement les travaux menés par les psychologues Harter (1982) et Lawrence (1988) qui ont servi d'assises à l'élaboration du modèle théorique appliqué à la présente étude. Lawrence s'est particulièrement intéressé au développement de l'estime de soi en classe. Dans son modèle de représentation du concept de soi, il définit l'estime de soi comme étant l'évaluation individuelle de la divergence entre l'image de soi et le soi idéal. Comme mentionné précédemment, pour que ce processus s'effectue, il faut que l'enfant soit capable de percevoir et d'évaluer ses caractéristiques personnelles. Dans ce sens, les travaux de Harter se sont avérés extrêmement utiles puisqu'ils portent précisément sur la perception et l'évaluation des caractéristiques personnelles et reposent sur le principe qu'un enfant ne ressent pas également sa compétence dans tous les domaines d'habiletés. En outre, Harter et Lawrence relèvent tous deux la nature hiérarchique de l'estime de soi et soutiennent que même si l'enfant perçoit et évalue négativement ses compétences dans un domaine particulier, cela n'affecte pas nécessairement le sentiment global de satisfaction qu'il éprouve par rapport à sa valeur personnelle. D'où la nécessité d'utiliser un instrument qui permet de vérifier comment l'enfant évalue ses caractéristiques personnelles dans des domaines distincts, en plus de mesurer l'estime de soi globale. Le schéma suivant illustre ces fondements théoriques.

Tableau 2



Les hypothèses

Afin de répondre à la question soulevée par cette étude: le récit de contes produit-il un effet sur le développement de l'estime de soi des enfants âgés de 8 et 9 ans, trois hypothèses ont été formulées:

1. Les enfants de 8 et 9 ans à qui on aura présenté plusieurs récits de contes développeront davantage leur **image de soi** que ceux à qui ces récits n'auront pas été proposés;
2. Les enfants de 8 et 9 ans à qui on aura présenté plusieurs récits de contes développeront davantage leur **soi idéal** que ceux à qui ces récits n'auront pas été proposés;
3. Les enfants de 8 et 9 ans à qui on aura présenté plusieurs récits de contes atteindront un niveau plus élevé d'**estime de soi** que ceux à qui ces récits n'auront pas été proposés.

L'expérience

La démarche quasi-expérimentale a été privilégiée. L'expérience consistait à lire ou à raconter huit contes sélectionnés par l'application d'une grille d'analyse conçue spécifiquement pour les besoins de la recherche. Chaque récit était suivi d'une activité pédagogique permettant d'exploiter certains éléments constitutifs du conte en lien avec la recherche. Ces présentations, d'une durée de 45 minutes, se sont déroulées dans la classe à laquelle appartenaient les sujets du groupe expérimental et se sont échelonnées sur 8 semaines consécutives, au rythme d'une fois par semaine.

Les sujets de l'étude

Quarante enfants âgés de 8 et 9 ans, issus d'un milieu semi-urbain de niveau socio-économique moyen et fréquentant deux classes de troisième année d'une école en banlieue de Québec, ont participé à l'étude. Vingt d'entre eux formaient le groupe expérimental, tandis que vingt autres constituaient le groupe de contrôle. Les enfants appartenant au groupe expérimental ont été interrogés au moment du prétest. Ils ont assisté à la présentation des récits de contes ainsi qu'aux activités pédagogiques avant d'être interrogés de nouveau au moment du post-test. Les enfants du groupe de contrôle ont été soumis au prétest et au post-test. Ils n'ont pas été interrogés durant les huit semaines consacrées à l'expérimentation proprement dite.

Les instruments

La recension des instruments de mesure du concept de soi chez les enfants, effectuée par Paradis et Vitaro (1992), a fait ressortir que les questionnaires sont les instruments les plus efficaces et les plus fréquemment

employés pour évaluer les perceptions de soi et l'estime de soi des élèves en classe. Parce qu'il permet de mesurer l'image de soi dans cinq domaines distincts ainsi que l'estime de soi global, le questionnaire *Self-Perception Profile for Children* (SPPC), dans sa plus récente version révisée (Harter, 1985), a été retenu afin de mesurer les variables dépendantes de l'image de soi et de l'estime de soi. Récemment traduit et validé en français (Boivin, Vitaro, Gagnon, 1992) sous le titre *Qui suis-je?*, le questionnaire SPPC peut être administré aux enfants de la deuxième année du primaire jusqu'en troisième secondaire. Un cycle de six énoncés consécutifs permet de mesurer, dans l'ordre, les compétences académiques, les compétences sociales, les compétences athlétiques, l'apparence physique, la conduite et l'estime de soi globale. Il a été administré verbalement lors d'une rencontre individuelle avec chacun des sujets du groupe expérimental et du groupe de contrôle, lesquels devaient également répondre oralement aux questions.

Par ailleurs, selon Wylie, cité dans Paradis et Vitaro (1992), aucun instrument de mesure du concept de soi ne permet d'évaluer spécifiquement le soi idéal. Cette variable dépendante devant être également mesurée à l'étape du prétest ainsi qu'à celle du post-test, il a fallu procéder à la conception personnelle et inédite d'une mise en situation comportant des questions qui permettraient de recueillir les informations nécessaires pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les enfants à qui on présente plusieurs récits de contes développent davantage leur soi idéal que ceux à qui ces récits n'ont pas été proposés.

Il importait aussi de recueillir des données à propos de l'attitude et du comportement des élèves en classe, en dehors des étapes de l'expérimentation, afin de comparer ces informations avec les données recueillies par les deux instruments de mesure précédents. Un questionnaire, mis au point par Lawrence (1988) à l'intention des enseignantes et des enseignants, a rempli cette fonction spécifique. Chacune des deux enseignantes a complété par écrit cet instrument, avant et après l'expérimentation.

Finalement, une grille d'analyse personnelle et inédite a été conçue dans le but d'effectuer une sélection parmi les contes devant être lus ou racontés aux sujets du groupe expérimental. Ce quatrième et dernier instrument a servi notamment à préciser comment les personnages de ces contes perçoivent et évaluent leurs compétences cognitives, sociales ou physiques ainsi qu'à vérifier s'ils expriment ce qu'ils souhaitent être et ce qu'ils ressentent à propos de la divergence entre leur image de soi et leur soi idéal.

Tableau 3

A. Questions d'ordre général

1. Le conte peut-il être lu ou raconté à des enfants âgés de 8 et 9 ans?
2. À quelle classe ce conte appartient-il?
3. De quelle catégorie ce conte fait-il partie?
4. Quelle(s) fonction(s) du conte retrouve-t-on dans ce récit?

B. Le contenu

5. L'intrigue présente-t-elle les personnages, le temps, le lieu où se situe l'action ainsi que le problème qui doit être résolu?
6. Quels types de personnages retrouve-t-on dans ce conte?
7. Le conte repose-t-il sur des valeurs universelles? Lesquelles?

C. L'illustration

8. L'illustration apporte-t-elle des informations qui ne sont pas contenues dans le texte?

D. L'image de soi

9. Comment les personnages du conte perçoivent-ils et évaluent-ils leurs compétences?

E. Le soi idéal

10. Comment les personnages du conte expriment-ils ce qu'ils aimeraient être?

F. L'estime de soi

11. Comment les personnages du conte expriment-ils ce qu'ils ressentent à propos de la divergence entre leur perception d'eux-mêmes et ce qu'ils aimeraient être?

G. Les domaines de compétences

12. Quels domaines de compétences le conte aborde-t-il?

La sélection des contes

Vingt-deux contes issus de la tradition orale et 25 contes modernes, dans lesquels on retrouve chez les personnages l'expression de l'image de soi, du soi idéal ou de l'estime de soi globale dans différents domaines de compétences, ont été présélectionnés. L'application de la grille d'analyse a ensuite permis de retenir, en premier lieu, deux contes traditionnels présentés dans un album de recueil de contes : *Le vaillant petit tailleur* de Jacob et Wilhelm Grimm et *Riquet à la Houppe* de Charles Perrault, *L'enfant qui dessinait les chats*, en deuxième lieu, un conte traditionnel japonais raconté par Arthur A. Levine (1993), en troisième lieu, trois albums de contes modernes : *Les cinq affreux* de Wolf Erlbruch (1994), *Le tunnel* de Anthony Browne (1989) et *Malika et le Chat Borgne* de Antoine Sabbagh (1990), et en quatrième lieu, deux contes modernes issus de la presse éducative : *L'ombre de Plume* de Nicole Schneegans (1993) et *Le prince des voleurs* de Jennifer Dalrymple (1994).

La collecte des données

Les données recueillies par le questionnaire *Self-Perception Profile for Children* (SPPC, 1985), à l'étape du prétest et à celle du post-test, ont été quantifiées et compilées respectivement pour les cinq échelles de perception de soi : compétences académiques, compétences sociales, compétences athlétiques, apparence physique et conduite, ainsi que pour l'estime de soi globale. Les deux groupes ont d'abord été comparés au prétest, puis au post-test. Par la suite, l'analyse des résultats s'est effectuée par comparaison entre le prétest et le post-test, chez les sujets du groupe expérimental. La même procédure a été ensuite appliquée avec les sujets du groupe de contrôle. Les réponses aux questions ouvertes permettant d'évaluer le développement du soi idéal, consignées lors du prétest, ont été comparées avec celles du post-test pour chacun des sujets des deux groupes. Les travaux personnels réalisés par les sujets du groupe expérimental, durant les activités pédagogiques suivant le récit des contes, ont été analysés et commentés.

Finalement, pour chacun des sujets des deux groupes, les données recueillies par le questionnaire Lawrence (1988), complété par les enseignantes avant le début de l'expérimentation proprement dite et après celle-ci, ont été respectivement comparées avec les résultats obtenus au questionnaire SPPC, au prétest et au post-test.

Cette analyse a permis d'établir une corrélation entre l'attitude et le comportement des enfants en classe et le développement de la perception et de l'évaluation de leurs caractéristiques personnelles ainsi que de leur estime de soi globale.

Tableau 4
Présentation des domaines de compétences abordés dans chacun des contes sélectionnés pour être lus ou racontés aux sujets du groupe expérimental

Contes sélectionnés	Compétences cognitives	Compétences sociales	Compétences athlétiques	Apparence physique	Conduite
Les cinq affreux		X		X	X
Le vaillant petit tailleur	X	X	X	X	X
Le tunnel	X	X	X		X
Malika et le chat borgne		X		X	X
L'ombre de plume	X	X	X	X	X
Riquet à la Houppe	X	X		X	X

Le prince des voleurs	X	X			X
L'enfant qui dessinait les chats	X	X	X		X

Les résultats

L'analyse globale des résultats obtenus, dans chacun des domaines de compétences évalués par le questionnaire SPPC, a montré que le développement de l'image de soi des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe de contrôle était comparable, au prétest et au post-test. Toutefois, cette similitude ne s'est pas retrouvée lorsque ces résultats ont été comparés avec les données recueillies par le questionnaire Lawrence, lequel était complété par les enseignantes avant le début de l'expérimentation et après celle-ci. Observés individuellement en classe, les sujets du groupe expérimental paraissaient démontrer, avant l'expérimentation, plus d'attitudes qui dénotaient un manque de confiance en eux que ceux du groupe de contrôle. Après l'expérimentation, la différence était nettement moins marquée. Les sujets à qui les récits de contes avaient été présentés paraissaient manifester une plus grande confiance en eux-mêmes en classe, tandis que les sujets du groupe de contrôle semblaient moins confiants. Avant l'expérimentation, on identifiait quinze sujets du groupe expérimental pour lesquels l'enseignante avait noté au moins une manifestation négative dans l'attitude ou le comportement. À la suite de l'expérimentation, elle observait une amélioration chez 9 d'entre eux, c'est-à-dire 45 % des enfants.

L'analyse des résultats obtenus par ces derniers a révélé que tous les sujets dont l'attitude ou le comportement s'étaient améliorés en classe, à la suite des récits de contes, avaient connu également une augmentation de leurs résultats dans un ou plusieurs des domaines de compétences évalués par le questionnaire SPPC, comme l'indique le tableau suivant.

Ces résultats corroborent la première hypothèse de recherche selon laquelle les enfants à qui on aura présenté plusieurs récits de contes développeront davantage leur image de soi que ceux à qui ces récits n'auront pas été présentés.

Par ailleurs, l'examen minutieux des réponses apportées par les sujets du groupe expérimental, aux questions de la mise en situation visant à vérifier le développement du soi idéal, n'a apporté aucun élément qui puisse permettre de confirmer la seconde hypothèse, selon laquelle les enfants à qui on aura présenté plusieurs récits de contes développeront davantage leur soi idéal que ceux à qui ces récits n'auront pas été présentés. Il a révélé tout de même que 90 % des sujets de l'étude avaient une idée suffisamment précise de ce qu'ils aimeraient être, et par conséquent, nous pouvons porter un jugement sur la divergence entre ce qu'ils étaient et ce qu'ils souhaitaient devenir. En outre, même si les données recueillies par les questions de la mise en situation n'appuient pas l'hypothèse de départ, elles n'indiquent pas non plus le contraire.

Tableau 5

**Comparaison de l'évaluation des compétences au prétest et au post-test
chez les sujets du groupe expérimental dont l'attitude ou le comportement en classe
se sont améliorés à la suite de l'expérimentation**

		1	2	3	4	5
DRPI/G	A	18↑	18↑	18	20↑	16↑
	B	20↑	21↑	17	22↑	17↑
FOJI/G	A	17	19↑	15	20↑	23
	B	14	21↑	10	22↑	20
GUA1/F	A	17↑	19	19	21↑	21↑
	B	20↑	19	14	22↑	24↑
MOMI/G	A	18	17	19	23↑	18
	B	15	12	19	19↑	14
NOA1/G	A	18	18	16↑	24↑	18
	B	17	17	18↑	20↑	16
PLF1/G	A	24	21↑	19↑	24↑	24
	B	17	23↑	21↑	22↑	23
TANI/F	A	11↑	17	14↑	16↑	18↑
	B	16↑	15	16↑	19↑	20↑
THS1/F	A	16	16	17	18↑	14↑
	B	15	16	13	21↑	18↑
THK1/F	A	15↑	21↑	14↑	24	15↑
	B	18↑	24↑	19↑	24	23↑

Légende :

A = Prétest

B = Post-test

1 = Compétences académiques

2 = Compétences sociales

3 = Compétences athlétiques

4 = Apparence physique

5 = Conduite

↑ = Augmentation de l'évaluation

En fait, elles se sont avérées d'une précieuse utilité puisqu'elles nous ont incitée à réfléchir sur la nature même du processus d'identification chez les enfants de 8 et 9 ans, ouvrant différentes pistes d'exploration qui pourraient faire l'objet de plusieurs autres recherches. En effet, l'examen attentif des commentaires apportés par les sujets de l'étude a révélé combien la présence répétitive du personnage revêt un caractère important dans les choix mentionnés par les enfants. C'est aussi ce qu'affirme Péju (1981) lorsqu'il déclare que le conte n'est pas n'importe quel récit: il permet la reprise et la répétition et c'est la répétition qui fait apparaître certains passages au verre grossissant des plaisirs et des peurs. Durant l'expérimentation, les contes sélectionnés n'ont été présentés qu'une seule fois aux enfants. On peut donc se demander si ce facteur a pu jouer un rôle déterminant sur le fait que les enfants n'ont pas choisi les personnages des contes comme représentation du soi idéal.

Finalement, les résultats obtenus ont permis de déduire que les contes ont contribué, dans une certaine mesure, au développement positif de l'estime de soi, de sorte que l'attitude ou le comportement de près de la moitié des enfants du groupe expérimental en classe s'est modifié de façon perceptible. Selon Bettelheim (1976), pour que l'enfant puisse croire en une histoire, pour qu'il puisse intégrer dans sa propre expérience du monde son aspect optimiste, il doit l'écouter plus d'une fois. Il ajoute aussi que l'enfant sent, parmi toutes les histoires qu'il entend, celles qui sont vraies pour sa situation intérieure du moment. Mais il est rare que cette prise de conscience soit immédiate, qu'elle survienne dès la première audition du conte. Compte tenu de la période de temps relativement brève durant laquelle s'est déroulée cette expérience, les résultats s'avèrent extrêmement encourageants.

Conclusion

À la maison comme à l'école, parents, enseignantes et enseignants souhaitent que les enfants développent une estime de soi positive. Toutefois, ils se sentent souvent démunis quant aux interventions possibles dans ce domaine. Le récit de conte est l'occasion privilégiée de créer un moment d'intimité avec l'enfant. Par ailleurs, l'exploitation de l'album de conte, dans la perspective abordée par cette étude, pourrait être proposée dans d'autres milieux éducatifs, à la bibliothèque ou à la garderie par exemple, afin de fournir aux enfants plusieurs modèles d'identification dans différents domaines de compétences. Il est possible d'imaginer des interventions multiples qui permettent aux éducatrices et aux éducateurs de déterminer les domaines pour lesquels les enfants évaluent négativement leurs compétences et d'entreprendre les actions correctrices nécessaires.

Somme toute, cette démarche s'étant avérée relativement féconde, nous croyons qu'elle mérite d'être retenue puisque tous les adultes, médiatrices et médiateurs du livre plus personnellement, peuvent reprendre, auprès des jeunes, certains aspects théoriques ou pratiques abordés ici.

Références

- BETTELHEIM, B. *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1976.
- BOIVIN, M. F., VITARO, et C. GAGNON. «A reassessment of the Self-Perception Profile for Children: Factor Structure, Reliability, and Convergent Validity of a French Version among Second through Sixth Grade Children», *International Journal of Behavioral Development*, 1992, 15 (2), p. 275-290.
- BOYES, D. *Initiation et sagesse des contes de fées*, Paris, Albin Michel, 1988.
- DUBORGEL, B. *Imaginaire et pédagogie*, Paris, Éditions Privat, 1992.
- ESCARPIT, D. *Littérature d'enfance*, Paris, Hachette, 1988.
- GESELL, A. et G. L. ILG. *L'enfant de 5 à 10 ans*, Paris, Presses universitaires de France, 1980.
- GUÉRETTE, C. *Le conte*, Montréal, Éditions Ville-Marie, Publications/PPMF Laval, 1980.
- GUÉRETTE, C. *Peur de qui? Peur de quoi? : le conte et la peur chez l'enfant*, Ville LaSalle, Éditions Hurtubise HMH, 1991.
- GUÉRETTE, C. *Le conte*, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, document d'accompagnement du cours télévisé DID14130, 1992.
- HARTER, S. «The Perceived Competence Scale», *Child Development*, 1982, n° 53, p. 87-97.
- HARTER, S. *Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the PCSC (1979)*, University of Denver, manuscrit non publié, 1985.
- ISNARD, G. *L'enfant et sa mémoire. Une histoire d'amour*, Québec, Éditions Lacombe, 1990.
- JAN, I. *La littérature enfantine*, Paris, Les éditions ouvrières, 1984.
- JEAN, G. «Le rôle du livre dans la formation de la personnalité de l'enfant», dans TÉTREAULT, R. *Acte du colloque Le livre dans la vie de l'enfant*, Université de Sherbrooke, 1978, p. 141-154.
- LAWRENCE, D. *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*, London, Paul Chapman Publishing, 1988.
- LOISEAU, S. *Les pouvoirs du conte*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Guide pédagogique. Primaire/Français/ Littérature de jeunesse*, Québec, Direction générale du développement pédagogique et Direction des programmes, Service du primaire, 1981.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Le français enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993.
- PARADIS, R. et F. VITARO. «Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale : une recension critique des écrits», *Revue canadienne de psycho-éducation*, 1992, Vol. 21, n° 2, p. 93-114.
- PÉJU, P. *La petite fille dans la forêt des contes*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1981.
- PELLETIER-BOURNEUF, D. *À la découverte de la littérature enfantine*, Montréal, Éditions Ville-Marie, Publications-PPMF Laval, 1981.
- PIAGET, J. *Mes idées*, Paris, Denoël/Gonthier, 1977.
- SCHNITZER, L. «Le conte cet éternel nomade», *L'enfant lecteur*, Paris, Autrement revue, 1988, n° 97, p. 73-80.

Albums de contes cités

- BROWNE, A. *Le tunnel*, Paris, L'école des loisirs/Kaléidoscope, 1989.
- ERLBRUCH, Wolf. *Les cinq affreux*, Toulouse, Éditions Milan, 1994.

LEVINE, A.A. *L'enfant qui dessinait les chats*, illustrations de Frédéric Clément, Paris, L'école des loisirs/Pastel, 1993.

SABBAGH, A. *Malika et le Chat Borgne*, illustrations de Claude Lapointe, Paris, Éditions Ipomée-Albin Michel, 1990.

PERRAULT. «Riquet à la Houppe», *Contes de Perrault*, Paris, Gründ, Légendes et contes, 1990, p. 75-83.

GRIMM. «Le vaillant petit tailleur», *Contes de Grimm*, Paris, Gründ, Légendes et contes, 1991, p. 38-43.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

Il était une fois... la peur

Charlotte GUÉRETTE

Professeure en didactique de la littérature d'enfance et de jeunesse
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval, Québec

Il était plus ou moins tard, 8 h 39 du soir plus précisément. La nuit sans lune était particulièrement noire. Brusquement, la porte d'entrée d'une immense et très étrange demeure située à l'orée d'une forêt s'ouvrit à sa pleine grandeur. Dame littérature d'enfance, suivie de très près par des centaines d'enfants, se pressèrent d'y entrer. Toutes et tous étaient parfaitement silencieux.

Derrière eux, un interminable cortège de peurs réelles et imaginaires, formé de loups et de dragons, de sorcières et de bandits, de serpents et de monstres, entra, puis s'immobilisa. Aussitôt, des voix s'élevèrent de cet étrange regroupement. Toutes celles et tous ceux qui faisaient partie de ce chœur cacophonique, faut-il l'avouer, invitèrent la nuit ainsi que la mort en personne à venir les rejoindre. Ce qu'ils murmurèrent ensuite, dès qu'ils se furent assis, plus ou moins confortablement sur des coussins aux formes de célèbres représentants de leurs familles respectives, et spécialement cousus pour l'occasion, demeure encore un mystère. Toutefois, il existe semble-t-il des contes dans lesquels on prétend avoir entendu dans cette forêt, ce soir-là, un long murmure. Tout ce qu'on comprit alors se résume à ces quelques mots : Pourquoi avoir peur de nous?

Introduction

La peur, cette réalité perturbante, inquiétante, traumatisante, qui suit chaque enfant à la trace, et qui a laissé d'indélébiles cicatrices chez la plupart des adultes, mérite-t-elle tant d'attention, tant de nuits habitées de cauchemars, de souvenirs pénibles qui hantent les propos et les pensées de ceux qui n'ont pas su l'appivoiser, la comprendre, la contrôler et la maîtriser? En définitive, tous ces moments éprouvants de la vie de ceux qui se sont enfuis, la voyant venir ou les surprenant engendrèrent la crainte, l'effroi, l'angoisse...

À juste titre, convient-il de se réjouir de l'apport précieux que peut susciter une utilisation judicieuse d'ouvrages de littérature d'enfance et de jeunesse dans une perspective de support au développement affectif des jeunes, notamment en ce qui concerne le contrôle et la maîtrise de la peur? À juste titre également, convient-il de soulever bon nombre d'interrogations qui semblent freiner ou écarter des situations scolaires ou parascolaires vécues auprès des jeunes, toute action récurrente et éclairée, qui soit garante du succès de ce type d'entreprise, pourtant déterminante d'une croissance harmonieuse?

Qui de l'adulte, des enfants ou des adolescentes et des adolescents éprouvent la plus grande peur d'avoir peur ou de faire peur? Pourquoi semble-t-il en être ainsi? Est-il souhaitable de tendre à corriger cette situation? Si oui, que faire? Autant de questions qui, étant au nombre des priorités identifiées par de nombreux spécialistes de l'enfance, d'écrivaines et d'écrivains pour la jeunesse, de médiatrices et de médiateurs du livre et de jeunes, semblent capitales à aborder ici.

Réflexions sur la peur

La peur est-elle un héritage transmis de génération en génération, depuis l'aube de l'humanité, un apprentissage parfaitement parachevé chez des adultes et qui prennent la responsabilité de le transmettre aux plus petits? Peur innée ou peur acquise que celle se rapportant aux loups, aux sorcières, aux dragons et à tous ces autres objets de peur qui font partie intégrante de la vie des jeunes? Autant de pistes souvent empruntées par les spécialistes du

développement affectif, conscients de l'importance d'accompagner les enfants, les adolescentes et les adolescents sur la voie de la réussite du contrôle et de la maîtrise de cette réaction de déplaisir, indésirée et indésirable, mais pourtant vécue par tous.

Afin d'identifier chacune des peurs présentes dans la réalité de chaque personne évoluant dans la société contemporaine et de constater qu'un nombre fort élevé d'entre elles voyage quotidiennement au fil du discours et dans les écrits de chaque habitant de notre planète, il suffit aux enfants, comme aux grands, de tendre l'oreille, de pencher ou de lever les yeux sur un texte, une émission télévisée, de regarder autour d'eux, ainsi qu'en chacun d'eux. Elle est là, étant parfois insidieuse, se camouflant ou se manifestant aussi à l'occasion. Chacun la rencontre de nombreuses fois au cours de sa vie. On peut la conjuguer à tous les temps, dans toutes les langues. On peut également la lire sur les lèvres et la voir dans les yeux d'un trop grand nombre d'enfants et d'adultes. Selon Drewermann (1992), «tant qu'un homme a peur, il craint d'être «petit»; l'angoisse le fouaille, le pousse à devenir toujours plus grand, plus «adulte», jusqu'au moment où il finit pas outrepasser sa mesure en devenant littéralement méchant». La peur, un simple mot de quatre lettres qui n'a en soi rien de terrifiant, et pourtant... Et, curieusement, elle semble se multiplier par dix, vingt ou cent dès qu'on y ajoute un «s».

En fait, qu'est-ce que la peur, sinon une réaction momentanée au danger? Elle se fonde sur la faible estimation de ses propres forces comparées à celles du facteur menaçant. Elle disparaît lorsque survient un changement dans l'équilibre des forces. Ainsi, plus l'estimation de ses propres forces s'accroît, moins la peur apparaît comme étant menaçante. Chez l'enfant, l'expérience de la peur croît à mesure qu'il grandit. Elle résulte de la généralisation d'un stimulus qui engendre la peur et qui est actualisée dans un environnement donné.

Il suffit de côtoyer les enfants pour remarquer que les peurs qu'ils expriment font partie intégrante de leur expérience personnelle. Elles présentent des caractéristiques qui sont semblables chez un grand nombre d'entre eux. Ces caractéristiques sont dites communes ou typiques des jeunes de différents âges, parvenus à certains stades.

S'agit-il pour l'adulte de s'assurer que chaque enfant développe une force suffisante et appropriée de sa propre estime de soi, pour que ce dernier franchisse efficacement chaque étape de son développement affectif? Cette démarche est-elle suffisante pour permettre au jeune de se bâtir une expérience personnelle riche et harmonieuse? Ne s'agit-il pas d'une question qui, sous des apparences de simplicité, voire d'évidence, semble néanmoins signifier et nécessiter, pour la majorité des adultes du moins, une implication complexe associée à d'énormes difficultés? Déjà, la peur du dire, du savoir comment agir et réagir s'est glissée et installée dans l'esprit de plusieurs.

Peurs réelles et imaginaires

Bon nombre de spécialistes du développement de l'enfant affirment d'une part, que les jeunes qui commencent à fréquenter le milieu scolaire présentent, à propos de la peur, les caractéristiques suivantes : ils ont tendance à avoir peur de plusieurs animaux, du noir, des créatures imaginaires et de la séparation d'avec leurs parents. Par la suite, ils ont peur des situations qui sont liées aux fondements mêmes de leur existence dont celle de la mort.

D'autre part, plusieurs spécialistes de l'enfance et du développement affectif affirment que la notion de danger est omniprésente dans celle de la peur, c'est-à-dire d'une situation ou d'un stimulus qui peut léser un organisme. Ils considèrent également l'expérience de l'enfant comme le résultat de l'apprentissage de ces dangers. Ainsi, les dangers réels ou imaginaires peuvent engendrer des peurs qui sont liées à des événements, des personnages concrets susceptibles de se transformer dans des représentations imaginaires. C'est pourquoi, on peut affirmer que les peurs enfantines sont rattachées à des événements qui, pour la plupart, se déroulent dans un autre monde que celui des actions quotidiennes de l'enfant. Malgré cela, il arrive fréquemment que ce dernier les vive comme si ces peurs étaient là, juste à côté de lui, sinon à l'intérieur même de sa personne. La réalité quotidienne et imaginaire faisant partie intégrante de la vie de chaque jeune, il apparaît que ces deux réalités sont souvent intimement liées et complémentaires. Un enfant accompagné de ses peurs! Qui peut prétendre n'avoir jamais croisé ou même fait partie de cet interminable et insupportable cortège?

Les représentations imaginaires de la peur peuvent aussi être symboliques et leur transformation peut s'effectuer sur le plan de leur forme et de leur contenu, tout au long de l'enfance, soit à propos des objets de peur, mais également dans la façon dont chaque enfant vit et réagit à chacune d'elles. Du point de vue de leur forme, les peurs sont surtout liées à des événements concrets dans les toutes premières années de l'enfance, puis à des images de nature symbolique qui illustrent les grands thèmes de la séparation et de la destruction. Du point de vue de leur contenu, les peurs varient tout au long de leur développement. Les réactions primitives de la séparation se compliquent progressivement de toutes les découvertes de l'enfant qui prend conscience de son statut, souvent à travers le discours et l'action des autres. Ainsi, il est permis de constater que sa sensibilité

s'ouvre aux aléas de l'existence humaine, cette existence nécessairement sociale et limitée.

Les livres de conte racontent-ils des peurs?

Gardaz-De-Linden (1993) affirme que le conte est - dans le champ de la littérature enfantine - le genre qui introduit, sans doute avec le plus de justesse, à la littérature (et aux littératures), définie comme un espace symbolique de l'expression de l'homme et de l'exploration de la condition humaine à travers le temps. Un genre de la littérature qui a osé, par voix de tradition, orale ou par écrit, aborder le thème de la peur dans les innombrables et, voire les innommables formes qu'elle peut prendre. Ainsi, du pays du *Petit Poucet* égaré en forêt, qui ne trouva sur sa route que la maison où vivait une sorcière laide et méchante, en passant par le château de *Barbe Bleue*, dont l'activité favorite n'était rien d'autre que celle d'assassiner ses épouses trop curieuses, les contes, voyageurs inépuisables, ont toujours ignoré les frontières du temps et de l'espace. Pour les traverser, les contes ont souvent porté, dit-on, un énorme sac plein de peurs sous leurs bras...

Cette affirmation tend à se vérifier si l'on se rend ensuite dans le royaume de Blanche-Neige ou même dans celui de la Belle au bois dormant. Là, vivait invariablement quelque puissante ennemie spécialiste dans l'art de jeter des sorts, ou de proliférer des menaces de mort à peine voilées à l'endroit de l'héroïne, souhaitant ainsi lui faire peur, sinon la détruire à jamais.

De ces récits et des milliers d'autres qui auraient pu être relevés ici, se dégagent plusieurs constantes. De la Genardière (1993) souligne que ces contes nous donnent l'occasion de rêver à notre complétude, à notre liberté, à notre ubiquité tout en marquant la limite de ce rêve; son impossible réalisation. Cette limite ne détruit en rien notre plaisir puisqu'elle nous rend à la vie, qu'elle nous permet d'exister. De plus, on peut affirmer que les contes sont porteurs de vérités fondamentales, si cruelles soient-elles parfois. Que convient-il de faire alors? Les rejeter, les ignorer ou au contraire, créer et multiplier les occasions et les activités qui favorisent chez les jeunes la possibilité de s'exprimer à leur propos?

Est-il nécessaire de préciser que les exemples dont il est question précédemment sont puisés au répertoire des contes issus de la tradition orale devenus des classiques, c'est-à-dire des livres qui, précise Calvino (1993), quand ils nous parviennent, portent en eux la trace des lectures qui ont précédé la nôtre et traînent derrière eux la trace qu'ils ont laissée dans la ou les cultures qu'ils ont traversées (ou plus simplement dans le langage et les moeurs). Ces ouvrages n'ont cessé, depuis des millénaires, d'exprimer les peurs réelles ou imaginaires de l'humanité tout entière. Ce sont de grands contes dans les plis desquels, affirme Loiseau (1992), sont demeurées, comme enchâssées des informations relatives aux racines fondamentales de l'humanité.

Et pour quel motif, à la fois obscur et fascinant, ces récits ont-ils acquis l'immortalité et continuent-ils à captiver la majorité des enfants à qui on les raconte? En définitive, quel rôle peut être attribué à la symbolique blottie entre les lignes de ces récits pour que celle-ci n'ait jamais cessé de rejoindre efficacement et profondément tous les enfants, en ces lieux difficilement identifiables et définissables, voire encore étrangers pour certains d'entre eux, parfois même devenus grands, c'est-à-dire, ces lieux où loge l'affectivité? Une adresse intérieure combien précieuse à connaître et à fréquenter!

Un regard scrutateur dans le répertoire des contes modernes s'avère aussi révélateur de l'ampleur et de la récurrence avec lesquelles la peur se révèle aux enfants. C'est ainsi qu'au pays des maximonstres dans *Max et les maximonstres* de Maurice Sendak, que visita et adora Max, aucun lieu, aucun personnage aussi terrifiant soit-il, n'a été exclu par l'auteur pour présenter des situations imaginaires et humoristiques auxquelles l'enfant pouvait s'identifier. Nul n'a jamais douté que cet écrivain américain ait délibérément choisi d'écrire à propos d'une peur imaginaire caractéristique de l'enfant et d'en proposer, grâce au support de l'illustration, une représentation physique déroutante. À preuve, d'énormes et nombreux monstres tout aussi affreux qu'attachants envahissent plusieurs pages de cet album.

Paru au milieu des années 60, ce conte moderne ouvrit la voie à une dimension négligée jusqu'alors en littérature d'enfance, soit celle de raconter et de montrer sans aucune équivoque, les personnages sous leur vrai jour, même et peut-être surtout ceux rejetés jusque-là.

Fallut-il s'étonner que plusieurs s'empressent de s'opposer fermement à l'utilisation de *Max et les maximonstres*? Il s'agissait pourtant et tout simplement pour l'auteur-illustrateur de favoriser, par ce récit, l'expression saine et souhaitée de l'enfant à propos d'une peur imaginaire typique qu'il peut éprouver. Quoi qu'il en soit, on ne compte plus actuellement le nombre d'exemplaires vendus, ni les rééditions de ce conte destiné aux jeunes de 3 à 7 ans. De plus, il convient de préciser que l'auteur et son oeuvre ont fait jusqu'ici l'objet de nombreuses recherches en littérature d'enfance, tant en Amérique du Nord qu'en Europe et ailleurs.

Lorsque les écrivaines et les écrivains se souviennent des peurs de leur enfance

Grâce à la publication d'ouvrages où les protagonistes vivent des situations terrifiantes, horribles, intrigantes, les écrivaines et les écrivains concernés font des choix qui sont prioritaires à leurs yeux. Ils prennent également de grands risques. Intentionnellement, ils invitent les jeunes à franchir les étapes nécessaires leur permettant de s'exprimer à propos des peurs qu'ils éprouvent. Pour y parvenir, ces écrivaines et ces écrivains proposent de façon claire, simple et précise, la rencontre de chaque jeune lectrice et lecteur avec la peur, ses peurs.

Ces auteures et ces auteurs souhaitent-ils ainsi effrayer leur jeune public lorsqu'ils privilégient l'utilisation de descriptions terrifiantes, de couleurs parfois agressives, lorsqu'ils créent une atmosphère de frayeur? Ou n'ont-ils pas plutôt à ces occasions comme objectif de contribuer efficacement à la croissance harmonieuse de chacun, qui en cours d'enfance fait l'expérience de la peur, cette réaction dite de déplaisir, en invitant les enfants à identifier chacune de leurs peurs et à s'exprimer à propos d'elles? Ces dernières sont proposées dans le corpus de nombreux récits publiés au cours des dernières décennies par des auteures et des auteurs qui démontrent ainsi l'importance capitale qu'ils accordent à développer ce thème, parfois fort sérieusement, parfois sous le couvert de l'humour.

Ainsi, il est permis de dégager que les auteures et les auteurs pour la jeunesse, ceux dont l'écriture privilégie cette catégorie d'ouvrages tout au moins, sont au nombre des adultes qui ont appris, compris et appliqué la douce règle du dire, du montrer, du exprimer et du s'exprimer. Anatole France n'a-t-il pas dit à juste titre, «qu'écrire demandait un grand génie».

Toutefois, la lecture d'un ouvrage n'est que la première étape du long chemin où les jeunes sont ensuite invités à identifier le type de peur qui s'y trouve personnifiée, à la regarder en face, à dialoguer, voire à s'amuser avec elle. Et pourquoi pas lui écrire, écrire à son sujet, en discuter avec d'autres? Cette peur deviendra ainsi progressivement moins menaçante et éprouvante. De plus, elle deviendra progressivement un peu, beaucoup plus petite que soi. À ce propos, Von Franz (1993) précise qu'il faut un long entraînement pour apprendre à être moins effrayé d'une part, moins agressif d'autre part, pour examiner sa propre peur tout en essayant de retrouver confiance et sécurité et mettre un frein à son agressivité jusqu'à ce que, lentement, ces éléments en arrivent à se contre-balancer et à dépasser le conflit. N'est-ce pas ainsi qu'il deviendra alors possible pour l'enfant de contrôler et de maîtriser la peur? N'est-ce pas le but ultime anticipé?

À ce moment, qui de l'adulte, du jeune ou de la peur sera le plus étonné de constater les résultats obtenus? Et pourquoi ne pas poursuivre en invitant les jeunes à s'amuser à avoir peur et à tenter qui sait, de faire peur à la peur, puis d'en rire ensemble. Bien entendu, il est de rigueur d'éviter de lui fermer la porte au nez ou de faire croire à l'enfant qu'il est préférable de l'enfouir dans quelque sombre armoire pour feindre ensuite de l'avoir oubliée. Et s'il arrivait alors que la peur décide de patienter derrière la porte, de chercher un moyen insidieux et le moment propice pour réapparaître plus gigantesque et affreuse encore, accompagnée cette fois de tous les monstres, sorcières, loups, dragons connus et inconnus, et de tous leurs ancêtres respectifs? Ne s'agit-il pas là d'une perspective qu'il importe d'envisager pour qui a appris et compris qu'au royaume de la peur, absolument rien n'est improbable ni impossible? Qui peut souhaiter qu'un jeune reste muet de peur face à une peur réapparue?

Pourquoi avoir peur d'avoir ou de faire peur?

Au nombre des responsabilités éducatives majeures attribuées aux adultes, se glisse au premier rang celle d'écouter les jeunes s'exprimer à propos des peurs qu'ils vivent et de les accompagner sur la route au bout de laquelle leur affectivité trouvera son plein épanouissement. Aussi, pourquoi ne pas s'y engager de pied ferme, le sourire aux lèvres et les bras chargés d'ouvrages appropriés? Il deviendra alors combien agréable pour les petits, tout autant que pour les grands, de s'arrêter chemin faisant et de partager par la lecture ou par le récit les contenus de beaux ouvrages où les protagonistes expriment leurs peurs, ces dernières étant sensiblement similaires à ces peurs réelles ou imaginaires vécues par chaque enfant ou chaque adolescente et chaque adolescent. Cette démarche est une nécessité capitale pour l'enfant et une priorité dont doit tenir compte l'adulte médiateur du livre qui privilégie l'enfance heureuse et le bonheur des adultes de demain.

Et qui ose lire un ouvrage de littérature d'enfance ou de jeunesse y découvrira sans doute que, plus que jamais, une tendre complicité entre les écrivaines et les écrivains et leurs destinataires s'y exprime, dans le but avoué de proposer des récits où la peur, l'espoir et l'humour se côtoient. Des pages habitées par l'espoir de parvenir à contrôler et à maîtriser la peur. «Secrètement, on écoute un conte en vue d'aller plus loin dans sa propre vie, en vue de s'inquiéter, en vue de se poser des questions» (Péju, 1989). Cette réalité est également celle des récits qui

portent sur les plus monstrueuses peurs présentes chez les enfants.

Faut-il censurer les oeuvres pour enfants qui abordent le thème de la peur?

Il apparaît aisé et justifié, pour un trop grand nombre d'adultes de laisser s'abattre le couperet de la censure sur les livres d'enfance et de jeunesse qui abordent le thème de la peur. Aussi, s'avère-t-il nécessaire de dénoncer cette pratique et de s'attarder aux conséquences néfastes qui peuvent découler d'une telle décision. Il s'avère impératif de soulever quelques éléments d'une réflexion qui se veut déterminante dans la réussite des actions réalisées à partir d'une sélection judicieuse d'ouvrages devant être lus ou racontés aux enfants qui éprouvent des peurs. En premier lieu, sur la base de quelles certitudes peut-on affirmer, hors de tout doute, que tel ou tel livre ne convient pas à une clientèle spécifique et qu'il est nécessaire de ne pas en tenir compte dans une sélection éclairée?

Le pouvoir de l'adulte qui effectue la sélection des livres qu'il souhaite lire, raconter ou rejeter est de prime importance. Cet adulte a le choix de l'ignorance, de la faiblesse, notamment la sienne propre en regard de ses propres peurs. Nul ne peut clairement identifier, à ce jour, quels principes obscurs, quelles convictions personnelles l'incitent à éviter la voie pourtant fréquentée par la franchise, la sincérité et la vérité de l'enfant et qui sont précisément exprimées dans les livres. Leurs auteures et les auteurs regardent vivre les enfants, se souvenant également de ce qu'ils ont vécu au cours de leur croissance. Alors quel adulte peut prétendre avoir tout appris, tout compris en regard de sa propre affectivité et avoir fait profiter les jeunes de ses connaissances et de son expérience à tel point que l'un comme l'autre soient pleinement épanouis, sans angoisses et sans peurs?

À cet instant, la censure ne devient-elle pas un alibi parfait pour exclure certains ouvrages, dont la majorité se retrouve curieusement appartenir à la grande famille des réactions de déplaisir où l'on retrouve la peur? Cette censure cinglante, faussement réfléchie n'aboutit souvent qu'à l'exclusion des seuls critères de sélection sur lesquels il convient pourtant de s'attarder. Parmi eux, notons la richesse, la qualité du contenu, du texte, des illustrations, de la langue, mais aussi la pertinence et la profondeur des valeurs véhiculées, leur convenance avec des clientèles de jeunes d'âges spécifiques. Au surplus, la sélection éclairée d'ouvrages doit également prendre en compte la variété et l'originalité spécifiques de chaque livre dans une perspective de réalisation efficace d'activités d'échange, de discussion et d'exploitation.

En définitive, il appert que la recherche et la sélection des ouvrages pour enfants ou adolescentes et adolescents, qui abordent le thème de la peur, n'est que le début d'une riche et noble aventure. Celle-ci doit nécessairement trouver une conclusion heureuse, qui n'est rien d'autre que celle du contrôle et de la maîtrise de chaque peur et, ultimement, de la peur sous toutes les formes qu'elle peut prendre.

Conclusion

Le présent article avait pour but, dans un premier temps, de soumettre aux lectrices et aux lecteurs un ensemble de notions théoriques se rapportant à l'étude du développement affectif de l'enfant, ainsi qu'à celle, d'une catégorie spécifique d'ouvrages de littérature d'enfance ou de jeunesse. Dans un deuxième temps, il est également apparu prioritaire d'ajouter des précisions, des pistes de réflexion pouvant susciter des réactions diverses de la part de la lectrice et du lecteur. Somme toute, il s'agissait ici de proposer le reflet le plus fidèle qui soit de notre connaissance de ces domaines, associée à notre responsabilité d'insister sur l'importance pour chaque adulte d'apporter une contribution régulière et éclairée au développement de la fonction affective des enfants, des adolescentes et des adolescents, plus spécifiquement ceux que la peur habite et qui y réagissent souvent de manière brutale.

Chaque adulte évoluant dans la société contemporaine a-t-il réellement conscience qu'il est suivi à la trace par tellement de peurs qu'il ne peut plus les compter? Elles le hantent, l'empêchent de rire, de s'épanouir, de vivre heureux. Elles peuvent engendrer d'autres réactions de déplaisir, notamment l'agressivité. Et pourquoi insistons-nous pour transmettre un tel héritage à notre descendance? Heureusement, plusieurs ont déjà découvert la précieuse richesse apportée par l'utilisation des livres d'enfance et de jeunesse auprès d'enfants, d'adolescentes et d'adolescents dans le cadre d'une contribution positive déterminante au développement de leur fonction affective.

Il est sans doute permis d'inviter les autres adultes médiateurs de livres auprès de cette clientèle spécifique qui hésitent à s'engager sur une telle voie à entrouvrir la porte à l'identification et à la compréhension de la nécessité de modifier leurs attitudes, d'abandonner les préjugés faux ou périmés voire les jugements erronés qu'ils portent

à propos de l'utilisation d'ouvrages qui abordent le thème de la peur. Bref, il est temps désormais de cesser d'avoir peur de la peur.

Épilogue

Il était assez tôt, 8 h 32 du matin plus précisément. C'était un jour très ensoleillé. Brusquement, la porte d'entrée d'une immense et étrange demeure, située à l'orée d'une forêt majestueuse, s'ouvrit à sa pleine grandeur. Des centaines de jeunes réjouis en sortirent en courant. Chacun portait dans ses bras quelques livres. Dame littérature de jeunesse, déjà assise sous un chêne centenaire, les invita à venir la rejoindre. Puis, elle ouvrit un très grand livre. Il s'agissait d'un conte épeurant. Elle en commença la lecture. Son auditoire, plus rapidement que l'éclair, s'était assis sur des coussins spécialement cousus pour l'occasion. Certains parmi ces sièges portatifs avaient la forme de loups, d'autres de sorcières, d'autres encore de dragons, de serpents ou d'ogres... Le récit dura fort longtemps. De temps à autre, on entendait des rires. Et de temps à autre, les jeunes frissonnaient et se rapprochaient les uns des autres. Il arrivait même que l'un d'eux pose une question. Dame littérature d'enfance y répondait. Parfois, elle interrogeait les jeunes.

Calmement, la fin du récit venue, elle se leva, invita les enfants à s'approcher d'elle. À la question qu'elle leur posa ensuite, tous répondirent en chœur: «Peurs, pourquoi aurions-nous peur de vous?» Les enfants savaient désormais qu'il était possible de contrôler et de maîtriser leurs peurs. Dame littérature aussi. C'est précisément ce jour là, semble-t-il, qu'elle prit la ferme décision de ne jamais oublier les enfants qui éprouvent des peurs dans tous les écrits publiés sous sa juridiction. Elle en fit l'oeuvre de toute sa vie.

Références

CALVINO, Italo. *Pourquoi les classiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, p. 9.

DE LA GENARDIÈRE, Claude. *Encore un conte?*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993, p. 147.

DREWERMANN, Eugen. *L'essentiel est invisible. Une lecture psychanalytique de Petit Prince*, Paris, Éditions du Cerf, 1992, p. 16.

GARDAZ-DE-LINDEN, Elisabeth. «Le conte dans la littérature pour enfant: un espace symbolique et pour le symbolique», dans PARMEGIANI, Claude-Anne. *Lectures, livres, bibliothèques pour enfants*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 1993, p. 43.

GRATIOT-ALPHANDERY, Hélène. «L'apport d'Henri Wallon à la connaissance de l'enfant», dans BON, François, Michel BONNET et al. *Enfance : Littérature, société et droits de l'enfant. Colloque international*, Paris, Presses universitaires de France, 1990, p. 27.

GRAVEL-GALOUCKO, Annouchka. *Sho et les dragons de feu*, Toronto, Annick, 1995, p. 1.

LOISEAU, Sylvie. *Les pouvoirs du conte*, Presses universitaires de France, collection L'éducateur, 1992, 172 p.

MURET, Pierre. *Histoire du livre de jeunesse d'hier à aujourd'hui en France et dans le monde*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1993, p. 27.

PÉJU, Pierre. *L'archipel des contes*, Paris, Aubier, 1989, p. 25.

SENDAK, Maurice. *Max et les maximonstres*, Paris, Delpire-L'école des loisirs, 1988, 27 p.

VON FRANZ, Marie-Louise. *La femme dans les contes de fée*, Paris, Albin Michel, 1993, p. 296.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

Lire et écrire des romans interactifs de science-fiction

Monique NOËL-GAUDREAULT

Professeure

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Comme conséquence d'une vision immanente du texte, nous entendons, dans la foulée de Ricardou (1978), la fiction comme une combinatoire (Bourque, Noël-Gaudreault et al., 1987). Il s'agit ici d'explorer les possibilités implicites du langage et, en combinant et en permutant des mots qui désignent des éléments, des êtres, des actions et des objets, de construire des récits sous forme de transformations illimitées du réel. Il incombera donc aux enseignantes et aux enseignants de mettre en place un dispositif facilitateur pour que l'élève apprenne à faire fonctionner «la machine littérature» (Calvino, 1984), en mode «écriture» aussi bien qu'en mode «lecture».

Lecture-écriture : similitudes et synergie

Sans vouloir prétendre clore les débats sur le caractère parallèle ou inverse des deux processus de compréhension et de production, nous pouvons signaler, du moins, que les performances du sujet dans ces deux domaines dépendent de l'ampleur de ses connaissances (sur la langue et sur le monde) et du degré de structuration de celles-ci. Les nombreux écrits sur les relations entre ces deux habiletés langagières insistent tous sur le rôle des macro-structures et des schémas, pour la lecture comme pour l'écriture. Cela signifie que le fait de connaître comment un texte est fait permet à une lectrice ou à un lecteur de mieux se rappeler sa lecture et à une scripteure et à un scripteur de mieux planifier et gérer son écrit.

Deschênes (1988) met en lumière deux informations capitales: d'une part, les bons scripteures et scripteurs lisent davantage et ont des lectures plus diversifiées que les scripteures et scripteurs moyens ou faibles; d'autre part, les études qui tentent d'améliorer l'habileté à écrire par des expériences de lecture obtiennent des résultats aussi bons, sinon meilleurs, que l'étude de la grammaire ou la pratique répétée de la production écrite.

Voilà qui ne risque pas d'être troublant et apporte de l'eau à notre moulin! Nous appellerons donc «lecture-écriture», à l'instar de Lécuyer (1984), une démarche qui table sur la lecture pour préparer l'écriture, lectures et écritures alternant par la suite pour relancer et compléter l'apprentissage. Naturellement, la dimension métacognitive n'est pas exclue, elle est même sollicitée : elle vise à rendre explicites les gestes posés pour qu'ils puissent être refaits avec un investissement minimal d'énergie. De cette manière, nous souhaitons, en fournissant aux élèves les moyens de réussir, non seulement leur donner confiance en leurs capacités, mais aussi les placer en situation de réussite.

La puissance du roman arborescent

Autre condition requise pour motiver les élèves à écrire: leur proposer des objets d'étude conformes à leurs goûts. Le roman arborescent est de ceux-là. Nous appelons «roman arborescent», tout récit long, à structure plurilinéaire ou interactive, de type *Livre dont vous êtes le héros*. Gervais (1990) définit en ces termes ce type d'écrits:

Les fictions interactives fonctionnent sur le principe d'une participation du lecteur au déroulement de la situation narrative. Cette participation prend la forme d'une résolution de problèmes. Placé dans une situation dans laquelle il lui faut trouver une solution, le lecteur est amené à poser certains gestes mentaux et à effectuer des déplacements spatiaux qui le font littéralement

participer à la narration dans la mesure où il joue le rôle du héros.

Divisé en longs paragraphes ou sections, le livre ne doit pas être lu de façon linéaire, mais à partir des indications fournies à la fin de chaque paragraphe sous la forme d'une question posée au lecteur. Cette question oblige ce dernier à prendre une décision du point de vue de l'action à venir : par exemple, combattre la créature ou s'enfuir par la porte de côté? De la lectrice ou du lecteur donc dépendront succès ou échec. Quant au mode de lecture attendu, il cherche à «imposer le plus d'inférences possibles en vertu du principe qui veut qu'un jeu n'est intéressant que s'il est difficile à résoudre» (Gervais, *op. cit.*; p. 339).

Bertoncini (1993) mentionne que ce genre de lecture convient à la moitié des élèves d'une classe, qu'elle identifie comme lectrices ou lecteurs occasionnels ou non-lectrices ou non-lecteurs: «On n'est pas obligé de tout lire!» se réjouissent-ils... En effet, sur environ 250 pages, chaque parcours de lecture n'en compte que quelques-unes et l'histoire est complète en soi. Nous appellerons «parcours de lecture» l'ensemble des choix posés par la lectrice ou le lecteur pour construire l'histoire à partir des possibilités narratives qui lui sont offertes (Buckles, 1987).

La puissance de la science-fiction

Depuis les travaux de Oulipo (1981), l'oeuvre littéraire est conçue par plusieurs comme «une carte du monde et du connaissable» (Calvino, *op. cit.*). Qu'en est-il de la science-fiction?

La science-fiction (...), c'est encore avant tout de la science utilisant comme méthode herméneutique des hypothèses fictives. Le récit n'y est que le procédé qui permet de faire passer un raisonnement ou une spéculation transgressant des hypothèses généralement admises (Escarpit, 1985).

De son côté, Kanvat (1991) identifie dans ce genre une triple composante: la science, la fiction et la spéculation. Par-delà l'exotisme de surface et la réflexion sur les rapports de l'humain avec le progrès scientifique et technologique, ce chercheur y voit une interrogation sur les limites mêmes de la condition humaine. C'est dire l'importance d'étudier la science-fiction en classe!

Un autre argument milite en faveur du choix de ce type de textes: c'est son rôle clarifiant ou libérateur sur le plan psychologique, mis en lumière par Thomas (1979):

La science-fiction agit plutôt comme révélateur des fantasmes qui couvent dans l'inconscient. De là, sa puissance subversive : elle éclaire le présent d'un jour nouveau et fait prendre conscience, parfois après coup, des réalités qui interpellent (...).

Enfin, d'un point de vue plus technique, Pividal (1977) explicite le mode de production de la science-fiction. Sa description coïncide avec ce qui prévaut en écriture du poétique-ludique, apparentée à une forme de mécanique ou de «bricolage», au sens noble du terme:

L'auteur de science-fiction procède de façon fort semblable (au bricoleur), il se sert de l'énorme stock scientifique qui l'environne, il choisit ici et là une pièce, il recompose à sa façon de nouveaux objets : radar, fusées, laser, ordinateur sont démontés et remontés de façon nouvelle. Mais il compose aussi avec les principes et avec les théories, combinant à la façon du bricoleur, c'est-à-dire avec l'extrême rigueur de l'imaginaire.

Sous «rigueur», il faut entendre «le respect des règles de l'art», qui ne sont pas sans évoquer la programmation informatique. Cela nous amène tout naturellement à aborder maintenant la question de la démarche d'écriture longue, élaborée pour mener à bien la production d'un roman collectif de type *Livre dont vous êtes le héros*.

Lire pour écrire un roman en classe

Conformément au principe de synergie entre lecture et écriture mis de l'avant au début du présent article, nous ne saurions entamer un processus de production écrite sans commencer par une lecture-analyse d'un roman, de science-fiction bien sûr.

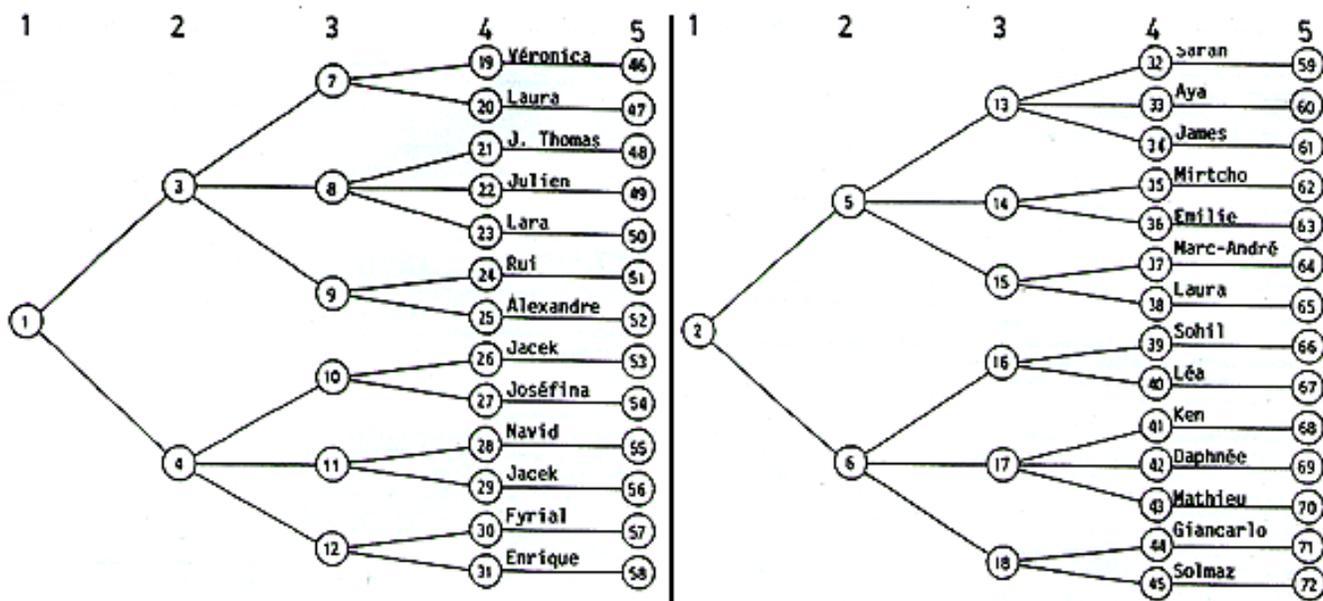
Choisi pour ses qualités littéraires (parallélismes, descriptions évocatrices, progression narrative haletante, etc.), le roman de science-fiction *Nos amis robots*, de la québécoise Suzanne Martel (1982), comporte 22 chapitres de 3 pages chacun, encadrés par un prologue et une conclusion. Il met en scène deux personnages, un garçon et une fille, qui vivent chacun à une extrémité du Canada et qui agissent, chacun avec l'aide de son robot, parallèlement, dans le but de sauver la planète Terre. En effet, l'oncle de l'un et le père de l'autre, tous deux astronautes, sont temporairement empêchés d'exercer leur compétence, par suite d'une perte de confiance de leurs chefs à leur endroit. Ce sont les Amandariens, un peuple ami, qui aideront les enfants, par l'entremise des robots, à détourner l'astre tueur que les cruels Worlaks avaient envoyé.

Comme on peut le constater, le contenu de *Nos amis robots* respecte les caractéristiques du genre science-fiction et pose une question fondamentale: l'être humain, confronté à des menaces d'apocalypse, aux prises avec des problèmes de temps et d'espace, peut-il faire confiance à des machines ou à des extraterrestres pour le sauver?

De nature à plaire à des préadolescentes et à des préadolescents et à des adolescentes et adolescents, cette oeuvre sert de modèle, même si elle n'est pas construite selon la structure plurilinéaire (ou arborescente) visée pour la production à venir. En effet, ce qui importe à cette étape, c'est de mettre en lumière, pour la comprendre, la structure universelle des récits. D'un point de vue théorique, cette structure a été dégagée par la sémiotique narrative, plus précisément par des auteurs comme Propp (1970), Barthes (1966), Bremond (1966), et Greimas (1966). Schématiquement, on peut identifier dans le récit cinq grandes étapes: la situation initiale, le projet ou la mission, la qualification (ou réception d'aide), la performance et la sanction.

Menée sur six semaines, en équipe de deux, cette analyse de la structure du récit est accompagnée d'un examen des rôles des personnages, de leurs attributs, de leurs motivations à agir ainsi que de leurs relations entre eux, comme l'illustrent les théories d'Hamon (1979). Il est également fait mention des lieux et des objets mis en scène dans le roman.

Outils de ces connaissances utiles, les élèves peuvent ensuite se transformer en scripteurs et aborder la phase de production collective. C'est là que les graphes entrent en scène (Gaudreault et Noël-Gaudreault, 1992).



Exemple de graphe pour la planification d'un texte plurilinéaire en classe

Un graphe pour gérer l'écriture

On appellera «graphe» un schéma en forme d'arbre qui comporte de nombreux embranchements. Pour chaque choix que le lecteur a à faire, il y a deux branches ou plus qui s'ouvrent. Cette représentation spatiale de la lecture est utile aussi en mode «écriture», parce qu'elle permet de gérer la planification du roman collectif et d'attribuer à chaque élève sa part de texte à produire.

Il faut donc imaginer, sur le mur de la classe, une affiche où l'on aura dessiné un schéma arborescent : la base de l'arbre va s'élargissant jusqu'à ce qu'on arrive à une simple branche sur laquelle le nom d'une scripteure ou d'un scripteur est écrit. Il y a autant de branches que de scripteures ou de scripteurs. En redescendant jusqu'à la base de l'arbre, on observe que chaque branche fait partie d'un réseau : un bouquet de branches dont un groupe d'élèves est responsable.

À chaque bouquet de branches correspond une histoire ou plutôt, déjà, une série d'aventures qui arrivent à un même personnage principal. Ainsi, comme les *Livres dont vous êtes le héros*, le roman interactif produit par la classe sera constitué de plusieurs histoires qui actualiseront, pour chaque personnage, plusieurs possibles narratifs. Comment les y aider?

Un fichier science-fiction pour générer des idées

Chaque théoricienne et chaque théoricien des processus d'écriture, à commencer par Flower et Hayes (1980), insiste sur l'importance de rassembler des matériaux pour écrire un texte. Qu'ils les puisent dans la mémoire à long terme ou dans des mémoires auxiliaires comme des livres, les scripteures et les scripteurs ont besoin de sélectionner, parmi des éléments stockés, ceux qui leur conviennent. Pour écrire un roman de science-fiction, il convient donc de sélectionner des matériaux spécifiques à ce genre littéraire. Comment s'assurer que les élèves ont accès à suffisamment de données? En leur fournissant une banque de données. Celle-ci existe, confectionnée dans ce but, à partir de la lecture d'une trentaine de romans de science-fiction. Certes, il serait préférable que ce soit les élèves eux-mêmes qui la bâtissent, et que leurs habiletés en lecture s'en trouvent sollicitées. Cependant, faute de mieux, il est fortement souhaitable de les munir de listes d'environ 600 éléments classés selon une vingtaine de rubriques d'identification et de description qui s'intitulent : lieux terrestres, lieux non terrestres, opposants extraterrestres, opposants humains, opposants animaux, plantes malfaisantes, objets volés, endommagés ou détruits, types de méfaits, types de missions, types d'aide, etc.

Après la sélection de quelques-uns de ces matériaux, il importe de donner aux scripteures et aux scripteurs un espace où inscrire leurs choix. C'est la fonction de la fiche «Démarrage du roman», qui comporte les rubriques suivantes: nom du personnage, âge, membres de la famille, deux caractéristiques physiques, deux caractéristiques morales, habillement, planète, domicile, activité de travail ou de loisir en cours. Cette fiche se complète à plusieurs, chaque sous-groupe de six élèves étant responsable d'un personnage masculin ou féminin. Une fois rempli, le document est affiché sur le mur où chaque membre de l'équipe peut venir le consulter lors de la rédaction ou de la révision d'une section (ou d'un embranchement). Le travail se poursuit selon certains paramètres qu'il convient maintenant de préciser.

Une prise en charge progressive du récit

Pour chaque équipe de six, le texte à produire comporte cinq sections, réparties sur cinq semaines. À la première semaine, correspond, aux six scripteures et scripteurs, l'écriture de la situation initiale. Elle consiste à présenter l'époque, les personnages et les lieux où commence l'histoire. La semaine suivante, les scripteures et les scripteurs se séparent en trois sous-groupes de deux qui présentent, pour le personnage choisi, un méfait, un manque, une mission ou un projet. À la troisième semaine, les sous-groupes de deux se scindent à leur tour et chaque scripteure et chaque scripteur devient seul maître à bord pour élaborer et rédiger la suite des aventures du personnage de science-fiction : à cette étape, il s'agit de raconter la qualification, c'est-à-dire comment le personnage reçoit de l'aide. Puis le récit se poursuit individuellement lors des semaines 4 et 5, cette fois pour raconter la rencontre avec l'opposant qui permettra ou non au héros de réparer le méfait, combler le manque, remplir la mission ou réaliser le projet. Cette étape de performance est suivie de la sanction qui consiste à voir les bons récompensés et, le cas échéant, les méchants punis.

Une fois la première version écrite, arrive le moment de la révision, après quelques jours de repos pour la scripteure et le scripteur et pour le texte.

Une relecture programmée

Qu'elle se fasse collectivement ou en groupe de six, la relecture doit progresser de manière graduée, cette gradation étant déterminée par le meneur de jeu, c'est-à-dire l'enseignante ou l'enseignant.

Idéalement, ce travail se répartit sur cinq journées, chacune correspondant à un axe précis. En effet, successivement sont examinés, un crayon à la main, les éléments suivants: la cohérence/cohésion du texte, la complétude, les structures syntaxiques, le vocabulaire et l'orthographe.

Cette étape, que l'on pourrait appeler celle des «échanges métacognitifs dirigés», revêt une importance particulière: c'est dans ces moments-là que sortent au grand jour et se discutent les préconceptions erronées, que se clarifient les enjeux, que s'évalue le travail réalisé. Naturellement, la coopération entre les élèves s'accroît et se raffine à mesure que se développe l'habitude de travailler de cette manière.

Les élèves s'organisent ensuite pour réécrire à six ou à deux les passages écrits à six ou à deux, et individuellement, ceux qu'ils ont rédigés seuls. Partielle ou totale, la réécriture sera facilitée non seulement par les annotations inscrites dans la marge, les ratures et les soulignements éventuels effectués avec le crayon, mais aussi par les fiches de réécriture.

Des fiches pour la réécriture

Les fiches de réécriture sont données aux scripteures et scripteurs pour les aider à améliorer les différents aspects de leur production. Au nombre de cinq, elles s'intitulent : «Comment désigner le personnage principal sans répéter son nom sans cesse», «Comment éviter les mots plats», «Comment décrire un lieu sans répéter «être», «avoir» ou «il y a», «Indices temporels, pour exprimer l'ordre, la durée et la fréquence», «Quel mot-lien choisir».

Conclusion

Malgré son caractère un brin sophistiqué, un tel dispositif didactique ne saurait constituer une panacée à l'ensemble des problèmes que rencontre la professeure ou le professeur d'écriture. Au nombre des difficultés les plus marquantes, signalons le rythme d'écriture différent selon la scripteure ou le scripteur, la longueur excessive de certaines sections, les absences répétées de certains élèves, le fait de ne pas prendre en compte les choix préalablement effectués par leurs pairs, la difficulté, chez certains adeptes du genre, de se démarquer du contenu de romans qui les ont marqués. Certains irritants sont imputables au travail de groupe : par exemple, le refus de travailler autrement que seul, le désir de changer de coéquipière ou de coéquipier dès que surgit un désaccord, la difficulté à arriver à un compromis. Ces divers problèmes ont fait l'objet d'échanges en petits groupes de travail et se sont résorbés à des degrés divers...

C'est la tâche de la didactique de programmer des interventions, non pas intuitivement, mais de façon rigoureuse, en tenant compte des acquis de la recherche en ce domaine. C'est ce que nous avons tenté de faire ici. Le résultat a paru spectaculaire aux enseignantes et aux enseignants qui nous ont ouvert leurs portes. Qu'il nous soit permis ici de leur manifester notre gratitude.

Comme on le voit, l'enseignement-apprentissage du roman ne saurait être laissé au hasard. Le parcours de travail des élèves doit être balisé, c'est-à-dire programmé. De surcroît, il doit donner à chacun le maximum de chances de réussite et, dans ce but, il faut outiller adéquatement l'apprentie et l'apprenti. Les outils présentés sommairement ici sont les suivants: une grille d'analyse de la structure d'un roman (six questionnaires, plus une synthèse), un graphe de gestion du travail de groupe et de planification de la structure du roman plurilinéaire à produire, un fichier science-fiction (20 rubriques, 600 «données» dans la banque), une fiche «Démarrage du roman», des consignes pour l'élaboration et la rédaction et, enfin, pour la révision, des fiches de réécriture.

Dans cet article, nous avons donc proposé de voir le roman, monde par excellence de l'écriture de fiction (à plus forte raison de science-fiction), comme un laboratoire où l'élève construit, démonte et remonte inlassablement une mécanique, celle du texte, sur laquelle il agit et à laquelle il réagit. D'accord pour conserver le terme de «bricolage», mais, disons-le tout net : il s'agit là d'un bricolage sublime!

Extrait de : Le labyrinthe galactique

«Samantha! Samantha! réveille-toi!» Ton père t'annonce que c'est l'heure d'aller à l'école. Tu descends les escaliers quatre à quatre. Ton père le policier, ta mère l'avocate et ton frère Wayne James qui aime tant le hockey, eux, ont déjà fini de déjeuner. Après avoir pris des céréales, tu remontes te préparer. Tu peignes tes cheveux roux, tu mets tes verres de contact vert clair et tu enfiles ton uniforme bleu. Vite, tu sors de la maison pour attraper l'autobus 24.

Dans l'autobus, tu penses à Bob et tu ne t'aperçois pas que tu es rendue. Tous les deux, vous êtes tombés amoureux tout de suite quand vous vous êtes vus. Vous avez décidé de vous marier en cachette. Rendue au Collège Villa Maria, tu aperçois tes amies Jasmina et Rébecca. Elles parlent avec Bob. Tous les trois ont ton âge, 16 ans. Tu vas parler avec eux en attendant que la cloche sonne.

Après ta journée d'école, tu rentres vite et tu enlèves ton uniforme bleu. Tu mets des jeans et un chandail et tu vas travailler au restaurant «L'Arnaque», comme à chaque soir.

Mais un jour, ta vie va changer. Pour savoir ce qui t'arrive, va à 5 ou à 6.

En revenant de ton travail, tu cours vite à ta chambre. Tu fermes la porte à clé et tu fais ta valise qui se remplit de vêtements et de souvenirs.

Le lendemain, à quatre heures du matin, tu sors par la fenêtre et tu t'en vas rejoindre Bob. Avec la voiture, vous partez pour l'aéroport. Vous montez à bord de l'avion, en direction de l'Alaska. Rendus à destination, un taxi vous attend pour vous emmener à votre chalet. Vous êtes très fatigués, alors vous allez vous coucher dans votre lit romantique pour bien vous reposer pour votre longue journée de ski le lendemain, à la montagne Noire.

Le matin vous partez skier. Deux heures plus tard, sur la pente, vous rencontrez un ours polaire.

En vous sauvant, vous tombez dans une caverne. Tu dis à Bob : «Quel chemin allons-nous prendre?»

Bob te répond : «On prend celui de gauche!»

En marchant vers cet endroit, vous apercevez une soucoupe volante. Soudain, vous vous faites transporter par un rayon lumineux.

Le vaisseau commence à monter. Vous n'avez rien d'autre à faire que d'explorer le vaisseau. Vous vous approchez d'une grande fenêtre et vous voyez la Terre s'éloigner de plus en plus. Au bout d'un moment, vous remarquez que vous approchez d'une planète rouge.

Pour savoir ce qui va vous arriver sur Mars, à Bob et à toi, passe à 17 ou à 18.

La soucoupe volante atterrit sur une planète mystérieuse. Vous vous sentez effrayés et curieux en même temps. Vous êtes entourés de microscopiques extraterrestres de couleur ocre. Les gardes du roi majestueux des Martiens vous prennent sur leur dos et vous emportent dans une prison isolée.

Au bout de cinq jours... vous vous sentez désespérés. Soudain, vous entendez une petite voix murmurer plusieurs fois : «Je peux vous aider!»

- «Qui est là?» questionne Bob en tendant l'oreille.

- Je m'appelle Triskèle. Je connais l'endroit où les gardes de sécurité mettent leurs clés. Leur plan consistait à capturer deux êtres humains pour faire des expériences scientifiques sur eux. Ils ne veulent pas tuer quelqu'un de même race. Ma famille et moi, nous ne sommes pas d'accord, mais nous craignons qu'ils tirent sur nous avec leur pistolet...

- «S'il-vous-plaît, sauve-nous!» lui cries-tu.

Au bout de quelques minutes, la porte s'ouvre et vous êtes libres.

Que va-t-il vous arriver, à Bob et à toi? Passe à 44 pour le savoir.

Les semaines qui suivent, vous devez tous vivre en cachette des gardes de sécurité: Bob et toi, Triskèle et sa famille, c'est-à-dire Membron, la femme de Triskèle; Pasquine, la fille de Triskèle; Étambot, le fils de Triskèle. Tous ensemble, vous vivez dans la ville de Narguetti. Vous avez changé de ville, car vous fuyez les gardes.

Un jour, quelqu'un sonne à la porte. Triskèle ordonne à sa famille et à vous, les humains, de vous cacher. Il répond à la porte et, à sa grande surprise, c'est Pinay, une Martienne. Pinay est gardienne de sécurité à la prison. «Vous avez délivré nos prisonniers, alors vous allez payer pour eux!» Avec ça, elle part avec Triskèle dans sa voiture et l'emmène en prison.

Après son départ, tout le monde sort de sa cachette. Membron dit:

«On doit faire quelque chose pour Triskèle.» Tu réponds: «Oui!» Pasquine a une idée : «Je sais! On pourrait fabriquer un avion supersonique et délivrer mon père!»

Alors, dans les mois qui suivent, toute la bande travaille très fort pour fabriquer l'avion supersonique. Enfin, l'avion est prêt!

Quand la nuit est venue, vous survolez la prison et délivrez Triskèle.

Passe à 73 pour savoir comment votre histoire se termine.

Quand vous êtes de retour, une foule vous attend en dehors de la navette. Ce soir-là, toute la ville est joyeuse et fidèle à Bob et à Samantha. Il y a beaucoup de nourriture amère qui est très bonne: du homard, des crevettes, du steak, des «bretons» et plein d'autres bonnes choses. Il y a aussi de la musique: du rock, des chansons romantiques et beaucoup de danse. Cette fête est vraiment extra!

Références

- BARTHES, Roland. «Introduction à l'analyse structurale des récits», *Communications*, n° 8, Paris, 1966.
- BERTONCINI, Marilynne. «Une histoire dont vous êtes le héros», *Recherches*, n° 18, AFEF, Lille, 1993, p. 79-92.
- BOURQUE, Ghislaine, Monique NOËL-GAUDREAU et al. *L'École à fictions*, 3 vol., Québec, Presses de l'Université du Québec, 1987.
- BREMOND, Claude. «La logique des possibles narratifs», *Communications*, n° 8, 1966, p. 60-76.
- BUCKLES, Mary Ann. «Interactive Fiction as Literature», *Byte*, vol. 12, n° 5, 1987, p. 135-146.
- CALVINO, Italo. *La machine littérature*, Paris, Le Seuil, 1984, 250 p.
- DESCHÊNES, André-Jacques. *La compréhension et la production de textes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1988, p. 75-102.
- ESCARPIT, Robert. «Science-fiction stricto sensu, Science-fiction et fiction spéculative», *Revue de l'Université de Bruxelles*, vol. 1-2, 1985, p. 187.
- FLOWER, Linda S. et John R. HAYES. «The dynamics of composing: making plans and juggling constraints» dans *Cognitive processes in writing* (Gregg L.W. et Steinberg, E.R., dir.), Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum ass. Publishers, 1980, p. 31-50.
- GAUDREAU, Romain et Monique NOËL-GAUDREAU. «Graphes et textes plurilinéaire : livres dont le lecteur est le héros», *Poétique*, n° 92, 1992, p. 399-417.
- GERVAIS, Bertrand. *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*, Longueuil, Éditions Le Préambule, 1990.
- GREIMAS, Algirdas-Julien. *Sémantique structurale*, Paris, Le Seuil, 1966.
- HAMON, Philippe. *Pour un statut sémiologique du personnage, Poétique du récit* (en collaboration), Paris, Le Seuil, collection Points, 1979.
- KANVAT, Carl. *La science-fiction vade-mecum du professeur de français*. Paris, Didier-Hatier, collection Séquences, 1991.
- LÉCUYER, Claudette. *Écrire pour lire, lire pour écrire*, Paris, Hachette, 1984.
- MARTEL, Suzanne. *Nos amis robots*, Montréal, Héritage Jeunesse, 1982.
- NOËL-GAUDREAU, Monique et Romain GAUDREAU. «Jeu et production de textes fictionnels», *Le français dans le monde*, n° 274, 1995, p. 54-57.
- OULIPO. *Atlas de littérature potentielle*, Paris, Gallimard, Collection Idées, 1981, 448 p.
- PIVIDAL, Rafaël. «Une littérature en ut mineur», *Europe*, n° 580-581, 1977, p. 44-45.
- PROPP, Vladimir. *Morphologie du conte*, Paris, Le Seuil, 1970.
- REUTER, Yves. *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), Bern, Peter Land, éditeur.
- RAIMOND, Michel. *Le roman*, Paris, Armand Colin, 1989.
- RICARDOU, Jean. «Écrire en classe», *Pratiques*, n° 20, 1978, p. 23-70.
- THOMAS, L.V. *Civilisations et divagations. Mort, fantasme, science-fiction*, Paris, Payot, 1979.
- TODOROV, Tzvetan. *Critique de la critique*, Paris, Le Seuil, 1984.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

L'apport de la bande dessinée

Madeleine GAUTHIER

Professeure de français

Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière

L'année 1965. *Le Journal de Tintin* arrivait chaque jeudi chez mon épicier... Tous les jeudis, je me précipitais pour faire les commissions, anticipant la découverte, risquant au retour la collision avec quelque borne fontaine, tout absorbée par la lecture de *Modeste et Pompon* en quatrième couverture. J'y ai découvert Vercingétorix et le vase de Soisson, la jeunesse torturée d'Andersen et, enfin, le bon roi Dagobert, sa mère Blanche aux grands pieds et son conseiller, l'évêque Éloi. Je m'en souviens comme d'une quête heureuse : ces histoires hebdomadaires complètes engendraient un besoin nouveau, celui de savoir. Qui a dit que la bande dessinée rendait idiot?

La bande dessinée porte encore une aura sulfureuse d'empêcheuse de lire «sérieux»! Elle cligne de l'oeil aux enfants pour mieux les détourner d'une «vraie» lecture académique, rassurante pour les parents, les enseignantes et les enseignants. Mais pourquoi une histoire en vignettes et en planches constituerait-elle une sous-lecture? Pourquoi ne pas aller chercher les enfants là où ils trouvent le plaisir de lire? Dans un premier temps, cet article tentera d'offrir une autre approche de la bande dessinée, pour ensuite traiter du goût de lire chez l'enfant. Une succincte étude menée auprès d'enseignantes et d'enseignants du français de la commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière témoignera des attitudes généralement négatives par rapport à ce type de discours : ce qui n'empêche pas la réalisation d'expériences ponctuelles intéressantes. Enfin, nous verrons que le support à l'utilisation de la bande dessinée en classe est quasiment inexistant : il reste un matériel à inventer et une formation adéquate à créer, destinée aux enseignantes et aux enseignants.

Approches de la bande dessinée

Définir la bande dessinée constitue en soi un défi de taille: entre image et récit, lecture iconographique et lecture de textes, elle est un art total et libre, ancrée non pas dans la réalité, mais, lorsque assumée par un artiste véritable, dans un imaginaire ouvert et proche de la poésie. «La BD, après avoir proclamé la mort du texte et du récit, paraît revenir à un type de narration où le texte joue un rôle prépondérant, au point de nous ramener parfois à des conceptions qu'on croyait révolues» (Masson, 1985, p. 84). On retrouve même aujourd'hui des auteurs (Bourgeon, Bilal, Mézières) qui, à l'instar du roman, proposent une narration extradiégétique hétérodiégétique (relais et récitatifs) «[...] au passé à l'intérieur duquel les épisodes sont vécus au présent (ballons)» (Masson, 1985, p. 88). Et cette tendance annoncée s'affirme dans ce véritable «roman dessiné», *La cité de verre*, adaptation d'un roman de Paul Auster par une équipe dirigée par Art Spiegelman (auteur de *Maüs*), et publiée par la très sérieuse maison d'éditions Actes Sud. «Le résultat est très fidèle au livre et, en même temps, c'est autre chose», révèle Paul Auster au journaliste du *Devoir*. «Par moments, le résultat ressemble un peu au découpage dessiné d'un film. Mais c'est probablement plus intéressant qu'un film pourrait l'être. Il y a une grande liberté dans la bande dessinée, plus grande que celle du cinéma. [...] D'une certaine façon, les images de la bande dessinée sont tellement abstraites que celles qu'on a dans sa tête restent intactes.»

La bande dessinée n'est pas un art «hybride», en ceci qu'il ne fait appel qu'à un seul de nos sens: la vue. Ce n'est pas, encore là, de la «littérature»: ici, l'écrit sert en quelque sorte de relais, de support de sens à l'histoire en images, ou bien, plus simplement, il remplit une fonction «répressive», «il fixe un seul sens à une image volontiers polysémique» (Fresnault-Deruelle, 1972, p. 39). Thierry Groensteen, dans un numéro spécial de *CinémAction*, souligne la difficulté de définir la BD.

[...] le mélange de texte et de dessin, caractéristique objective de la bande dessinée qu'il n'est

évidemment pas question de nier, ne peut pas être érigé en élément cardinal d'une définition. [...] L'histoire est jalonnée d'oeuvres «muettes» qui [...] n'en appartiennent pas moins à la bande dessinée. [...] Le mélange de texte et de dessin n'est pas un critère suffisamment discriminant pour être définitoire. Il est une constante de la communication moderne [...]. Établir une équivalence entre les termes de la somme «texte + dessin», et ceux de la somme «narration + monstration» serait une erreur grossière. En fait, on peut observer une grande diversité dans les stratégies narratives dont use la bande dessinée, depuis celle qui confie toute la narration au seul dessin [...] jusqu'à celle qui se repose entièrement sur le texte pour ce qui est de la production du sens. (Groensteen, 1990, p. 20).

Le seul lieu commun littérature-BD serait donc essentiellement la diégèse, l'histoire racontée par un narrateur. Bien que l'on puisse user, comme les critiques jusqu'ici l'ont fait, des termes propres à la linguistique et à l'analyse structurale des récits, on ne peut passer sous silence la nature même des mécanismes de «prise de sens» : analyse paradigmatique et synchronique des vignettes, analyse syntagmatique des bandes et tabulaire des planches, incarnation de sens dans la forme même des cadres, tissu des lettrages et phylactères, chocs des éléments juxtaposés ou mis en parallèle par le montage, ellipses temporelles des intercases, composition des images et texture du trait, de la couleur ou de l'absence de couleur, imbrication des cadres.

Plusieurs des enseignantes et des enseignants interviewés ont avoué être peu familiers avec la bande dessinée et éprouver quelques difficultés à s'y intéresser ou simplement à donner du sens à leur lecture. Que faut-il lire d'abord, le texte ou l'image? Ce qui rejoint les conclusions d'un article de Thierry Smolderen, paru dans *Les Cahiers de la bande dessinée* : «On peut imaginer que la "lecture" d'une BD requiert une participation plus active que dans la lecture normale du cerveau droit, spécialisé dans l'analyse des configurations spatiales et donc particulièrement concerné par le décodage de la topologie complexe d'une planche de BD» (Smolderen, 1984, p. 57). D'après cet auteur, cet apprentissage se fait vers l'âge de cinq ou six ans, alors que la «dominance du monde verbal sur celui des images n'est pas encore tout à fait établie».

Bien sûr, très peu d'enfants, d'adolescentes et d'adolescents fréquentent les «grands» auteurs de bande dessinée tels Moebius, Bilal, Comès ou Spiegelman... Si on se réfère à *Maüs*, par exemple, traitant d'un thème douloureux et historique sur le mode métaphorique, évacuant la couleur et usant des aplats noirs pour créer des effets dramatiques, on est bien loin du réalisme quotidien et du fantastique ordinaire des bandes dessinées américaines ralliant les amateurs de super-héros et d'histoires univoques. Selon les bibliothécaires des écoles secondaires de Chutes-de-la-Chaudière et une mini-enquête informelle, les adolescentes et les adolescents sont plutôt friands de BD comiques, réunissant de courtes histoires en une bande ou en une planche : *Garfield* (traduit de l'américain), *Boule et Bill*. En outre, ils lisent aussi beaucoup *Astérix*, *Lucky Luke*, *Tintin* et enfin *Thorgal*, super héros historique. Quelques-uns ont par ailleurs adopté *Gaston Lagaffe*, parce qu'il «leur ressemble», *Léonard*, gaffeur médiéval, et enfin *Spirou* et *Jeune Spirou*. Choix qui semblent rejoindre l'enquête effectuée en 1982 par Flore Gervais: les cinq bandes dessinées choisies le plus souvent étaient *Boule et Bill*, *Tintin*, *Les Schtroumpfs*, *Astérix* et *Lucky Luke*. (Gervais, 1982, p. 8). Une constante demeure : les jeunes lisent d'abord et avant tout des séries. Ils y retrouvent des personnages connus, dans des contextes déjà expérimentés et revivent les mêmes histoires, familières : «[...] on retrouve le désir inconscient du public populaire de ne pas être dérangé dans ses habitudes, chaque série possède un noyau inaltérable» (Jennequin, 1990, p. 136).

Flore Gervais a par ailleurs pointé quels pourraient être les critères déterminant les préférences des jeunes en matière de BD : «deux concernent la forme à savoir les deux véhicules essentiels : le texte et l'image; deux concernent le contenu : le héros et le comique [...]» (Gervais, 1982, p. 13). À propos de l'image, il est à noter que «les contours sont toujours clairement dessinés, les personnages se détachent bien. Il n'y a pas de confusion possible dans l'interprétation de l'image» (Gervais, 1982, p. 29). Ce sont des BD couleur adoptant la ligne claire, où les cadres et le montage sont de facture plutôt sage, traditionnelle. Les héros, bien que ne connaissant pas la peur et pouvant réussir des exploits incroyables, «demeurent très humains», donc sujets eux aussi aux faiblesses «ordinaires». (Gervais, 1982, p. 22). Mais, chose extrêmement importante, ces héros, sauf bien sûr en ce qui concerne *Thorgal*, font rire... Dans ma classe (troisième secondaire), ceux qui persistent et lisent les récits longs (*Jo*, écrit par Derib) sont des lecteurs assidus de romans, alors que les autres reviennent vite échanger leur BD pour une histoire plus courte, plus drôle comme *Boule et Bill*.

Entre plaisir et connaissances

Daniel Pennac, dans son essai *Comme un roman*, posait cette simple question : mais qu'est devenu cet enfant avide de contes et dévoreur d'histoires écrites, de mots à la saveur un peu passée? Nous devons soutenir l'enfant dans sa recherche du plaisir perdu, lui tendre la main à l'aide du texte et de l'image, pour l'amener à comprendre

ce que l'école, idéologiquement, nomme la «bonne littérature» : l'étude de la bande dessinée n'est et ne devrait pas être une fin en soi, mais bien un jalon vers une lecture autre. L'enseignement ne doit pas oublier d'être à l'écoute du magma culturel dans lequel baignent les jeunes, de donner du sens à leurs lectures futures en prenant conscience de leurs antécédents culturels. «L'acculturation est un processus, la culture est une acquisition par héritage ou par apprentissage externe. [...] Puisqu'elle a été acquise non naturellement, c'est qu'elle a été transmise, donc qu'elle peut être enseignée à condition que l'on mette en place les démarches adéquates qui permettent de construire rationnellement la compétence culturelle» (Peytard, 1982, p. 97). Cette culture, qui est la leur, doit servir à construire : leur enfance télévisuelle et l'omniprésence du fait vidéo (on n'écoute plus la musique, on regarde *Musique Plus*; on ne joue plus en société, on affronte sur son écran de télévision des personnages virtuels) sont les bases incontournables de leur apprentissage.

De plus, Jacques Tardif, dans son livre *Pour un enseignement stratégique*, soutient qu'«essentiellement, on ne peut apprendre que ce qu'on connaît déjà. [...] L'élève doit avoir en mémoire à long terme des connaissances qui lui permettent d'établir des liens avec les nouvelles informations qui lui sont fournies, sinon il ne peut les traiter d'une façon significative» (Tardif, 1992, p. 39). Il ne s'agit pas ici d'un retour à une pédagogie «du vécu» limitée aux expériences des élèves, mais bien d'une meilleure compréhension de la psychologie cognitive, au service d'un apprentissage ponctuel.

Selon Marr (1982, 1985) cité dans Tardif, «l'attribution d'une signification dépend de deux facteurs : la nature des stimuli présentés et les connaissances antérieures. C'est par celles-ci seulement qu'il est possible de donner un sens aux stimuli de l'environnement. C'est donc [...] en créant graduellement des connaissances sur l'architecture de la mémoire et en les associant à des connaissances antérieures que je peux espérer influencer vos récepteurs sensoriels dans ce champ de connaissances» (Tardif, 1992, p. 166).

Tous les enfants semblent comprendre une histoire «dessinée» avant même de savoir déchiffrer le code linguistique. Flore Gervais ne manquait pas de relever l'importance d'une lecture «amie» dans l'apprentissage de l'enfant : «Par conséquent, la longueur d'avance dont jouit la bande dessinée dans le goût des enfants par rapport aux autres genres littéraires, ainsi que la qualité reconnue des bandes dessinées que les enfants préfèrent, pourraient faire de ce genre littéraire un outil pédagogique précieux. Puisque ici le plaisir de lire préexiste à toute stratégie scolaire, le danger de démotivation par l'exploitation systématique en classe paraît beaucoup moins grand» (Gervais, 1984).

Jacqueline Charbonneau, conceptrice de programmes de français au ministère de l'Éducation, assure que si la bande dessinée, dans la nouvelle version des programmes, n'est nulle part citée, elle ne se trouve en aucun cas exclue. Elle l'estime comme grandement «facilitante au primaire» dans l'acquisition de certaines notions liées au discours narratif. «Les enfants aiment ça, poursuit-elle, cette lecture ajoute au plaisir du texte.»

Eu égard à cette notion de plaisir, il faut prendre garde au type même d'exploitation de la BD en classe de français. Annie Therriault soulignait, dans un article paru dans la revue *Des Livres et des jeunes*, que «une utilisation du texte contenu dans les bulles aux seules fins de l'analyse grammaticale neutralisera vite l'humour et éteindra le plaisir dans le temps de le dire» (Therriault, 1994). Danger qui résiderait peut-être surtout dans le recours systématique à la bande dessinée en tant que matériel didactique : on doit donc présenter l'exercice comme une récompense, une incartade rare dans l'apprentissage de la grammaire.

De simplement mettre à la disposition des élèves des albums de bande dessinée, lors de périodes de lecture en classe ou à la bibliothèque, contribuerait à favoriser l'acquisition de bonnes habitudes de lectures. Dans une étude parue en 1991, Pierre Roy constatait que «la lecture régulière libre de bandes dessinées humoristiques influence le goût de lire chez des enfants de cinquième année primaire» (Roy, 1991). En effet, selon les données recueillies, «la médiane nous indique que l'élève moyen lit 19 minutes par jour alors qu'il en lisait 5 avant l'expérience» alors que «le nombre de non-lecteurs, quant à lui, est passé de 12 à 3» (Roy, 1991).

Point de vue d'enseignantes et d'enseignants

En novembre 1995, treize enseignantes et enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire (École secondaire L'Aubier à Saint-Romuald et École secondaire les Etchemins à Charny) ont accepté de répondre à un bref questionnaire portant sur la lecture de bande dessinée par leurs élèves, de même que sur son utilisation en tant qu'outil pédagogique.

Les trois enseignants du premier cycle travaillent en 1^{re} secondaire. Les enseignants du deuxième cycle se répartissent ainsi : trois en 3^e secondaire, trois en 4^e secondaire et six en 5^e secondaire. Deux enseignent à deux niveaux : un en 3^e et 5^e secondaire et un autre en 4^e et 5^e secondaire.

La majorité des enseignantes et enseignants consultés interdisent la lecture de bandes dessinées en classe lors des périodes de lecture, alors que cinq d'entre eux l'acceptent lors des périodes de bibliothèque. Aucun n'utilise la

bande dessinée en tant qu'outil pédagogique. Quant à la fréquence de lecture, deux professeurs seulement n'imposent aucune restriction.

Tableau 1

Questions	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	oui	non	oui	non	oui	non
Lectures de BD en classe lors des périodes de lecture	3	0	7	2 (3 ^e sec.)	11	2
Lectures de BD lors des périodes de bibliothèques	1	2	7	3 (1-5 ^e sec. 2-3 ^e sec.)	8	5
Utilisation de la BD à des fins d'apprentissages			8	0	11	0

Tableau 2

	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Restrictions quant à la fréquence	Aucune restriction : 1 Restreint la fréquence de lecture : 1	Aucune restriction : 1 Restreint la fréquence de lecture : 1 Permission accordée en de rares occasions : 1
La forme de la BD : laquelle les enseignantes et enseignants permettent-ils ?	a) cadres uniques : 2 b) histoire une bande : 2 c) histoire une planche : 2 d) récits longs : 2	a) cadres uniques : 2 b) histoire une bande : 3 c) histoire une planche : 3 d) récits longs : 5

En ce qui concerne la forme «narrative» de la bande dessinée, les enseignantes et les enseignants du premier cycle disent accepter les histoires aussi bien en une planche que celles couvrant le livre entier, alors que ceux du deuxième cycle se montrent plus sélectifs : trois sur cinq interdisent les BD à cadres uniques (BD humoristique telle *Mordillo*); deux, les histoires en une bande (*Mafalda*); deux, les histoires en une planche, alors que les cinq favorisent la lecture de récits longs. Un enseignant de 5^e secondaire a par ailleurs ajouté qu'il prenait soin d'écarter «les bandes dessinées comportant trop peu de texte». Les enseignantes et les enseignants disent interdire la lecture de BD à cause du peu de contenu exploitable pédagogiquement, du manque de temps par rapport aux exigences du programme et de l'obligation, en 4^e et 5^e secondaire, de faire lire «de vrais romans», mission compliquée par la résistance des élèves «qui préfèrent la lecture de BD». La pauvreté du corpus disponible a aussi été relevée à l'école Les Etchemins : albums trop peu nombreux, trop âgés, défraîchis.

Tableau 3

Niveaux enseignés	Raisons évoquées de l'interdiction
1^{re} secondaire	«La BD ne peut aider l'élève dans la rédaction de textes.»
3^e secondaire	«Je veux les amener à lire des textes où ils devront avoir une connaissance globale, pour être en mesure de répondre à des questions.»

4^e secondaire	«C'est un choix d'équipe. J'ai déjà permis la lecture de BD à la bibliothèque, mais comme on le défendait en 3 ^e secondaire, et que la majorité des enseignantes et enseignants de 4 ^e s'y opposaient également, je me suis rallié à la majorité. Par contre, je dois avouer que les lectrices et les lecteurs de bandes dessinées, à la bibliothèque, sont pour la plupart des élèves qui lisent rarement et qui sont faibles en français.»
4^e-5^e secondaire	«La lecture de romans est obligatoire puisqu'il y a quatre études au cours de l'année.»
5^e secondaire	«Je fais une distinction entre lecture à l'école et lecture hors cours. Celle qui se fait sous mon contrôle doit être planifiée en fonction du programme, soit le roman. Mais je ne dénigre pas, en classe, la BD lue à l'extérieur, chez soi. [...] De plus, la BD moderne évolue vers la prédominance du dessin, aux dépens du texte et du récit. Il y a encore une histoire, mais elle est davantage picturale.»
5^e secondaire	«Étant donné le programme de 5 ^e secondaire, je m'acharne à leur faire lire des romans afin de ne pas parler inutilement quand viendra le mois de janvier alors que j'enseignerai le roman.»
5^e secondaire	«Les bandes dessinées disponibles à l'école ne sont pas suffisamment étoffées pour le niveau d'enseignement.»

Enfin, quatre enseignantes et enseignants sur treize lisent souvent ou parfois des bandes dessinées, alors que la majorité d'entre eux n'en lisent que rarement.

Tableau 4

Cycles de secondaire	Habitudes de lecture	Préférences
Premier cycle	parfois 2 rarement 1	<i>Mafalda</i> 2 <i>Boule et Bill</i> 1 <i>Tintin</i> 1 <i>Garfield</i> 1 <i>Francine</i> 1
Deuxième cycle	souvent 1 parfois 3 rarement 5 jamais 1	

Cet instantané d'un microcosme professoral de la rive sud de Québec vient confirmer des impressions ressenties, évoquées dans différents articles comme celui d'Annie Thériault paru dans *Des livres et des jeunes*, en 1994 : «La bande dessinée est mise à l'écart parmi les sous-littératures destinées aux illettrés de ce monde [...] qui ont besoin des images pour lire. Bon nombre d'éducatrices et d'éducateurs, de pédagogues et de parents ont déjà mené une lutte féroce contre la bande dessinée».

Expérience vivante en première secondaire

Malgré tout, quelques expériences ponctuelles sont tentées. En effet, des enseignantes et des enseignants, des bibliothécaires, des conseillères et des conseillers pédagogiques déploient beaucoup d'énergie à la mise sur pied d'événements centrés sur la bande dessinée : ateliers de familiarisation, expositions, projets spéciaux réalisés par les élèves eux-mêmes.

Au printemps 1995, un enseignant en 1^{re} secondaire à l'école L'Horizon de Saint-Jean-Chrysostôme s'est engagé dans un marathon de quatre semaines, greffant au programme de français des notions propres à ce discours, en établissant un pont de leurs lectures à d'autres plus complexes (aussi bien la BD que la littérature officielle), et en pilotant les projets de ses élèves (réalisation d'un sondage sur les goûts des jeunes, élaboration et présentation à

la bibliothèque d'exposés expressifs ou informatifs, écriture de récits d'aventures lors de la Semaine du français). Il avoue avoir consacré de très nombreuses heures à la présentation de cours « techniques », essentiels à la compréhension du mécanisme narratif, à la mise en marche de projets d'équipes, à l'assistance et au suivi du travail effectué par les élèves. « On pourrait bâtir plus, aller chercher l'intérêt des jeunes; (comme ce langage constitue une première forme de lecture) il faut aller chercher les jeunes là où ils sont », souligne-t-il, en notant au passage qu'il faut replacer la BD dans son cadre particulier. « Pour pouvoir se permettre d'aborder ce type de discours, il faut le connaître ». Il y a très peu de cours où les enseignantes et les enseignants peuvent puiser les connaissances idoines.

Les jeunes ont participé en grand nombre aux différentes activités présentées à la bibliothèque pendant l'heure du dîner. Mentionnons, entre autres activités, les exposés oraux des élèves, l'atelier animé par un dessinateur de BD, la présentation de films et d'une exposition parrainée par des librairies locales et regroupant des planches explicatives, des affiches, des albums... Il est à noter que cette école secondaire, toute neuve, dispose d'une collection intéressante de bandes dessinées, contrairement à ce que l'on peut constater dans d'autres écoles.

L'école secondaire L'Horizon n'est pas la seule à s'être engagée dans des activités liées à la bande dessinée : en 1994-1995, cinq écoles ont fait appel à la Société des créateurs et amis de la BD du Québec afin de trouver une dessinatrice ou un dessinateur pour animer un atelier de conception de BD. Malheureusement, « les dessinatrices et les dessinateurs engagés n'ont que peu d'expérience à l'animation d'ateliers », remarque un enseignant ayant eu recours à leurs services. Il demeure cependant un intérêt certain à l'élaboration de tels ateliers réunissant dessinatrices et dessinateurs et groupes d'élèves. Ces activités demandent une collaboration sérieuse entre l'enseignante et l'enseignant et l'artiste : préparation des élèves à l'atelier par l'explication de notions de base, projet élaboré à partir des objectifs terminaux, par exemple, liés à la production d'un texte narratif, travail préparatoire du dessinateur à partir d'idées des élèves...

Un matériel pédagogique à inventer

Les activités liées à la BD existent bien, mais elles semblent davantage le fait d'initiatives isolées et non concertées. L'enseignante ou l'enseignant engagé dans un tel projet doit y consacrer une énergie folle, aussi bien en recherche sur la matière que sur la pédagogie et la didactique : quels objectifs poursuivre, quelles séquences d'enseignement planifier, quels travaux pour quels résultats... La maison de diffusion Dimedia et les Éditions Casterman viennent tout juste de publier un document qui pourrait constituer un outil pédagogique à l'usage des enseignantes et des enseignants. Sous forme de fiches « fidèles au nouveau programme d'enseignement du français », on met l'accent sur la lecture et l'animation du livre en classe.

Les fiches pédagogiques portent sur des albums appartenant aux séries de *Yoko Tsuno* (Roger Leloup), de *Tendre banlieue* (Tito), de *Yakari* (Derib et Job) et de *Nathalie* (Sergio Salma). On propose des activités d'exploration du « matériel », d'observation des images, du texte et de la typographie, de reconnaissance des différents procédés liés au cinéma (plans, cadrage) ou propre au médium (découpage). Les suggestions de livres liés au(x) thème(s) abordé(s) dans les albums semblent particulièrement intéressants. Ce qui, par contre, l'est moins, c'est la facture et la présentation des fiches, ternes, dans une mise en page qui ne facilite pas la consultation des documents. On aurait pu aussi préciser les objectifs pédagogiques atteints par les suggestions d'activités. Ce dont ont besoin les enseignantes et enseignants, ce sont des pistes didactiques beaucoup plus larges, transférables, adaptables à de multiples lectures.

En 1988, *Lire et aimer lire*, publié par le ministère de l'Éducation, proposait aux enseignantes et aux enseignants ses propres pistes d'exploitation de la bande dessinée, de même qu'une liste exhaustive de titres divisés en types narratifs, chaque BD portant une cote évaluative quant à ses qualités. « On ressent aujourd'hui un grand appétit pour des projets concernant la lecture de romans. Peut-être en arriverons-nous bientôt à la bande dessinée », souligne Michelle Provost, une des conceptrices du projet. Dans le premier fascicule, on retrouve aux pages 198 à 203 différents projets reliés au médium : préparer un atelier, réaliser une bande dessinée, publier des listes critiques. Un index en fin de volume indique les différents objectifs terminaux liés à la compréhension et à la production, de la 1^{re} à la 5^e secondaire : pour chacun des objectifs, on renvoie l'utilisateur à un article précis.

Enfin, les enseignantes et les enseignants, cherchant à parfaire leurs connaissances « techniques », peuvent se référer au *Code grammatical et pédagogie de la bande dessinée par l'exemple*, écrit par Georges Farid, ainsi qu'à l'ouvrage d'Antoine Roux, *La bande dessinée peut être éducative*. Le livre de Benoît Peeters, *Case, Planche, Récit, comment lire une bande dessinée*, offre des pistes de lecture intéressantes et fait le point sur les théories développées pour une analyse « naïve ou savante » de la bande dessinée.

Toutes les enseignantes et tous les enseignants rencontrés sont unanimes : le programme est trop chargé, le temps manque pour les apprentissages « parallèles ». Tant et aussi longtemps qu'on ne leur aura pas prouvé la

pertinence d'un tel outil, tant qu'on ne leur aura pas offert un modèle adéquat d'utilisation intelligente du discours dans leur pratique pédagogique, on fera face aux préjugés, aux critiques, à l'hostilité. «Ça a été mal compris, reconnaît Michelle Provost. Dans plusieurs des expériences tentées, on a transposé des choses sans vraiment travailler le concept».

Quels apprentissages ?

Quels apprentissages pourraient être pertinents quant aux habiletés à développer? De quelle manière pourrait-on assurer le transfert des connaissances acquises avec la BD vers des types de discours au programme? Jacqueline Charbonneau, conceptrice de programmes, confirme que «ce discours doit servir de transfert vers autre chose, vers une meilleure capacité de lecture». Elle reconnaît cependant que l'utilisation de la BD implique nécessairement certaines connaissances essentielles au décodage, puis à la mise en parallèle avec les textes à l'étude.

Elle estime que l'exploitation pédagogique de la bande dessinée peut être reliée par rapport aux objectifs généraux du programme relatifs aux valeurs socioculturelles. Les jeunes ont à leur disposition des productions plus ou moins intéressantes, véhiculant des valeurs négatives : les mangas, traductions d'oeuvres japonaises à très grand tirage, offrent, à travers des histoires minimalistes, des valeurs liées à la violence; les fanzines américains mettent en vedette des superhéros destructeurs. Les goûts sont aussi affaire d'éducation, comme l'affirme une bibliothécaire de l'école L'Horizon : «Il faut vendre certaines collections, comme *Tendre banlieue*. Après, les jeunes y prennent goût et les lisent».

Alors qu'Annie Therriault (*Des livres et des jeunes*, 1994) ne recommandait pas l'étude de la grammaire à partir de bandes dessinées (humoristiques), d'autres, comme Marie-Noëlle Lefèvre (*Québec français*, automne 1995), n'hésitent pas à l'utiliser à ces fins : Lefèvre propose à ses élèves une planche tirée de *Rubrique-à-Brac*, de Marcel Gotlib, pour vérifier leurs connaissances quant au phénomène de la voix : exercices de repérage puis de reconnaissance du sens donné.

Les commentaires ou récitatifs, de même que les «bulles», offrent aux élèves l'occasion de se familiariser avec divers types de discours : passage du discours direct au discours indirect, niveaux de langage, emploi normatif de la forme négative, des types de phrases. Notons que, selon un article paru dans la revue *Enjeux*, Gaston Lagaffe constituerait un excellent sujet d'études:

[...] qu'il nous soit permis de faire remarquer, à l'intention des détracteurs de la bande dessinée, que la syntaxe utilisée dans *Gaston Lagaffe*, telle que nous l'appréhendons à travers les phrases négatives et interrogatives, ne se caractérise pas par une fréquence élevée de formes familières ou relâchées. Au contraire, [...] on y trouve, proportionnellement, des fréquences élevées de formes plutôt normées (Lafontaine, 1984).

Ce qui, cependant, paraît le plus intéressant, c'est l'apprentissage du schéma narratif à partir d'une bande dessinée. Il y a d'abord l'avantage de l'étude d'une oeuvre complète qui nous permet d'éviter le piège de l'étude d'extraits:

[...] l'important c'est ce qui sera dit du texte qui, trop tôt, trop vite interrompu, n'aura pas eu le temps d'agir, de provoquer les réactions secrètes ou manifestes du jeune lecteur. (Dumortier et Plazanet, 1990).

Avantage qui ne saurait, cependant, nous faire oublier les différences intrinsèques des principes moteurs des deux types de discours : d'une part, un récit qui progresse à travers une suite de vignettes et, d'autre part, des images créées par les mots seuls. La microstructure de la bande dessinée est composée de vignettes, dans lesquelles on peut lire sur un axe paradigmatique, des objets signifiants, des attitudes, des plans, des couleurs, des traits, des lignes, des caractères graphiques (écrit à la main), du texte récitatif ou dialogique. Sur un axe syntagmatique, la création de sens naît d'une juxtaposition des images, de leur confrontation : des espaces, des contenus, du cadre même, qui parfois s'incruste au sein d'une vignette. Enfin, la macrostructure est ici incarnée en un espace tabulaire, la planche, elle-même signifiante quant à la disposition des vignettes dans la page, à l'importance des blancs, à la transgression, parfois, de la frontière des cadres, et enfin, au choix du mouvement interne de chaque vignette dirigeant le regard de la lectrice ou du lecteur, forçant sa perception au gré de l'intention du narrateur.

Jean-Claude Gagnon, dans un article paru dans *Québec français* en 1988, notait que les «enseignantes et enseignants qui ont tenté des exercices de transposition [...] de la BD au récit écrit ou l'inverse ont pu observer

que l'expérience ne va pas de soi, que la principale difficulté réside dans la confrontation des "codes discursifs"» (Gagnon, 1988). Il semblerait qu'il «n'est pas nécessairement acquis que cette compétence de compréhension et d'interprétation soit directement transposable à la compétence narrative pour le récit écrit» (Gagnon, 1988). C'est pour cette raison qu'il serait extrêmement difficile d'intégrer l'étude de la bande dessinée en soi dans le programme de français; elle constitue un univers à part, autarcique, extrêmement complexe. Mais on peut, cependant, l'utiliser en tant qu'élément déclencheur.

Le programme québécois d'enseignement du français langue maternelle au secondaire prévoit d'«amener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler, à comprendre et à produire différents discours dans différentes situations». L'élève doit aussi être habilité à «lire et écouter des discours véhiculant des valeurs socioculturelles, à découvrir des façons de voir, de penser ou de sentir, et réagir à ces façons, à identifier et situer les discours véhiculant des valeurs socioculturelles» (Programme d'enseignement du français langue maternelle, cinquième secondaire). La bande dessinée, la bonne, rencontre bien ces exigences du programme, ouvre à l'enfant «derrière l'écran», habitué à voir la vie et le monde engoncés à l'intérieur des limites d'un cadre, d'autres possibles. En offrant aux enseignantes et aux enseignants des séquences d'enseignement en conformité avec les objectifs du programme, partant de l'univers des jeunes pour les amener à une culture élargie et plus «classique», nous pourrions, je crois, enfin joindre l'agréable à l'utile.

Références

- CHAREST, Rémy. «Paul Auster soigne ses images», *Le Devoir*, les samedi 16 et dimanche 17 décembre 1995, Cahier D, p. 1-2.
- DE LA CROIX, Arnaud et Frank ANDRIAT. *Pour lire la bande dessinée*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1992, 142 p.
- DERIB. *Jo*, Suisse, Fondation pour la vie, 1991, 80 p.
- DUC. *L'art de la BD*, Grenoble, Éditions Glénat, 1982, 192 p.
- DUMORTIER, J.-L. et F. PLAZANET. *Pour lire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1990, 185 p.
- Europe: la Bande dessinée*, n° 720, avril 1989, 220 p.
- FARID, Georges. *Code grammatical et pédagogie de la bande dessinée par l'exemple*, Montréal, Les Éditions Agence d'Arc inc., 1989, 112 p.
- FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. *Dessins et bulles, la bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris, Bordas, 1972, 96 p.
- GAGNON, Jean-Claude. «La bande dessinée comme discours ou le récit en images», *Québec français*, n° 70, mai 1988, p. 66-70.
- GERVAIS, Flore. «Après le plaisir de lire...», *Liaisons / Dossier: bandes dessinées*, vol. 9, n° 1, novembre 1984, p. 33-37.
- GERVAIS, Flore. *Études sur les bandes dessinées que les enfants préfèrent*, Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal, 1982, 45 p.
- GROENSTEEN, Thierry. «Du 7^e au 9^e art: l'inventaire des singularités», *CinémAction : cinéma et bande dessinée*, été 1990, p. 16-28.
- JENNEQUIN, Jean-Paul. «Technicolor en quadrichromie», *CinémAction: cinéma et bande dessinée*, été 1990, p. 135-141.
- KOECHLIN, Philippe. «La BD empêche-t-elle les jeunes de lire?», *Lire*, n° 232, février 1995, p. 8-10.
- LAFONTAINE, Dominique. «Oh, Monsieur Gaston, comme vous parlez bien! Une étude des variations sociolinguistiques dans Gaston Lagaffe», *Enjeux*, n° 5, printemps 1984, p. 27-35.
- LEFÈVRE, Marie-Noëlle. «Enseigner le français au 1^{er} cycle du secondaire dans un collège français», *Québec français*, n° 99, automne 1995, p. 39-43.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC et DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, *Lire et aimer lire au secondaire, Fascicule 1, Projets et activités de lecture*, Québec, 1988, 277 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC et DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, *Programme d'études, Français langue maternelle, cinquième secondaire*, Québec, 1981, 110 p.
- MASSON, Pierre. *Lire la bande dessinée*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1985, 147 p.

- MOLITERNI, Claude (sous la direction de). *Histoire mondiale de la bande dessinée*, Paris, Pierre Horay éditeur, 1989, 315 p.
- PEETERS, Benoît. *Case, Planche, Récit. Comment lire une bande dessinée*, Bruxelles, Casterman, 1991, 120 p.
- PEYARD, J., D. BERTRAND, H. BESSE, D. BOURGAIN, D. COSTE, E. PAPO, A. PELFRÈNE, L. POCHER et R. STRICK. *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*, Paris, Hatier, collection Langue et apprentissage des langues, 1982, 239 p.
- ROUX, Antoine. *La bande dessinée peut être éducative*, Paris, L'École, 1973, 125 p.
- ROY, Pierre. *Le goût de lire et la bande dessinée*, Sherbrooke, ACALJ éditeur, 1991, 213 p.
- SMOLDEREN, Thierry. «L'université par la bande», *Les Cahiers de la bande dessinée*, n° 60, novembre-décembre 1984, p. 56-57.
- SPIEGELMAN, Art. *Maus*, Paris, Flammarion, 1987, 160 p.
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.
- TERRIAULT, Annie. «La bande dessinée», *Des livres et des jeunes*, n° 46, hiver 1994, p. 14-17.
- Urgences : Lectures de bandes dessinées*, n° 32, mai 1992, 139 p.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

Une expérience d'introduction de la poésie au primaire

Corine MALDAGUE

Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière

La poésie est cette branche de la littérature qui, comme une vigne en hiver, garde toute sa vitalité malgré une grande, trop grande peut-être, discrétion. Elle reste là, à portée de notre main, prête à nous faire don de sa puissance, de son murmure, de sa mémoire, de ses mots susceptibles de devenir nôtres pour peu que l'on soit ouvert et disponible à les accueillir!

*On lisait des poésies
On a oublié le rôti
Le rôti est tout brûlé
 charbonné
 calciné.
Nous ne l'avons pas mangé
Le rôti tout brûlé
 charbonné
 calciné.
On a mangé un sandwich
du fromage et des radis
en lisant des poésies.*

Andrée Clair, *Farfelettis*

Après avoir rapidement tenté de cerner ce que nous entendons par «poésie», nous verrons que, plus que jamais, celle-ci est nécessaire pour que l'éducation de tout être humain soit la plus complète et la plus harmonieuse possible. Nous verrons ensuite comment, dans un atelier d'introduction, il est possible de présenter concrètement à de jeunes enfants les principales caractéristiques de ce genre. Nous terminerons en mettant en évidence le rôle important que l'école doit jouer à ce propos et les dangers qui guettent les élèves si cette dernière n'est pas vigilante.

Qu'entendons-nous par le mot «poésie»?

La poésie est avant tout un langage, un langage certainement très différent du langage quotidien. Elle est le langage des sens qui choisissent, au contraire des autres formes d'arts, de s'exprimer avec des mots. Car même si tout peut devenir objet de poésie, un coucher de soleil comme un tremblement de terre, un chagrin sans fin comme une explosion de rires, un canon destructeur comme une poignée de main, tant qu'il n'y a pas de mots, ce qui peut être «poétique» n'est pas «poésie» (Roy, 1993).

Le jeu

(...)

Voilà ma boîte à jouets

*Pleine de mots pour faire de merveilleux
enlacements*

Les allier, séparer, marier,

Déroulements tantôt de danse

Et tout à l'heure le clair éclat du rire

Qu'on croyait perdu

(...)

Saint-Denys Garneau,
Regards et Jeux dans l'Espace

La poésie résulte donc de la manipulation particulière et différente de mots, de mots moins fréquents comme de mots très courants. Il n'y a pas de mots catalogués comme ayant une valeur poétique et d'autres n'étant bêtement destinés qu'à un usage uniquement prosaïque. Ce qui distingue la poésie, c'est «qu'elle exprime les concepts de manière oblique» (Jean, 1989). Les mots, par l'analogie, par les images qu'ils font naître, par la contradiction apparente qu'ils soulignent, par le choc qu'ils provoquent et par ce qu'ils sous-entendent, entraînent l'esprit du lecteur ou de l'auditeur à créer des liens et à «lire» beaucoup plus que ce qui est réellement écrit. Les mots vivent alors et résonnent en lui de façon dynamique et personnelle. «Le langage poétique est toujours à réinventer, il n'existe pas, ne vit pas, s'il n'est pas réveillé, réanimé, par l'imagination du lecteur ou de l'auditeur» (Jean, 1989). «La poésie de celui qui écrit est comme le négatif de l'opération poétique et le positif se trouve dans le lecteur. Ce n'est que quand l'oeuvre a pris toutes ses valeurs dans la sensibilité du lecteur, qu'elle peut être considérée comme réalisée, telle l'image photographique fixée sur l'épreuve» (Reverdy, 1956).

En ce sens, la poésie est une des formes d'arts les plus favorables pour stimuler l'imagination, à la fois parce qu'elle aborde autant des contenus réels qu'imaginaires, mais surtout parce que sa constitution même invite à une lecture à plusieurs niveaux. Cette importante part de création qui appartient au lecteur de poésie contribue bien évidemment à la diversité des interprétations, et la résonance que les métaphores trouveront en lui favorisera justement cette lecture à plusieurs niveaux. Si l'on ajoute à cela les structures syntaxiques, qui répondent à d'autres règles que celles qui régissent la prose, et l'emploi inusité des mots eux-mêmes, qui par leurs associations nous propulsent vers une polysémie des plus parlantes, nous arrivons à une autre caractéristique de la poésie que Michel Tournier qualifiait *d'épaisseur glauque*, une sorte d'univers aux sens multiples, le terrain par excellence de la pensée divergente. La liberté qu'elle offre en faisant sauter les règles habituelles du langage courant, comme d'ailleurs les contraintes qu'elle s'impose, sont autant de pistes d'envol pour l'imagination et pour d'innombrables rêveries.

La poésie est aussi un langage qui est conçu pour être «retenu : [c'est] le trésor des instants confiés à la mémoire qui les a capturés dans le réseau des mots» (Roy, 1993). La poésie est un langage de paroles difficiles à oublier, et tout, dans ce qui caractérise le langage poétique, concourt à le rendre inoubliable : songeons à la rime qui associe les mots de fin de vers et leur donne une valeur nouvelle, aux sonorités qui s'inscrivent facilement dans l'oreille, au rythme qui n'attend qu'à être répété et bien sûr aux figures de style qui marquent autant l'imagination que la mémoire, elle-même prête à les accueillir pour longtemps. C'est pour cette raison que l'on peut dire que la poésie nourrit, alimente celles et ceux qui la lisent ou l'entendent. Ses mots et ses images désormais leur appartiendront et feront partie de leurs points de références, de leur bagage d'allusions auxquelles ils pourront faire référence leur vie durant.

La poésie est également un langage qui touche, qui fait vibrer la corde sensible de la lectrice ou du lecteur, mais comme le souligne si justement Georges Jean (1989), elle fait beaucoup plus que traduire des sentiments et des émotions, elle *donnerait à voir* en rendant visible le *non-dit*, la *sensualité* la plus profonde de l'être. Ce qui amène cet auteur à dénoncer la tendance que l'on a trop souvent à maintenir les enfants dans une poésie mièvre qui ne leur permettrait malheureusement pas d'atteindre la profondeur des songes de l'homme, et pourtant, ils l'apprécieraient tellement... Lire de la poésie c'est plus important encore que ce que dit Danièle Sallenave (1991) à propos de la lecture en général:

Lire est une puissance qui nous associe au grand mouvement dont sont animés les livres; lire, c'est retrouver les secrètes veines du monde, les tourments invisibles, les grandeurs dont le livre est chargé. Ce n'est donc pas seulement comprendre un livre, et lui donner vie: lire, c'est s'accorder à la splendeur du monde, ou, comme dit Péguy, participer à son accroissement, à ce qu'il nomme un renforcement d'être.

Si la lecture atteint ce niveau, que dire de la poésie qui est un langage encore plus puissant puisqu'allant à l'essentiel.

Qu'apporte la poésie aux enfants d'aujourd'hui?

Après avoir souligné les principales caractéristiques du langage poétique, il ne convient plus de se demander s'il peut encore apporter quelque chose aux enfants d'aujourd'hui, mais plutôt comment il pourrait être possible de ne pas mettre tous les enfants en contact avec la poésie. En effet, si on considère l'apport inestimable de la poésie pour le développement de l'imagination, il devient regrettable de priver des jeunes de cette stimulation, de cette nourriture. Déjà, cet aspect serait suffisant pour favoriser le contact des jeunes avec cette forme de littérature, mais il y a plus encore.

Écris-moi!

*Écris-moi
Écris-moi le mot : Fenêtre
Pour voir. Pour naître
Tu vois! Le mot...
C'est le mode d'emploi.*

*Quelqu'un l'ouvre...
On découvre
Un ballon sur l'horizon
Qui peint arbres et maisons
C'est un peintre bedonnant
Exigeant, négligent...
Du bout de ses doigts jaunis
Il tombe des pissenlits
Un peu partout dans les champs*

*Écris le mot : Porte,
Et sors!
N'emporte rien d'autre
Que le corps...*

*L'Âme est déjà loin
Perdue dans les foins.*

Gilles Vigneault

Tiré de: *De la neige au soleil...*

Si l'on accepte que la poésie s'apparente à une certaine forme de spiritualité par le lien qu'elle offre avec la pensée dans son expression la plus pure et la plus forte, on admet qu'elle donne aux jeunes une occasion de profondeur, de gravité et d'intériorité. Alors qu'en cette fin de siècle, dans notre culture occidentale, les occasions de distractions, de dispersions et de fuites font légion, il est rassurant de savoir qu'il y a à notre portée une mine inépuisable de mots et d'images qui disent exactement ce qui est nécessaire pour qu'on puisse se construire, se découvrir et grandir, une parole vraie, accessible et sans détour puisqu'allant à l'essentiel.

Les enfants, tout comme les adultes, sont des êtres en construction qui cherchent à se connaître, à se comprendre et qui, par-dessus tout, cherchent le *sens* des choses. Les maintenir dans un monde facile, superficiel et déconnecté de ce qu'ils recherchent profondément ne favorise pas le succès de leur quête. Nous voulons les protéger, les mettre à l'abri des difficultés, de ce qui n'est pas beau à voir, mais nous ne leur rendons pas service puisque nous les privons justement de ce contact qui déjà les préparerait à affronter la vie avec tout ce qu'elle comporte de beauté, de violence, de travail, de souffrances et de joie. Une attitude de respect, de compréhension et de confiance envers eux se traduirait par une attitude qui favoriserait l'établissement d'un véritable contact avec les ressources de la littérature et en particulier la poésie.

Les enfants d'aujourd'hui, grands consommateurs comme on les connaît, gavés par les médias et souvent interpellés par une réalité par moment insoutenable, ont probablement plus que jamais besoin de poésie, de cette poésie non censurée qui possède une fonction de sublimation, qui éveille la sensualité, qui ajoute une valeur

esthétique et qui permet par le biais des mots de créer des liens uniques et profondément intimes avec toute chose, d'où un nouvel accès au *sens*. Et, n'est-ce pas justement cela qui manque si tragiquement à bon nombre de jeunes de nos sociétés actuelles? Le sens des choses et de la vie leur échappe parfois à un tel point qu'ils tentent de le retrouver en poussant avec un désespoir mal dissimulé leurs activités dans des extrémités exagérées. Leur appui peut facilement s'apparenter à un douloureux «*spleen contemporain*». Il ne faudrait pas conclure à ce propos que la poésie est la réponse à tous les maux, ni que tous les jeunes souffrent d'un tel vide intérieur. La contribution de la poésie n'est toutefois pas à négliger en ce qu'elle permet à l'être humain de trouver des occasions de créations variées et de puiser un certain réconfort, une reconnaissance, un regard plus intense et des mots qui inscrivent en soi «une parole inoubliable qui ne l'est que par sa force intérieure, par le souffle qui l'anime» (Roy, 1993).

Les mots et les images gravés lorsque les enfants sont jeunes resteront en eux comme s'ils avaient été inscrits avec de l'encre de Chine, et le chemin ainsi tracé facilitera l'entrée de tous les autres; car ce que l'on a connu petit ouvre déjà la porte à tout ce qui est semblable, alors que ce à quoi on n'a pas eu l'occasion d'être sensibilisé pendant l'enfance reste d'accès plus difficile par la suite.

De plus, il importe de mentionner que les enfants se sentent vite à l'aise avec le langage poétique, lequel se distingue de la langue courante qui, elle, implique de leur part d'arides apprentissages scolaires. Cet autre langage leur rappelle celui qui, il n'y a pas si longtemps, était alors le leur : un langage de sons, de rythmes et de jeux qui n'avait pas encore l'obligation d'être fonctionnel. La poésie leur permet donc de renouer avec ce langage premier dont ils se sentent malgré eux de plus en plus éloignés. Il est d'ailleurs toujours fascinant de constater que les enfants habituellement en difficulté en classe se sentent rassurés et retrouvent leur aisance lors des activités de poésie. Ils peuvent tout à coup faire des liens avec un langage qui leur appartient, qu'ils possèdent déjà en eux, et en ramener des bribes à l'extérieur sans que ce soit mal interprété! Et si les enfants sont mis très tôt en contact avec le langage poétique et la comptine, le bassin de mots et d'images dans lequel ils pourront puiser sera d'autant plus riche et, par le fait même, plus facile à enrichir. Il s'agit là d'un extraordinaire phénomène d'aller retour qui, dans chaque sens, ajoute à l'autre!

Donc, si l'on reconnaît à la poésie ces pouvoirs fantastiques et ce rôle fondamental dans la construction d'une personnalité équilibrée et pleine de ressources car créative, il devient difficile de ne pas se précipiter en classe pour l'introduire immédiatement auprès des enfants. Nous allons maintenant voir une façon de procéder.

En classe de poésie

Introduire la poésie en classe n'est pas très compliqué et déjà, en lisant régulièrement des poèmes de toutes les formes aux élèves, les enseignantes et les enseignants font beaucoup. Ils les habituent au style poétique en formant leur oreille aux structures particulières, en développant leur capacité d'écoute, leur capacité d'imaginer et une certaine sensibilité aux mots. Il suffit de quelques minutes par jour ou par semaine et de faire confiance aux enfants et à la poésie.

*Quand les jardins
Sont semés
On ne se sent plus seul
Responsable de tout.
La terre
Reprend son tour de garde.*

Gilles Vigneault
Tiré de : *Bois de marée*

Dans cet article, toutefois, il sera question de la présentation d'un atelier plus structuré qui s'adresse à des élèves du premier cycle du primaire (de 6 à 8 ans) et qui cherche à leur communiquer une idée un peu plus précise de ce qu'est la poésie. Mais l'atelier vise surtout à leur donner l'envie de revenir à cette poésie par le biais de la lecture, de jeux et d'ateliers d'écriture, afin qu'ils puissent retrouver le plaisir et l'intérêt goûtés lors de l'activité. Il ne sera donc pas question ici d'aborder ni les règles de versification ni celles liées à la récitation.

Un choix de poèmes reproduits en grand à l'aide d'un support visuel adéquat et accompagné d'une musique de violon par exemple, permet de créer une atmosphère propice à l'écoute et à l'enchantement.

À la découverte de la poésie - introduction

Dès leur arrivée à la bibliothèque, les enfants sont accueillis par la musique et invités à s'asseoir silencieusement devant l'animatrice ou l'animateur. En guise de «bonjour», la lecture de quelques poèmes variés, dont une comptine, les plonge directement dans le vif du sujet. Après les premiers textes, viennent d'autres lectures, mais cette fois on demande aux enfants d'être attentifs à ce qu'ils entendent, et on leur précise que les pauses qui séparent chacun des textes sont là exprès pour qu'ils puissent penser et imaginer en silence dans leur tête. Ils sont même invités à fermer leurs yeux pour bien laisser entrer les mots sans être distraits par quoi que ce soit. C'est le violon qui revient pour souligner la fin de ce mini-récital.

S'engage alors une discussion sur ce qui s'est passé. Ont-ils été surpris? Ont-ils aimé? Y a-t-il des textes qui leur ont plus davantage et pour quelle raison? Ont-ils vu des images dans leur tête? Y a-t-il des mots dont ils se souviennent? Ont-ils ressenti des émotions? etc. La conversation est dynamique. Les enfants ont beaucoup à dire et leurs remarques nous permettent de constater que le moment a été grandement apprécié et que bien des images leur sont venues. Ils trouvent les mots pour traduire la particularité du moment et le bien-être ressenti.

Même si les mots «poésie» ou «poème» n'ont pas été prononcés par l'animatrice, les enfants les ont déjà introduits dans la conversation. Ils sont prêts à écouter la question qui leur précisera en même temps l'objectif de la rencontre: d'après vous, qu'est-ce que la poésie?

Les réponses fusent : «*c'est des mots qui riment, c'est des beaux mots, c'est des poèmes*» et il arrive parfois que l'on entende aussi «*ça fait rêver*». Même jeunes, sans grande expérience de la poésie, les enfants identifient déjà quelques caractéristiques du genre poétique telles que la rime, l'effet des mots qui sonnent différemment à l'oreille, la forme particulière - quand ils disent «*c'est des poèmes*», ils soulignent la présentation habituellement verticale de vers et des strophes. Finalement, certains ont également l'intuition du pouvoir d'évocation des mots des poèmes. On peut presque dire qu'ils ont pratiquement cerné l'essentiel mais d'une façon plutôt intuitive. L'atelier va leur permettre de prendre vraiment conscience de ce qu'est la poésie sans pour autant la décortiquer au point qu'elle y perde toute son attirance spontanée et un peu mystérieuse.

À la suite de cette introduction, cinq tableaux accompagnés de cinq poèmes vont être présentés et chacun sera l'occasion d'introduire une information particulière, un élément de réponse à la question de départ : «Qu'est-ce que la poésie»?

La poésie dit autrement!

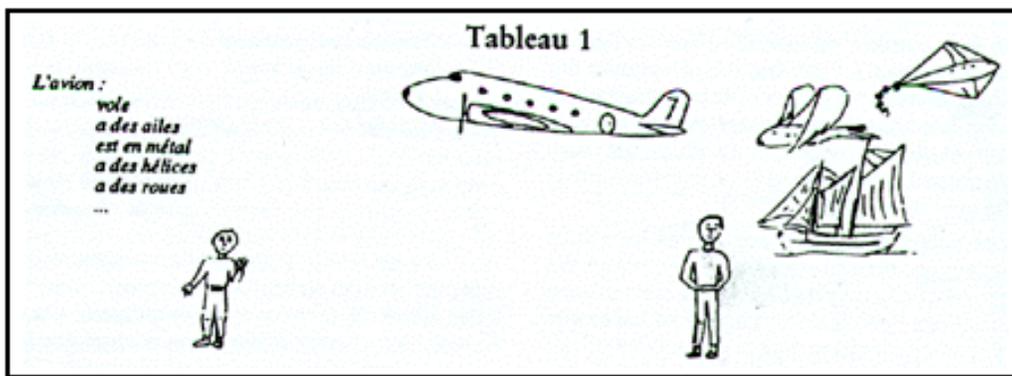
On demande aux enfants de définir un avion. Sans tarder, ils mentionnent que c'est quelque chose qui vole, qui a des hélices ou des réacteurs, que c'est en métal et que ça sert à transporter des gens ou des bagages. L'animatrice explique alors que la poésie, c'est une autre façon de dire les choses et elle présente le tableau n° 1 accompagné d'un poème tout simple qui décrit ce qu'est un avion.

L'avion

*L'avion au fond du ciel clair
Se promène dans les étoiles
Tout comme les barques à voiles
Vont sur la mer.
Les oiseaux ont peur de ses ailes,
Mais les enfants le trouvent beau,
Ce grand cerf-volant sans ficelle
Qui va si haut.*

Lucie Delarue-Mardrus

Tiré de : *99 poèmes 9 contes 9 comptines*



Les enfants sont invités à réagir aux différences qui distinguent la définition donnée par une personne ordinaire, qui décrit l'avion comme eux l'on fait, et celle du poète, qui la compare, avec des mots tout simples, à une barque à voile qui naviguerait dans le ciel et à un cerf-volant totalement libre, sans oublier l'allusion aux ailes des oiseaux!

Ce qui est visé ici, c'est l'illustration du procédé métaphorique propre à la poésie, procédé qui suggère sans tout dire et qui laisse à chacun la liberté d'interpréter selon son imagination et son bagage de connaissances antérieures. Aux enfants, l'animatrice ou l'animateur précise que la poésie dit les choses en faisant des comparaisons, ce qui permet au poète de décrire en utilisant des mots qui font venir des images dans la tête de ceux qui l'écoutent ou l'entendent. La synthèse met ici en lumière l'utilisation de la métaphore et le pouvoir évocateur des mots qui font image.

La poésie doit-elle toujours rimer?

Le deuxième élément qui est abordé concerne la rime. En effet, il est surprenant de constater à quel point la rime est pour les enfants synonyme de poésie. Il suffit pour eux qu'un texte rime pour qu'il s'agisse indiscutablement d'un texte poétique, et à ce propos, il ne sont pas très différents de bien des adultes qui partagent la même opinion. Il n'est pas question de contredire complètement les enfants, mais plutôt de leur donner l'occasion de nuancer leur jugement. Autant la rime est présente et importante, autant on ne peut plus dire qu'elle soit totalement incontournable et surtout pas au prix du sens, comme on le voit malheureusement si souvent à l'école dans les poèmes que les enfants écrivent et où, pour préserver la rime, ils finissent par dire des banalités à l'eau de rose. Cette contrainte, si bénéfique que peut être la rime, devient plus souvent qu'autrement pour des scripteurs et scripteurs débutants une barrière d'expression.

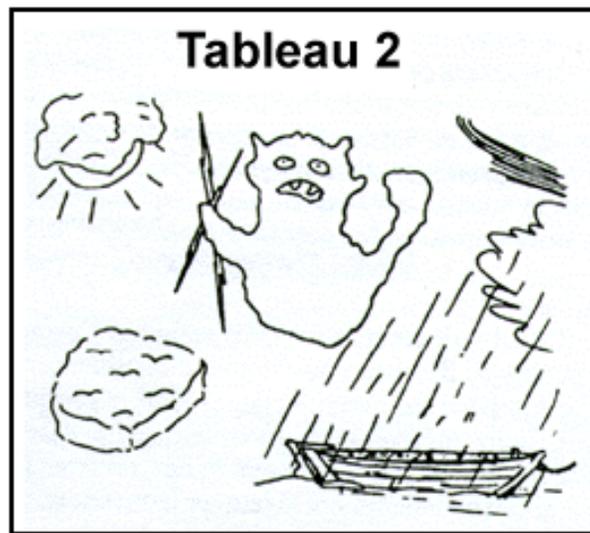
Ce deuxième tableau vise donc à les dégager un peu de l'obligation constante de faire rimer les poèmes en leur présentant un poème qui justement contrevient à cette règle. Bien entendu, la logique amènera l'animatrice ou l'animateur à demander aux enfants de réfléchir à ce qui permet de dire qu'un texte sans rimes est encore un poème.

Le poème présenté, en plus d'être en prose, est écrit de façon linéaire et n'a pas de titre. Ainsi, aucun indice n'est donné aux enfants. Ils devront se référer à ce qui avait été mentionné au premier tableau pour trouver des éléments de réponse. Dans leur démarche, l'animatrice ou l'animateur les soutient.

Le poème suivant est donc lu aux enfants et sera par la suite exposé. L'affiche qui l'accompagne (tableau n° 2) n'est dévoilée qu'à la fin de la discussion à titre de rappel d'indice visuel.

*J'aime bien ma vie, dit le nuage.
Elle est variée. Je charrie le tonnerre,
je me fais abat-jour ou dentelle ou monstre
ou coussin ou écran de brume.*

*Descendre sur Terre mouiller les barques et
les fleurs m'amuse beaucoup.
Mais ce que j'aime le plus, c'est me faire
filet au-dessous des étoiles pour les petits
princes qui tomberaient...*



Pourquoi s'agit-il d'un poème? La discussion s'engage et chacun y va de son opinion. Guidés par l'animatrice ou l'animateur, les élèves reviennent bientôt à l'idée des mots qui font des images et qui permettent d'évoquer, qui invitent au rêve. Elle propose ensuite aux enfants de fermer les yeux et de voir un nuage monstre, puis de le décrire au groupe. Devant la diversité des nuages allant du gris au noir en passant par le rouge, décorés d'éclairs, avec ou sans visage, etc., les enfants comprennent que c'est justement cela la poésie. Félix Leclerc, sans donner aucun détail, avec seulement quelques mots tout simples mais bien choisis, a permis à chacun de voir toutes sortes de types de nuages et de fonctions. Un nuage «abat-jour» appelle chez chacun tout un réseau d'évocations : des souvenirs heureux ou moins heureux, des images de paysages, de lieux, de gens, des instants particuliers, etc., et il en est de même pour le nuage «coussin», ou «dentelle» ou encore le «filet pour les petits princes»...

Par ce deuxième exemple, les élèves commencent à sentir de façon plus explicite ce qui distingue la poésie des autres genres littéraires, sans, bien entendu, entrer dans les détails de la forme. Les prochains exemples illustrent quelques types de contenu que l'on peut retrouver dans les poèmes.

Le «poème enveloppe»

Cette expression est une image choisie pour faire allusion à la «bonne couverture de mohair dans laquelle il est parfois si agréable de s'envelopper». Elle a été choisie pour faciliter la compréhension des enfants. Comme la couverture, les mots aussi peuvent nous envelopper, nous transmettre des sensations; et nous revenons ici aux «valeurs sensuelles» et à ce que Georges Jean (1989) appelle la «charge poétique» d'un texte, c'est-à-dire «la qualité impondérable, insaisissable, non mesurable, qui fait d'un texte un texte poétique». Les mots ne font pas que traduire des sentiments, ils éveillent le sens, ils permettent de sentir.

Rêve pour l'hiver

*L'hiver, nous irons dans un petit wagon rose
Avec des coussins bleus.
Nous serons bien.
Un nid de baisers fous repose
Dans chaque coin moelleux.*

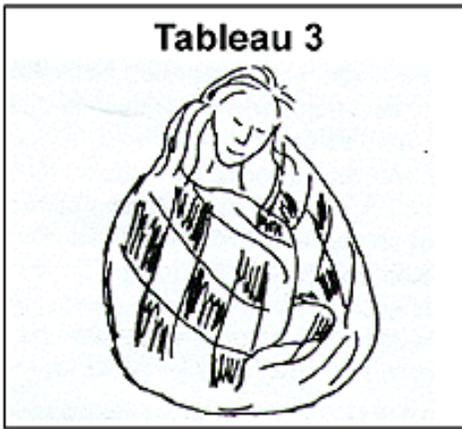
Arthur Rimbaud

Tiré de : 99 poèmes 9 contes 9 comptines

Il faut voir les réactions des enfants à l'écoute du poème de Rimbaud pour prendre conscience de ce phénomène de l'enveloppe. Même physiquement, leurs mouvements dévoilent cette valeur sensuelle : certains arrondissent le dos, croisent les bras, appuient légèrement la tête sur leur épaule. Et les mots qu'ils expriment à la suite de l'audition traduisent cette même sensation de chaleur, de bien-être, de tendresse. Ils se voient vraiment dans les coussins et n'y sont jamais seuls...

Encore une fois, l'illustration qui accompagne le poème (tableau n° 3) n'est exposée qu'à la fin, simplement pour rappeler la caractéristique de la poésie que cet exemple soulignait : le pouvoir qu'a la poésie de transmettre des sensations, des atmosphères, de nous envelopper!

Tableau 3



Lorsque le temps le permet, un autre «poème enveloppe» est lu aux enfants: *Le cauchemar*. Cette fois, il s'agit d'un texte qui contient une atmosphère d'une lourdeur terrible. On sent avec une grande intensité, et les enfants les perçoivent très bien, l'angoisse et la peur qui nouent de terreur le narrateur.

Le cauchemar

*Il n'y avait pas de monstre,
pas de sorcier,
pas de main coupée,
pas de labyrinthe
J'étais dans une maison
sans murs
et j'attendais
qu'on vienne me chercher*

Paul Savoie,
La maison sans murs
Tiré de : *De la neige au soleil*

Le poème miroir

Au contraire de l'exemple précédent, celui-ci servira à présenter aux élèves une fonction plus traditionnellement reconnue à la poésie: la fonction affective, celle qui consiste à exprimer des émotions et des sentiments. L'expression «poème miroir» a été choisie pour traduire l'idée d'expression de soi. Combien n'y a-t-il pas de poèmes qui traduisent le bonheur de l'amour partagé ou le désespoir de l'amour terminé ou inaccessible, de poèmes qui confient la souffrance de la solitude ou encore la joie de l'amitié? Comme toute forme d'art, la poésie récupère le trop plein d'émotions et les canalise dans des vers qui rejoignent la sensibilité de ceux qui les lisent ou les entendent.

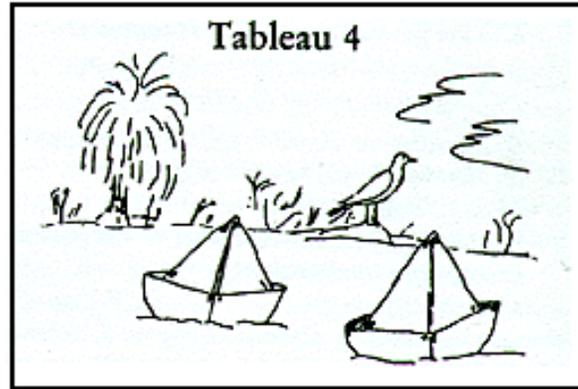
Le jour que j'aurai pas école

*Un jour que j'aurai pas école
Et que toi t'auras pas bureau,
Tu m'apprendras toutes les bestioles
Et les oiseaux.*

*Le jour que j'ai pas eu école,
J'ai vu passer tout plein d'oiseaux,
Mais j'étais seule près de la rigole,
Toi au bureau.*

*Le jour que j'ai pas eu école,
Tu n'es pas venu près du ruisseau.
Aimerais-tu moins ta petite Carole
Que ton bureau?*

Les enfants saisissent rapidement les sentiments exprimés dans ce poème. L'animatrice ou l'animateur ajoute seulement que le phénomène du «poème miroir» fonctionne dans deux sens : d'une part, quand on prend la plume pour écrire un poème qui exprime ce que l'on ressent; d'autre part, quand on lit ou écoute un poème qui traduit les émotions et sentiments qui nous habitent intimement. Comme il est agréable de tomber sur les mots d'un poète qui exprime exactement ce que l'on ressent! Ce sont souvent des poèmes que l'on a envie de recopier pour les garder. Comme d'habitude, une illustration est affichée à côté du texte du poème (tableau n° 4). Le dessin d'un ruisseau rappellera la peine éprouvée par la petite Carole et soulignera, du même coup, qu'un poème peut être le miroir de ce qui nous habite.



Le poème surprise

L'expression «poème surprise» regroupe tous les poèmes à caractère ludique: ceux qui jouent avec les mots, ceux qui sont drôles, ceux qui nous étonnent ou nous surprennent. Deux poèmes sont présentés ici aux enfants. Ils terminent l'atelier sur une note humoristique et intrigante. Ils révèlent aux jeunes qu'on peut avoir beaucoup de plaisir à lire de la poésie et qu'il y a vraiment des poèmes pour tous les goûts.

Ce qui est comique

*Savez-vous ce qui est comique?
une oie qui joue de la musique,
Un pou qui parle du Mexique,
Un boeuf retournant l'as de pique,
Un clown qui n'est pas dans un cirque,
Un âne chantant un cantique,
Un loir champion olympique,
Mais ce qui est le plus comique,
c'est d'entendre un petit moustique
répéter son arithmétique.*

Maurice Carême

Tiré de : *La lanterne magique*

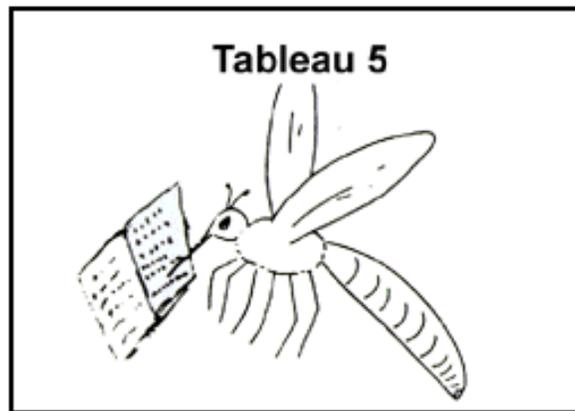
La dernière illustration qui est affichée (tableau n° 5) rappellera aux jeunes que la poésie leur réserve bien des surprises et qu'ils ne doivent donc pas se priver de feuilleter les recueils qui seront laissés à leur disposition pendant les semaines suivantes.

Je m'ennuyais

*Je m'ennuyais, je me suis dit
je vais me téléphoner
comme je n'étais pas là
je me suis répondu que j'étais sorti
pour une minute
mais que je pouvais cependant
me faire le message donc
j'ai noté mon numéro
sur un bout de papier*

*quand je suis rentré
j'ai eu beau chercher le papier
partout dans la maison
je n'ai pas pu me rappeler*

Sylvain Lelièvre. *Entre écrire*
Tiré de : *De la neige au soleil*



Avant de passer au dernier volet de l'atelier, l'animatrice ou l'animateur invite les élèves à faire la synthèse de ce qui a été vu. Ils se guident en suivant les illustrations qui leur rappellent facilement l'essentiel des informations et tous les poèmes cités en exemples. C'est fascinant de voir à quel point les enfants ont bien saisi. C'est avec aisance et fierté qu'ils répondent maintenant à la question du début : «Qu'est-ce que la poésie?»

En guise de conclusion

À la fois pour conclure l'atelier et pour faire plaisir aux enfants, l'animatrice ou l'animateur raconte le conte de Léo Lionni : *Frédéric*. Il s'agit d'une histoire qui met en scène une famille de mulots qui se préparent à passer l'hiver. L'auteur y souligne, avec une extraordinaire économie de mots et une remarquable simplicité, le rôle que la poésie peut jouer au sein de la société.

Le violon reprend la parole et les enfants terminent leur visite en se plongeant à leur guise dans les recueils et les anthologies disposés un peu partout sur les tables.

Prolongements possibles

Après l'atelier d'introduction, l'intérêt soulevé pour la poésie est tel qu'il devient difficile d'en rester là. Au contraire, les enfants ont la motivation pour poursuivre leur exploration des recueils et ils manifestent même l'envie d'essayer, eux aussi, de prendre la plume! La semaine suivante, l'animatrice ou l'animateur poursuit le propos en reprenant les illustrations des différents éléments discutés lors de la première rencontre et soumet aux élèves la très belle définition de la poésie qu'a écrite Jean Huges Malineau.

Je dirais que, pour moi, la poésie, c'est toute une attitude face à la vie. C'est ouvrir les yeux, ouvrir les oreilles, ouvrir la bouche, ouvrir le nez, ouvrir tout mon corps (...). On croit toujours

que le poète a la tête dans les nuages. Je dis, en sens inverse, que le poète c'est celui qui a le plus absolument les pieds sur terre.

C'est un ami qui partait avec un marin breton, à la pêche, un matin : ils sont partis à l'aube vers quatre heures du matin. Durant les deux premières heures de pêche, ni l'un ni l'autre ne se sont adressés la parole. Au bout de deux heures, le soleil s'était un petit peu levé; le marin pêcheur se retourne vers cet ami et lui dit : «C'est quand même beau l'aurore».

Bien je dirais que la poésie, c'est dans son «quand même». Voilà la deux millième fois, la trois millième fois que ce marin pêcheur voit le lever du soleil sur la mer; il est encore émerveillé et peut-être bien davantage que si c'était la première fois. La poésie, vue ainsi, c'est d'être présent au monde.

Jean Hugues Malineau

La discussion qui suit introduit bien plusieurs jeux poétiques de réchauffement, collectifs comme individuels. Par la suite, un premier atelier d'écriture est proposé.

C'est ainsi qu'au cours des semaines suivantes, chaque élève est amené à fabriquer un *Carnet de poésies* constitué de deux parties : les poèmes que j'ai découverts et que j'aime, et les poèmes que j'ai composés. Si toutes les conditions le permettent, un récital clôture le projet. (Il est à noter qu'en guise d'aide-mémoire, les carnets contiennent déjà les poèmes cités lors du premier atelier).

Évaluation

Il n'est pas possible d'évaluer de façon formelle l'atteinte des objectifs visés par cet atelier d'introduction, d'autant plus que la portée ne se limite pas à un effet à court terme. Toutefois, la qualité de la participation et l'attention manifestées par les enfants durant le déroulement de l'atelier et leur empressement à consulter les livres mis à leur disposition sont autant d'indices permettant de croire que, déjà, ils associent la poésie à quelque chose d'agréable qui peut les concerner.

La structure de l'atelier, les supports visuels, les échanges fréquents et les nombreuses synthèses font que la majorité des enfants ont une idée plus précise de ce qui fait qu'un texte est poétique. Par contre, si la démarche à peine entreprise se poursuivait par différents prolongements, il serait fascinant de constater à quel point les enfants développent, au fil des semaines, une nouvelle attention aux mots et à leur pouvoir, une sensibilité accrue à ce qui les entoure, un goût croissant pour la lecture, l'écriture et l'expression orale; en somme, une plus grande maturité.

Voici, à titre d'exemple, deux textes écrits par une élève de 12 ans qui a eu l'occasion d'être régulièrement en contact avec la poésie. Évidemment, il n'est pas question de conclure que la profondeur qu'on y détecte est uniquement due à cette fréquentation, car bien des facteurs tels la personnalité, l'éducation, le type de loisirs, etc., peuvent également avoir joué un rôle dans le développement de cette sensibilisation particulière chez une adolescente qui est, par ailleurs, comme les autres.

Devoir en français

Piste : raconte le plus beau souvenir de tes vacances d'été ou la pire journée vécue.

Une journée spéciale

Mon réveil ce matin-là était délicieux. Tout d'abord, le joli son de la pluie me réveilla doucement. Ensuite je fis jouer la cassette des trois symphonies de Haydn «Matin-Midi-Soir». Avec l'air calme et joyeux que la musique donnait à ma chambre j'eus envie de lire. Ce que j'aimais de ce moment-là, c'est que rien ne m'en empêchait.

Midi

Comme on déjeune tard, on ne dîne pas. C'est sans doute une vieille habitude que j'aime bien. Le soleil (que j'appelle roi de la journée) était revenu pour l'après-midi, mes idées et mes projets revinrent aussi. Mais j'aime la pluie et les orages.

Soir

Même si cette journée est terminée, je ne suis pas triste. Le soir prend sa place, le soleil se couche et il nous donne l'impression d'être dans un tableau d'impressionniste. Le soir est frais et doux, tout est calme, mais les grenouilles font quand même leur concert, cela fait partie du charme du soir. Cette journée qui peut paraître ordinaire mais toute la magie qui l'habite fait qu'elle est bien spéciale.

MCMM

La vie et moi

*La vie est belle, les poètes nous le disent.
Il suffit de bien la regarder, de bien l'écouter,
de bien la respirer, de bien la goûter et de la
prendre à pleine main. Ainsi tous les petits moments,
tous les petits détails deviennent importants.
J'essaie à ma manière d'être un peu poète
pour ne rien perdre de la vie!*

MCMM

Ces textes témoignent des ressources que des jeunes peuvent développer si, dès leur enfance, on leur offre des occasions de côtoyer intimement les arts, la littérature et bien sûr la poésie. Ils ne seront plus obligés de chercher le bonheur dans des paradis faux et artificiels, car ils auront pris l'habitude de profiter des petites choses simples que la vie offre à toutes celles et à tous ceux qui savent encore les voir et les apprécier. La poésie est un facteur de vie et d'équilibre dit Georges Jean (1989), prenons-la au sérieux. Elle permet de communiquer autant avec soi qu'avec l'espèce humaine dans ce qu'elle a de plus universel, (...) elle donne «un sens plus pur aux mots de la tribu» et son «honneur» au langage dévalué de notre époque.

Rôle de l'école - Danger

Plus que jamais, on devrait recourir à la poésie pour rétablir l'équilibre avec l'utilisation sans cesse grandissante d'un nouveau langage, d'un langage sans âme, sans articulation et sans imagination, d'un langage purement efficace : celui de l'autoroute électronique! Autant ce nouveau type de communication ultrarapide et hors frontières nous ouvre des portes extraordinaires qu'il ne faut pas hésiter à franchir, autant, si l'on s'y lance tête baissée, sans recul, sans analyse et sans prendre le temps de préserver un véritable contact avec un usage plus créatif, pour ne pas dire plus évocateur des mots, on risque de constater, à plus ou moins court terme, une très grave dégradation chez les grands consommateurs de ressources informatisées, les jeunes, de leur capacité de structurer une pensée et de manipuler leur propre langue maternelle pour exprimer, avec toutes les nuances nécessaires, un bon jugement comme un bon esprit critique. L'école, qui se trouve directement interpellée par ce virage majeur, devra faire preuve de grande vigilance. L'accès à l'information par le biais des banques de données ou de l'inforoute, c'est une chose, mais il faut à tout prix préserver le contact direct, intime et gratuit avec ce que la langue a de plus intense. Contrairement à ce nouveau langage purement utile dans son sens le plus immédiat, la poésie, comme le souligne le poète Claude Roy (1993), «ne sert à rien d'utile tout en étant peut-être l'ultime trésor : celui qu'on peut emporter partout, même quand on est dépossédé de tout, celui qui nous soutient quand il ne nous reste plus d'espoir...»

Le point de vue de Danièle Sallenave (1993) s'impose à notre réflexion. «Lire, comme écrire, repose sur l'idée que ce monde-ci, pour être compris, et pour être vécu, doit être doublé d'un monde autre, d'un monde imaginé». Et ce monde imaginé qui permet de mieux voir le monde réel, de l'enrichir de l'héritage des morts n'est accessible que par la fiction et par la poésie, nous dit-elle encore.

Les enfants sont en danger, si on ne fait pas attention! Il serait facile, et peut-être même tentant, pour certains gestionnaires de remplacer les bibliothèques scolaires par des laboratoires bien équipés d'ordinateurs et d'une bonne collection de disques compacts numériques. Comment les enfants construiraient-ils leur imaginaire dans de telles conditions? L'école ne doit pas oublier qu'elle éduque des êtres humains sensibles et créateurs, pas des robots performants et ce, malgré la pression de la société. L'école a donc une grande responsabilité dont elle ne peut absolument pas se départir, car qui d'autre qu'elle pourrait transmettre aux enfants comme aux adolescentes et aux adolescents cet accès indispensable au «sens» par le biais des mots qui évoquent la vie dans ses moindres

détails?

Bien sûr, la famille peut et devrait y participer, comme d'ailleurs l'environnement social, mais il faut bien reconnaître qu'au contraire des sociétés primitives, ce n'est malheureusement plus tellement dans ce contexte que les enfants sont initiés à leur patrimoine culturel. Ce rôle a été transmis à l'école qui doit maintenant initier les élèves à cette autre façon de dire du langage poétique.

*Ceci est un poème
Aujourd'hui on n'aime plus guère les poèmes
On a des choses à faire
Moi j'aime bien les poèmes
Ils sont drôles comme un cacatoès souvent
et vous?*

Pierre Desruisseaux, *Lettres*
Tiré de : *De la neige au soleil...*

Évidemment, toutes les enseignantes et tous les enseignants ne sont pas à l'aise avec la poésie, et certains hésitent à l'approcher ne sachant pas à l'avance ce qu'ils y trouveront ni ce que leurs élèves pourraient y trouver. Plonger dans la poésie signifie être prêt à faire face à sa polysémie et à sa divergence, ce qui n'est pas habituel en classe. Pourtant, si l'on considère qu'un des premiers objectifs du programme de français du primaire est de transmettre aux élèves le sens de la langue : «Car de tous les apprentissages scolaires, celui de la langue est d'emblée le plus important, le plus structurant, le plus libérateur. La langue, en effet, ouvre non seulement les chemins de la communication, elle donne aussi accès à tous les champs de la culture, elle construit la personnalité, elle sert de fondement même à la pensée» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993), il ne faudrait pas mettre la poésie à l'écart.

Si on reconnaît en plus son inestimable apport à l'épanouissement d'une personnalité équilibrée, mature et imaginative, comment dans de telles conditions pourrions-nous nous en passer et en priver les enfants qui sont sous notre responsabilité? Les enseignantes et les enseignants ont donc un rôle de guide à jouer envers leurs élèves afin de les initier à la poésie, de leur en faire goûter, découvrir puis écrire, car le premier contact passe d'abord par l'écoute d'une voix, la lecture personnelle et l'écriture venant plus tard.

L'école reste peut-être un des derniers bastions où les enfants pourront encore entendre ce langage indispensable et le faire leur. Elle est un lieu d'acquisition de connaissances, mais aussi de culture où il devrait être possible d'apprendre à se construire. La poésie y a donc une place de choix!

Vocabulaire
*Les mots couraient en tous sens.
Une cloche sonna.
Une cloche sonna.
Ils se mirent en rang.
Formèrent une phrase.
La récréation avait pris fin.*

Jean Dypreau, *Journée Libre*
Tiré de : *Ça rime et ça rame*

Alors à cette question : «Est-ce que l'on fait de la poésie aujourd'hui?» la réponse est... le son du violon entraîne déjà les mots...

Références

Programme d'études

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA SCIENCE. *Le français enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

Livres de références

ASSOCIATION FRANÇAISE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS. *Aimer/enseigner la poésie*, Paris, Syros

Alternatives, Collection Contre-poisons, 1990, 265 p.

CAUSSE, Rolande. *J'habite un poème*, Paris, Seuil, 1993, 63 p.

CHRISTOPHE, Suzanne et Claude F. GROSSET-BUREAU. *Jeux poétiques et langue écrite*, Paris, Armand Colin, 1985, 160 p.

JEAN, Georges. *À l'école de la poésie*, Paris, Éditions Retz, 1989, 188 p.

PONTBRIAND, Jean-Noël. *Écrire en atelier... ou ailleurs*, Éditions du Noroît, Prise de parole, Éditions du Blé, Collection Chemin de traverse, 1992, 107 p.

REVERDY, Pierre. *En vrac*, Paris, Mercure de France, 1956.

ROY, Claude. *La conversation des poètes*, Paris, Gallimard, 1993, 299 p.

SALLENAVE, Danièle. *Le don des morts sur la littérature*. Paris, Gallimard, 1991, 187 p.

Anthologies ou recueils de poésie

CLAIR, Andrée. *Farfelettis*, Illustrations de B. Tanaka, Paris, École des loisirs, Collection Chanterime 1973, 20 p.

Le grand livre de la Mère l'Oie, Illustrations de Arnold Lobel, Paris, Flammarion, Sélection du Père Castor, 1988.

CARÊME, Maurice. *La lanterne magique*, Paris, Bourrellet et Colin, 1947, 126 p.

CLÉMENT, C., A. FROISSARDEY, F. d'ORLÉANS, R. A. PERNY, N. REMBLIER et SEIGUE. *Dessine-moi un poème...* Illustrations de C. de Séabra, Toulouse, Milan/Togoggan-Magazine, 1982, 23 p.

DORION, Hélène. *Le souffle du poème, Anthologie de poètes du Noroît*, Montréal, Éditions Pierre Tysseyre/Éditions du Noroît, Collection Conquêtes, 1993, 167 p.

JEAN, Georges. *Le livre d'or des poètes*, 3, Paris, Seghers, 1973, 143 p.

POMME D'API. *99 poèmes 9 contes 9 comptines*, Illustrations d'Agnès Rosenstiehl, Paris, Centurion Jeunesse, 1982, 253 p.

ROYER, Jean. *Le Québec en poésie*, Paris: Gallimard, Folio junior, 1987, 142 p.

SAINT-DENYS GARNEAU. *Regards et Jeux dans l'Espace*, Conception et réalisation Henri Rivard, Montréal, Éditions Fides, 1993, 207 p.

TRAN, É. et M.J. TRUDEL. *De la neige au soleil*, Illustrations de C. Dzieczyk, Montréal/Paris, Éditions Ville-Marie/Nathan (Pub. PPMF Laval).

VIGNEAULT, Gilles. *Bois de marée*, Montréal, Les nouvelles éditions de l'arc, 1992, 223 p.

WOUTERS, L. *Ça rime et ça rame*, Bruxelles, Ed. Labor, Collection Espace nord, 1985, 302 p.

Album de littérature de jeunesse

LIONNI, Léo. *Frédéric*, Paris, L'école des loisirs, 1975, 28 p.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

Le texte documentaire

Françoise ARMAND

Professeure adjointe

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

L'encyclopédie Universelle (1985), sous la plume de Marc Soriano, définit la littérature de jeunesse comme les oeuvres conçues pour satisfaire les classes d'âge qui composent l'enfance et l'adolescence. La définition est très générale, et les difficultés commencent lorsqu'on tente de distinguer les différents «genres» de livres qui constituent la littérature de jeunesse. Pourtant, dans les différents essais de classification, on oppose généralement le texte dit documentaire aux contes et aux romans. Mais au-delà de cette définition par simple contraste, plusieurs questions sont à poser afin de mieux cerner le texte documentaire. Quel genre d'ouvrages trouve-t-on dans cette catégorie? Quelles sont les différentes façons de présenter l'information? Les textes documentaires sont-ils plus difficiles à lire que les textes narratifs? La distinction entre les deux genres est-elle clairement définie? Où doit-on classer les pseudo-narrations et quels sont les avantages de tels textes hybrides?

On classe généralement dans les textes documentaires les abécédaires, les imagiers, certains albums, les dictionnaires illustrés, les encyclopédies, les livres documentaires proprement dits qui présentent les animaux, la nature, la géographie, l'histoire, le corps humain ou qui initient aux sciences et aux techniques. Ainsi, si les animaux ont longtemps constitué le sujet principal des collections, on trouve maintenant des documentaires sur les thèmes les plus variés. Pourtant, d'après des chiffres parus en 1989, il s'agit d'une publication en perte de vitesse par rapport à celle des romans.

«En 1989, les romans représentaient plus de la moitié de la production annuelle de livres québécois pour la jeunesse (...). Les chiffres le montrent: 22 % des livres sont des albums de fiction; 56 % sont des romans; 7 % des recueils de nouvelles; 4 % des livres documentaires et des livres-jeux; 4 % des magazines d'informations» (Madore, 1994).

Aussi, une grande partie des documentaires présents au Québec proviennent de France où, si l'on en croit Léon (1994), le marché reste florissant. Ce phénomène n'est pas sans poser problème quant à la représentation d'éléments propres au Québec, qu'il s'agisse d'histoire, de faune, de flore ou de culture.

Si la présentation des abécédaires, des dictionnaires, des imagiers reste relativement standardisée, celle des livres documentaires fait appel à différentes formules: exposé didactique, pseudo-narration, questions-réponses, série d'activités à réaliser. L'exposé didactique, proche des textes informatifs que l'on trouve dans les manuels scolaires, se distingue par une présentation plus attrayante. La pseudo-narration, telle que définie par Gallagher et Pearson (1982), est un type de texte dans lequel l'information spécifique est présentée à l'intérieur d'une histoire. La formule «questions-réponses» est construite à partir d'une liste de questions sur un thème donné. Enfin, les livres d'activités amènent l'enfant à acquérir des connaissances par des observations dirigées et des expériences.

Textes documentaires/textes de fiction

Si, en littérature de jeunesse, le texte documentaire est habituellement opposé au texte de fiction, la frontière n'est pas, en fait, toujours clairement définie. Les textes documentaires visent surtout à accroître les connaissances de la lectrice et du lecteur tandis que l'objectif des textes de fiction consiste essentiellement à agir sur les émotions. Ainsi, les documentaires sont parfois considérés comme des livres «sérieux», enracinés dans le réel, des livres porteurs de savoir et non libérateurs de l'imaginaire.

Ces deux types de textes répondent à des besoins différents chez les enfants. En effet, certains enfants sont peu

attirés par les histoires éloignées du quotidien, de la réalité; ils préfèrent des textes qui leur permettent de mieux connaître le monde. Il semble pourtant que ces textes soient plus difficiles à traiter. En effet, les recherches comparatives ont démontré que les textes informatifs des documentaires, qui ont comme formule de présentation l'exposé didactique, seraient plus difficiles à comprendre et à mémoriser que les textes narratifs (Graesser et Goodman, 1985). Diverses hypothèses sont susceptibles d'expliquer cette différence.

Principales caractéristiques

Tout d'abord, rappelons qu'un texte narratif comme le conte, la nouvelle, voire le roman, est généralement bâti selon une structure constituée d'une exposition, d'une complication suivie d'une résolution, d'une évaluation et éventuellement d'une morale (Denhière, 1984). Les recherches ont démontré que les récits bien structurés, répondant aux attentes des élèves étaient mieux retenus. Pour leur part, les textes informatifs sont bâtis selon différentes structures et non seulement selon une structure unique (Decker, 1974; Meyer, 1975; Meyer et Freedle, 1984). Les élèves auraient donc plus de difficultés à identifier leur structure et à l'utiliser comme guide pendant le traitement des idées du texte (Mulcahy et Samuels, 1987; Reiser et Black, 1982; Spiro et Taylor, 1987).

Sur le plan linguistique, les marqueurs de relation dans les textes informatifs sont plus variés et plus complexes que ceux dans les textes narratifs, dans lesquels ils sont essentiellement de type chronologique; ils peuvent donc être plus difficilement compréhensibles par les lectrices et les lecteurs novices (Graesser et Goodman, 1985; Spiro et Taylor, 1987).

En ce qui concerne le contenu sémantique, les idées véhiculées par les textes narratifs paraissent souvent plus familières, car elles peuvent être comparées aux expériences quotidiennes des enfants (Britton *et al.*, 1983). Au contraire, les textes informatifs abordent souvent des connaissances nouvelles, et les lectrices et les lecteurs peuvent ne pas posséder ou savoir utiliser adéquatement les référents nécessaires à leur interprétation. L'organisation de ce contenu peut également entraîner des difficultés de compréhension en raison de la plus grande densité sémantique et du haut degré d'abstraction des idées. En effet, pour construire une représentation globale des idées contenues dans le texte, de nombreux liens doivent être établis entre les propositions. Ces relations sont, la plupart du temps, d'un type plus abstrait dans les textes informatifs, ce qui nuit aux enfants qui ont plus de difficultés à effectuer des inférences logiques (Reiser et Black, 1982; Spiro et Taylor, 1987). Ainsi, s'il est possible pour un enfant de comprendre pourquoi la perte d'un jouet entraîne une crise de larmes chez le jeune héros de son roman; il ne pourra, par contre, s'appuyer sur ses expériences quotidiennes pour comprendre un texte qui décrit la formation des précipitations acides et leurs effets sur l'alimentation des arbres. En effet, un tel texte décrit des faits qui se situent au-delà de l'observation du quotidien et nécessite l'élaboration d'une représentation mentale cohérente complexe dans laquelle les relations entre les concepts sont de plusieurs types: logique, spatiale et temporelle.

Si plusieurs résultats de recherche confirment l'existence de différences dans le traitement de textes informatifs et narratifs (Graesser et Goodman, 1985), des nuances doivent malgré tout être apportées. La compréhension de textes étant avant tout un processus interactif entre un contexte, un lecteur et un texte, il faut tenir compte des autres variables telles que les connaissances antérieures de l'élève sur le sujet traité (Armand et Ziarko, à paraître) ou encore ses intérêts et sa motivation à lire. De plus, certains textes narratifs prennent place dans des mondes différents du nôtre. Certains héros de roman, tels que le robot pensant du troisième millénaire, l'esclave de l'antiquité ou le mendiant de Bombay ont en commun de vivre dans des mondes dont les repères ne sont pas familiers à la lectrice ou au lecteur peu averti. Il doit donc faire appel à ses capacités d'imagination et d'abstraction pour se représenter les personnages et les systèmes dans lesquels ils vivent afin de comprendre l'enchaînement des événements qui les touchent. Par ailleurs, l'attraction de la lectrice ou du lecteur pour un type de texte ou un autre ou encore pour le sujet traité peut avoir un effet sur sa motivation et sa compréhension.

Les textes hybrides

En outre, on peut questionner la frontière établie entre les textes documentaires et les textes narratifs. Lorsqu'on examine la réalité riche et complexe de l'édition en littérature de jeunesse, force est de constater que l'opposition entre textes documentaires et textes de fiction ne peut être envisagée de manière aussi tranchée. La lectrice ou le lecteur peut aborder le texte avec une intention de lecture différente de celle voulue par l'auteure ou l'auteur. Ainsi, l'imaginaire est présent dans le documentaire parce qu'il nous présente une vision de ce qui est habituellement caché (e.i. le squelette du corps humain), ou trop éloigné de nous par le temps (e.i. les dinosaures) ou par l'espace (e.i. la planète Mars). Par leur conception - notamment le choix des illustrations, des photographies, des dessins et l'utilisation de rhodoïds, - certains livres documentaires, particulièrement

attractifs, suscitent à la fois la réflexion, le rêve et l'imagination.

De plus, deux aspects doivent être considérés au moment de la classification d'un texte (Adam, 1994): son intention (informer, convaincre, satisfaire son besoin d'imaginaire, s'exprimer) et sa structure formelle (narrative, descriptive, analytique, argumentative). Ces deux dimensions se combinent puisqu'on peut décrire ou raconter pour satisfaire son besoin d'imaginaire, analyser ou raconter pour informer. Un texte peut aussi avoir une intention de communication dominante et une deuxième, secondaire. Dans les textes de fiction, comment ne pas mentionner l'aspect documentaire d'un roman historique ou réaliste? Ces romans constituent une source d'information, généralement précise, sur les lieux et les époques traités. Il existe ainsi des textes hybrides. Parmi eux, les pseudo-narrations, que nous avons déjà mentionnées constituent un genre particulier.

Les pseudo-narrations

Les élèves qui lisent une pseudo-narration retiennent-ils davantage d'information que les élèves qui lisent un texte informatif contenant les mêmes idées? Deux recherches récentes ont porté sur cette question: Maria et Junge (1993) et Jetton (1994).

Dans la recherche de Maria et Junge (1993), des élèves de 5^e année ont lu soit une pseudo-narration, soit un texte informatif portant sur le même domaine de connaissances. Ensuite, une semaine après la lecture, ils ont effectué un rappel et répondu à un questionnaire portant sur les informations contenues dans le texte. Aucune intention particulière de lecture ne leur avait été donnée, de façon à ce qu'on puisse observer s'ils aborderaient le texte comme une histoire ou comme une source d'information.

Tout d'abord, on a noté que les rappels de la pseudo-narration étaient plus longs que ceux du texte informatif. Ce résultat, d'après les chercheurs, est à mettre en relation avec ceux de Leal (1992) qui montraient que des élèves de 1^{re}, 3^e et 5^e année sont plus motivés à discuter après la lecture de pseudo-narrations qu'après la lecture de textes purement informatifs ou purement narratifs et que, en outre, le niveau de la discussion était supérieur. Par contre, les élèves n'indiquent dans leur rappel qu'un nombre limité d'idées, quelle que soit la version lue. De même, une semaine après la lecture, les performances au questionnaire sont faibles pour l'ensemble des sujets, qu'importe le type de texte lu. Enfin, l'étude qualitative des rappels montre que les élèves, à qui, rappelons-le, aucune directive n'était donnée, tendent à indiquer autant d'idées reliées à l'aspect narratif qu'à l'aspect informatif du texte.

Pour sa part, la recherche de Jetton (1994) a examiné sur le rappel immédiat et différé d'élèves de 2^e année les effets de l'audition d'une pseudo-narration à propos des baleines par rapport à celle d'un texte contenant les mêmes informations. Cette fois, des consignes explicites étaient indiquées à chacun des groupes. On leur demandait soit d'écouter la pseudo-narration pour connaître l'histoire d'une petite fille qui aimait beaucoup les baleines, soit d'écouter un texte qui leur permettrait d'acquérir des connaissances sur la vie des baleines. Contrairement à la recherche de Maria et Junge (1993), l'étude des rappels immédiats et différés démontre que, quel que soit le texte et la consigne, les élèves tendent à diriger davantage leur attention vers les propositions reliées à l'histoire plutôt que vers les propositions porteuses d'information factuelle. Autrement dit, selon les distinctions établies par Rosenblatt (1991), ces élèves mettent en oeuvre une écoute ou une lecture esthétique qui concerne les images, les émotions et les sentiments plutôt qu'une lecture qui s'attache à l'information à retenir. Par ailleurs, l'analyse des rappels différés démontre que, une fois de plus, les élèves ne retiennent que très peu d'information factuelle présente dans les deux textes.

Enfin, on observe aussi que les élèves qui lisent la pseudo-narration tendent à réagir de façon plus personnelle à l'histoire racontée et font davantage de liens avec leur propre expérience que ceux qui écoutent l'information sur les baleines.

En conclusion, il semble que les pseudo-narrations ne facilitent pas davantage l'acquisition de connaissances nouvelles que les textes plus explicitement informatifs. De plus, elles peuvent empêcher l'élève de s'appropriier les stratégies spécifiques reliées au traitement de chacun des types de texte. Par contre, elles rendent les élèves plus actifs dans leur interaction avec le texte. Ces derniers sont davantage incités à écrire ou à verbaliser. Adéquatement exploitées en salle de classe, les pseudo-narrations peuvent servir de déclencheur à des discussions enrichissantes, orientées vers le contenu informatif du texte.

Conclusion

Le texte documentaire se présente sous des formats variés et selon des formules différentes de présentation de l'information, ce qui offre l'occasion d'une approche diversifiée. Cette variété est nécessaire pour répondre aux besoins d'un public aussi vaste et aussi hétérogène par l'âge, l'habileté en lecture, le contexte socio-économique,

sans oublier la culture et la langue maternelle dans le cas des élèves allophones qui poursuivent leurs études en français langue seconde. Cependant, il faut garder en mémoire que la vocation primordiale des textes documentaires est un apprentissage de l'utilisation, de la manipulation et du choix des ressources documentaires (Soumy, 1985), même si, comme nous l'indiquions, ils peuvent aussi remplir une fonction poétique en favorisant le rêve et l'imagination. Cet apprentissage n'est pas nécessairement favorisé par la lecture de textes hybrides tels que les pseudo-narrations, qu'il faut utiliser avec précaution. Par ailleurs, il est important de rappeler que la difficulté de traitement de certains textes documentaires implique la nécessité d'accompagner l'enfant dans sa lecture afin de lui permettre de développer les stratégies nécessaires à la compréhension de tels textes.

Références

- ADAM, J.-M. «Le texte et ses composantes: pour une théorie d'ensemble des plans d'organisation», dans *Évaluer le savoir-lire*, sous la direction de J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond. Montréal, Éditions Logiques, 1994, p. 163-197.
- ARMAND, F. et H. ZIARKO. «La compréhension de textes informatifs, un processus interactif?», *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. XVII, n° 2. 1995, p. 95-105.
- BRITTON, B.K., A. C. GRAESSER, S.M. GLYNN, T. HAMILTON et M. PENLAND. «Use of cognitive capacity in reading: Effects of some content features of text», *Discourse Processes*, vol. 6, 1983, p. 39-57.
- DECKER, R.E. *Patterns of exposition IV*, Boston, Little, Brown et Company, 1974.
- DENHIÈRE, G. *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1984.
- GALLAGHER, M. C. et P.D. PEARSON. *An examination of expository texts in elementary instructional materials*. Document présenté au congrès annuel du National Reading Conference, Clearwater, FL, décembre 1982.
- GRAESSER, A.C. et S.M. GOODMAN. «Implicit knowledge, question answering, and the representation of expository text», dans *Understanding expository text*, sous la direction de B.K. Britton et J.B. Black, Hillsdale, New Jersey, LEA, 1985, p. 109-171.
- JETTON, T. L. «Information-driven versus story-driven: What children remember when they read informational stories», *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15, 1994, p. 109-130.
- LEAL, D.J. «The nature of talk about three types of texts during peer groupe discussions», *Journal of Reading Behavior*, n° 24, 1992, p. 313-338.
- LÉON, R. *La littérature jeunesse à l'école*, Paris, Hachette, 1994.
- MADORE, E. *La littérature pour la jeunesse au Québec*, Québec, Montréal, 1994.
- MARIA, K. et K. JUNGE. *A comparison of fifth graders' comprehension and retention of scientific information using a science textbook and an informational storybook*, Document présenté au congrès annuel du National Reading Conference, Charleston, SC, 1-4 décembre, 1993, 15 p.
- MEYER, B.J.F. *The organisation of prose and its effects on memory*, Amsterdam, North Holland, 1975.
- MEYER, B.J.F. et R. FREEDLE. «Effects of discourse type on recall», *American Educational Research Journal*, Vol. 21, 1984, p. 121-143.
- MULCAHY, P.I. et S.J. SAMUELS. «Problem-solving schemata for text types: A comparison of narrative and expository text structures», *Reading Psychology: An International Quarterly*, n° 8, 1987, p. 247-256.
- REISER, B.J. et J.B. BLACK. «Processing and structural models of comprehension», dans *Text*, vol. 2, nos 1-3, 1982, p. 225-252.
- ROSENBLATT, L.M. «The reading transaction: What for?», dans *Literacy in progress*, sous la direction de B.M. Power et R. Hubbard, Portsmouth, NH, Heinemann, 1991, p. 114-127.
- SORIANO, M. «Littérature pour la jeunesse», *Encyclopédie Universelle*, 1985, p. 617-622.
- SOUHY, J.N. «Sur la piste des documentaires», dans *Livres et bibliothèques pour enfants*, sous la direction de C.-A. Parmegiani. Paris, Éditions du cercle de la librairie, 1985, p. 67-75.
- SPIRO, R.J. et B. M. TAYLOR. «On investigating children's transition from narrative to expository discourse: The multidimensional nature of psychological text classification», dans *Understanding readers' understanding: Theory*

and practice, sous la direction de R.J. Tierney, P.L. Anders et J.N. Mitchell, Hillsdale, New Jersey, 1987, p. 77-93.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

L'élève allophone et le texte documentaire

Françoise ARMAND

Professeure adjointe

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Au Québec, les élèves allophones sont les enfants de parents immigrés dont la langue maternelle est autre que le français et qui doivent, avant d'être intégrés dans les classes régulières, effectuer un séjour approximatif de dix mois dans les classes d'accueil ou de francisation, afin d'y développer la maîtrise de la langue d'enseignement.

Cette maîtrise comprend le développement de différentes compétences langagières qui permettront à l'élève autant de s'exprimer dans une conversation interpersonnelle que de rédiger une synthèse de l'information présentée, par exemple, dans un texte en sciences de la nature. Autrement dit, il s'agit pour eux de maîtriser autant la langue contextualisée que la langue décontextualisée (Tannen, 1982; Snow, 1983). Si la première permet aux locutrices et aux locuteurs de s'appuyer sur les multiples indices situationnels et paralinguistiques (gestes, intonations, mimiques) pour la compréhension et la transmission des messages, la seconde repose sur des indices contextuels réduits ou inexistantes et s'appuie essentiellement sur les ressources linguistiques et cognitives dont disposent les locutrices et les locuteurs. Cummins (1979) a nommé «compétence langagière» (*Basic interpersonal communicative skills*) ces habiletés reliées à la maîtrise de la langue contextualisée et «compétence académique» (*Cognitive academic language proficiency*) les habiletés reliées à la maîtrise de la langue décontextualisée.

Plus tard, cet auteur (1984) a ajouté une deuxième distinction, soit le degré d'exigence de la tâche, c'est-à-dire le nombre d'informations que le sujet doit traiter simultanément ou lors d'un temps très court, et la difficulté de ce traitement sur le plan cognitif.

Les recherches entreprises par Collier (1989) et Cummins (1981) tendent à démontrer que de jeunes élèves allophones acquièrent les compétences langagières pour des tâches peu exigeantes très rapidement (1 à 2 ans). Par contre, ils ont parfois besoin de 5 à 7 ans pour acquérir des compétences formelles plus académiques et plus exigeantes sur le plan cognitif.

La tâche de l'enseignante et de l'enseignant consiste donc à développer les différentes facettes de la compétence langagière et ceci, en gardant en mémoire que les élèves allophones sont loin de constituer un public homogène. Aussi, l'exploitation du texte documentaire en salle de classe prendra des orientations multiples pour répondre aux besoins spécifiques des différents types d'apprenantes et d'apprenants.

Fonctions du texte documentaire

Si le premier objectif du texte documentaire est de faciliter et de consolider l'acquisition de connaissances sur le monde et sur la langue, son rôle ne s'arrête pas là. Il permet aussi de développer la culture de l'écrit ou littéraire, d'une part, en permettant à l'élève d'acquérir des stratégies adéquates pour la recherche documentaire et le traitement des données et, d'autre part, en favorisant un certain type de rapport avec le livre et, de ce fait, l'émergence d'une communauté de lectrices et de lecteurs. Nous allons maintenant préciser ces fonctions et indiquer leur spécificité auprès des élèves allophones, en tenant compte des disparités qui caractérisent ce public.

En effet, il faut rappeler que ces apprenantes et ces apprenants se différencient en fonction des caractéristiques culturelles, géographiques, sociales, etc., du pays d'origine par rapport à celles du pays d'accueil ainsi qu'en fonction de leur familiarisation avec l'écrit et de leur maîtrise des stratégies de compréhension de texte dans leur langue maternelle.

Acquérir ou préciser des connaissances

La psychologie cognitive a mis en évidence que les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme sont organisées. La qualité de cette organisation et la quantité des liens établis jouent un rôle important dans la réutilisation fonctionnelle des connaissances stockées (Tardif, 1992). Deux grands modes d'organisation de ces bases de connaissances ont été différenciés: les réseaux catégoriels et les schémas (Armand et Ziarko). Les réseaux catégoriels définissent des classes d'objets ayant des points communs (le lion et la panthère sont des félins) et organisés de façon hiérarchique (les félins appartiennent à la classe des mammifères; les mammifères appartiennent à la classe des animaux). Les relations ainsi définies sont des relations d'appartenance ou d'inclusion. Pour leur part, les schémas sont des modes d'organisation plus vaste où les relations entre les éléments sont de différente nature (causale, spatiale, temporelle...). Les schémas représentent la connaissance stéréotypée qu'une personne possède sur une action (aller au restaurant), un objet (une maison), une situation (un baptême de bateau), ou encore des domaines plus abstraits ou plus techniques.

Le premier rôle des documentaires consiste à favoriser l'acquisition et l'organisation des connaissances, tant sur le plan de la langue que sur le plan conceptuel, dans la mémoire à long terme de l'enfant. Ainsi, les premiers albums sur les animaux, sur les légumes, sur les couleurs ou sur les formes lui permettent d'ordonner le monde en construisant des réseaux catégoriels spécifiques. De même, les livres documentaires sur la nature ou sur les sciences techniques lui permettent de construire des schémas de plus en plus élaborés sur des sujets aussi variés que la transformation de la chenille en papillon ou les effets des pluies acides sur les arbres. Initier les élèves à la complexité du monde dans lequel nous vivons constitue l'une des responsabilités de l'école, et l'enseignement offert dans les différentes matières doit être relayé par les textes documentaires (Léon, 1994).

En conséquence, la qualité de l'information scientifique, vulgarisée dans les documentaires, doit être irréprochable afin de ne pas favoriser l'élaboration de schémas erronés, qui seront par la suite des obstacles à l'acquisition de connaissances scientifiques exactes. Soumy (1985) signale notamment le problème de textes mal traduits où l'on peut trouver des phrases incompréhensibles et même risibles: «Les os sont en général mobiles, mais ils ne se déplacent pas tout seuls».

Les apprenantes et les apprenants qui viennent d'un pays dont la culture ressemble à celle du pays d'accueil possèdent les bases de connaissances ou schémas qui leur permettent de comprendre les textes, notamment ceux traitant de contenu culturel. Un grand nombre de recherches ont clairement démontré que les connaissances antérieures et leur organisation sous forme de schémas favorisent l'intégration de l'information en une représentation mentale cohérente, notamment par l'élaboration d'inférences (Armand, 1994).

Par ailleurs, Freire, pédagogue brésilien oeuvrant sur les questions de langage et de pédagogie en contexte minoritaire, a souligné la valeur et l'importance de l'absence de rupture entre ce qu'il appelle la lecture du monde et la lecture du mot. Il explique dans un texte (1981/1991) comment, dans son enfance, ses parents, puis sa première éducatrice, l'avaient amené à concevoir l'écrit non comme un élément qui se superposait au réel, mais comme un prolongement de son monde immédiat.

L'acte de déchiffrer l'écrit découlait naturellement de la lecture de mon monde environnant. Ce n'était pas quelque chose qui se superposait à ce monde. J'ai appris à lire et à écrire sur le sol de la cour arrière de ma maison, à l'ombre des manguiers, avec des mots de mon univers proche au lieu de ceux de l'univers plus vaste de mes parents. La terre était mon tableau, les bâtons étaient mes craies.

Autrement dit, pour les élèves peu familiers avec la culture du pays d'accueil, «lire le monde» ne précède pas toujours «lire le mot». Le texte documentaire peut les sensibiliser à ce nouveau monde, mais il faut être conscient que ces mots doivent être mis en rapport avec la réalité. L'un des moyens consiste à amener l'enfant à faire des liens entre ses propres expériences du monde et les nouvelles expériences qui jalonnent son intégration dans la nouvelle culture. Allen (1994) cite le cas d'un Cambodgien avec qui elle regardait un livre de Peter Spier «Les gens» qui décrit les jeux, la nourriture, ainsi que les maisons de différents peuples dans le monde. À la vue d'une maison sur pilotis, le jeune élève a pointé l'image en indiquant que c'était sa maison. Une discussion animée et la réalisation de plusieurs dessins ont suivi permettant à l'élève d'acquérir un nouveau vocabulaire, et surtout, la possibilité d'établir des liens entre ses anciennes et ses nouvelles connaissances.

Dans la même optique, posséder en salle de classe des livres relatifs à la culture des élèves immigrés permet de témoigner notre respect des différentes cultures qui constituent la société. Par ce moyen, parmi d'autres, le milieu scolaire peut aider les élèves à construire leur nouvelle identité au cours du processus complexe que constitue l'installation dans un nouveau pays.

Développer la «littératie»

Le texte documentaire peut être exploité pour développer la «littératie» chez l'enfant. On peut définir la «littératie» comme la familiarisation avec la culture de l'écrit, le développement des habiletés, connaissances et attitudes qui permettront aux élèves de devenir des lectrices, des lecteurs, des scripteures et des scripteurs experts dans une société donnée. Dans nos cultures scolarisées et industrialisées, l'écrit occupe une place toujours plus importante tant dans le monde du travail que dans la vie quotidienne où nous sommes confrontés à une diffusion pléthorique d'information par les différents médias. Pour s'intégrer avantageusement dans un monde où le traitement efficace de cette information s'avère de plus en plus nécessaire, l'enfant doit atteindre un niveau de «littératie» qui suppose la maîtrise de processus complexes dans le traitement de l'écrit. Dans le domaine de la lecture, la maîtrise des processus tels que le décodage et la reconnaissance des mots reste nécessaire, mais ne sont clairement plus suffisants. L'élève doit «apprendre à comprendre» un texte, ce qui implique la capacité d'élaborer des inférences, de rechercher des idées principales, de résumer et surtout d'acquérir de nouvelles connaissances.

L'exploitation de la littérature de jeunesse vise le développement de comportements de lectrices et de lecteurs experts et, plus précisément, le texte documentaire constitue une étape vers l'utilisation de livres destinés à la recherche d'information dans la vie adulte. Ainsi, il aide à mieux percevoir le sens de la lecture et son intérêt. Le livre est reconnu comme un réservoir inépuisable de renseignements qui, loin d'isoler le lecteur du monde, lui permet au contraire de mieux l'appréhender (Léon, 1994). En plus de compléter les sujets abordés dans les manuels scolaires, le texte documentaire permet à l'enfant de développer et de satisfaire sa curiosité spontanée sur de multiples autres thèmes. Il ne s'agit plus d'un objet scolaire dont la fréquentation est obligatoire, mais d'un outil de référence accessible, qui donne le pouvoir de comprendre le monde et d'y prendre sa place.

Les élèves allophones sont susceptibles d'avoir développé une certaine «littératie» dans leur pays d'origine. Cependant, étant donné que les normes, les standards et les exigences qui définissent la «littératie» sont établis par un consensus social, plus ou moins explicite, l'éducatrice ou l'éducateur doit être sensibilisé au fait que la socialisation aux pratiques discursives a pu s'effectuer de différentes manières selon les cultures spécifiques.

«Plusieurs auteurs croient que les difficultés plus grandes qu'éprouvent certains groupes ethnoculturels à atteindre les niveaux les plus avancés de lecture et d'écriture dépendent des pratiques de socialisation à la littératie qui préparent peu ou pas au type de littératie propre à la scolarisation» (Painchaud, d'Anglejan, Armand, Jezak, 1993, p.82).

Les stratégies de traitement de l'information

La lecture d'un texte documentaire implique la maîtrise de différentes techniques et stratégies. Avant tout, l'élève doit réaliser qu'il est nécessaire d'utiliser plusieurs sources de documentation pour confronter l'information et dégager les données essentielles sur un thème donné. Ainsi que l'indique Soumy (1985), «c'est vrai parce que c'est écrit dans un livre» reste une idée très répandue dans le public. Il est donc important d'amener l'élève à développer une certaine démarche critique et «scientifique» face à l'écrit.

L'élève doit aussi savoir utiliser adéquatement les sommaires, les tables des matières, les titres et les sous-titres. Dans le cas du dictionnaire, il doit connaître l'ordre alphabétique, le sens des abréviations, etc. Il doit aussi développer ses stratégies de compréhension de texte afin d'extraire les idées principales, d'organiser l'information retenue en vue d'un résumé ou d'un exposé oral. Il doit notamment être familiarisé avec les différents types de structure des textes informatifs, puisque elles sont multiples et plus difficiles à traiter que la structure des textes narratifs.

Les élèves allophones plus âgés et scolarisés maîtrisent à des degrés divers les stratégies de compréhension de texte dans leur langue première (L1).

Pour les lectrices et les lecteurs experts en L1, on visera surtout l'apprentissage de la langue seconde afin de permettre le transfert de ces habiletés d'une langue à l'autre. Cependant, il faudra avoir conscience que les langues manifestent des préférences quant à l'organisation rhétorique des textes (De Koninck et Boucher, 1993). Les élèves devront donc être initiés à la tradition rhétorique de la langue française.

Pour celles et ceux qui sont moins habiles en L1, il faudra aussi viser l'apprentissage de stratégies cognitives de compréhension de texte telles que le repérage et l'utilisation de la structure comme guide de lecture. En ce sens, comme nous l'indiquions, les pseudo-narrations ne sont pas les plus adéquates en début d'apprentissage du français. Rigg (1986, citée par Allen, 1994), a analysé les méprises d'élèves du sud-est asiatique en train de lire à haute voix différents textes en anglais langue seconde. Les résultats montrent que les élèves ont plus de facilité

avec les textes qui ont une structure explicite de type narratif qu'avec les textes dont la structure oscille entre le texte narratif et le texte informatif.

Par ailleurs, pour les élèves allophones sous-scolarisés, qui ont eu peu de contact avec l'écrit et ont peu de connaissances de la langue décontextualisée, développer la «littératie» devient un enjeu particulièrement important. En plus d'un enseignement centré sur les aspects formels de la langue seconde, il apparaît primordial de les aider à maîtriser les stratégies de lecture et d'écriture, afin qu'ils soient capables de prendre en charge les nombreux apprentissages qui les attendent pour réussir leur intégration dans les classes régulières.

Une communauté de lectrices et de lecteurs

Le partage d'information, les discussions suscitées par le texte documentaire favorisent la création d'une communauté de lectrices et de lecteurs et le sentiment d'appartenance à une société où la «littératie» est valorisée. La classe devient un lieu de partage où l'on prend l'habitude d'effectuer des commentaires sur ses lectures. C'est par ce dialogue et cette quête de savoir (et ainsi d'une forme de pouvoir) que le livre, que le document peut trouver sa juste place.

Utiliser le livre pour favoriser les interactions entre les élèves en salle de classe ne peut qu'avoir des effets positifs sur le développement de la langue et de la «littératie» chez les élèves allophones. En effet, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue seconde ne peut plus de nos jours être considéré comme l'acquisition de simples mécanismes, d'automatismes. Cet apprentissage s'inscrit dorénavant dans une perspective plus globale qui est celle de l'acquisition de la «littératie», soit le développement de nouvelles conduites, culturellement définies, de lectrice et de lecteur, de scripteure et de scripteur (Romaine, 1989). Aussi, on conçoit actuellement que l'apprentissage d'une langue seconde se réalise dans de meilleures conditions lorsque l'enseignante ou l'enseignant encourage les élèves non pas seulement à maîtriser le code linguistique, mais aussi à négocier le sens dans le cadre d'interactions sociales (Ellis, 1994).

De cette façon, le dialogue qui s'installe peu à peu dans la classe permet de créer un réseau de références communes; ces comportements et cette mémoire collective alimentent le développement de la «littératie».

L'observation d'une enseignante experte recevant des élèves sous-scolarisés dans une classe d'accueil multi-âges, réalisée dans le cadre d'une recherche-action de la direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Québec (Armand et d'Anglejan), laisse apparaître que le développement de la «littératie» est une démarche globale qui entraîne de multiplier les occasions les plus authentiques possibles, entre les élèves sous-scolarisés et l'écrit. Dans la classe observée, l'enseignante valorisait fortement la rencontre avec les livres, que ce soit dans l'animation d'un coin lecture en classe, par la fréquentation de la bibliothèque de l'école ou de celle du quartier. Cette approche, à laquelle s'ajoute, comme nous l'indiquions, un enseignement des stratégies, a permis de créer un milieu riche et stimulant dont les effets ont été positifs auprès des élèves sous-scolarisés quant à leur perception des livres et de la lecture.

En conclusion, une exploitation adéquate du texte documentaire, visant à la fois le développement des stratégies de lecture et la création d'une communauté de lectrices et de lecteurs, permet de développer les différentes facettes de la compétence langagière, telles que nous les avons définies auparavant. Ainsi, les élèves ont l'occasion de développer autant la langue contextualisée dans des échanges spontanés entre eux ou envers le maître lorsqu'ils réagissent spontanément à un texte lu, que la langue décontextualisée par leur lecture de textes plus abstraits comme par la préparation d'exposé oral ou de synthèse écrite en rapport avec les documentaires traités.

Conclusion

Le personnel enseignant de classe d'accueil comme l'enseignante ou l'enseignant de classe régulière recevant des élèves allophones a un rôle important à jouer pour favoriser la rencontre entre ce public et le documentaire. Ce rôle sera double. D'une part, l'enseignante ou l'enseignant doit servir de modèle et d'expert lorsqu'il fait la preuve, par la pratique, de l'utilité des documentaires et qu'il effectue une démonstration des stratégies qu'il utilise au moment de leur traitement. Pour cela, il saisit toutes les occasions authentiques de lier le livre à la vie de la classe, et verbalise à haute voix les techniques et les stratégies à mettre en oeuvre au moment d'utiliser un dictionnaire, un documentaire, etc. D'autre part, il sert de planificateur et de médiateur lorsqu'il met les livres à la disposition des élèves et qu'il crée les conditions nécessaires pour amener ces derniers à les utiliser de façon autonome. Dans ce but, il est important de créer un coin animation, de présenter régulièrement des livres, d'organiser des expositions en liaison avec le thème ou le projet du moment, etc. Cependant, ainsi que le souligne Léon (1994):

L'essentiel, cependant, réside dans une atmosphère que l'on crée, une attitude, un comportement... Les activités proposées ne sont intéressantes que dans la mesure où elles contribuent à créer une atmosphère et au bout du compte, une certaine maturité des enfants par rapport aux livres (p. 237).

Comme nous l'avons vu, les enjeux sont multiples et il est important que le rendez-vous entre les élèves allophones et le texte documentaire soit réussi si l'on veut favoriser leur intégration dans les classes régulières et, à plus long terme, le développement de comportements experts dans le domaine de la lecture et de l'écriture qui permettront à ses élèves de prendre leur place dans le pays d'accueil.

Références

- ALLEN, V. G. «Selecting materials for the reading instruction of ESL children», dans *Kids come in all language: Reading instruction for ESL students*, sous la direction de K. Sprangenberg-Urbschat et R. Pritchard, Newark, Delaware: International Reading Association, 1994, p. 108-131.
- ARMAND, F. «Connaissances antérieures et compréhension de textes chez les élèves allophones», *Revue de l'AQEFLS*, vol. 16, nos 1-2, 1994, p. 116-126.
- ARMAND, F. et A. D'ANGLEJAN. «Éducation multiculturelle, état de la question», sous la direction de Zita De Koninck, rapport n° 3, Toronto et Laval, Association canadienne des professeurs de langue seconde, 1996, p. 56-71.
- ARMAND, F. et H. ZIARKO. «La compréhension de textes informatifs, un processus interactif?» *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. XVII, n° 2, 1995, p. 85-105.
- COLLIER, V.P. «How long? A synthesis of research on academic achievement in second language», *TESOL Quartely*, vol. 23, 1989, p. 509-531.
- CUMMINS, J. «Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters», *Working papers on bilingualism*, n° 19, 1979, p. 121-129.
- CUMMINS, J. «Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment», *Applied Linguistics*, n° 2, 1981, p. 132-149.
- CUMMINS, J. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1984.
- DE KONINCK, Z. et E. BOUCHER. «Écrire en L1 ou en L2 : processus distincts ou comparables?», *Revue de l'AQEFLS*, vol. 14, 1993, p. 27-50.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1995.
- FREIRE, P. «The importance of the act of reading», dans *Rewriting literacy: Culture and the discourse of the Other*, sous la direction de C. Mitchell et K. Weiler. Toronto, OISE Press, 1981/1991, p. 139-145.
- LÉON, R. *La littérature jeunesse à l'école*, Paris, Hachette, 1994.
- PAINCHAUD, G., A. D'ANGLEJAN, F. ARMAND et M. JEZAK. «Diversité culturelle et littératie», *Repères*, n° 15, Montréal, Université de Montréal, 1993, p. 77-94.
- RIGG, P. «Reading in ESL, Learning from kids», dans *Children and ESL, Integrating perspectives*, sous la direction de P. Rigg et D.S. Enright, Washington, DC Teachers of English to speakers of other languages, 1986, p. 55-92.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*, Cambridge, Blackwell, 1989.
- SNOW, C. E. «Literacy and language: relationships during the preschool years», *Harvard Educational Review*, vol. 53, n° 2, 1983, p. 165-189.
- SOUMY, J. N. «Sur la piste des documentaires», dans *Livres et bibliothèques pour enfants*, sous la direction de C.-A. Parmegiani, Paris, Éditions du cercle de la librairie, 1985, p. 67-75.
- TANNEN, D. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, Norwood, NJ, Ablex, 1982.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

Apprendre l'image dans des abécédaires québécois

Francine SARRASIN

Professeure

Département d'histoire de l'art, Université du Québec à Montréal

De l'imagier au roman illustré en passant par l'album ou la bande dessinée, l'apport cognitif qu'on reconnaît aux livres pour enfants concerne surtout le domaine des mots. Or, autant que les mots, l'illustration entretient un lien étroit avec le réel à signifier. Et, dans bien des cas, c'est elle qui établit le contact, c'est l'illustration qui déclenche le processus de connaissance. Présentée et perçue globalement, elle touche le regard de façon immédiate, alors que les mots d'un texte se lisent un à un, dans le déroulement linéaire du temps. Pour importante qu'elle soit, cette distinction associée au phénomène de la perception ne peut expliquer tout à fait le clivage qui persiste entre le «sérieux» d'apprendre des mots et «le plaisir» de regarder des images.

Certes, en raison de son caractère ludique, on concède aisément l'effet de l'image, mais on se soucie peu de découvrir les mécanismes qui gèrent son fonctionnement. On la reçoit passivement, on la lit à travers le filtre des mots. Pourtant, à l'instar de mots nouvellement appris, l'appréhension de l'image peut elle aussi transformer le lecteur-spectateur, qu'il soit enfant ou adulte. «La communication avec les images plastiques est un acte complexe dans lequel se trouvent engagées et sollicitées les puissances imaginatives sensibles et intuitives du lecteur d'images» (Duborgel, 1992, p. 61). Or si, plus encore que le texte, l'image interpelle l'être tout entier, il est difficile d'expliquer que se perpétue, dans nos habitudes face au livre, l'indéfectible primauté de l'écrit. Quel danger y a-t-il donc à aborder l'image, si fréquente et pourtant si peu connue? Le rôle de divertissement qu'on lui attribue traditionnellement n'a rien de réducteur et peut s'ouvrir sur l'apprentissage au même titre que les mots. Encore faut-il permettre que l'image se livre. Il devient donc urgent de la regarder. Pour elle-même d'abord et aussi pour le lien au texte et à l'histoire.

Le présent texte veut donc mettre en lumière la richesse insoupçonnée du document iconographique qui accompagne la lecture destinée aux enfants, et ce, dans un type de livre éminemment éducatif : l'abécédaire. Notre prétention est aussi de permettre que l'oeil adulte y trouve sa part de découverte. Sur le plan méthodologique, nous ne suggérons pas de grille restrictive, mais prônons un préalable d'une extrême importance qui est la disponibilité devant l'oeuvre. Cette ouverture mène, bien sûr, à des constats de tous ordres. Mais il faut d'abord s'offrir le regard. «Y a-t-il un nom pour l'attitude d'écoute face à l'image? Y a-t-il un nom pour le silence et l'accueil?» (Sarrasin, 1991, p. 6)

Abécédaires québécois

Au Québec, les abécédaires sont des albums plutôt rares et relativement récents. Ils ne figurent pas dans la liste officielle des manuels reconnus par les autorités gouvernementales pour l'apprentissage de la lecture dans les écoles. Ce sont des documents marginaux, abondamment illustrés qui, dès lors, peuvent prétendre à leur indépendance des programmes pédagogiques. En contrepartie et peut-être plus que tous les autres, ils sont à même d'exprimer les changements effectués depuis quelques années dans la société québécoise à propos de la pédagogie et du rapport adulte/enfant. Les abécédaires que nous abordons ici révèlent en effet une pensée décloisonnée, implicitement soucieuse d'ouvrir l'esprit à une information polyvalente et globale. L'image, dans son rapport à elle-même, au texte et à l'enfant-lecteur, nous sert d'élément déclencheur pour l'élaboration de cette analyse.

Répertoire de lettres

Par définition, la formule de l'abécédaire suit la structure énumérative des lettres de l'alphabet et présente ainsi certaines constantes de succession et d'autonomie. Comme pour notre geste occidental de lire, les rubriques de l'abécédaire respectent toujours un ordre spécifique procédant d'un début vers une fin, du A de l'alphabet au Z. Par ailleurs, si chaque lettre tente un lien particulier avec son illustration, il est rare que ce lien se vérifie aussi illégalement à travers les informations révélées d'une lettre à l'autre. La notion d'abécédaire rejoint beaucoup plus celle du répertoire de lettres et de mots écrits ou suggérés par l'image que celle d'une histoire dont on suivrait le déroulement au fur et à mesure des pages.

Il reste que l'univers microcosmique livré par chaque lettre illustrée peut entretenir certains liens avec les suivantes. Ainsi, le format souvent identique de chaque illustration, une même localisation de l'image et du texte dans la page et la conception graphique unifiant l'ensemble permettent d'accéder aux nouvelles connaissances relatives au contenu à partir d'un processus familier. Cette dose de connu, dans l'organisation de la forme, assure en quelque sorte le cheminement de l'esprit vers la découverte.

Sans perdre de vue cet objectif d'apprentissage associé aux abécédaires (mots et choses), nous prendrons en considération quelques pages d'albums québécois et tenterons de voir comment l'illustration participe aussi, et de plain-pied, au processus de connaissance.

Ah! belle cité! / A Beautiful City ABC
de **Stéphane Poulin**



Bonne première, l'illustration qui lance notre analyse accompagne la lettre A. Nous avons affaire à un gros plan d'une scène de rue croquée en instantané: la devanture d'une boutique d'objets anciens, l'arrière d'un camion de livraison montrant sa marchandise et, tout près, cette dame sévère, agente de la circulation qui, de toute évidence, est en service. Vue de haut et d'assez près pour couper la plupart des motifs, cette scène offre peu de dégagement. Le spectateur se trouve coincé lui aussi par l'inévitable contravention! Bien sûr, on décèle un léger espace bleu pénétrant en oblique la profondeur creusée au bas de l'image. Cela permet d'articuler la mise en scène autour d'un personnage déterminant dont la gestuelle est dynamique et particulièrement loquace. Contrairement aux autres figurants, ce personnage «avertisseur» est vu en pied et ne touche aucun bord de l'image. Il est cependant montré, lui aussi, à mi-chemin entre un extérieur et un intérieur puisqu'il enjambe le seuil d'une porte. Guide pour notre oeil qu'il attire, il est en même temps obstacle puisqu'il nous bloque l'accès à la boutique et aux objets anciens. C'est comme si on nous tenait en respect de ce côté-ci de l'image, face à l'image.

Ce «geste du montreur» est rhétorique, puisqu'il s'adresse «ostensiblement» au spectateur et vise à diriger son regard dans le tableau et sa lecture de celui-ci. Mais ce faisant, ... il «montre qu'il montre» et s'auto-désigne (et désigne en même temps toute la structure qui le contient, le tableau tout entier) comme «structure d'appel». (Gandelman, 1986, p 27).

En effet, plastiquement, le geste de ce monsieur est amplifié de façon significative par un certain vide alentour, par la récurrence unificatrice de la teinte bleue et par la taille amplifiée de son bras et surtout de ses mains. Geste

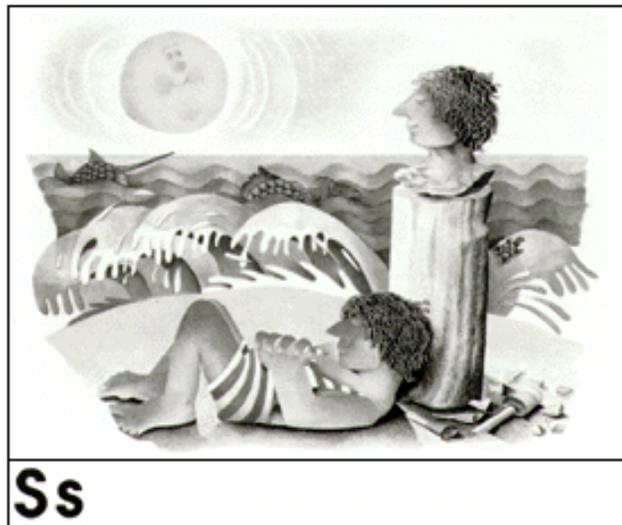
accrocheur s'il en est! Quel est donc l'objet réel d'une telle intervention?

L'index pointé à l'extérieur semble faire écho à l'appel porté à l'intérieur de la boutique et la flèche de l'affiche, derrière le personnage double son importance en lui octroyant un rôle d'ange ou mieux, selon l'origine étymologique du mot ange, un rôle de messager: «il montre qu'il montre». C'est que, par-delà l'incident très ponctuel de la contravention, le personnage bleu est vraiment porteur d'information: *sa fonction de montreur est essentiellement didactique*. Montrant, sans la regarder, une personne occupée à écrire (est-ce un hasard?), il montre aussi, dans le même axe, les mots écrits de la marge de gauche. Plus, il dit, il crie son message! «L'alphabet n'est pas fait pour être lu mais pour être entendu et dit» (Christin, 1984, p. 9). Certes, l'adéquation entre le mot montré «antiquaire» et le sens du geste avertisseur ne se fait pas au premier degré. Mais ne pourrait-on pas y pressentir une clé?

L'impératif du geste porté vers la gauche nous empêche, pour le moment, de tourner la page et nous incite plutôt à reconsidérer l'image et l'écrit. Nous sommes à la lettre A de l'exercice. Et comme l'antiquaire, de par son métier, ramasse les objets anciens et usagés les plus disparates, ainsi la première image de l'album comporte-t-elle cette multitude d'éléments à reconnaître (et donc déjà usagés et anciens sur le plan de la connaissance pratique et de la reconnaissance visuelle) qui s'associent, par leur orthographe respective, à la première lettre de l'alphabet; abat-jour, adresse, affiche, agente, alerte, amoureux, ange, antiquaire, appel, arbre, armoire, arrosoir, automne, auvent, averse, avertissement... C'est comme si, en faisant intervenir l'élément plastique dans son association implicite avec le texte, on donnait le mode d'emploi, une façon intéressante de jouer cet abécédaire. Le choix de la boutique d'antiquités pour la première image de la lettre A contribuerait grandement à ce phénomène. La page du A devient un modèle pour la lecture des autres pages.

Ainsi, à l'instar de l'antiquaire, nous effectuons notre propre inventaire¹. L'anecdote de la contravention a bien sûr fait dévier temporairement l'attention, juste assez pour que nous transgressions, à notre tour, l'interdit en arrêtant, le temps qu'il faut, notre regard sur l'image!

L'alphabet de **Roger Paré**



Ss
Un **sculpteur** prend un bain de **soleil** sur le **sable**.

Tout à fait contemporain de l'abécédaire de Stéphane Poulin, celui de Roger Paré propose une tout autre attitude. Ses aquarelles, reproduites dans la partie supérieure des pages, n'utilisent pas tout l'espace délimité par le cadre. Elles se ménagent, chaque fois, une zone vierge alentour. Une zone qui rappelle le processus de représentation plutôt que l'illusion du représenté. Nous ne sommes plus dans l'instantané d'une prise de vue, mais devant une construction soigneusement organisée. C'est particulièrement vrai pour l'image correspondant à la lettre S, qui montre un personnage en maillot, couché sur le sol, et dont la tête est appuyée au socle d'un buste sculpté. Tout près, l'eau, les poissons et le soleil qui darde. À la base du monument, les outils du sculpteur. C'est tout.

Un certain humour se devine déjà dans le choix des formes et dans leur réalisation plastique. Il fait coïncider de façon étonnante les différents motifs aux mots écrits. Le fait est qu'il n'y a, apparemment, que cela : ce qui est montré concordant avec ce qui est écrit. Peu ou prou d'éléments divergents. «Un **sculpteur** prend un bain de **soleil** sur le **sable**.» Formule un peu fictive où, selon une règle visiblement établie pour ce livre, trois mots

commençant par la lettre dont il est question sont illustrés dans l'image.

Ici, l'image excède la stricte signification des mots, mais ce n'est pas à cause d'une surabondance de motifs, c'est plutôt en raison du poids de sens impartie à chacun d'eux. On remarque que les trois motifs nommés «soleil-sculpteur-sable» sont pratiquement les seuls à présenter une pigmentation jaune orangée plutôt chaude contrastant avec le reste et que cela les associe déjà dans l'image autant que dans la phrase. Mais comment reconnaître ici le sculpteur? Ce baigneur bronzé n'est-il pas plutôt le modèle?

Dès l'abord, ce qui nous apparaît évident, c'est la ressemblance entre les deux profils, un véritable dédoublement. Et le fait que maillet, ciseau et éclats de pierre taillée se trouvent à la fois dans l'axe de la tête du baigneur et près de la base du socle ajoute au lien de parenté entre le sculpteur et le sculpté. Il faut voir encore que les outils de travail identifiant l'artiste reprennent, comme par hasard, la même teinte un peu orangée. «Un **sculpteur** prend un bain de **soleil** sur le **sable**.» Certes, un sculpteur a sculpté, mais qui prend le bain de soleil, le sculpteur ou le sculpté?

Pour ambiguë qu'elle soit, la formulation n'a rien d'aléatoire. Déjà la complicité de l'eau et du soleil se perçoit bien dans les mots (prendre un bain/de soleil). Dans l'image, on peut saisir un rapprochement formel entre les doigts du baigneur et les quatre vagues rondes qui le surplombent, entre son maillot rayé et ces mêmes vagues : le personnage endormi a du soleil par la couleur de sa peau, mais il a aussi de la mer par la récurrence des formes arrondies.

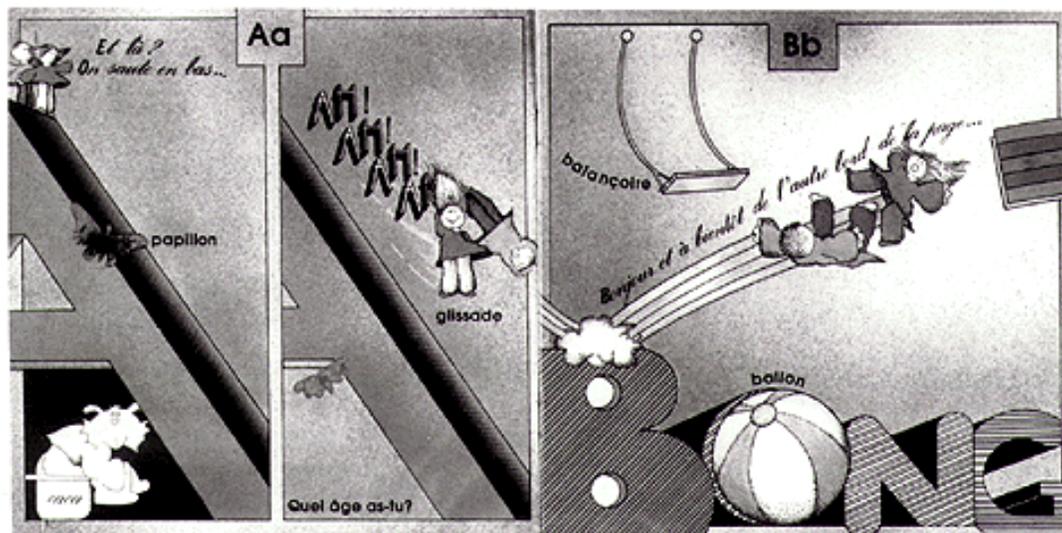
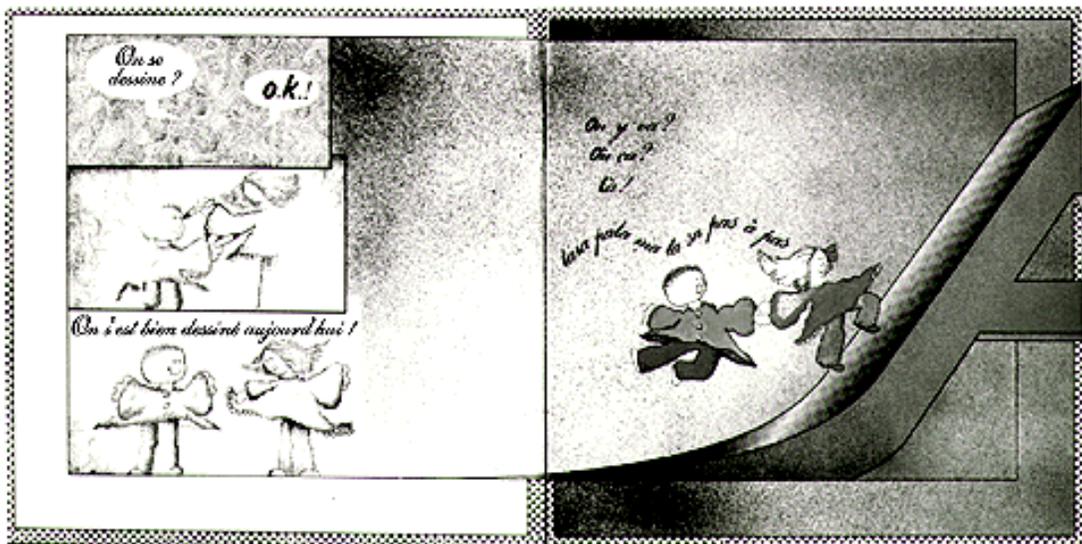
Or, si le baigneur est replié sur son île, bien au sec, c'est l'oeuvre sculptée qui fait le pont de l'eau et du soleil. L'oeuvre interviendrait dans la logique du prolongement. En effet, bien que placé devant les éléments, le socle de la sculpture a une telle importance dans l'image qu'il perturbe le courant des vagues en les séparant. D'un autre côté, la tête sculptée du monument dépasse en hauteur la surface de l'eau. Et c'est elle, et non pas le baigneur, que visiblement fixe le soleil. Mais l'effet n'est pas le même : la tête sculptée, elle, reste bien froide! Le plaisir se lisait pourtant si bien au sourire du baigneur : subtile nuance! Mais, est-ce plaisir de soleil ou plaisir d'avoir accompli et réussi l'oeuvre?

L'illustration fait penser au thème iconographique si souvent exploité de «l'artiste et son modèle» pour lequel habituellement deux personnes sont montrées devant un portrait. Si l'analyse du sculpté nous a permis de déduire un lien d'appartenance entre modèle et sculpteur, il faut admettre que l'image ne livre pas spontanément cette parenté. C'est plutôt le lien au texte qui oriente cette compréhension. Car, dans l'image, il y a le modèle et son double, exhibés dans un même axe de profil tourné vers la gauche, dans un format identique et à proximité l'un de l'autre. Toutes conditions favorables pour que le spectateur de l'image, à qui elle s'adresse, puisse aisément comparer. Mais ce modèle pourrait bien ne pas être le sculpteur. Le texte prend donc ici le relais: «Un **sculpteur** prend un bain de **soleil** sur le **sable**.» Le choix de l'auto-portrait est d'autant plus intéressant qu'il associe étroitement mots et formes de l'image en rejoignant la formule inévitable du double, de la copie «trait-pour-trait».

Convenons que cette formule de la réplique a été largement utilisée dans l'histoire des écoles d'art (qu'il s'agisse de dessin ou de sculpture), et qu'elle l'est tout autant dans l'apprentissage de l'écriture. La répétition servant de garantie pour la mémoire perpétue en quelque sorte la connaissance.

C'est ainsi que la boucle se referme. En élevant un monument à la notion du «pareil», cette page célèbre l'apprentissage et confirme l'abécédaire dans ses lettres de noblesse.

L'abécédaire
de **Marie-Francine Hébert** et **Gilles Tibo**



Livre pour apprendre ou pour s'amuser, l'album de Marie-Francine Hébert et Gilles Tibo offre une alternative des plus percutantes. D'emblée, l'album propose d'apprivoiser l'inconnu avec une confiance toute simple qui démythifie, par le plaisir, le geste d'apprendre. Ce qui prévaut, ici, c'est la place accordée à l'enfant. D'abord, le lecteur auquel on s'adresse, qu'on salue, qu'on interpelle, questionne. Puis, l'enfant-modèle auquel ce lecteur peut s'identifier, la fille et le garçon qui, dans ces pages, s'exercent aussi à l'alphabet.

La structure du livre n'a pas la rigueur formelle qui assure, pour d'autres abécédaires, la quote-part de connu. Chaque page (ou double page) offre une mise en situation nouvelle. La seule constante, pourrait-on dire, est la calligraphie majuscule/minuscule, la dimension assez réduite de chacune de ces lettres et leur emplacement quelque part dans le haut des pages. Autrement, aucune sécurité. Ouvrir l'album, c'est plonger dans l'inconnu en se ménageant chaque fois une surprise! Apprendre, c'est un peu s'abandonner.

Avant la première lettre, on donne les règles du jeu en présentant, comme au théâtre, les deux protagonistes de l'histoire. Car il s'agit bien ici d'une sorte d'histoire dans laquelle on entre en suivant ces deux enfants. Avec de pareils guides, il est plus amusant de déambuler à travers les objets disparates, les situations cocasses, les mots, les sons, les jeux... Cet abécédaire ressemble d'autant plus à une histoire qu'il comporte un début : «On y va?» et une fin : «On repart à zéro». Une fois traversée, cette histoire suppose l'initiation accomplie : «Maintenant, on est capable tout seul!».

Il faut voir que la première page fait intervenir la parole avant l'image, le noir et blanc avant la couleur. À la manière d'une bande dessinée, les bulles de la première vignette, en haut à gauche, annoncent en noir et blanc les couleurs de l'histoire : «On se dessine?» «OK!» Le ton est donné, direct, engageant, simple. Ce n'est pas le style littéraire qu'il faut surtout apprécier ici, mais la dynamique de l'intervention. «Les bulles changent radicalement la notion d'écriture, car elles ne sont pas, en fait, de la littérature, mais la représentation figurée de la voix.» (Melot, 1984, p. 223) «On se dessine?» «OK!» Après cet appel, l'idée de sortir de l'ombre grâce au crayon a quelque chose d'attendrissant, et l'attention portée au geste de «s'inventer» tient presque du prodige. Un silence actif, fébrile. Pendant cette minute d'intensité, on imagine les enfants dessinateurs tellement

concentrés qu'ils ont machinalement sorti la langue! Un espace de silence, donc, et tout occupé à l'image qui se fait. Un moment de respect. Puis, l'éclatement de la joie : «On s'est bien dessiné aujourd'hui!», qui marque déjà un lien bien serré entre le texte et l'image, entre le travail respectif de l'auteure et celui de l'illustrateur². N'est-il pas révélateur que la *première parole* de cette page parle de *dessin*?

Du noir et blanc on passe directement à la couleur, un peu comme si la levée du rideau avait allumé les réflecteurs! La zone intermédiaire entre les trois vignettes superposées de l'extrême gauche et les motifs de la page de droite permet de toute façon ce passage. Mais, ce qui frappe le plus, c'est la vitesse avec laquelle la lectrice ou le lecteur est sollicité. Quand elle ou il a lu les petites phrases, les enfants sont déjà à mi-chemin de leur course et le grand A majuscule sur lequel ils grimpent est coupé par l'obligation de tourner la page! Subtile provocation! Comment peut-on honnêtement s'attarder? Le double élan (celui des enfants et celui de notre regard) actualise en quelque sorte la tendance physiologique, déjà observée par certains chercheurs (Wölfflin, 1982 et Lamblin, 1983) qui consiste à lire une image en partant de la gauche vers la droite. Subrepticement, le temps s'insinue dans cet espace de lecture : la première lettre utilisant pour se réaliser, l'apparente épaisseur du papier, mais aussi le passage obligé du recto au verso.

Une fois tournée, la nouvelle page offre la fin du A en deux séquences parallèles. L'impact rythmique provoqué par la répétition de cette branche descendante de la lettre tient du rire-onomatopée : «Ah! Ah! Ah! Ah!» autant que de l'écho. Pour le texte comme pour l'image, il s'agit d'un rythme binaire qui comporte sa dose de stabilité. La question appelle une réponse : «Et là?» «On saute en bas...» Au papillon nommé au centre à gauche répond celui qui est montré sous la barre du A dans la deuxième case. Et l'enfant-chat, assis sur son pot où on lit le mot caca, annonce la question formulée au même endroit de l'image suivante : «Quel âge as-tu?»

Marquant une étape importante dans le cheminement de l'enfant, le geste montré révèle à la fois l'intime et le public. L'intime à cause de la solitude du petit coin noir protégé sous la barre du A et le public à cause du contraste très vif blanc/noir et du regard tourné vers nous comme par un effet de surprise, d'instantané presque photographique. La question à propos de l'âge rétablirait l'équilibre entre ces deux aspects. Le progrès de l'enfant vers la propreté est un sujet ouvertement exprimé (bien qu'il relève en fin de compte de la plus stricte intimité), et on valorise beaucoup le fait que l'enfant apprenne à s'exécuter tout seul comme un grand. Pour avancer dans la lecture de cet abécédaire, il faut aussi avoir franchi certaines étapes, ne pas être trop bébé!

Ce mot «caca», encore plus ou moins frappé d'interdit dans la littérature de jeunesse, est habilement associé non pas à la fille ou au garçon, héros de cette aventure, mais à un enfant-chat dessiné, ce qui renchérit la présence du A dans l'image. Car même si le mot chat n'est pas écrit en toutes lettres, il vient aux lèvres du spectateur dès qu'il voit animal! La dynamique provoquée par les actants dessinés de l'album comporte aussi ce caractère sonore. «Le jeu de l'abécédaire [qui] consiste à isoler dans un mot l'un de ses constituants phoniques, lettre, syllabe, ... son» (Le Men, 1984, p. 169) se voit ici intercepté par l'image. On utilise le mot pour l'apprentissage de la lettre et du son et de la même manière, on utilise l'image pour faire le lien avec la chose. La présence familière du chat au monde de l'enfant permet d'atteindre plus facilement à cette identification.

On aura remarqué que, contrairement à bien d'autres abécédaires, les mots choisis ici ne commencent pas tous par la lettre à apprendre. C'est de toutes sortes de façons qu'ils mettent la lettre en évidence, et c'est de toutes sortes de façons qu'ils s'ajustent à la figure. Ainsi, le A du mot «glissade» nous fait passer tout naturellement d'une image à l'autre, le garçon sorti du cadre étant déjà engagé dans la trajectoire vers le B du «BONG»!

À peine dits, à peine vus, les mots de la page du B se confondent au mouvement. Effet de trampoline, propulsant les enfants. Rebondissement sonore du «BONG». Ballon et balançoire. À peine dits, à peine lus, comme des enfants qui ne tiennent pas en place, les mots nous saluent : «Bonjour et à bientôt de l'autre bord de la page.»

À considérer des pages aussi vibrantes, il est clair que le rapport entre le mot et l'image excède la stricte évocation. Ce type d'album est du monde de l'enfant dans la manière et dans les thèmes élaborés, dans le rire, dans l'interrogation, dans l'incertitude aussi. Nous croyons avec Le Men que «centrés sur l'étroite connexion des mots et des choses représentées par des images, (...) les abécédaires à figures (...) aident l'enfant à s'approprier le monde» (1984, p. 182). Plus, cet univers, déployé au fur et à mesure des pages, agit ici comme un véritable facteur d'initiation. Il entretient le contact aux choses, aux sons, aux mots. Et c'est dans ce lien que le jeu d'apprendre prend son importance, en faisant fi des démonstrations savantes ou encyclopédiques et en témoignant du réel vécu enfantin. On aura certes remarqué avec quelle joyeuse fougue les illustrateurs québécois sont entrés dans la ronde. L'apprentissage ne peut pas être que sérieux, surtout quand il concerne l'enfant.

Notes

1.

Comme Stéphane Poulin s'en explique au début de l'abécédaire, ce livre présente un éventail de vues de Montréal, croquées sur le vif avec des choix de motifs correspondant à chacune des lettres. C'est une sorte d'enquête sur les mots en même temps qu'un exercice de géographie et d'histoire. L'auteur inscrit lui-même à la fin du livre quelques mots trouvés à propos de la lettre A (arbre, automne, arrosoir), de même qu'un court texte sur «A l'antiquaire» : «Pleine de vieilleries et de souvenirs poussiéreux, les boutiques d'antiquités nous ramènent aux années d'autrefois. On peut, grâce aux trésors qu'on y trouve, se faire une bonne idée de la vie que menaient nos grands-mères et arrière-grands-mères».

2.

Contrairement aux albums précédents de Stéphane Poulin et de Roger Paré, le présent abécédaire est une oeuvre conjointe, fruit d'une étroite collaboration entre Marie-Francine Hébert, pour le texte, et Gilles Tibo pour l'image et la conception graphique de l'ensemble.

Références

CHRISTIN, Anne-Marie, dans Ségolène LE MEN, *Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1984.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Toulouse, Privat, 1992.

GANDELMAN, Claude. *Le regard dans le texte, Image et écriture du Quattrocento au XX^e siècle*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986

HÉBERT, Marie-Francine. Illustrations de Gilles TIBO, *L'abécédaire*, Montréal, La Courte Échelle, 1982.

LAMBLIN, Bernard. *Peinture et temps*, Paris, Klincksieck, 1983.

LE MEN, Ségolène. *Les abécédaires illustrés français du XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1984.

MELOT, Michel. *L'illustration, Histoire d'un art*, Genève, Skira, 1984.

PARÉ, Roger. *L'alphabet*, Montréal, La Courte Échelle, 1985.

POULIN, Stéphane. *Ah! belle cité!, A Beautiful City ABC*, Montréal, Livres Toundra, 1985.

SARRASIN, Francine. *La griffe québécoise dans l'illustration du livre pour enfants*, Montréal, Communication-Jeunesse/Québec, Musée de la civilisation, 1991.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Réflexions sur l'histoire de l'art*, Paris, Klincksieck, 1982.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

Les collections de romans pour adolescentes et adolescents : évolution et nouvelles conventions

Danielle THALER

Professeure

Département de langue et de littérature françaises

Université de Victoria

L'un des phénomènes marquants dans l'édition de ces 25 dernières années nous semble être le développement des collections pour adolescentes et adolescents. Certes, le phénomène n'est pas vraiment nouveau, car il y a toujours eu, du moins depuis le XVIII^e siècle¹, des livres pour adolescentes et adolescents; notre siècle n'a pas attendu de basculer dans son dernier quart pour s'intéresser aux consommatrices et aux consommateurs naissants que sont les adolescentes et les adolescents et leur offrir le monde dans des collections spécialisées². Certes, il y a toujours eu, par ailleurs, des romans pour raconter l'évolution psychologique et sentimentale de jeunes héroïnes ou héros plongés dans les tourmentes de la société (roman de formation ou *Bildungsroman*), et la littérature de jeunesse n'a pas inventé le personnage de l'adolescente et de l'adolescent comme elle n'a pas inventé d'ailleurs celui de l'enfant. Mais, ce phénomène a pris une ampleur particulière au Québec comme ailleurs³. En effet, pour la première fois, des romans tentent non seulement de parler de l'adolescence, mais aussi de s'adresser à des adolescentes et à des adolescents, en des termes tels que l'adolescente ou l'adolescent réel de nos sociétés libérales de consommation puissent se reconnaître dans l'image qui leur est ainsi renvoyée. C'est du moins ce qu'affirment celles et ceux qui, parmi les romancières et les romanciers pour la jeunesse, ont choisi de promouvoir ce genre de «nouveaux» romans⁴.

A priori, l'évolution porte donc moins sur l'émergence de thèmes nouveaux que sur l'institutionnalisation d'un nouveau destinataire dont les besoins sont pris en compte avec sympathie. Il s'agit de répondre à une attente, de développer une complicité avec la lectrice et le lecteur et nombreux sont les écrivaines et les écrivains qui, oeuvrant dans le genre, affirment que leurs romans n'auraient jamais vu le jour s'ils n'avaient d'abord été à l'écoute des jeunes d'aujourd'hui.

Dès lors, qu'est-ce qui a donc changé dans la représentation de l'adolescence qui explique le développement d'une «nouvelle» littérature pour les adolescentes et les adolescents? Puisqu'il apparaît que c'est essentiellement là que se situent les enjeux d'une évolution du «genre»? En effet, depuis qu'elle a pris conscience d'elle-même, cette littérature jeunesse n'a cessé de se préoccuper avant toute chose de sa lectrice et de son lecteur. Elle était ainsi condamnée, dès son origine, à se perpétuer en réfléchissant avec le plus grand soin possible l'image de la lectrice ou du lecteur auquel elle s'offrait. C'était la condition de sa survie. L'histoire de la littérature de jeunesse est donc aussi, et peut-être avant tout, l'histoire des représentations de ses lecteurs.

Nous cernerons l'image de l'adolescente et de l'adolescent dans les collections jeunes en nous interrogeant sur l'évolution de cette représentation.

Il nous a semblé intéressant de prendre appui sur les derniers romans de Dominique Demers qui sont une bonne illustration de ce qui s'est fait ces dernières années dans le roman pour adolescentes et adolescents au Québec. La trilogie consacrée à une adolescente (*Un hiver de tourmente*, 1992; *Les grands sapins ne meurent pas*, 1993 et *Ils dansent dans la tempête*, 1994) a obtenu un énorme succès auprès du jeune public québécois, et ses éditeurs, La Courte Échelle et Québec/Amérique, sont bien établis sur le marché. Demers s'impose aussi à nos yeux parce que, critique et enseignante, elle a été amenée à s'interroger sur le roman pour adolescentes et adolescents. Et comme il est impossible de parler d'évolution sans point de comparaison, nous lui opposerons une autre trilogie, celle que Lucy-Maud Montgomery a consacrée à son héroïne Émilie de la Nouvelle Lune dans les années 20. De l'aveu même de leurs auteures, les deux trilogies ont une base quelque peu autobiographique⁵. Elles suivent leurs héroïnes, Émilie et Marie-Lune, jusqu'à l'âge adulte.

Mais si la série de Lucy-Maud Montgomery, comme tous les autres romans de cette auteure de l'Île-du-Prince-Édouard, s'inscrit dans une tradition de la littérature de jeunesse issue du XIX^e siècle, les romans pour adolescentes et adolescents de Demers se veulent novateurs dans la représentation de l'adolescence destinée aux jeunes. Tout semble donc devoir séparer deux oeuvres qui ouvrent et qui ferment notre XX^e siècle littéraire. Tout, du moins en apparence.

Problématique et représentation de l'adolescence: du roman de formation au roman pour adolescentes et adolescents d'aujourd'hui

La question que soulève les romans de Dominique Demers est celle, essentielle à ses yeux, de l'existence d'une littérature, spécifique et reconnue, pour les adolescentes et les adolescents. À quelles conditions une telle littérature est-elle possible? Dominique Demers, sans aborder le problème dans ces termes, a pourtant tenté d'apporter une réponse à cette question lorsqu'elle parle de la représentation de l'adolescence destinée aux jeunes (Demers, 1993). Elle définit ainsi deux priorités comme conditions premières : celle des thèmes et celle du destinataire. La littérature pour adolescentes et adolescents qu'elle tente de promouvoir sera donc une littérature qui parlera des adolescentes et des adolescents aux adolescentes et aux adolescents, qui leur renverra l'image la plus fidèle possible d'eux-mêmes. Le roman retrouve là une fonction que les romancières et les romanciers du XIX^e lui ont souvent confiée : celle du miroir. Mais dans le cas présent, il ne s'agit plus de réfléchir les méandres de toute une société, mais d'offrir à un public particulièrement ciblé une image de lui-même qui l'incite à poursuivre la lecture du livre et à l'acheter. Sans prétendre que cette conception du roman est nécessairement vouée à la complaisance, on peut s'interroger sur le degré de fidélité de l'image renvoyée et sur sa partialité. Plus généralement, il s'agit de savoir si toute forme de littérature qui privilégie la réception, c'est-à-dire qui se préoccupe avant tout de sa lectrice et de son lecteur, peut échapper à ce dilemme.

Comme on l'a dit plus haut, le thème de l'adolescence n'a rien de nouveau. La littérature narrative est surpeuplée d'adolescentes et d'adolescents. C'est une des figures les plus familières de notre univers romanesque depuis la nuit des temps. Et le roman d'apprentissage du XIX^e siècle en a fait son personnage de prédilection, car il permet de poser le thème de l'insertion de l'individu dans la société, ce qui est toujours une bonne manière de proposer une peinture de cette société.

Ce qui distinguerait *Le grand Meaulnes* de la série des *Marie-Lune*, ce sont d'abord les intentions de leurs auteures et auteurs respectifs. La grande différence entre Alain-Fournier⁶ d'un côté et Demers de l'autre, c'est que cette dernière a choisi le camp des adolescentes et des adolescents avec tout ce que ce choix implique de prise de conscience de la distance qui sépare notre adolescente ou adolescent d'aujourd'hui de son aînée ou aîné d'hier.

Il est vrai que les héroïnes et les héros de ces romans de formation appartenaient essentiellement à une aristocratie ou à une bourgeoisie favorisée, alors que les héroïnes et les héros de Demers sont pour ainsi dire moins marqués socialement, probablement afin de mieux ressembler à n'importe quel adolescente ou adolescent d'aujourd'hui. Ils sont issus le plus souvent de la classe moyenne. La mère de Marie-Lune tient un salon de coiffure à Saint-Jovite, dans la banlieue montréalaise; le père est journaliste sportif au *Clairon* des Laurentides. Le nom de famille de ce trio est choisi pour convenir à monsieur Tout-le-monde : Dumoulin. Il nous semble qu'il y a là manifestation d'une volonté de gommer toute aspérité sociale, une volonté de standardisation des personnages. Au contraire, l'héroïne de Lucy-Maud Montgomery, Émilie de la Nouvelle-Lune, appartient à un milieu privilégié : son père était journaliste et la famille des Murray qui la recueille est une famille de fermiers très à l'aise. D'ailleurs, Émilie est une marginale. Tout l'éloigne du commun des élèves qu'elle côtoie à l'école du village. Marie-Lune, de Demers, même si ce qui lui arrive reste exceptionnel, n'est pas une marginale. Cette différence entre les deux héroïnes que tout semble donc séparer devrait permettre de poser la question de l'évolution du statut romanesque de l'héroïne-enfant/adolescente. Émilie est de la trempe des héroïnes exceptionnelles, issue de toute une lignée de jeunes héros impertinents et rebelles dont les principales figures seraient à chercher du côté de Gavroche de Victor Hugo et de Huckleberry Finn de Mark Twain. Émilie assume pleinement son statut d'héroïne, des héroïnes telles que les aimait la littérature de jeunesse il y a encore peu de temps et telles que la tradition issue du XIX^e siècle nous les avait offertes en héritage. Marie-Lune appartiendrait plutôt à la race nouvelle des anti-héros, si nombreux dans la littérature européenne depuis la fin de la Première Guerre mondiale. Ce qui fait que l'univers quotidien d'une Marie-Lune respire la banalité, alors que le quotidien d'une Émilie sort toujours transfiguré par le regard que la jeune adolescente porte sur le monde.

Une caractéristique du héros-adolescent dans les romans pour adolescentes et adolescents: de la solitude à l'isolement

Alors qu'Émilie la marginale s'ouvre toujours davantage au monde, l'isolement de son homologue contemporain devient de plus en plus fort, de plus en plus lourd. L'isolement, voilà peut-être un des thèmes qui, dans la représentation de l'adolescence contemporaine, tranche avec les représentations antérieures du roman de formation, notamment, qui a toujours été un roman de la découverte du monde (ne fut-ce que celui d'une société restreinte) avant l'intégration. Tout un pan de la littérature romanesque pour adolescentes et adolescents consacre cette solitude. Qu'on songe par exemple aux héroïnes de Judith Blume ou aux personnages de Janni Howker.

Cette solitude se manifeste d'abord dans la narration. Le vide se fait peu à peu autour de Marie-Lune, dont la trajectoire romanesque prend une direction opposée à celle qui pourrait être attendue et qui, du moins, ne favorise guère l'insertion du personnage dans la société, dans un groupe social défini. Elle perd sa mère au milieu du premier volume; le père, déjà fort peu présent avant, s'estompe peu à peu; Antoine, premier flirt et premier amant, se tue; elle fait adopter son enfant; l'amie d'enfance semble, elle aussi, s'éloigner, appelée par une vie que l'héroïne ne peut plus partager. Le point culminant de ce dépouillement progressif, ultime plongée dans l'enfer de la nuit avant la rédemption et le retour au monde, c'est bien entendu la retraite, d'abord imposée puis souhaitée, dans un couvent de moniales.

Mais depuis le début, la vie de Marie-Lune se déroule à l'écart. Géographiquement d'abord, la prédilection de l'héroïne pour les grands espaces de neige, isolés et perdus, et pour les grandes étendues de sapins devient une des caractéristiques essentielles de sa psychologie. La solitude de ces grands paysages reflète la solitude de cette adolescente qui se croit abandonnée. Les paysages qui s'imposent sont des paysages à l'écart, pratiquement hors du temps, hors du monde, des retraites sauvages, préfiguration du couvent des moniales. Ces paysages sont d'ailleurs les seuls à nourrir le texte de descriptions qui consacrent leur immuabilité, leur éternité et leur force comme le dit si bien le titre du second volume de la trilogie: *Les grands sapins ne meurent pas*⁷. On pourrait alors penser que leur fréquentation est source de revitalisation (encore un cliché), de rédemption et de salut. On verra plus tard que tous ces lieux de retraite ont à voir avec la mort et que leur statut demeure donc ambigu.

Ce qui nous semble surtout caractériser le personnage de Demers, c'est l'étrécissement de son horizon. Autant une héroïne du début du siècle, comme l'Émilie de Lucy-Maud Montgomery, continue à ouvrir, quoi qu'il arrive, de grands yeux sur le monde, autant l'héroïne de Demers se referme sur elle-même, exclusivement préoccupée de ses problèmes d'adolescente. Car on peut dire que sans vraiment entrer chez les moniales, Marie-Lune renonce au monde. Pas au bonheur, mais au monde, à moins de prendre pour le monde le bonheur étriqué dans les bras de Jean. Les figures masculines n'ont aucune véritable épaisseur. Ce sont avant tout une paire de bras dans lesquels l'héroïne peut s'abandonner⁸. Le comble est même atteint dans le dernier volume de la trilogie où Jean, figure moderne du prince charmant, vient, après deux années d'absence, sauver l'héroïne qui n'a plus, pour respecter un modèle si souvent exploité, qu'à se jeter dans ses bras et à s'y enfermer. D'ailleurs, quelque part, le monde extérieur n'existe pas vraiment; il ne prend d'épaisseur que dans la mesure où, dans une conception toute romantique du paysage, il reflète l'état intérieur de l'adolescente.

Dans quelle mesure le choix d'un récit à la première personne ne participe-t-il pas au rétrécissement de cet horizon? La question s'impose d'autant plus qu'il s'agit là d'un choix narratif à la mode dans les romans pour adolescentes et adolescents d'aujourd'hui⁹. Si la règle du «je» s'impose à ce point, c'est qu'elle donne au roman une allure faussement autobiographique, mais qui favorise le jeu de la confiance et de l'identification aux frontières de l'intime et de l'intimité. C'est cependant une des plus vieilles recettes de la littérature, un des plus vieux pièges du récit auquel se laisse encore prendre le Moi de la lectrice ou du lecteur. C'est le plus fabuleux des gages d'authenticité et, par là-même, le plus magnifique des leurres narratifs où finissent par se confondre les «Moi» de l'auteure et de l'auteur, de la lectrice et du lecteur et du personnage dans une sainte trinité narrative¹⁰. Si la triple identification reste susceptible de provoquer une sublimation salutaire chez l'adolescente ou l'adolescent, elle n'en témoigne pas moins d'une forme de repli sur soi d'où nous paraît bannie toute véritable distance critique¹¹.

S'agit-il ainsi de dépeindre la condition de l'adolescente ou de l'adolescent, voire de l'individu à la fin de ce siècle, individu voué à une solitude dont il n'arrive pas à se défaire parce que, quelque part, celle-ci est l'essence même de la condition de l'être moderne et de l'adolescente et de l'adolescent moderne, tel que l'ont modelée nos sociétés libérales de consommation? Étrange paradoxe pour une fin de siècle dont le maître mot semble pourtant être la communication. Le dernier volume de la trilogie de Demers prendrait alors des allures de symbole et les moniales représenteraient tout à la fois l'inaptitude de l'être moderne à la communication et la faillite du langage devenu inutile dans toute tentative de véritable communication. Pourtant, les mots n'ont pas tout-à-fait perdu leur pouvoir magique, du moins les mots écrits.

Les lettres jouent en effet un rôle essentiel dans les trois volumes : lettres de la mère à Marie-Lune, lettres de Marie-Lune à son bébé, lettre de «Soeur» Élisabeth à Marie-Lune. Elles viennent souvent clore les volumes. Mais, chaque fois, il s'agit de communication avec une forme d'au-delà, comme s'il ne pouvait y avoir de véritable

échange que différé, de véritable rencontre qu'au-delà de la vie, en aval ou en amont, au seuil du silence éternel. Les lettres de sa mère ne lui parviennent qu'une fois celle-ci morte, alors que les relations mère-fille, du vivant de la mère, s'étaient révélées difficiles. Les lettres de Marie-Lune à son bébé sont écrites, alors que l'enfant n'est pas encore né, alors qu'elle est sur le point de choisir de le faire adopter. La lettre d'Élisabeth l'atteint alors que cette dernière va prononcer des vœux qui la voueront au silence perpétuel, autre forme de mort. Ces échanges particuliers expliquent peut-être une vocation qui se dessine à la fin du troisième volume : le salut passe par l'écriture et lui seul. Il est curieux de constater qu'il se développe comme une épidémie de vocations d'écrivaines et d'écrivains chez les personnages de romans pour adolescentes et adolescents. C'est déjà un thème qui traversait toute la trilogie de Lucy-Maud Montgomery, à cette différence près, cependant, que l'écriture chez Émilie de la Nouvelle-Lune ouvrait sur le monde.

La trajectoire romanesque d'Émilie suit une courbe inverse: de la solitude dans laquelle la plonge la mort de son père, avec lequel elle maintiendra un contact épistolaire à sens unique, à la multiplication des amitiés et des relations humaines. Derrière cette opposition se profilent deux conceptions antithétiques de l'écriture : écrire pour nommer, appréhender et conquérir le monde dans tous ses aspects (c'est la vision d'Émilie et de Montgomery), écrire pour mieux se replier sur soi-même et capturer les frémissements de son moi menacé (c'est la vision, nous semble-t-il, de Marie-Lune, voire de sa créatrice).

Conflits adolescents-adultes et visions du monde

Assumer son adolescence, c'est, depuis toujours, entrer en conflit avec le cercle des adultes. Presque aucun adulte ne semble trouver grâce aux yeux de Marie-Lune qui appartiendrait donc à une génération perdue et désespérée pour qui aucun adulte, fut-il un marginal, n'est accepté comme modèle possible. Ce qui veut dire qu'aucun adulte dans le roman n'est en mesure de proposer un idéal de substitution, d'offrir des raisons de vivre et d'espérer. Faut-il alors penser que les modèles parentaux ont failli et ne méritent que le rejet, le désaveu? Étrangement, il n'en est pas vraiment question dans les romans de Demers. On ne peut pas affirmer que Marie-Lune dénigre la vie de ses parents. A-t-on alors affaire à une héroïne tellement préoccupée d'elle-même qu'elle reste aveugle à ce qui se passe autour d'elle et sous-estime la relation de complicité qu'elle entretient avec son père qui offre, malgré ses faiblesses et les difficultés qu'il a à surmonter la mort de sa femme, un modèle tout à fait estimable?

Les choses sont moins tranchées chez Montgomery. Tous les adultes ne sont pas des «brutes d'incompréhension». On y rencontre des adultes complices et des adultes susceptibles de proposer des modèles d'identification. D'ailleurs, il semble que les deux tentations soient inséparables. Ainsi les personnages fonctionnent par couple avec un pôle de répulsion et un pôle d'attraction. C'est déjà le cas avec les deux tantes qui accueillent Émilie à la Nouvelle-Lune : la revêche tante Élisabeth et l'attentionnée tante Laura.

Le roman *Un hiver de tourmente* s'ouvre sur un stéréotype du roman pour adolescentes et adolescents: le conflit du jeune et de l'adulte qui ne partagent pas la même vision du monde, conflit mère/fille et vision du monde qui se restreint à des détails d'apparence (avoir les cheveux colorés) et aux relations avec les garçons; on est typiquement dans un univers adolescent, dans ce qu'il a de plus étroit, et pourtant, Marie-Lune n'a rien d'une révoltée. Émilie paraît présenter des revendications plus dangereuses, car elle souhaite se réaliser. Volonté d'être ce qu'elle est sans se plier à devenir l'enfant que la famille Murray et la société voudraient qu'elle soit. Désir de se réaliser comme écrivaine en dépit de l'opposition de la tante Élisabeth. Les conflits qui opposent Émilie à plusieurs des adultes de la trilogie sont en réalité des conflits mettant aux prises des visions du monde, des philosophies de l'existence totalement antagonistes. Et, replacées dans le contexte de leur époque, les revendications d'Émilie ne sont guère éloignées des revendications des premières féministes.

À l'inverse, la vision du monde entre Marie-Lune et les adultes n'est pas si divergente. Les conflits qui surgissent n'ont absolument ni la même ampleur ni la même profondeur que ceux dans lesquels s'engage Émilie. Jamais Marie-Lune n'oppose une autre vision du monde, une autre philosophie de l'existence à celle de ses parents et des autres adultes. En fait, elle partage la même vision et la même philosophie; sa quête du bonheur ressemble fort à celle de sa mère et les rôles seraient interchangeable; Marie-Lune devient vite d'ailleurs une réincarnation de la mère défunte. Le seul véritable conflit, mais il est vite escamoté, le seul qui aurait permis d'explorer des visions du monde antagonistes, c'est celui avec Antoine qui souhaite épouser Marie-Lune et élever l'enfant. Il y avait là, à l'état embryonnaire, l'expression d'un conflit entre deux philosophies de la vie, l'une plus traditionnelle et familiale, l'autre plus indépendante. Cette piste est très vite abandonnée, le suicide d'Antoine permettant de faire bon marché d'un conflit latent et de gommer un aspect problématique.

Il nous semble donc qu'en termes de vision du monde et de revendications, une Émilie se montre bien plus subversive qu'une Marie-Lune. Ceci dit, il ne faut pas exagérer, car les romans de Lucy-Maud Montgomery ne prennent pas la société de son époque à contre-pied. La morale est respectée, les revendications féministes d'une

Émilie sont tolérables. Notre héroïne, comme au plus beaux jours du roman de formation, finit par rejoindre les rangs et par s'intégrer parfaitement dans la société. La rébellion fait alors place à la soumission.

Le problème qui se pose alors est de savoir s'il existe encore aujourd'hui, dans les romans pour adolescentes et adolescents et donc dans la représentation de l'adolescence destinée aux adolescentes et adolescents, de la place pour la révolte. La solitude et le désespoir de Marie-Lune signifient-ils qu'il n'y a plus de révolte possible, que l'horizon s'est tellement obscurci que l'adolescente-héroïne et l'adolescent-héros sont condamnés soit à la passivité soit au repli sur soi? Les romans de Lucy-Maud Montgomery montrent qu'il y a encore un avenir possible pour celui qui veut le conquérir. On se demande si cet avenir existe encore pour les héroïnes de Demers et de toutes les écrivaines et de tous les écrivains pour adolescentes et adolescents qui marchent sur les mêmes traces.

Roman jeunesse et initiation: la mort, la sexualité et le sacré

Chacun des trois volumes de la trilogie de Marie-Lune coïncide plus ou moins avec une des trois expériences fortes qui ponctuent l'adolescence de Marie-Lune et signent son passage de l'enfance à la vie adulte. Le premier volume est consacré aux premières découvertes de la sexualité, contemporaines de l'événement qui va bouleverser l'existence de Marie-Lune: la mort de la mère. Comme si les deux expériences étaient indissociables¹². Il faut croire que toutes les thérapies modernes, toutes les planifications familiales et les aides psychologiques ne suffisent pas à calmer les angoisses et le désespoir d'une jeune femme confrontée à la double expérience de la mort et de la maternité, puisque le dernier volume la mène au seuil de la religion. Demers nous propose une héroïne qui s'émiette¹³ dans une double confrontation simultanée avec la mort et la sexualité avant de commencer à recoller les morceaux d'elle-même après sa rencontre (d'abord antagoniste) avec le sacré.

Mircea Eliade (1965) est un de ceux qui ont le mieux étudié les rites d'initiation et nous lui emprunterons cette citation: «L'initiation comporte généralement une triple révélation : celle du sacré, celle de la mort et celle de la sexualité.» On pourrait penser que tout sépare les représentations contemporaines de l'adolescente et de l'adolescent de ce mode de pensée dit primitif. On entrevoit déjà qu'il n'en est probablement rien. Car, ce qui nous frappe justement, c'est moins une différence qu'une constance. L'image de l'adolescente et de l'adolescent que véhicule la littérature de jeunesse, et plus particulièrement les romans de Dominique Demers, ne nous semble pas dans son essence profondément différente de celle que répercutaient les romans de formation. Comme si les écrivaines et les écrivains, d'une génération à l'autre, retravaillaient sans cesse l'image d'une éternelle adolescence marquée par la triple expérience de la mort, de la sexualité et du sacré. Le paradoxe des romans de Demers vient donc de ce que des romans susceptibles de présenter une nouvelle image de l'adolescent débouchent en fait sur une représentation de l'adolescente ou de l'adolescent dans ce qu'il a d'éternel. Marie-Lune est bien une des représentations possibles de l'éternelle adolescente, incarnée par une adolescente des années 90¹⁴. Ce qui change, c'est la manière, plus ou moins directe, plus ou moins feutrée ou symbolique, dont l'écrivaine aborde la trilogie de la mort, de la sexualité et du sacré, la façon dont elle privilégie l'un de ces aspects. Ce peut être aussi la manière dont l'adolescente-héroïne ou l'adolescent-héros vit socialement cette inéluctable triple découverte. Socialement, c'est-à-dire à un moment donné de l'histoire de la société.

Dominique Demers appartient donc à cette génération d'écrivaines et d'écrivains qui ont choisi, à la suite notamment de l'américaine Judith Blume, de parler ouvertement de la sexualité aux adolescentes et aux adolescents, et aussi du sida, du suicide... Si évolution il y a, elle est probablement à chercher de ce côté¹⁵. Il est peu de romans pour adolescente et adolescent qui, aujourd'hui, évitent d'évoquer la première expérience sexuelle et les angoisses qui l'accompagnent. Dans certains romans, on peut même se demander si cette première expérience ne devient pas l'objet essentiel de la quête de la jeune héroïne ou du jeune héros. Autre temps, autres mœurs; les interdits changent avec les «saisons», et les tabous d'hier deviennent la morale d'aujourd'hui. Ainsi, dans la société nord-américaine des années 90, ni la sexualité ni l'avortement ne sont des sujets tabous dans le roman pour adolescentes et adolescents. Bien au contraire! C'est une des raisons qui nous amènent à penser que le roman pour adolescentes et adolescents contemporains s'est, très rapidement, fabriqué de nouveaux stéréotypes et imposé de nouvelles conventions. Susie Morgenstern écrivait : «Je suis inquiète et soulagée en lisant tous ces bons livres mentionnés ci-dessus. Soulagée parce qu'ils sont bons [...]. Inquiète parce qu'on dit tous la même chose. [...] Je pourrais trouver des analogies chez presque tous mes confrères et consœurs. On y va, on y fonce, on triture le cerveau, on s'efforce et on espère et puis, immanquablement, on ne dit que ce qui a déjà été dit et on ne peut que conclure comme le vieux sage: *Il n'y a rien de nouveau sous le soleil*» (1989).

Le mérite de Dominique Demers aura peut-être été de comprendre que son héroïne ne pouvait échapper à son désespoir et à son «nombrilisme» que par une confrontation avec le spirituel, et c'est cette quête, cette rupture, que raconte *Ils dansent dans la tempête*. Alors qu'on peut affirmer que l'une des nouvelles conventions du roman pour jeunes est l'évacuation du religieux et de la morale religieuse (à quelques exceptions près), Demers semble deviner que la société libérale de consommation et son matérialisme égocentrique ne pourront jamais sauver son

héroïne. Quelque part, c'est aussi le salut de l'oeuvre et de son écrivain qui est en jeu. Si, comme le dit une héroïne de Judy Blume, l'adolescence, c'est d'abord une histoire de boutons¹⁶, ces boutons finissent par ne plus faire l'affaire de Dominique Demers.

L'auteure aborde le religieux à travers le thème de la mort. La mort est un des autres stéréotypes du roman pour adolescentes et adolescents, la mort de l'autre, mais aussi la rencontre avec sa propre mort. Le suicide n'est pas une idée neuve. Il hante les jeunes héros de la littérature depuis René et Werther. Aussi Marie-Lune songera-t-elle, presque naturellement, à se laisser mourir¹⁷. Ce désir persistera jusque dans les derniers chapitres du troisième volume¹⁸, et c'est la soeur Élisabeth qui guérira Marie-Lune de son mal, comme si seule l'émergence du sacré pouvait triompher des morts et de la mort. Si la trilogie se clôt sur cette guérison et l'annonce d'un bonheur conjugal on ne peut plus conventionnel, on ne peut pas dire que l'héroïne soit décidée à mordre dans la vie à pleines dents. Il y a du renoncement dans cette acception. De ce point de vue, les romans nous semblent fort ambigus : s'agit-il de prôner le retour à d'anciennes valeurs morales et religieuses trop longtemps reniées? Il est curieux de constater que le seul personnage réellement positif de l'histoire, celui qui seul redonne espoir à l'héroïne et risque même de faire figure de modèle, est Élisabeth, incarnation d'un autre monde, à l'écart de notre société, et de valeurs morales et spirituelles d'un autre âge.

Quant à la mort de l'autre, celle du père ou de la mère, cette disparition s'inscrit-elle dans une tradition héritée du XIX^e siècle où les orphelines et les orphelins sont foison? La mort des parents amorçait le parcours initiatique de la jeune héroïne ou du jeune héros, comme si seule la rupture avec la famille, de préférence définitive, restait la condition essentielle pour obtenir un passeport pour l'aventure. *Émilie de la Nouvelle-Lune* appartient à cette tradition : sans la mort du père, pas de bouleversement, pas de départ pour ailleurs, pour une autre vie, c'est-à-dire pas d'histoire et pas de roman. C'est pourquoi la mort du père ou de la mère ouvre si souvent le récit. Les romans de Demers ne répondent pas à cette tradition, mais respectent une tendance du roman pour adolescentes et adolescents contemporains, où la mort intervient dans le parcours initiatique de l'héroïne et du héros. Ce n'est plus l'événement qui initie l'aventure, il appartient à cette aventure. C'est une différence capitale : la mort des parents dans le roman pour jeunes était l'événement qui permettait de vivre une autre vie, qui provoquait un déracinement salutaire pour le récit¹⁹; dans le roman pour adolescente et adolescent, il est devenu l'événement avec lequel il faut vivre. Il est en somme le résumé de la condition adolescente. Montgomery et Demers illustrent donc deux tendances divergentes du roman pour jeunes, mais elles se rejoignent pourtant sur un point: le rôle de l'écriture qui permet de transcender la mort de l'être cher ou, plus simplement, de l'accepter, parfois de la nier.

Conclusion

L'adolescence et ses problèmes hantent la littérature depuis longtemps. Sans aucun doute, le roman pour adolescentes et adolescents tel qu'exemplifié par Dominique Demers reflète une certaine évolution, mais elle n'est pas aussi fondamentale qu'on pouvait le supposer. Si le but avoué du roman contemporain pour adolescentes et adolescents est de substituer à un discours sur la jeunesse un autre discours sur la jeunesse, de remplacer une représentation de l'adolescence par une autre représentation de l'adolescence, il faut bien voir que le présent discours répond aux valeurs jugées recevables dans nos sociétés plus ou moins permissives. Aujourd'hui comme hier, ce sont les adultes qui font la littérature de la jeunesse. Et cela malgré les meilleures interventions des écrivaines et des écrivains qui soutiennent que leurs oeuvres ont été écrites à l'écoute ou à la demande des jeunes. Quoi qu'on en dise, c'est toujours une représentation adulte de l'adolescence que le roman pour adolescentes et adolescents véhicule à destination de ces derniers. C'est donc la vision de l'adolescence que l'auteure ou l'auteur accepte d'assumer et, à travers elle, une partie de la société. Coincée entre sa vocation sociale et morale et la nécessité de complaire à un public ciblé, la littérature de jeunesse, malgré les aspirations de ceux qui la pratiquent, échappe difficilement à ces contraintes.

Quand on examine les collections, au-delà de l'opération commerciale qu'il ne faut tout de même pas négliger, et qui est à l'origine de leur prolifération, on débusque tout un système de conventions, d'habitudes, de thèmes qui deviennent vite des stéréotypes. Même l'écriture n'est pas épargnée tant la mode semble imposer un ton jeune et familier, un style fondé sur la phrase courte et la parataxe. D'ailleurs, tout est court dans ce genre romanesque : la phrase, le paragraphe, le chapitre, le volume. Le roman de consommation ne peut s'empêcher d'être réducteur. Ce qu'on a gagné au niveau de la représentation de l'adolescence, on l'a perdu au niveau du poétique, de l'imagination, de l'interprétation. Toutefois, ces collections remplissent une fonction notoire, car elles répondent d'une façon intime aux angoisses et aux curiosités des jeunes (surtout pré-adolescentes et pré-adolescents) et les textes sont compris à première lecture, d'où leur succès.

Que nous réserve le futur? Si les collections québécoises suivent la tendance américaine, il faut s'attendre (comme Anne Scott MacLeod l'a décrit 1995) à voir émerger des récits plus complexes, des protagonistes plus nuancés, moins passifs, et les relations entre adolescentes et adolescents et adultes rétablies sur un mode

nouveau, alors que les frontières entre âge adulte et adolescence deviennent de plus en plus floues. Ce développement semble prometteur, surtout dans la mesure où les jeunes devraient avoir accès à une représentation d'eux-mêmes aussi diversifiée que possible et être encouragés à la chercher dans une variété illimitée de textes et d'images. Souhaitons que nos auteures et nos auteurs sèment à tous les vents!

Notes

1.

Dès 1760, Madame Leprince de Beaumont publie *Le Magasin des adolescents*. À partir de 1784, Arnaud Berquin édite un périodique : *L'Ami des adolescents*. (Sources : François Caradec, *Histoire de littérature enfantine en France*, Paris, Albin Michel, 1977.)

2.

Aucune société n'a probablement ignoré l'importance de cette période transitoire de l'adolescence. Les mythes initiatiques nous disent combien est essentielle pour la survie du groupe social la transmission de ses valeurs, de ses connaissances et de ses secrets. On ne pourra nier que c'est aussi là une des missions des littératures enfantine et adolescente. Elles ont à défendre une vision du monde, même en temps de crise des valeurs, comme on dit aujourd'hui. André Labarrère rappelle («Manuels à l'intention des parents et ouvrages à l'usage de la jeunesse au XIX^e siècle», *Littérature pour la jeunesse - le roman, L'École des lettres*, mai 1989, p. 17) que le XIX^e siècle est jalonné de productions destinées à la jeunesse et à l'adolescence où abondent leçons de morale, oeuvres édifiantes composées par des auteures et des auteurs spécialisés. La France du XX^e siècle a elle aussi connu quelques collections pour adolescentes et adolescents réputées. Soriano cite les noms de quelques collections qui ont «tenté d'atteindre les pré-adolescentes et pré-adolescents ou adolescentes et adolescents» (*Guide de littérature pour la jeunesse*, p. 131), collections parmi lesquelles on trouve *Plein Vent* (fondé en 1966 et destinée aux jeunes de 12 à 16 ans), la célèbre *Bibliothèque verte* (fondé en 1924) ou encore la *Rouge* (de Hachette) qui proposait des «histoires qui se veulent actuelles et adaptées à un public de garçons de 15 à 17 ans» (p. 132). Au Québec, la situation semble différente. Romans édifiants et hagiographies ont longtemps constitué l'essentiel de la production destinée aux jeunes et la littérature de jeunesse s'est souvent cantonnée aux confins du religieux et du moral. La première véritable collection pour adolescentes et adolescents semble dater des années 60, période au cours de laquelle la littérature québécoise pour la jeunesse commence à prendre son essor. Les éditions jeunesse sortent *Plein Feu* pour les lectrices et les lecteurs de 14 ans et plus, les éditions Fides, *Les Quatre-Vents* qui rassemblent classiques français et canadiens.

3.

Un état de la situation des collections pour adolescentes et adolescents au Québec montre que nombre d'entre elles ont vu le jour à partir de la fin des années 80 : *Boréal Inter* (1989), romans pour adolescentes et adolescents chez *Coincidence Jeunesse* (1989), *Roman Plus* à *La Courte Échelle* (1989), *Échos* chez *Héritage* (1991).

4.

On a parfois dit que *Le dernier des raisins* de Raymond Plante était le premier roman québécois parlant des adolescentes et adolescents aux adolescentes et adolescents. Or, celui-ci, publié par Québec/Amérique, date de 1986.

5.

«Pour écrire *Un hiver de tourmente*, j'avais surtout voyagé dans mon adolescence...» (Dominique Demers, *Représentation et mythification de l'enfance dans la littérature jeunesse*, Thèse, Université de Sherbrooke, p. 343), «Ces expériences m'ont sans doute aidé à créer une héroïne qui, bien que tirée de mon adolescence, ressemblait aux jeunes lectrices et lecteurs de la génération actuelle.» (p.344). «*People were never right in saying I was Anne, but in some respects, they will be right if they write me down as Emily.*» (L.M. Montgomery, *Emily's Quest*, Toronto, New Canadian Library, 1989.)

6.

En racontant une histoire d'adolescent, Alain-Fournier n'a jamais été effleuré par l'idée que le thème qu'il abordait devait le contraindre à choisir une lectrice ou un lecteur de l'âge de ses héros. Peut-être parce que l'adolescente ou l'adolescent était une lectrice ou un lecteur potentiel naturel de ces oeuvres comme il

l'était de toutes les autres oeuvres littéraires.

7.

On aura remarqué que les titres, outre leur valeur symbolique évidente, dessinent un univers tout à la fois anthropomorphe, mais d'où l'être humain est malgré tout curieusement absent, un univers de crise, mais où la crise fait partie de l'ordre des choses, celui de la nature.

8.

«Il m'a entourée de ses grands bras, et tout est redevenu comme avant» (*Un hiver de tourmente*, chapitre 3, p. 40); «On s'est embrassés longtemps. Et on est resté enlacés plus longtemps encore» (idem, chapitre 5, p. 57); «Je me suis blottie contre son corps. Il m'a serrée très fort.» (idem, chapitre 6, p. 70); «Je ne l'ai pas laissé parler. Je l'ai embrassé. J'avais envie de me noyer dans ses bras. [...] Antoine m'a enlacée.» (idem, chapitre 10, p. 101); «Heureusement, j'ai Antoine. Quand je plonge dans ses bras j'ai moins mal.» (*Les grands sapins ne meurent pas*, chapitre 1, p. 14); «Je me suis jetée dans ses bras en pleurant à chaudes larmes. J'aurai réagi de la même façon avec M. ou Mme Lachapelle. Jean m'a serrée très fort...» (idem, chapitre 7, p. 96); «Combien de fois, depuis, le hasard m'avait-il projetée dans ses bras?» (idem, chapitre 11, p. 132). Et ce ne sont là que quelques exemples.

9.

John Row Townsend disait: «Le nombre de sous- Holden Caulfields qui racontent à la première personne avec le même ton défie le calcul» (cité par Susie Morgenstern dans «400 milliards de Hold Caulfields», *Littérature pour la jeunesse - le roman, L'École des lettres*, mai 1989, p. 81).

10.

Il semble évident que tous les efforts de la critique furent précisément de dissocier ces trois «je», de rendre à César ce qui appartenait à César, mais, néanmoins, il reste que le récit à la première personne, surtout dans le roman contemporain pour adolescentes et adolescents, cherche à brouiller les pistes et à favoriser cette triple identification.

11.

Les romans de Judith Blume ne manquent pas d'humour ni d'ironie, ce qui rend supportable le nombrilisme qui affuble la plupart de ses héroïnes. Les choix d'un Robert Cormier nous semblent plus subtil, avouons-le, car il ne ménage guère ses personnages et on ne peut le taxer de complaisance vis-à-vis de ses héroïnes ou de ses héros adolescents. De la sympathie peut-être, mais de la complaisance jamais.

12.

Cette association de l'amour et de la mort affleure ici et là dans l'écriture: «L'amour qui tue» est le titre du dixième chapitre d'*Un hiver de tourmente*, chapitre dans lequel on trouve cette métaphore qui en dit long dans le contexte : «J'avais envie de me noyer dans ses bras» (p. 101).

13.

«Pendant trois ans, la pression avait monté. La pauvre Dr Bérubé avait beau essayer de recoller les morceaux à mesure qu'ils tombaient, je craquais de partout. J'étais déjà en miettes...» (*Ils dansent dans la tempête*, chapitre 7, p. 109).

14.

Les paroles de l'auteure sont d'ailleurs explicites puisque, en insistant sur la dimension autobiographique du premier volume *Un hiver de tourmente*, elle parle de la «transposition» dans les années 90 d'une histoire de ses années d'adolescente. Lorsque dans sa thèse, elle se penche sur la série des romans de Plante qui s'ouvre avec *Le Dernier des raisins*, elle attire à la fois notre attention sur le caractère autobiographique des romans et la «transposition» dans un autre contexte d'une histoire qui aurait pu se dérouler à une autre époque; elle cite à ce propos une confidence de l'auteur: «Les adolescents des années 80 ressemblaient à l'adolescent que j'avais été: les mêmes craintes, le même manque d'assurance, le même désir d'aimer et cette peur terrible de ne pas être aimé en retour» (1993).

15.

Cependant, le problème est-il vraiment de savoir si on brise ainsi certains tabous, si on transgresse certains interdits? La voie avait été ouverte par les médias (télévision, radio et presse) et les romans pour adolescentes et adolescents ne font ici que répondre à une demande, sachant fort bien que si scandale il y avait, il n'aurait aucune véritable répercussion. La vraie question nous semble être de savoir si ces choix

renouvellent la littérature de jeunesse, s'ils marquent un véritable tournant et annoncent une autre manière de faire de la littérature pour les jeunes, ou s'il s'agit seulement d'une adaptation au goût du jour.

16.

Margaret, dans *Dieu, tu es là? C'est moi, Margaret* de Judy Blume: «Si vous voulez savoir, être adolescent, c'est tout à fait dégoûtant... entre les boutons et la peur de sentir mauvais...». «Je me suis réveillée ce matin avec un bébé bouton éléphantique sous le nez. Les boutons, c'est comme les embryons. Ça enflé tranquillement. Au début, notre face ne sait pas qu'elle est enceinte. Dans mon cas l'accouchement ne devrait pas tarder.» (*Un hiver de tourmente*, chapitre 3, p. 31).

17.

Il s'agit du chapitre 12.

18.

«Je veux mourir» confie-t-elle à la soeur Élisabeth dans le septième chapitre du roman qui en comporte dix (p. 110).

19.

On pourrait résumer ceci dans une formule lapidaire: le récit ne peut vivre qu'avec la mort des parents. Écrire pour les jeunes, serait-ce d'abord «tuer le père»? Nombre de romans pour jeunes ne vont bien entendu pas jusque là. Mais que sait-on des parents du fameux *club des cinq*? Existents-ils vraiment, autrement que comme un cadre bien commode qui ouvre et ferme l'aventure?

Références

Oeuvres étudiées

DEMERS, Dominique. *Un hiver de tourmente*, Montréal, La Courte Échelle, 1992.

DEMERS, Dominique. *Les grands sapins ne meurent pas*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1993.

DEMERS, Dominique. *Ils dansent dans la tempête*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1994.

MONTGOMERY, Lucy Maud. *Émilie de la Nouvelle Lune*, Montréal, Pierre Tisseyre, 1983.

MONTGOMERY, Lucy Maud. *Émilie de la Nouvelle Lune 2*, Montréal, Pierre Tisseyre, 1988.

MONTGOMERY, Lucy Maud. *Emily's Quest*, Toronto, New Canadian Library, 1989.

Ouvrages critiques et articles

BELAVAL, Annie-France. «Pourquoi les adolescents devraient-ils lire?» *Lire avec les adolescents - L'École des lettres*, vol. 12-13, juin 1994, p. 9-19.

CARADEC, François. *Histoire de la littérature enfantine en France*, Paris, Albin Michel, 1977.

COWAN, Ann S. «Canadian Writers: Lucy Maud and Emily Bird», *L. M. Montgomery: An Assessment*, Canadian Children's Press, Guelph, Ontario, 1976, p. 42-49.

DEMERS, Dominique. *Représentation et mythification de l'enfance dans la littérature jeunesse*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, 1993.

EGOFF, Sheila, G.L. STUBS et L.F. ASHLEY. «The Problem Novel», *Only Connect: Readings on children's Literature*, 2^e édition, Oxford University Press, 1980, p. 356-369.

ELIADE, Mircea. *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard, 1965.

LABARRÈRE, André. «Manuels à l'intention des parents et ouvrages à l'usage de la jeunesse au XIX^e siècle», *Littérature pour la jeunesse le roman - L'École des lettres*, mai 1989, p. 15-24.

MACLULICH, T.D. «L.M. Montgomery and the literary heroine: Jo, Rebecca, Anne, and Emily», *Canadian Children's Literature*, vol. 37, 1985, p. 5-17.

MADORE, Edith. *La littérature pour la jeunesse au Québec*, Montréal, Les Éditions Boréal, 1994.

DE MARTINOIR, Francine. «Livres pour enfants, littérature pour adolescents de Montaigne à nos jours», *Littérature pour la jeunesse le roman - L'École des lettres*, mai 1989, p. 25-35.

MERLET, Marie-Isabelle. «Les collections pour adolescents», *Dossiers des actes de lecture, n° 1, Littérature enfantine*, Association française pour la lecture, Paris, p. 214-219.

MORGENSTERN, Susie. «400 milliards de Holden Caulfields», *Littérature pour la jeunesse - le roman, L'École des lettres*, mai 1989, p. 79-84.

SCOTT MACLEOD, Anne. *Turning Inward: American Adolescent Fiction between 1945 and 1995*, Allocution prononcée au IRSL: *Reflections of Change*, Stockholm, 1995.

SORIANO, Marc. *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975.

TANSKY, Thomas E. «L. M. Montgomery and The Alpine Path, so hard, so steep», *Canadian Children's Literature*, n° 30, 1983, p. 5-20.

VÉROT, Marguerite. «Le roman psychologique», *Tendances actuelles de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Éditions Magnard/Éditions de l'École, 1975, p. 70-71.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

La critique littéraire québécoise pour la jeunesse (1975-1995)

Édith MADORE

Chargée de cours en littérature
Université du Québec à Trois-Rivières

Les importants changements survenus dans le champ littéraire québécois pour la jeunesse, depuis les années 70, ont-ils influencé la pratique actuelle de la critique? La structuration des programmes d'enseignement de la littérature québécoise pour la jeunesse, la création de nouvelles revues littéraires spécialisées, la fondation d'organismes de promotion de cette littérature, le développement de réseaux d'animation en lecture dans les bibliothèques et dans les maisons d'édition et la création de nombreux prix littéraires ont sûrement contribué à l'orientation de la critique littéraire pour la jeunesse, telle qu'on la connaît actuellement. De quelle façon? Afin de cerner son discours, nous tenterons d'identifier les grands courants et les critères sur lesquels se fonde l'approche critique. Pour ce faire, nous avons sélectionné onze revues littéraires jeunesse, culturelles, pédagogiques et universitaires.

Les grands courants et les formes de pratique de la critique

Les revues universitaires

Le développement des études universitaires en littérature jeunesse, depuis 1961, dans les facultés de bibliothéconomie, des sciences de l'éducation et de lettres, n'a pas affecté le contenu des revues universitaires. Plus tard, lorsque le champ littéraire pour la jeunesse acquiert son autonomie, au cours des années 80, il se distingue toujours aussi nettement de l'ensemble du champ littéraire. En effet, de 1968 à 1995, les revues universitaires choisies produisent chacune seulement de 0 à 3 articles sur la littérature jeunesse, à l'exception de *Présence francophone* et *CCL - Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*.

La doyenne de ces revues, *Études françaises* (Université de Montréal, fondée en 1966), n'a consacré aucun numéro, pas même un article, sur le sujet. La revue de l'Université du Québec¹ à Chicoutimi, *Protée* (fondée en 1970), livre un seul article, en 1992: une analyse structurale de l'illustration dans l'album pour enfants. La revue de l'Université Laval, *Études littéraires* (fondée en 1968), compte pour sa part trois articles sur la littérature jeunesse, européenne et québécoise. L'écriture théâtrale pour les jeunes publics s'insère dans un numéro sur les tendances actuelles du théâtre, et un article aborde une série de romans que l'auteur pour adultes, Yves Thériault, a écrits pour les jeunes.

Fait plus étonnant, à cause du certificat en littérature jeunesse offert par le département d'études littéraires de l'UQAM, depuis 1985, la revue *Voix et Images du pays* (Université du Québec à Montréal, fondée en 1970) n'a consacré que trois articles sur le sujet, en 1983-1984, dans le cadre d'une chronique «Jeunesse» interrompue subitement. La titulaire de cette chronique, Chaké Minassian, affirme pourtant que «l'institution littéraire commence depuis peu à réaliser son erreur d'avoir jusqu'ici boudé, dédaigné et marginalisé ce domaine important qu'est la littérature de jeunesse» (Minassian, 1983). Outre un bilan de la production littéraire 1982-1983, *Voix et Images du pays* trace un portrait de la littérature jeunesse qui s'affirme et des ouvrages de référence qui aident sa diffusion.

La revue de l'Université de Guelph, *CCL-Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse* (fondée en 1975) occupe une position bien particulière au sein des revues universitaires puisqu'elle se spécialise

dans la critique de la littérature canadienne pour la jeunesse dans les deux langues. *CCL* privilégie les dossiers de fond, les entrevues et la critique d'ouvrages destinés à la jeunesse à l'intérieur desquels les analyses textuelle, intertextuelle, thématique, sémiotique et narratologique sont utilisées.

Après *CCL*, la revue universitaire la plus active dans le champ jeunesse, *Présence francophone* (fondée en 1970, à l'Université de Sherbrooke), a consacré deux numéros entiers sur le sujet en 1991. Ces articles, qui font la petite histoire de la littérature québécoise pour la jeunesse de 1970 à 1990, proposent une analyse d'illustrations, s'inspirent de théories telles que l'histoire de la littérature et de l'édition et de la sociologie du champ littéraire.

Les revues littéraires jeunesse

De 1975 à 1978, trois revues spécialisées en littérature pour la jeunesse voient le jour: *CCL* (fondée en 1975), *Lurelu* (fondée en 1978) et *Des livres et des jeunes* (1978-1995). À cause de la production accrue de livres pour les jeunes, les efforts de la critique tendent d'abord vers l'information.

En effet, l'organisme Communication-Jeunesse publie un bulletin d'information sur la littérature jeunesse (*Lurelu*), de même que l'Association canadienne d'avancement pour la littérature de jeunesse (*Des livres et des jeunes*). Vers le milieu des années 80, période d'autonomisation du champ jeunesse, ces deux organismes se sépareront de ces publications, qui deviendront autonomes dans les deux cas.

Lurelu publie de 6 à 8 critiques par numéro à ses débuts, pour atteindre 60 à 80 critiques dans les années 90. Une recension exhaustive de la production est faite, depuis 1984. Dans *Des livres et des jeunes*, comme les livres de toute la francophonie sont commentés, on retrouve habituellement, à l'intérieur de chaque numéro allant de 1978 à 1994, une dizaine de critiques d'oeuvres québécoises.

Les revues littéraires pour la jeunesse *Lurelu* et *Des livres et des jeunes* ne s'inspirent pas de courants ou de théories littéraires particuliers. Elles adoptent une position qui favorise plutôt l'information que l'analyse.

Les revues culturelles et pédagogiques

Semblables aux revues littéraires pour la jeunesse, les revues culturelles et pédagogiques visent le même but d'information et d'éducation. Précisons que les deux revues choisies, si elles font la critique d'ouvrages pour la jeunesse, s'adressent avant tout aux enseignantes et aux enseignants de tous les ordres d'enseignement.

De 1976 à 1992, *Québec français* (fondée en 1971) publie une chronique «Littérature de jeunesse», tenue par de jeunes critiques qui livrent leurs impressions de lecture favorables ou défavorables.

En 1989, des critiques adultes se joignent aux jeunes. Depuis 1992, des adultes assument à tour de rôle la chronique qui s'est enrichie d'entrevues et de dossiers de fond, la critique d'ouvrages pour la jeunesse ayant fort diminué.

À l'instar de *Lurelu*, *Vie pédagogique* (fondée en 1979) s'avère un outil d'information intéressant, car de 1981 à 1992, la revue fait la recension exhaustive des oeuvres produites pour les jeunes au Québec¹. Des activités d'animation sont en outre suggérées et les critiques évaluent l'ensemble de la production annuelle.

Les revues littéraires

La revue *Livres et Auteurs québécois* (1961-1982) comprend, dès sa fondation, une section intitulée «Littérature de jeunesse» où la critique est faite surtout par des professeures et des professeurs d'université. Cette section se divise en deux parties: une recension de la production littéraire annuelle selon les genres et les maisons d'édition, et un bilan rétrospectif de la situation du livre ou des événements marquants de l'année.

Les grands courants et les formes de pratique de la critique sont difficilement identifiables, à l'exception des revues universitaires où la critique littéraire analysant indifféremment les oeuvres pour adultes ou pour jeunes se réclame de théories, telles la sémiotique, la sociohistoire, l'analyse structurale, la sociologie littéraire, la narratologie, l'histoire littéraire, etc.

Il existe toutefois une tendance qu'on retrouve indistinctement dans toutes les revues qui critiquent les oeuvres destinées à la jeunesse: la recension des oeuvres et le bilan de la production littéraire. De plus, dans les dossiers de fond, les études thématiques, idéologiques et de personnages se recourent. Mais quels sont les critères sur lesquels se fonde cette approche critique? Examinons les tableaux I, II et III.

Les critères d'analyse abordés dans les revues littéraires, jeunesse, culturelles et pédagogiques

Comme on peut le voir dans les tableaux I et II, à quelques exceptions près, des critères semblables guident la critique dans les revues *Lurelu*, *Des livres et des jeunes*, *Vie pédagogique*, *Québec français* et *Livres et Auteurs québécois (LAQ)*. C'est l'approfondissement de ces critères, en une analyse plus élaborée dans le cas de *LAQ*, qui distingue toutes ces publications.

TABLEAU I
Critères d'analyse abordés dans les revues littéraires et jeunesse

Critères d'analyse	Lurelu	DLDJ	LAQ
résumé de lecture	X	X	X
présentation matérielle	X	X	X
public cible	X	X	X
valeurs	X	X	X
illustrations	X	X	X
auteure et auteur et son oeuvre	X	X	X
genre littéraire	X	X	X
récit	X	X	X
dialogues	X	X	X
descriptions	X	X	X
histoire	X	X	X
texte	X	X	X
langue	X	X	X
personnages	X	X	X
intrigue	X	X	X
style	X	X	X
réédition, édition, collection, traduction, série, adaptation	X	X	X
écriture	X	X	X
produit dérivé	X	X	X
thèmes	X	X	X
action	X	X	X

narration, narratrice et narrateur	X	X	X
cadre du récit (temps/lieu)	X	X	X
prix littéraires	X	X	X
ton	X		X
suggestions d'animation du livre	X		
références littéraires	X	X	X
rapport qualité/prix	X		
formule : «ce livre plaira aux jeunes»	X	X	
indices de facilité de lecture	X	X	
félicitations adressées aux auteures et auteurs et aux éditrices et éditeurs	X		
vision du monde	X		X
tirages et exemplaires vendus	X		
culture et civilisation	X	X	
formule : «Le livre se dévore»	X		
outil déclencheur	X	X	
commentaires personnels (envois de presse, vie familiale, etc.)	X		
émotion	X	X	
point de vue	X		
didactisme		X	X
motif		X	
utilisation et visées pédagogiques	X		X
dénonciation de la conformité de la littérature de jeunesse	X		X
expérience littéraire formelle nouvelle par rapport à la linéarité traditionnelle de la fiction pour la jeunesse			X
les mouvements contemporains de l'écriture littéraire			X
dédicace			X
démarcation entre littérature populaire pour adultes et littérature pour adolescentes et adolescents			X

conceptions et limites du livre jeunesse			X
l'audace en littérature jeunesse			X
types de discours			X

TABLEAU II

Critères d'analyse abordés dans les revues culturelles et pédagogiques

Critères d'analyse	Vie pédagogique	Québec français
résumé de lecture	X	X
présentation matérielle	X	X
public cible	X	X
valeurs	X	X
illustrations	X	X
auteure / auteur et son oeuvre	X	X
genre littéraire	X	X
récit	X	X
dialogues	X	X
descriptions	X	X
histoire	X	X
texte	X	X
langue	X	X
personnages	X	X
intrigue	X	X
style	X	X
réédition, édition, collection	X	X
écriture	X	X
thèmes	X	X
produit dérivé		X
utilisation pédagogique		X

action	X	X
cadre du récit	X	X
ton	X	
narration, trame narrative	X	X
suggestions d'animation du livre	X	
rapports adultes / enfants	X	X
formule : «Ce livre plaira aux jeunes»		X
références littéraires		X
prix littéraires		X
outil déclencheur	X	
point de vue	X	

À *Lurelu*, les critères sont nombreux, mais peu élaborés, qualifiés souvent uniquement par des adjectifs. Ainsi, de 1978 à 1995, on dit de la présentation matérielle qu'elle est «très attirante» (mise en page aérée), des illustrations qu'elles sont «vivantes et colorées», du récit, des dialogues et du style qu'ils sont «vivants», du texte qu'il est «simple et vivant», des personnages qu'ils sont «sympathiques», de l'intrigue qu'elle est «bien menée», et de l'écriture qu'elle est «simple et accessible». Le discours est d'ailleurs interchangeable, d'autant plus que les termes employés, «récit», «histoire» et «narration», se confondent. L'auteure ou l'auteur et son oeuvre, le genre littéraire et la narration sont les critères les moins souvent abordés.

À la revue *Des livres et des jeunes (DLDJ)*, chacune des caractéristiques abordées est décrite rapidement. Les principaux critères d'analyse sont sensiblement les mêmes qu'à la revue *Lurelu*: le récit (rythme et déroulement), les personnages (qualités humaines et identification), la langue (des phrases courtes, un vocabulaire riche et précis), un style vivant et alerte, des illustrations vivantes et colorées, un texte concis, vivant et simple, une intrigue bien menée, l'adaptation du public cible (repères d'âge, accessibilité du texte, jeunes lectrices et lecteurs) et une histoire simple. On accorde cependant une attention primordiale à la langue et au public cible. L'auteure ou l'auteur et son oeuvre, la narration et l'écriture sont les critères le moins souvent abordés, même si les termes s'y rapportant sont employés correctement.

La revue *Livres et Auteurs québécois (LAQ)* aborde les mêmes critères d'analyse que les deux revues précédentes et ajoute notamment les analogies entre les oeuvres du même genre littéraire, les mouvements contemporains de l'écriture littéraire, la structure d'un genre, l'enchaînement situation - développement - dénouement, l'expérience littéraire formelle... Mais *LAQ* se distingue par une critique littéraire plus recherchée. Par exemple, le vocabulaire n'est pas seulement qualifié de «simple» ou de «précis» : on relève les canadianismes et les barbarismes qui enrichissent ou appauvrissent le récit; de même, l'écriture n'est pas simplement qualifiée de «variée»: les procédés sont étudiés.

La jeune lectrice et le jeune lecteur

Que ce soit à *Québec français*, à *Vie pédagogique*, à *Lurelu* ou à *Des livres et des jeunes*, l'importance du destinataire en littérature jeunesse s'avère cruciale. Tous les critères se rattachent à lui: ton et style bien adaptés, facilité et accessibilité de la lecture et du vocabulaire, longueur des phrases, nombre de pages à ne pas excéder, complexité du récit, etc. Le sujet du livre, c'est l'enfant. Les aspects moraux et didactiques sont d'ailleurs très importants. Pour la critique, le livre n'est pas qu'un «moyen de distraction», il est surtout un «instrument d'éducation», «d'où la vigilance soutenue des parents, des enseignantes et des enseignants face aux valeurs véhiculées à travers un récit fictif²».

À *Lurelu*, comme à *Des livres et des jeunes*, on démontre de la réticence à afficher un point de vue critique, peut-

être à cause du jeune public lecteur. D'un ouvrage manquant d'originalité, une critique dit: «Nos jugements d'adultes peuvent être quelquefois trop négatifs. Il ne faut pas oublier que le monde de l'enfance n'est pas celui de l'adulte» (Thériault-Houle, 1984). En 1991, Lucie Côté se demande:

Comment un adulte peut-il évaluer un livre destiné à des jeunes? Chacune des personnes interrogées ici, journaliste, bibliothécaire, professeur, animatrice, directrice d'organisme, a certes ses propres critères qui n'omettent aucun des aspects du livre. Mais chacune a surtout su garder un regard d'enfant, encore capable de s'émerveiller. Et chacune éprouve une véritable passion pour le livre jeunesse (Côté, 1991).

À *Lurelu*, les médiatrices et les médiateurs du livre pour la jeunesse manifestent une attitude ambivalente envers le jeune public. Dans leur volonté de trouver à tout prix des lectrices et des lecteurs aux livres critiqués, ils cèdent à des analyses contradictoires: d'un roman jugé violent et inaccessible par son vocabulaire pour des adolescentes et des adolescents, on dira qu'il se distingue par «sa volonté de rejoindre les adolescents d'aujourd'hui dans leurs fantasmes...» (Vinet, 1987). Dans un cas identique, une autre dit que le jeune lecteur «en aura tout son saoul de suspense, d'absurde et de descriptions nauséabondes (...), somme toute de quoi satisfaire les tendances "sado-comiques" de sa génération» (Vinet, 1985). Cette attitude conduit les critiques à recommander des livres considérés comme très moyens: «Je le recommande tout de même à quiconque aime la vie...» se passe de commentaires. D'autres formulations nous rendent tout aussi perplexes: «Pour ceux qui lisent beaucoup et un peu de tout» ou «À lire quand même, surtout pour la dimension historique».

La nouvelle critique

À la revue *Lurelu*, depuis 1995, se dégage cependant une nouvelle forme de critique des courants de la littérature jeunesse contemporaine. On dénonce les livres en séries qui diluent l'idée originale de base, le discours du super-enfant, les romans trop courts et qui contiennent toujours le même nombre de pages, une lecture trop facile pour les adolescentes et les adolescents, le retour de la littérature édifiante, la sexualité obligée et autres. Cette avant-garde minoritaire se heurte, au sein de la même revue, à un discours ancien calqué, en toute bonne foi, sur les clichés de la littérature jeunesse.

Avant 1980, les stéréotypes sexuels étaient dénoncés avec virulence. Depuis le milieu des années 80, on peut dire que les tenants et les tenants des valeurs éducatives et morales du livre pour la jeunesse et ceux qui croient en une littérature plus proche du vécu et de l'imaginaire des jeunes s'affrontent.

Les critères d'analyse abordés dans les revues universitaires

Comme on peut le voir dans le tableau III, le contenu des revues universitaires n'échappe pas au destinataire du livre pour la jeunesse. Thérèse Paquin affirme que «la critique du texte littéraire pour enfants, sur laquelle nous devrions compter pour activer l'intérêt, la recherche créative et la curiosité, joue souvent ce rôle de gardienne de vertu». Elle voit cette «littérature oblitérée par les impératifs du projet éducatif dans la réalisation de ses structures formelles» (Paquin, 1992).

TABLEAU III
Critères d'analyse abordés dans les revues universitaires

Critères d'analyse	Études littéraires	Voix et images	Protée	PF	CCL
résumé de lecture		X	X		X
présentation matérielle		X			X
destinataire et définition pédagogique			X		X
valeurs		X			X
illustrations		X	X	X	X

auteure / auteur et son oeuvre			X	X	X
genres littéraires	X	X			X
récit					X
dialogues					X
descriptions					X
histoire	X	X	X	X	X
texte			X	X	X
langue					X
personnages	X		X	X	X
intrigue					X
style					X
réédition, édition, collection, traduction, série, adaptation					X
thèmes		X			X
action	X		X		X
procédés d'écriture	X				X
narration, narratrice et narrateur			X		X
ton					X
cadre du récit	X		X		X
point de vue			X		
références culturelles			X		X
émotions					X
didactisme			X		X
références littéraires					X
extraits d'oeuvres					X
le fond et la forme					X
politique et littérature jeunesse					X
historique du livre d'images					X

sociologie du champ littéraire				X	
unité (action, temps, lieu)					X
réception critique					X
jeu sémiotique					X
directions de lecture					X
narratologie					X
conventions de la fiction					X
analyse structurale			X		
écriture théâtrale	X				
l'avant-texte	X				
déroulement de la série (scénario et personnages)	X				
traitement		X			
histoire littéraire				X	
histoire de l'édition				X	
fondements sémiotiques des modes d'expression de l'album pour enfants			X		
valeur artistique de l'oeuvre			X		
critique du texte littéraire pour enfants			X		

Alors que la critique littéraire jeunesse se fait très rare dans les revues universitaires où l'on retrouve surtout des dossiers de fond sur le sujet, la revue spécialisée pour les jeunes, *CCL - Canadian Children's Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse*, se distingue par le nombre et la longueur de ses critiques, qui peuvent parfois atteindre plusieurs pages.

Les critères sélectionnés sont bien développés, avec ou sans méthodes littéraires précises, et non simplement qualifiés d'un adjectif. Il s'agit d'un lieu d'analyse et de critique nécessaires pour favoriser l'émergence d'un discours créateur et scientifique. Les critères d'analyse les plus utilisés sont l'auteur ou l'auteure et son oeuvre, le genre littéraire (règles du genre), la narration (jeu, choix, situation narrative), la langue (terminologie, stylistique, verbes, vocabulaire), le public cible (âge, lectrice ou lecteur idéal), les valeurs (éthique et stéréotypes), le récit (cohérence, structure, chronologie), le texte (vers, rimes, allitérations) et sa fonction pédagogique, ainsi que les références intertextuelles. On insiste particulièrement sur le récit et les règles de la narration. Par contre, la présentation matérielle et l'illustration sont les critères les moins utilisés, contrairement aux revues littéraires, culturelles et pédagogiques.

Conclusion ou la conception de l'enfance

Dans toutes les revues analysées, à l'exception des revues universitaires, le rôle de médiatrice ou de médiateur se superpose à celui de la critique. La question du public détermine ce champ littéraire et aussi sa critique; c'est ce qui la caractérise. Le public cible et l'utilisation pédagogique du livre (scolaire ou animation en lecture), l'idéologie

de l'enfance sont présents plus que jamais. On peut d'ailleurs affirmer qu'il s'agit de «médiatrices ou de médiateurs» du livre pour la jeunesse plutôt que de «critiques» dans le cas des revues littéraires pour la jeunesse, culturelles et pédagogiques. Même si on voit poindre à l'horizon un nouveau discours critique issu de la revue *Lurelu* - il relève davantage de questions touchant l'ensemble du champ littéraire jeunesse que de l'analyse du livre en tant que tel - le débat information/critique fait toujours rage depuis les vingt dernières années. En 1981, Louise Warren se demandait «qui peut être reconnu comme un spécialiste de la littérature de jeunesse?» (Warren, 1982). Sa réponse: bibliothécaires, enseignantes, enseignants et libraires, la mena à conclure que le discours sur cette littérature, alimenté par les utilisatrices et les utilisateurs de littérature jeunesse, «se cherche une place entre l'analyse et la promotion». Selon elle, la critique littéraire jeunesse doit trouver sa méthode et son objectivité.

Cette critique différente, à cause de son destinataire qui la détermine, comporte sa part de richesses et de faiblesses. Les impressions de lecture intégrant des critères à l'état brut représentent une faiblesse que compensent à peine les revues universitaires, le nombre d'articles et de critiques y étant trop peu élevés, à l'exception de *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*. Par contre, le nombre surprenant des critères d'analyse - ils ont doublé depuis vingt ans - représente une grande force qui sommeille, qui ne demande qu'à être développée. Cela nous ramène à la question de départ. D'une part, la pratique actuelle de la critique a été légèrement influencée par les mouvements des vingt dernières années, car on tient maintenant compte de tous les aspects du livre. D'autre part, même si on tient compte de ces aspects, ils ne sont encore qu'en germe, et la critique ne rend pas justice à l'énorme évolution, autant dans ses thèmes que dans son écriture, qu'a connue la littérature jeunesse depuis 1975.

Notes

1.

Cette sélection prend fin en 1992. En 1993, elle est reprise par la Direction des technologies et des ressources éducatives de la Direction générale des ressources didactiques et de la formation à distance en collaboration avec la Direction des communications du ministère de l'Éducation.

2.

«Courrier du lecteur», *Lurelu*, vol. VIII, n° 3, hiver 1986, p. 19-20.

Références

CÔTÉ, Lucie. «Critique du livre jeunesse», *Lurelu*, vol. XIII, n° 3, hiver 1991, p. 2-5.

MINASSIAN, Chaké. «Signes avant-coureurs», *Voix et Images du pays*, vol. VIII, n° 3, printemps 1983, p. 529.

PAQUIN, Thérèse. *Protée*, vol. XX, n° 1, hiver 1992, p. 108.

THÉRIAULT-HOULE, Mariette. *Lurelu*, vol. VII, n° 1, printemps-été, 1984, p. 14.

VINET, Isabelle. *Lurelu*, vol. X, n° 1, printemps-été 1987, p. 12.

VINET, Isabelle. *Lurelu*, vol. VII, n° 3, hiver 1985, p. 12.

WARREN, Louise. «Le livre pour la jeunesse et sa critique», *Livres et auteurs québécois*, 1981, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1982, p. 233-238.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

La recherche en littérature de jeunesse

Daniel CHOUINARD

Professeur agrégé, études françaises
Université de Guelph

Dès que l'on aborde la question de l'inclusion de la littérature de jeunesse dans les programmes du baccalauréat et des cycles supérieurs, on soulève au moins deux questions : d'une part, celle de la relation entre les facultés d'éducation, la formation des maîtres et l'utilisation de la littérature par les enseignantes et les enseignants, plus ou moins conformément aux directives du ministère de l'Éducation; et, d'autre part, celle, peut-être plus délicate, de l'état présent de la recherche sur un domaine, qui, il n'y a pas si longtemps, faisait figure d'Eldorado pour une nouvelle génération de chercheuses et de chercheurs.

À cet égard, en ce qui concerne la recherche universitaire proprement dite, il serait sans doute pertinent d'examiner, en premier lieu, comment elle cherche à définir la spécificité de la littérature d'enfance et de jeunesse, comment elle influence et oriente - plus ou moins à son insu - son inscription dans l'institution littéraire québécoise, et, en second lieu, de cerner les champs d'analyse et les approches méthodologiques qu'elle tend à privilégier.

Tout d'abord, une part importante des travaux universitaires est consacrée à l'étude de cette spécificité: thématiques récurrentes, représentations sociales, modèles idéologiques, genres dominants, etc. Ensuite, plusieurs contributions portent sur sa situation concrète dans l'institution littéraire: infrastructure de l'édition, carrière ou double carrière des auteures et des auteurs (soit l'examen de la tension entre la production exclusive de textes pour la jeunesse et la production d'oeuvres pour le public en général), diffusion dans les réseaux scolaires et les bibliothèques publiques, prise en charge par les enseignantes et les enseignants, de la maternelle à l'université. Enfin, et c'est une propriété inhérente à la recherche universitaire peu importe son domaine, les chercheuses et les chercheurs s'appliquent à assurer la validité de leur propre champ de recherche, ce qui revient à dire que la recherche sur la littérature pour la jeunesse se définit en définissant son objet, se construit en répertoriant le corpus des textes et fonde sa légitimité en étudiant son domaine. D'où les trois avenues dans lesquelles s'engagent les travaux (et les débats) depuis 20 à 25 ans: l'élaboration d'outils de travail et d'ouvrages de référence; l'analyse sociologique et psychopédagogique; l'ouverture à la «littérarité»¹ des oeuvres pour la jeunesse.

Élaboration des outils de travail et des ouvrages de référence

Toute recherche postule l'existence d'un domaine et, à défaut d'une reconnaissance institutionnelle préalable à la mise en oeuvre des travaux (et à l'obtention de subventions!), s'emploie à convaincre l'université d'accepter la pertinence et la validité du champ d'enquête. C'est un peu ce qui s'est produit au début des années 70, au moment même où les auteures et les auteurs lançaient un cri d'alarme dénonçant les menaces qui mettaient en cause la survie de la littérature de jeunesse au Québec (Poulin, 1994). Cette mise en place ou accréditation du domaine s'est effectuée de deux façons: l'établissement d'outils de travail et d'ouvrages de référence et, dans des cadres institutionnels très variables, la prolifération des sujets de mémoires et de thèses aux deuxième et troisième cycles.

Dès 1980, comme l'atteste le *Guide culturel du Québec* de Mailhot et Gauvin (1982), les chercheuses et les chercheurs disposent d'une panoplie de ressources bibliographiques fiables : aux numéros spéciaux de *Dérives* et de *Des livres et des jeunes*² et aux opuscules de Communication-Jeunesse³, s'ajoute l'ouvrage fondateur de Louise Lemieux, *Pleins feux sur la littérature jeunesse au Canada français* (Lemieux, 1972), «premier aperçu global de la littérature de jeunesse canadienne-française» et «bibliographie exhaustive des origines à

1971» (Mailhot et Gauvin, 1982). Peu importe l'absence de dimension critique de ce premier répertoire: la recherche historique et bibliographique était lancée. Et, dans la foulée des contributions marquantes de Daveluy et Boulizon (1972), se sont adjoints, au début des années 80, les répertoires, plus ou moins scientifiques, des Irène Aubrey, Claude Potvin et Louise Warren⁴. Dès qu'on examine ces répertoires, on aperçoit une tension inhérente à l'étude de la littérature de jeunesse: l'oscillation entre la recherche universitaire proprement dite, se voulant objective et source de nouvelle recherche, et celle, à visée plus informative, s'adressant indifféremment à tous les publics, des praticiennes et des praticiens aux consommatrices et aux consommateurs de bonne volonté. Or, un certain essoufflement semblait se dessiner dès 1985, car le *Guide de la littérature québécoise* de Fortin, Lamonde et Ricard (1988) est, à certains égards, moins riche de références que l'ouvrage de Gauvin/Mailhot publié six ans plus tôt. Toutefois, cette croissance modeste s'explique. Tout porte à croire que si la littérature antérieure à l'explosion des années 70 est bien connue et bien cataloguée, et cela, dès la fin d'un premier cycle initial (ou initiateur) en recherche sur la littérature de jeunesse (1972-1982), la production actuelle ou contemporaine se voit condamnée à une connaissance aléatoire à cause, notamment, du caractère partiel et partial des répertoires portant sur la «littérature qui se fait». Les guides destinés au vaste public, ouvertement sélectifs, sont plutôt consacrés à la description des oeuvres pour le lectorat en général, comme le guide de Dominique Demers (1990), et tiennent moins compte de la recherche proprement dite. Cette dernière, en devenir perpétuel, n'est connue que dans les répertoires annuels des périodiques⁵. Pourtant, l'immense ouvrage bibliographique de Danielle Thaler (1989) publié en 1989, comble une lacune importante en ce qui concerne l'état de la recherche: malgré le fait qu'elle recense à la fois les littératures française et québécoise, et malgré les difficultés de manipulation qu'entraîne l'absence de table des matières, il n'en demeure pas moins qu'elle rend un service indispensable aux chercheuses et aux chercheurs. Son exhaustivité, sa précision et son ouverture à tous les domaines en font un outil précieux de connaissance de la recherche antérieure à 1990. Reste à espérer qu'une telle entreprise puisse connaître une mise à jour!

Par ailleurs, les bibliographies ne constituent pas à elles seules l'unique ressource essentielle au «progrès» d'une nouvelle branche du savoir: les manuels et les ouvrages de référence jouent eux aussi un rôle primordial dans la légitimation d'un champ littéraire dans les programmes collégial et universitaire et, par contrecoup, dans la recherche en soi.

Si l'existence de cours de premier cycle sur la littérature de jeunesse est pratique courante dans les universités canadiennes de langue anglaise - et ces cours deviennent des pépinières de futurs spécialistes ou de futurs auteurs et auteures -, c'est en partie grâce aux manuels des Sheila Egoft et Saltman (1990) et des Perry Nodelman (1992). Au Québec, trois ouvrages de base viennent de paraître, lesquels serviront, sans doute, en tout premier lieu pour les cours du collégial et du baccalauréat. Tout d'abord, le manuel d'initiation de Dominique Demers (1994), malgré un certain parti pris de simplification dans son approche méthodologique, sera utilisé pendant longtemps comme ressource fondamentale pour les titulaires de cours de premier cycle. Sensible à l'ensemble des méthodes dans le domaine des études sur la littérature de jeunesse, l'auteure n'ignore aucun des aspects de son champ d'analyse (histoire, sociologie, psychologie, psychanalyse, narratologie...), ni ne néglige aucune des questions esthétiques des oeuvres pour enfants (rapports texte/image, adaptations cinématographiques, adaptabilité multimédias...).

Le deuxième ouvrage, d'Édith Madore, *La Littérature pour la jeunesse au Québec* (1994), répond à d'autres objectifs. Plus succinct, plus historique, davantage axé sur les conditions socio-économiques de l'édition québécoise, cet opuscule n'en constitue pas moins une synthèse essentielle susceptible d'orienter de futures recherches. *La Bande dessinée au Québec*, de Mira Falardeau (1994), dans la même collection, touche en grande partie à un domaine connexe de la littérature pour la jeunesse que les spécialistes tendent à négliger au profit des récits, des pièces de théâtre et des albums illustrés, puisque cette production paralittéraire est orientée en majeure partie vers un public de jeunes adultes qui s'affranchissent des romans pour adolescentes et adolescents.

Ces contributions témoignent donc de l'acceptation de la littérature pour la jeunesse dans l'institution littéraire québécoise et, par ricochet, dans l'institution universitaire. À peu d'exceptions près, la littérature pour la jeunesse ne soulève plus d'objections dans la présentation de projets de mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat. Ainsi, les facultés d'éducation et les facultés de lettres sont devenues, depuis près de 25 ans, des lieux privilégiés de recherche avancée. Non seulement toutes les facultés d'éducation (Laval, Montréal, Sherbrooke et tout le réseau de l'Université du Québec) comptent dans leurs rangs des professeures-chercheuses et des professeurs-chercheurs fort actifs, mais elles font une large place aux études consacrées à la production pour la jeunesse. Par ailleurs, les départements d'études littéraires, par exemple ceux de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec à Montréal, contiennent un volet très important d'études paralittéraires ouvertes à la littérature de jeunesse. Or, ces départements auront avantage à établir des infrastructures favorisant l'essor de cette recherche comme la formation de centres de recherche et de bibliothèques (telle la Didacthèque de l'Université Laval⁶), la création de programmes spécifiques de 2^e ou 3^e cycles (par exemple la maîtrise en littérature de jeunesse de l'UQAM⁷), l'organisation de colloques (dont le premier, à Sherbrooke, qui portait sur «Le livre dans la vie de

l'enfant» (Tétreault, 1978), publication de numéros spéciaux ou hors-série de revues universitaires par exemple, ceux de *Présences francophones*. Si l'on excepte le fait que la revue *CCL Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse* compte un volet francophone⁸, il ne reste qu'à souhaiter la création d'un périodique universitaire consacré exclusivement à la littérature de jeunesse du Canada français. Il semble que le projet soit en bonne voie d'aboutissement et ce, d'autant plus que *Québec/Amérique* vient de lancer une collection consacrée à la connaissance de la littérature pour la jeunesse⁹.

Reste à découvrir quelles sont les tendances de cette recherche exercée presque exclusivement dans deux milieux universitaires différents : les facultés d'éducation et les facultés littéraires, dont les intérêts divergent à la fois dans leur compréhension du phénomène qu'est le texte pour la jeunesse et dans leur orientation idéologique quant à la dimension esthétique d'une production dont les praticiennes et les praticiens, comme nous le verrons plus loin, revendiquent un statut d'auteur à part entière et l'inclusion de leurs oeuvres dans l'univers de la littérature.

Une telle quête de la reconnaissance de la «nature» spécifiquement littéraire des ouvrages pour la jeunesse implique non seulement un «amuïssement» de leur caractère didactique, mais aussi, par contrecoup, un changement d'orientation des spécialistes quant à la perception de leur objet d'étude et au développement de leur méthodologie.

Prédominance de l'analyse sociologique et psychopédagogique

Tout état présent de la recherche en littérature de jeunesse québécoise devrait nécessairement reconnaître au préalable les modèles d'analyse britannique et français et cela, pour deux raisons fort évidentes. D'une part, en Angleterre et aux États-Unis, l'étude scientifique de la littérature d'enfance et de jeunesse bénéficiait déjà, au moment de l'envol de la recherche québécoise, d'une tradition critique bien établie, ce qui, dans une mesure moindre, était également le cas de la France¹⁰. Entre autres exemples illustres, qui, au Québec, ne s'inspire pas de la désormais classique *Psychanalyse des contes de fées* de Bruno Bettelheim¹¹? Or, quant à l'influence française, le rapport est d'autant plus marquant que les chercheuses et les chercheurs québécois collaborent souvent à des périodiques d'outre-Atlantique, parmi lesquels *Nous voulons lire*¹², tout comme certains spécialistes français ont accès aux publications québécoises.

Ainsi, les Marc Soriano, Marie-Chombart de Lauwe, Denise Escarpit, Isabelle Jan, André Mareuil, Jean Perrot, etc., font, d'une manière certaine, partie intégrante de l'univers de référence méthodologique de notre recherche universitaire¹³.

De 1972 à 1995, se sont imposés deux grands types de recherches: la recension bibliographique et historique, dans la foulée des travaux des pionnières et des pionniers de la bibliothéconomie québécoise, et l'analyse socioculturelle et sociopsychologique, plus ou moins fortement intéressée à l'étude des applications pédagogiques en milieu scolaire.

En ce qui concerne la bibliographie, il faut citer l'apport fondamental des Irène Aubrey et Claude Potvin, lesquels, en plus des ouvrages fondateurs que nous citons plus haut, ont multiplié, jusque dans les années 80, les contributions qui ont fait ressurgir un pan complet de notre histoire littéraire¹⁴. D'autres chercheuses et chercheurs, comme Hélène Charbonneau, ont poursuivi cette entreprise de redécouverte mais en l'infléchissant vers la production contemporaine¹⁵: les articles de cette dernière et de nombreux autres bibliothécaires et pédagogues font, en quelque sorte, le pont entre la bibliographie purement historique et la recension bibliographique à visée pédagogique, c'est-à-dire établie en vue d'applications concrètes en milieu d'enseignement. À mi-chemin entre la bibliographie et l'histoire littéraire, se signalent les travaux de Françoise Lepage, qui abordent des aspects moins connus de l'ancienne littérature de jeunesse, comme la presse scientifique et les monographies d'initiation aux «petites sciences» (Lepage, 1995). Par ailleurs, une nouvelle génération de chercheuses et de chercheurs tend à s'imposer dans ce domaine. Ainsi, Manon Poulin multiplie les articles de fond portant à la fois sur les origines de l'édition québécoise et sur les maisons spécialisées du Québec contemporain, lesquels laissent présager un ouvrage complet sur le sujet (Poulin, 1991).

Toutefois, depuis les années 1972-1975, ce sont les spécialistes rattachés aux facultés d'éducation qui ont apporté la plus large contribution à la recherche sur la littérature de jeunesse : les Marielle Durand, Flore Gervais, Charlotte Guérette, Louise Lemieux, Monique Lebrun, Line Lesage, Monique Noël-Gaudreault, Denise Pelletier-Bourneuf, Hélène Roberge, Suzanne Pouliot... ont défini, malgré de notables différences dans la nature de leurs publications, l'orientation de la recherche en littérature de jeunesse. De la publication de *L'Enfant-personnage et l'autorité dans la littérature enfantine* de Marielle Durand (1976) à *L'Image de l'Autre* de Suzanne Pouliot (1994), s'imposent des paramètres et des valeurs que l'on retrouve chez la majorité des représentantes et des représentants de cette tendance. S'appuyant massivement sur des statistiques à la fois «extralittéraires», c'est-à-

dire faites sur des comportements et des modèles sociaux réels, et «intralittéraires», soit fondées sur les traits et les comportements des personnages, ces analyses privilégient une compréhension behavioriste et statistique, psychologique et sociométrique de l'oeuvre littéraire qui, inévitablement, se conçoit comme reflet d'une réalité socioculturelle¹⁶. Peu importe les reproches de «socio-réalisme» que les littéraires peuvent adresser à cette démarche, il n'en reste pas moins vrai que ces recherches permettent de mieux comprendre les thèmes récurrents et les valeurs idéologiques sous-jacentes qui traversent la littérature pour la jeunesse québécoise et qui fondent l'image ou l'identité culturelle de ses consommatrices et ses consommateurs. Par ailleurs, ces travaux ont une autre dimension que négligent peut-être trop rapidement les «littéraires» : ils constituent ce qu'on pourrait appeler une recherche appliquée. En effet, les contributions dans ce domaine ne sont pas des études visant uniquement à faire progresser la connaissance de la littérature de jeunesse; elles ont très souvent une incidence pratique, voire des prolongements pragmatiques. Dans cet ordre d'idées, elles peuvent aisément se transformer en ressource ou en encadrement pédagogique en milieu scolaire, en matériel d'expositions muséologiques, en projets multimédias...¹⁷ et, surtout, devenir le point d'ancrage et de départ des directives ministérielles. Ce n'est certes pas un hasard si ces publications se trouvent autant dans les maisons d'édition et les périodiques universitaires que dans les séries de monographies prises en charge par les éditeurs scolaires, les commissions scolaires et, les publications des ministères de l'Éducation¹⁸! En dernier ressort, ces travaux, axés sur le «comment faire» des livres pour la jeunesse, rappellent quelquefois les guides de création littéraire conçus à l'usage des auteures et des auteurs pour jeunes publics¹⁹.

Mais cette littérature pour la jeunesse est-elle vraiment de la littérature? C'est à d'autres chercheuses et chercheurs, rattachés plutôt aux facultés de lettres, que l'on doit s'adresser si l'on veut aborder la dimension spécifiquement littéraire de la production destinée à la jeunesse. Néanmoins, il ne faudrait aucunement postuler un clivage entre les deux écoles de pensée puisque de nombreux échanges existent entre les spécialistes des départements littéraires et ceux des milieux pédagogiques.

Ouverture à la littéarité des oeuvres pour la jeunesse

Au premier abord, les analyses à tendance plus littéraire partagent la même orientation que celles de l'approche sociologique ou psychopédagogique: l'appui sur une recherche bibliographique et historique comme base aux études comme telles. À cet égard, les travaux des Canadiennes Sandra Beckett, Lynn Kettler Penrod et Claude Romney et des Franco-Ontariens comme François Paré recourent ceux des précédents : aperçus biobibliographiques, présentations thématiques, analyses de l'idéologie des auteures et des auteurs²⁰. Toutefois, ce qui semble distinguer ces critiques, c'est l'absence de considérations sur l'utilité pédagogique des oeuvres étudiées ou sur la fidélité des schèmes de la représentation aux modèles sociaux dégagés par les sciences humaines.

À cet égard, il faut distinguer tout particulièrement les contributions d'Hélène Beauchamp dans le domaine du théâtre pour enfants²¹. Placée à la croisée des courants pédagogique et littéraire, puisqu'elle s'est intéressée de près au milieu scolaire et à la problématique des représentations théâtrales conçues pour les publics d'écoliers, elle est parvenue, dans son *Théâtre pour enfants au Québec: 1950-1980*, à dépasser les cadres de la chronologie et des répertoires d'auteurs et d'auteurs et de troupes pour définir la spécificité des formes et des genres théâtraux destinés à l'enfance et, ce faisant, à le situer dans l'espace esthétique de la théâtralité.

Un parcours similaire se remarque chez d'autres chercheuses et d'autres chercheurs d'orientation littéraire. Tel est le cas, par exemple, de Claire Le Brun²². S'appuyant également sur une approche sociocritique qui rappelle la méthodologie des spécialistes issus des facultés d'éducation, elle conçoit sa recherche comme une «analyse discursive de la littérature québécoise pour la jeunesse», c'est-à-dire que cette dernière peut être observée «comme discours - au sens de Michel Foucault - sur la jeunesse dans une problématique de changement social et destiné à la jeunesse» (Le Brun, 1992).

Dans cette perspective, sont considérés comme «objet du discours les grands thèmes à travers lesquels se formule ce discours: la famille, la sexualité, l'identité individuelle et collective, l'étranger, etc.» (Le Brun, 1992). En surface, donc, aucune différence entre cette approche et la sociométrie. Toutefois, les résultats divergent considérablement.

D'une part, dans cette perspective, le récit pour l'enfance ou l'adolescence cesse d'être un reflet de la réalité sociale pour devenir agent de «transformation sociale» et, d'autre part, en percevant les récits pour les jeunes comme un discours, cette spécialiste s'est inévitablement penchée sur le rapport complexe entre littérature pour la jeunesse et littérature au sens large du terme. Par exemple, dans son étude sur les exergues, Le Brun a découvert «un procédé de légitimation» de la part des écrivaines et des écrivains, c'est-à-dire «une stratégie d'occupation du champ littéraire général (...) une volonté (...) d'échapper au statut de littérateurs» en vue de valoriser «des produits culturels dont la littéarité est encore contestée» (Le Brun, 1994).

C'est bien cette notion d'oeuvre littéraire impliquant, pour reprendre une distinction de Dominique Demers, un «discours à/sur/de l'enfance» qui va sans doute transformer l'étude de la littérature de jeunesse chez les nouvelles chercheuses et les nouveaux chercheurs: l'appel à des méthodes telles la narratologie et la sémiologie permettra de mieux cerner la spécificité d'une production littéraire, tout en faisant éclater le ghetto dans lequel on tendait à l'enfermer du seul fait qu'elle s'adresse à un public non adulte. Ainsi, la littérature pour la jeunesse cessera d'être, en premier lieu, un outil pédagogique et didactique privilégié pour devenir ce que ses textes fondateurs, les fables et les contes de fées ont toujours été : des oeuvres littéraires aussi complexes que les «chefs-d'oeuvre de l'humanité». Ce changement de perception, on le devra à la recherche qui aura enfin légitimé son accession à l'institution littéraire et, plus modestement, à l'institution universitaire.

À la lumière de l'essor des études consacrées à la littérature de jeunesse, force est d'admettre que dans le domaine des arts et, plus particulièrement, dans le champ de la production littéraire, les oeuvres destinées à l'enfance et à l'adolescence constituent une des pratiques culturelles les plus marquantes, et cela, autant du point de vue de la qualité artistique des récits et des pièces de théâtre en soi, que de celui de l'impact économique. Il est trop facile de répéter que, en ce qui concerne le Québec, l'édition pour la jeunesse représente quelque 250 titres par année, répartis dans une quarantaine de collections, c'est-à-dire environ 35 % de la production québécoise en son entier. Or, il serait également élémentaire de réduire le développement de cette production à une simple réponse aux besoins de l'institution scolaire; certes, l'école consomme une quantité impressionnante d'ouvrages mais elle ne saurait expliquer à elle seule le succès prodigieux de leur diffusion. Il suffit de fréquenter les librairies comme Renaud-Bray et Champigny pour constater l'influence du jeune public dans le monde de l'édition. Si les sections réservées à ce public sont si bien organisées et si bien «fournies», ce n'est pas parce que les éducatrices, les éducateurs et les parents forcent les enfants à lire, mais bien parce que les enfants se sont transformés eux-mêmes en lectrices et en lecteurs souvent avertis et exigeants... qui convainquent leurs parents de fréquenter les librairies, comme l'ont montré plusieurs enquêtes récentes menées au Québec. C'est donc dire que la sensibilisation à long terme du public aux arts et à la littérature passe forcément par les oeuvres pour la jeunesse! Et voilà un constat que renforce peut-être notre synthèse de l'évolution de la critique consacrée à cette production : en quelque 25 années de recherche en constante progression, la dimension littéraire des textes pour la jeunesse, chez les spécialistes, tend à prendre le pas sur leur dimension utilitaire, c'est-à-dire sur leur exploitation pédagogique ou leur finalité didactique. C'est bien plus qu'une simple adaptation de l'université à une nouvelle réalité socioculturelle: c'est un bouleversement, sinon un renversement des valeurs qui assuraient la cohésion de la hiérarchie des genres et le bien-fondé des présupposés idéologiques des études supérieures et de la recherche avancée.

Notes

1.

Nous entendons ce terme moins dans son sens originel, délimité par la volonté des formalistes russes de saisir l'objet d'une science de la littérature, que dans son sens courant, c'est-à-dire la reconnaissance de la «valeur» littéraire d'un texte par opposition à la perception plutôt dévalorisante de ce même texte comme paralittéraire ou appartenant à une sous-littérature ou littérature populaire.

2.

Dérives, nos 17-18, 1979 et le numéro spécial de *Des livres et des jeunes* sur «l'illustration dans le livre de jeunesse» (vol. 3, n° 8, hiver 1981). À cet égard, il faudrait procéder à un dépouillement systématique des revues *Lurelu* (1978) et *Des livres et des jeunes* (1978-1992): c'est en grande partie ce à quoi s'est livrée Danielle Thaler dans son répertoire de 1989.

3.

Le Guide culturel du Québec de Mailhot et Gauvin en relève trois. La bibliographie de Danielle Thaler en répertorie 1989.

4.

Irène E. Aubrey, en plus de ses nombreux articles, a publié environ une dizaine de bibliographies à la Bibliothèque nationale du Canada entre autres sur l'illustration, sur les animaux, sur les sports et les jeux et sur les romans policiers.

5.

Comme Radar (Répertoire analytique d'articles de revues du Québec, Centre de documentation de la

Bibliothèque de l'Université Laval).

6.

Collection de plus de 10 000 volumes de littérature d'enfance et de jeunesse, la Didacthèque de l'Université Laval, dirigée par Charlotte Guérette, est appelée à devenir un des grands centres de recherche dans un domaine encore neuf des études québécoises.

7.

Le Département d'études littéraires de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offre un Certificat en littérature de jeunesse, forme de nombreuses chercheuses et de nombreux chercheurs au niveau des études supérieures et a fondé, en 1980, un Groupe de recherche en littérature pour la jeunesse. Le Département de lettres et de communication de l'Université de Sherbrooke accorde lui aussi une grande importance à ce nouveau domaine. À l'Université Laval, le Centre de recherche en littérature québécoise de l'Université Laval (CRELIQ) a publié, dans ses Cahiers, des articles de fond sur le sujet.

8.

La revue CCL Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse se consacre à la promotion et à la connaissance de la littérature de jeunesse au Canada anglais depuis sa fondation en 1974. Dès 1983, avec l'adhésion de François Paré au comité de direction, elle incorpore une section francophone d'articles et de comptes rendus portant sur la littérature du Québec et du Canada français.

9.

Il s'agit de la collection «Explorations» dirigée par Dominique Demers. Quant à la revue spécialisée de calibre universitaire, l'initiative revient également à Québec/Amérique. C'est, évidemment, un projet en cours qui a été communiqué au comité de direction de CCL.

10.

Il suffit de consulter, à cet égard, la brève mais très révélatrice bibliographie à la fin du petit ouvrage de Denise Escarpit, *La Littérature d'enfance et de jeunesse en Europe: panorama historique*, Paris, Presses universitaires de France, 1981, collection «Que sais-je?».

11.

BETTELHEIM, Bruno, *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, New York, Knopf, 1975. Traduction française par Théo Carlier: *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976. À voir le nombre d'articles sur la littérature québécoise qui le citent, il s'agit, sans doute aucun, d'une des dix références incontournables dans le domaine de l'étude de la production destinée à la jeunesse!

12.

Nous voulons lire! Revue d'information sur le livre d'enfance et de jeunesse, sous la direction de Denise Dupont-Escarpit, Bernadette Poulou et Isabelle Uteau. Ce périodique est affilié au Centre de recherche avancée sur la littérature d'enfance et de jeunesse de la Bibliothèque de Bordeaux.

13.

Parmi les nombreuses collaborations franco-québécoises, signalons le colloque «L'image de l'Amérindien dans la littérature de jeunesse québécoise», parrainé par Jean Perrot, les 17 et 18 mai 1996 à l'Institut Charles Perrault, à Eaubonne, avec la participation de Bernard Assiniwi, Charlotte Guérette, Suzanne Pouliot, etc.

14.

Rappelons ici qu'Irène Aubrey a rédigé quelques rubriques sur la littérature de jeunesse dans le *Oxford Companion to Canadian Literature*, édité par William TOYE, Toronto, Oxford University Press, 1983, et que Claude Potvin a publié de nombreux articles sur la littérature de jeunesse en Acadie au cours des années 80.

15.

Parmi ses publications, signalons ses six répertoires bibliographiques («Index des collections», «Théâtre», «Bandes dessinées», «Contes et légendes», «Livres d'images» et «Documentaires») parus dans *Livres en langue française pour les jeunes*, Montréal, Bibliothèque municipale, 1985, ouvrages dont elle a assumé la majeure partie.

16.

Pour une analyse des ambiguïtés méthodologiques de l'approche sociologique en littérature de jeunesse, voir le compte rendu de François Paré de l'ouvrage de Suzanne Pouliot, paru dans *CCL - Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, n° 78, vol. 21, n° 2, été 1995, p. 90-92.

17.

À l'automne 1994, a eu lieu au Musée de la civilisation de Québec, une exposition «interactive» sur *Boucle d'Or et les trois ours*. La préparation de cette exposition était fondée sur une analyse sociométrique de la réception du conte en milieu scolaire.

Voir: Charlotte Guérette et Lise Bertrand, «Où sont donc Boucle d'or et les trois ours? En route pour Québec, bien entendu», *CCL - Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, n° 74, vol. 20, n° 2, été 1994, p. 76-88. Ce n'est qu'un des multiples exemples de la polyvalence de l'approche sociométrique et psychopédagogique.

18.

Le répertoire de Danielle Thaler ne relève pas moins de 45 fascicules du ministère de l'Éducation du Québec consacrés à la littérature de jeunesse: tous ces opuscules, qui se veulent d'abord des directives et des conseils en vue d'activités pédagogiques, n'en constituent pas moins de précieuses études dans le domaine!

19.

En effet, certains guides pédagogiques s'énoncent comme des propédeutiques à l'écriture. Entre autres exemples, voir: Jean-Claude Gagnon, *Lire/Écrire un récit au cours secondaire*, Québec, PPMF/Laval, 1980.

20.

Sur cette participation des chercheuses et des chercheurs canadiens à l'étude de la littérature de jeunesse québécoise, voir les contributions de Lynn K. Penrod et de Daniela Di Cecco au numéro spécial de la revue *CCL - Canadian Children's Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse* consacré à la production du Québec, n° 75, vol. 20, n° 3, automne 1994.

21.

Parmi les nombreuses publications d'Hélène Beauchamp consacrées au domaine théâtral, se dégage son «incontournable» ouvrage *Le Théâtre pour enfants au Québec: 1950-1980*, Montréal, Hurtubise/HMH, collection «Cahiers du Québec», 1985.

22.

Les travaux de Claire Le Brun ont d'abord porté sur la science-fiction pour la jeunesse, puis sur les modèles discursifs et socioculturels de la production romanesque des années 80 et 90.

Références

AUBREY, Irène E. *Sources d'information sur les livres de jeunesse canadiens-français*, 2^e édition, Ottawa, Bibliothèque nationale du Canada, 1984.

DAVELUY, Paule et Guy BOULIZON. *Création culturelle pour la jeunesse et identité québécoise*, Montréal, Leméac, 1972.

DEMERS, Dominique. *La Bibliothèque des enfants*, Montréal, Éditions du Jour, 1990.

DEMERS, Dominique avec la collaboration de Paul Bleton, *Du Petit Poucet au dernier des raisin. Introduction à la littérature jeunesse*, Montréal, Québec/Amérique, collaboration Explorations, 1994.

DURAND, Marielle. *L'Enfant-personnage et l'autorité dans la littérature enfantine*, Montréal, Leméac, 1976.

EGOFF, Sheila et Judith SALTMAN, *The New Republic of Childhood*, Toronto, Oxford University Press, 1990.

FALARDEAU, Mira. *La Bande dessinée au Québec*, Montréal, Boréal, collection Boréal Express, 1994.

FORTIN, Marcel, Yvan LAMONDE et François RICARD. *Guide de la littérature québécoise*, Montréal, Boréal, 1988, p. 66-67.

LE BRUN, Claire. «Mais où sont passés les pères? Un cas de censure sociale dans la littérature québécoise pour la jeunesse des années 80», *CCL - Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, no 68,

1992, p. 111.

LE BRUN, Claire. «L'exergue comme procédé de légitimation du roman québécois pour la jeunesse (1982-1994)», *CCL - Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, vol. 20, n° 3, automne 1994, p. 22.

LEPAGE, Françoise. «La campagne en faveur de l'enseignement des sciences et la naissance du documentaire pour la jeunesse au Québec», *CCL - Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, vol. 21, n° 1, printemps 1995, p. 44-54.

MADORE, Édith. *La Littérature pour la jeunesse au Québec*, Montréal, Boréal, collaboration Boréal Express, 1994.

MAILHOT, Laurent, Lise GAUVIN, dir. *Guide culturel du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1982, p. 111-122 et p. 121-122.

LEMIEUX, Louise. *Plein feu sur la littérature de jeunesse au Canada français*, Montréal, Leméac, 1972.

NODELMAN, Perry. *The Pleasures of Children's Literature*, New York et Londres, Longman, 1992.

POTVIN, Claude. *Le Canada français et sa littérature de jeunesse. Bref historique, Répertoire des livres*, Moncton, Éditions CRP, 1981.

POULIN, Manon. «La littérature québécoise pour la jeunesse doit beaucoup à ses pionnières et ses pionniers», *CCL - Canadian Children's Literature /Littérature canadienne pour la jeunesse*, n° 73, 1994, p. 55-60.

POULIN, Manon. «L'édition québécoise pour la jeunesse: études des maisons Ovale et La Courte Échelle (1974-1988)», *Littérature québécoise; la recherche en émergence*, sous la direction de François Dumont et Frances Fortier, Québec, Éditions Nuit blanche, «Les Cahiers du CRELIQ», 1991, p. 111-128.

POULIOT, Suzanne. *L'Image de l'Autre. Une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990*, Sherbrooke, Éditions du MRP, 1994.

TÉTREAUULT, Raymond. *Actes du colloque Le livre dans la vie de l'enfant du 2 au 4 juin 1977*, Sherbrooke, Presses de l'Université de Sherbrooke, 1978.

THALER, Danièle. *Était-il une fois? Littérature de jeunesse: panorama de la critique (France-Canada)*, Toronto, Les Éditions Paratexte, 1989.

WARREN, Louise. *Répertoire des ressources en littérature de jeunesse*, Montréal, Marché de l'écriture, 1982.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1996.

La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume XXIV , N° 1 et 2, 1996.

Le partenariat pour la planification d'activités conjointes

Sources bibliographiques annotées

Paulette BERNHARD

École de bibliothéconomie et des sciences de l'information
Université de Montréal

avec la collaboration de

Jocelyne LECLERC

L'évolution du concept de bibliothèque scolaire; textes généraux

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information power: guidelines for school library media programs*, Chicago, American Library Association, 1988, xii-172 p.

Lignes directrices relatives aux bibliothèques et aux médiathèques scolaires américaines selon lesquelles la **mission** de la bibliothèque/médiathèque «de toute école est d'assurer que les étudiantes et les étudiants et les personnes qui les encadrent» soient des «utilisateurs efficaces des idées et des informations».

BEAULAC, Jacqueline, Paulette BERNHARD et Réal GAUDET. *La bibliothèque scolaire: mission et objectifs: document de réflexion*, Saint-Grégoire, APSDS, novembre 1991, 22 p.

Présentation de la **mission**, des **buts** et des **objectifs généraux** de la bibliothèque scolaire en fonction des apprentissages et de l'enseignement. Fait également le point sur les actions et les ressources à entreprendre aux niveaux de la commission scolaire et de l'école pour réaliser les objectifs correspondants.

AUSTRALIAN SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION; AUSTRALIAN LIBRARY AND INFORMATION ASSOCIATION. *Learning for the future; developing information services in Australian schools*, Carlton, Australie, Curriculum Corporation, 1993, vi-58 p.

Lignes directrices australiennes mettant l'accent sur l'intégration des technologies de l'information.

BERNHARD, Paulette. «Services aux jeunes, bibliothèques scolaires, bibliothèques publiques: quelques jalons et pistes bibliographiques», dans *Pour que vive la lecture : littérature et bibliothèques pour la jeunesse*, Sous la direction de Hélène Charbonneau, Montréal, ASTED, 1994, p. 226-238.

Points communs en matière de services aux jeunes.

CARROLL, Frances Laverne. *Guidelines for school libraries*, The Hague, International Federation of Library Associations and Institutions, 1990. (IFLA professional reports; 20)

Lignes directrices internationales en matière de bibliothèques scolaires.

GERVAIS, Flore. «La place du livre à l'école primaire».

1. «La bibliothèque», *Vie pédagogique*, n° 61, juin 1989, p. 6-10.
2. «La classe», *Vie pédagogique*, n° 62, septembre-octobre 1989, p. 15-17.

Réflexion sur la nécessité de passer de la lecture dans les manuels de lecture à «la vraie lecture» dans des livres et sur la complémentarité des collections présentes dans les classes et dans la bibliothèque de l'école.

HALL, Noelene. *Les enseignants, l'information et les bibliothèques scolaires*, Paris, UNESCO, 1986, viii-89 p. (PGI-86/WS/ 17). [Original en version anglaise sous le titre : *Teachers, information and school libraries*].

Document de sensibilisation à l'intention des enseignantes et des enseignants. Accompagné d'une importante bibliographie.

HARRIS, C.G.S. *Training in the use of information and documentation in primary and secondary schools*, Paris, UNESCO, 1986, iv-76 p. + 4 affiches (PGI-86/WS/28).

Module pour développer les habiletés d'information en relation avec le travail autonome.

HAYCOCK, Ken. «Research in teacher-librarianship and the institutionalization of change», *School library media quarterly*, été 1995, vol. 23, n° 4, p. 227-233.

État des écrits reliant bibliothèque scolaire et changement. Esquisse de lignes directrices pour la mise en place de plans de développement.

HAYCOCK, Ken. *What works: research about teaching and learning through the school's library resource center*, Seattle, WA, Rockland Press, 1992, 232 p.

Présente les résultats de recherche provenant de 586 thèses de doctorat soutenues aux États-Unis, organisés selon 28 grands thèmes de recherche, accompagnés de la liste annotée des thèses et de 3 index (auteurs, sujets et géographique). Les grands thèmes sont eux-mêmes regroupés en catégories, à savoir : 1. la planification; 2. le personnel; 3. les ressources; 4. la gestion; 5. le leadership au niveau de l'école et des instances de tutelle.

Il fait beau à la bibliothèque, Réalisation: Centre d'animation et de production audiovisuelles (CAPAV) de la Commission scolaire des Laurentides, Québec, Ministère de l'Éducation, 1991, Vidéocassette, 32 min. + texte d'accompagnement. (Titre de la version anglaise : *The library... It's the place you want to be!*)

Vidéogramme de sensibilisation sur le rôle de la bibliothèque scolaire à l'école secondaire.

MATHEWS, Virginia H., Judith G. FLUM and Karen A. WHITNEY. «Kids need libraries. School and public libraries preparing the youth of today for the world of tomorrow», *School library journal*, vol. 36, n° 4, avril 1990, p. 33-37.

Texte axé sur les besoins des enfants en matière de lecture et de formation à la maîtrise de l'information et sur les apports respectifs des bibliothèques scolaires et des bibliothèques publiques.

KRASHEN, Stephen D. *The power of reading: insights from the research*, Englewood, Colo, Libraries Unlimited,

1993, x-119 p.

État de la question sur les effets de la lecture libre (*free voluntary reading*). Accent sur l'avantage de donner aux élèves le plus grand accès possible à des livres.

«Lire pour le plaisir», *Vie pédagogique*, n° 88, mars-avril 1994, p. 15-42.

Dossier axé sur l'animation de la lecture dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire, Québec.

GRUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE. *Préparer les jeunes au 21^e siècle, Rapport du groupe de travail*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1994, 45 p.

Document prenant en compte la formation des jeunes à la maîtrise de l'information.

LÉVEILLÉ, Yves. *Les ressources documentaires: aspects pédagogiques et aspects organisationnels*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1987, 52 p. (Collection technologie éducative).

Document de base sur l'organisation des ressources documentaires au Québec.

TRUDEL, Raymonde. «La bibliothèque scolaire peut-elle faire la différence pour améliorer la réussite scolaire des élèves?», *Argus*, vol. 24, n° 2, mai-août 1995, p. 23-27.

État de la question sur les liens entre bibliothèque et réussite scolaire.

Une bibliothèque à leur mesure. Réalisation : Centre d'animation et de production audiovisuelles (CAPAV) de la Commission scolaire des Laurentides. Québec, Ministère de l'Éducation, 1990. Vidéocassette, 25 min. + texte d'accompagnement. (Titre de la version anglaise: *A library for everyone*.)

Vidéogramme de sensibilisation sur le rôle de la bibliothèque scolaire à l'école primaire.

La philosophie de l'enseignement et des apprentissages basés sur les ressources

AUSTROM, Liz, Roberta KENNARD, Jo-Anne NASLUND et Patricia SHIELDS. *Implementing change: a cooperative approach*, Vancouver, C.-B., British Columbia Teacher-Librarians'Association, 1989, 170 p.

L'exploitation de la bibliothèque scolaire comme source d'innovation et de changement.

BERNHARD, Paulette. «De quelques fondements théoriques relatifs à l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque en milieu scolaire et de leur application à l'enseignement du français», dans *Le français en tête : actes du Colloque de la CEQ, Québec, 29-31 janvier 1988*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1989, p. 295-312.

Arguments justifiant le recours aux ressources de la bibliothèque/médiathèque dans le cadre de l'enseignement et des apprentissages. Liens avec les objectifs des programmes de français.

ESHETER, Barry et Judy GRAY. *Preparing students for information literacy, School library programs and the cooperative planning process*, 1989, 120 p. (document ERIC: ED 357766).

Accent sur le rôle de formation de l'enseignant-bibliothécaire. Proposition d'un nouveau paradigme basé sur les trois composantes suivantes : 1) l'enseignement/formation (cinq étapes reliées au processus de recherche d'information); 2) les profils des étudiantes et des étudiants en matière de

recherche d'information (en relation avec les cinq étapes); 3) le partenariat dans la planification de l'enseignement et des apprentissages intégrés aux programmes d'études.

HENRI, James. «The integrated approach to school library programming», *Emergency librarian*, vol. 14, n° 3, janvier-février 1987, p. 9-14.

Introduction du concept de l'apprentissage et de l'enseignement basés sur les ressources à partir des buts de l'éducation en Australie du Sud et en Ontario. Rôle du bibliothécaire en milieu scolaire.

HENRI, James. *The school curriculum, a collaborative approach to learning*, 2^{éd.} Wagga Wagga, Australie, Centre for Library Studies, 1988, vii-140 p.

Présentation du concept de l'apprentissage et de l'enseignement basés sur les ressources (en particulier le chapitre 2) et de sa mise en pratique.

ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE. DIRECTION DES RESSOURCES ÉDUCATIVES, MANITOBA. *L'apprentissage fondé sur les ressources: un modèle d'enseignement*, Winnipeg Manitoba, Ministère de l'Éducation, 1994, vi-63 p.

Lignes directrices pour l'introduction de l'enseignement basé sur les ressources au Manitoba.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE TERRE-NEUVE ET DU LABRADOR. DIVISION OF PROGRAM DEVELOPMENT. *Learning to learn, Policies and guidelines for the implementation of resource-based learning in Newfoundland and Labrador schools*, St-John, T.-N., Department of Education, 1991, 60 p.

Lignes directrices pour l'introduction de l'enseignement basé sur les ressources à Terre-Neuve et au Labrador.

TARASOFF, M. et S. EMPERINGHAM. «From library program to learning resources program: cooperative program planning and teaching», *Emergency librarian*, vol. 22, n° 1, septembre-octobre 1994, p. 22-27.

Redéfinition du rôle de la bibliothèque dans l'école primaire de Saanichton (Colombie-Britannique) dans la perspective des apprentissages et de l'enseignement basés sur les ressources : étude de cas (couvrant cinq ans).

TURNER, Philip M. *Helping teachers teach: school library media specialist's role*, 2^{éd.} Littleton, CO, Libraries Unlimited, 1993, xiv-288 p.

Présente le rôle du bibliothécaire/spécialiste de l'information comme celui de consultant auprès des enseignantes et des enseignants.

VAN DEUSEN, Jean Donham. «Prerequisites to flexible planning», *Emergency Librarian*, vol. 23, n° 1, septembre-octobre 1995, p. 16-19.

Arguments pour mettre en place un horaire flexible à la bibliothèque/centre d'information de l'école, particulièrement en relation avec le partenariat entre enseignantes et enseignants et bibliothécaires et l'intégration aux programmes d'études de la formation des élèves à la maîtrise de l'information.

WORTLEY, Beatrice. *Literature and literacy, the "real" book approach to children learning to read*, communication présentée à Annual Conference of the International Association of School Librarians, Belfast, Irlande du Nord, Royaume-Uni, juillet 20-24, 1992, 14 p. (document ERIC ED 359 954).

Recueil des projets: PRIMAIRE et Recueil des projets: SECONDAIRE

Évolution au Royaume-Uni de l'approche préconisant le texte intégral comme base de l'apprentissage de la lecture ('real' book approach) en référence aux écrits psycholinguistiques de Kenneth

Goodman. Rôle de Margaret Meek (London Institute of Education) et de Liz Waterland, enseignante au primaire.

Le partenariat entre bibliothécaires/spécialistes de l'information et enseignantes et enseignants

BARRON, Daniel D. «Less Is More? Minimalist possibilities for teachers and school library media specialists: part II», *School library media activities monthly*, décembre, 1993, vol. 10, n° 4, p. 49-50.

Présentation et discussion d'ouvrages récents et d'articles relatifs au «modèle minimaliste en éducation», aux enfants en tant qu'utilisateurs de systèmes d'information, à l'introduction dans les écoles de l'autoroute de l'information, au lien entre le devenir de la lecture et les ordinateurs et à l'utilisation par les enfants de ressources d'information en ligne.

BARRON, Daniel D. «Partnerships and the School Library Media Specialist», *School library media activities monthly*, vol. 9, n° 9, mai 1993, p. 48-50.

Compte rendu de quatre ouvrages traitant de la réforme de l'éducation du point de vue du bibliothécaire/spécialiste de l'information. Examen du partenariat avec les enseignantes et les enseignants et la direction en fonction des lignes directrices de l'*American Library Association* intitulées *Information power* (1988).

BEAUDRY, Raymonde et Marthe FRANCOEUR. «Enseignants et bibliothécaires: des complices!», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, mai 1994, p. 16-18.

La collaboration bibliothécaires-enseignantes et enseignants au collégial et ses effets sur : l'acquisition de méthodes de recherche; la mise à jour des bibliographies données par les professeures et les professeurs et le renouvellement du fonds documentaire.

BELL, Michael et Herman L. TOTTEN. «Cooperation in instruction between classroom teachers and school library media specialists. A look at teacher characteristics in Texas elementary schools», *School library media quarterly*, hiver 1992, vol. 20, n° 2, p. 79-85.

Étude des caractéristiques d'enseignantes et d'enseignants d'écoles primaires du Texas en vue d'identifier les relations possibles entre la fréquence du choix volontaire de travailler en coopération avec le bibliothécaire et d'autres variables.

Bibliothécaires et enseignants: un partenariat prometteur. Primaire. Bibliothécaires et enseignants: un partenariat prometteur. Secondaire. Vidéogrammes réalisés par Paulette BERNHARD et Patrick DELOBEL. Montréal: Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec (à paraître en mai 1996). Accompagnés du Recueil des projets: Primaire et du Recueil des projets: Secondaire.

Exemples de réalisations de projets menés conjointement par les bibliothécaires, les enseignantes et les enseignants dans quatre écoles primaires et quatre écoles secondaires du Québec (un vidéogramme et un recueil par ordre d'enseignement).

DOIRON, Ray. «Curriculum encounters of the third kind, teachers and teacher librarians exploring curriculum potential», *Emergency librarian*, vol. 21, n° 1, 1993, p. 8-16.

Présente les bases de la planification conjointe d'activités et l'approche linéaire de planification.

DUNLOP, L. et J. ANDREACCHI. «Analyzing and assessing programs and services», *Emergency librarian*, vol. 15, n° 5, mai 1988, p. 13-16.

Évaluation du degré d'intégration des ressources de la bibliothèque dans le programme de science et recommandations.

EATON, Gale et Cheryl McCARTHY. «The art of the possible: integrating information skills and literature into the curriculum», *Emergency librarian*, vol. 23, n° 1, septembre-octobre 1995, p. 24-230.

Fonctionner sans horaire flexible? Recherche basée sur l'observation de 60 activités menées par une enseignante-bibliothécaire d'école primaire et sur des entrevues.

Elementary school librarians: partners in excellence in science education. 1988, Produit par A. P. Nilsen. Chicago: American Library Association, janvier 1988. Vidéo 15 min.

Vidéogramme faisant la promotion du partenariat bibliothécaires-enseignantes et enseignants au primaire.

EXTANCE, Kris et Christopher PURNEL. «Consistant messages: a library - humanities department partnership», *School librarian*, vol. 38, n° 3, 1990, p. 96-97.

Collaboration entre bibliothécaires, enseignantes et enseignants de sciences humaines pour généraliser l'accès à la bibliothèque dans une école multiculturelle du Royaume-Uni (Little Ilford School, London Borough of Newham).

HALLEIN Joe et Judy PHILLIPS. «Australian primary schools: is CPPT working?», *Emergency librarian*, vol. 19, n° 1, septembre-octobre 1991, p. 29-31.

Examine pourquoi le concept de la planification conjointe d'activités (*cooperative program planning and teaching*) semble fonctionner plus ou moins bien dans les écoles primaires en Australie.

LEWIS, Barbara et Jeannette WOOLEY. «Social action saves the day: or, how student activism helped transform a 1950's school library into a media center of the future», *School library journal*, vol. 40, n° 1, 1994, p. 33-35.

Changements effectués dans une école primaire à la suite de la planification d'activités en partenariat avec les enseignantes et les enseignants et avec les élèves. Accent sur l'horaire flexible, sur le partage des ressources, sur la formation aux habiletés d'information, sur l'automatisation et sur l'acquisition de ressources à caractère multiculturel.

LOWE, Marilyn. *Cooperative planning and information access skills*, 1993, 59 p. (Document ERIC: ED 359 974).

Questionnaire auprès de 183 enseignantes et enseignants de 10 écoles primaires de Georgie en vue d'évaluer l'influence exercée par le bibliothécaire sur l'apprentissage de l'accès à l'information par les élèves (influence mentionnée par près de 60 % des répondantes et des répondants).

MARINUCCI, R. «Curriculum involvement: forming new partnerships», *Book Report*, vol. 7, n° 3, novembre 1988, p. 11-21.

Ensemble d'articles traitant de la planification conjointe d'activités dans une école secondaire. Exemples de travaux faisant appel aux ressources de la bibliothèque; suggestions pour développer de nouveaux modules; mise au point de séminaires sur les ressources et les services destinés aux enseignantes et aux enseignants.

MARQUIS, Luce. *Apprendre à s'informer: projets d'animation*, Montréal, ASTED, 1992, 174 p. (Clé en main).

Cadre théorique présentant un continuum d'objectifs possibles pour la formation des élèves du

primaire à la maîtrise de l'information. Mise en application dans 25 projets.

MONTGOMERY, Paula Kay. «Cognitive style and the level of cooperation between the library media specialist and classroom teacher», *School Library Media Quarterly*, vol. 19, n° 3, printemps 1991, p. 185-191.

Effet sur la coopération avec les enseignantes et les enseignants de la dimension dépendance/ indépendance du champ chez des femmes bibliothécaires/spécialistes de l'information au primaire.

NATIONAL COUNCIL FOR EDUCATIONAL TECHNOLOGY. *Developing partnerships between librarians and teachers in flexible learning: a position paper*. Coventry, The Council, 1990. 23 p. + 15f.

NATIONAL COUNCIL FOR EDUCATIONAL TECHNOLOGY. *Management for effective learning: professional partnerships between librarians and teachers in flexible learning: a report prepared as part of a feasibility study for the Training Agency*. Coventry, The Council, 1990. 16 p.

NEWTON W. et K. GARVIA. *Supported self study information pack, a partnership between teachers and school librarians*, Coventry, The Council, 1990. 16 p.

Série de rapports et d'outils faisant la promotion du travail conjoint entre bibliothécaires, enseignantes et enseignants en relation avec la mise en place de la réforme de l'éducation au Royaume-Uni.

OBBERG, Dianne. «The teacher as partner in school library programs», *The Bookmark*, vol. 31, W. Newton and K. Garcia, septembre 1989, p. 103-113.

État de la question sur la nature de l'enseignement et sur la façon dont les enseignantes et les enseignants perçoivent la bibliothèque scolaire.

RAY, J. T. «Resource-based teaching: media specialists and teachers as partners in curriculum development and the teaching of library and information skills», *Reference librarian*, n° 44, 1994, p. 19-27.

Exemples de réalisations émanant de l'application aux États-Unis du concept des apprentissages et de l'enseignement basés sur les ressources: les dimensions touchées; le rôle du bibliothécaire; les problèmes rencontrés; les compétences nécessaires.

RIOUX, Carmen. *Élaboration d'un programme intégré de formation à l'utilisation des ressources documentaires pour les élèves du secondaire régulier (10^e année)*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, 1988, ix-268 p.

Résultats d'une recherche expérimentale présentant la mise au point, le test et l'évaluation d'un programme de formation aux habiletés d'information intégré à l'enseignement de la géographie au secondaire (10^e année) au Nouveau-Brunswick.

CLEAVER, B. P. et W. D. TAYLOR. *The instructional consultant role of the school library media specialist*, Chicago, American Library Association, 1988.

Présentation du rôle de consultation du bibliothécaire auprès de ses collègues enseignantes et enseignants.

TALLMAN, Julie. «Connecting writing and research through the I-search paper: a teaching partnership between the library program and classroom», *Emergency librarian*, vol. 23, n° 1, septembre-octobre 1995, p. 20-23.

Utilisation du journal personnel comme moyen métacognitif. Activité axée sur le développement d'habiletés de pensée critique chez les jeunes du secondaire à partir du modèle élaboré par Macrorie (1988).

THOMAS, James L. et A. Éline GOLDSMITH. «A necessary partnership: the early childhood educator and the school librarian», *Phi Delta Kappan*, vol. 73, n° 7, 1992, p. 533-536.

Bénéfices de la coopération entre éducatrices et éducateurs du préscolaire et bibliothécaires pour fournir des ressources appropriées aux capacités physiques, émotionnelles, sociales et cognitives des enfants.

Une invitation: la bibliothèque scolaire mise à profit. Réalisation: Anne Bernier, Montréal, Association des institutions d'enseignement secondaire, 1986, Vidéocassette, 22 min. + textes d'accompagnement.

Vidéogramme faisant la promotion de l'intégration des ressources de la bibliothèque à l'enseignement dans le réseau québécois des établissements privés d'enseignement secondaire.

WOLCOTT, Linda. «Planning with teachers: practical approaches to collaboration», *Emergency librarian*, vol. 23, n° 3, 1996, p. 9-14.

Présentation de trois scénarios du processus de planification de l'enseignement par les enseignantes et les enseignants et de stratégies de collaboration de la part du bibliothécaire.

L'évolution du rôle du bibliothécaire/spécialiste de l'information

«AASL position statement on appropriate staffing for school library media centres», *Emergency librarian*, vol. 21, n° 3, janvier-février 1994, p. 33.

C'est le personnel de la bibliothèque/centre d'information qui représente la clé du succès. Met en évidence les avantages d'une organisation au niveau de la commission scolaire (*district level*) pour améliorer le partenariat avec les enseignantes et les enseignants.

BERNHARD, Paulette et Lise BRETON. *Le bibliothécaire/spécialiste de l'information en milieu scolaire : normes et lignes directrices, compétences, formation. Contexte international, États-Unis, France, Royaume-Uni, Canada.* Rapport (...). Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal, novembre 1991, 3 vol., 116 + 112 + 18 p.

Étude comparative des textes de base relatifs au rôle du bibliothécaire/spécialiste de l'information.

CLEAVER, B. P. et W. D. TAYLOR. *The institutional consultant role of the school library media specialist*, Chicago, American Library Association, 1988.

Présentation du rôle de consultation du bibliothécaire auprès de ses collègues enseignantes et enseignants.

«Contribution de la FADBEN à Un nouveau contrat pour l'école» *Médiadoc spécial*, juin 1994, 50 p. [Numéro spécial].

Textes de réflexion sur le rôle de l'enseignante-documentaliste ou de l'enseignant-documentaliste dans les établissements secondaires français.

OBERG, Dianne. «The school library program and the culture of the school», *Emergency librarian*, vol. 18, n° 1, septembre-octobre 1990, p. 9-16.

Le rôle du bibliothécaire comme agent de changement, particulièrement dans la perspective de sa collaboration avec les enseignantes et les enseignants.

PICKARD, Patricia W. «The Instructional consultant role of the school library media specialist», *School library media quarterly*, hiver 1993, vol. 21, n° 2, p. 115-121.

PICKARD, Patricia W. «The Instructional consultant role of the school library media specialist: a progress report», *School library media activities monthly*, vol. 10, n° 5, janvier 1994, p. 27-29.

Les trois rôles du bibliothécaire/spécialiste de l'information tels que préconisés par les lignes directrices américaines *Information power* (1988), à savoir ceux de: spécialiste de l'information, enseignante et enseignant et consultante et consultant auprès de ses collègues enseignantes et enseignants. Mise en évidence de l'écart entre théorie et pratique à cet égard, à la suite d'une étude menée dans l'état de Georgie.

PRITCHETT, Pamela P. «Information power, the principal, and the library media specialist», *NASSP bulletin*, vol. 75, n° 535, mai 1991, p. 54-58.

Réfère particulièrement au rôle de consultant du bibliothécaire/spécialiste de l'information auprès de ses collègues enseignantes et enseignants et à son évaluation.

STROUD, J. «Library media center taxonomy: future implications», dans *The Emerging school library media program: readings*, Englewood, CO, Libraries Unlimited Inc., 1988, p. 154-161.

L'élargissement du rôle de la bibliothèque/centre d'information commence avec les conseils aux enseignantes et aux enseignants. On met en évidence le manque d'assurance des bibliothécaires/spécialistes de l'information et on propose d'y remédier par une approche de travail en équipe. Selon l'auteure, les activités de support à l'enseignement devraient représenter la priorité.

WOLCOTT, Linda. «Understanding how teachers plan: strategies for successful instructional partnerships», *School library media quarterly*, vol. 22, n° 3, 1994, p. 161-164.

Rôle du bibliothécaire en tant que consultant éducatif auprès de ses collègues enseignantes et enseignants pour les aider à planifier des projets basés sur l'utilisation des ressources.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1996.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

- Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
- Recherche par mots-clés
- Index des auteurs

LIENS

- Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

ABONNEMENT

- Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.

PUBLICITÉ

- Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

Contactez-nous

Un appel aux lectrices et aux lecteurs

- Vous avez des commentaires, des suggestions ou des questions?
- Vous désirez communiquer avec une auteure ou un auteur?
- Vous aimeriez nous soumettre une thématique ou un article?

Écrivez-nous à lainey@acelf.ca ou par courrier postal. Pour que nous puissions mieux vous rejoindre, indiquez-nous votre nom, votre profession et, s'il y a lieu, votre adresse de courrier électronique.

Numéros disponibles | Numéros à paraître | Appel d'articles | Comité de rédaction | Partenaires
Plan du site | Archives | Contactez-nous | Acelf

RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

-  [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

RÉSUMÉ

Rencontre avec onze écrivains

Jean-François Boutin

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

L'enseignement explicite et implicite de la littérature est actuellement l'objet d'un profond remaniement. Ce renouvellement des grands principes didactiques vise, entre autres, à stimuler chez l'élève une pratique du texte littéraire (lecture/écriture), en insistant notamment sur la transmission du goût et du plaisir de lire et/ou d'écrire de la littérature. Dans ce sens, les nouveaux paradigmes didactiques devraient considérer davantage la personne qui est à l'origine de l'oeuvre littéraire, celle qui s'en fait le porte-étendard : l'écrivaine ou l'écrivain. Cette prémisse, associée à une situation où on remarque l'émergence d'une relative méconnaissance de l'écrivaine ou de l'écrivain, a conduit à la réalisation d'une recherche sur le statut actuel du créateur littéraire contemporain au Québec. Une première esquisse du portrait de l'écrivaine et de l'écrivain sera présentée.

RETOUR

ABSTRACT

The explicit and implicit teaching of literature is currently undergoing a major overhaul. The renewal of key didactic principles is among other things intended to motivate students to read and write literary texts, in particular by focusing on transmitting the desire to and pleasure of reading and/or writing literature. In this sense, the new didactic paradigms should further consider the person at the origin of the literary work, the one who leads the way: the writer. This premise, associated with an emerging trend whereby the writer remains relatively obscure to readers has led to research being conducted on the current status of the contemporary writer in Quebec. A draft profile of the writer will be presented.

RETOUR

RESUMEN

La enseñanza explícita e implícita de la literatura es hoy en día objeto de una profunda transformación. La transformación de los grandes principios didácticos pretende, entre otras cosas, estimular en el alumno la práctica del texto literario (lectura/escritura), insistiendo, sobre todo, en la transmisión del gusto y del placer de leer y/o de escribir literatura. En este sentido, los nuevos paradigmas didácticos deberán tomar aun más en consideración a la persona que está al origen de la obra literaria, la que se convierte en su portaestandarte: el escritor o escritora. Esta premisa, asociada a una situación en donde se remarca un desconocimiento relativo del escritor o de la escritora, condujo a la realización de una investigación sobre el status actual del creador literario

contemporáneo en Quebec. Presentamos pues un primer esbozo del retrato del escrito o escritora.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

© Revue *Éducation et francophonie*, ACELF 2005.

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

ABONNEMENT

Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse

Rose-Marie Duguay

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article présente diverses possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse, notamment celles rattachées à des apprentissages de base tels que l'écriture et la lecture. L'auteure examine également l'utilisation de la littérature de jeunesse comme outil pédagogique dans une démarche d'éducation planétaire. Les recherches démontrent, en effet, que la littérature de jeunesse aide à atteindre les objectifs visés par l'éducation planétaire. En conclusion, l'auteure rappelle l'importance du rôle de l'enseignante et de l'enseignant comme médiatrice ou médiateur du livre de jeunesse.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

This article presents various pedagogical possibilities for children's literature, especially those associated with such learning basics as reading and writing. The author also studies the use of children's literature as a pedagogical tool within a global educational process. Research shows that children's literature helps achieve the objectives of global education. Finally, the author reminds the reader of the importance of the teacher's role as a mediator for children's books.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este artículo presenta diversas posibilidades pedagógicas de la literatura para la juventud, principalmente las que se relacionan con aprendizajes de base como son la lectura y la escritura. La autora examina asimismo la utilización de la literatura para la juventud en tanto que útil pedagógico al interior de un proceso de educación planetaria. En efecto, las investigaciones demuestran que la literatura para la juventud ayuda a realizar los objetivos fijados por la educación planetaria. En conclusión, la autora evoca la importancia que tiene el rol del maestro y de la maestra en tanto que intermediarios de los libros para la juventud.

[RETOUR](#)

RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

-  [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

RÉSUMÉ

L'album de conte et l'estime de soi chez les enfants

Sylvie Roberge-Blanchet

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Dès les premières années du primaire, on constate que certains enfants possédant un faible niveau d'estime de soi manquent souvent de confiance dans leur habileté à réussir. On observe aussi que certains d'entre eux sont incapables de fixer leur attention de façon durable. L'étude de ces phénomènes ainsi que la connaissance de la clientèle qui fréquente les milieux éducatifs du Québec nous ont amenés à supposer qu'un faible niveau d'estime de soi peut entraîner des difficultés de comportement. Par ailleurs, la recension des écrits nous a permis de constater théoriquement que le processus d'identification de l'enfant aux personnages du conte influence le développement de l'image de soi et du soi idéal. À la lumière de ces fondements théoriques et des données de recherches recueillies lors d'une expérimentation auprès d'écoliers âgés de 8 et 9 ans, nous avons pu vérifier les effets produits par le récit de contes sur ce que ressent l'enfant de cet âge à propos de la divergence entre ce qu'il est et ce qu'il aimerait être, c'est-à-dire sur son estime de soi.

RETOUR

ABSTRACT

As early as the first years of primary school, we noted that certain children with low self-esteem often lack confidence in their ability to succeed. We also noted that some of them are incapable of focusing their attention for sustained periods. The study of these phenomena as well as knowledge of the type of clientele that frequents Quebec's educational environments have led us to believe that a low level of self-esteem may lead to behavioral problems. Moreover, a survey of literature has enabled us to theoretically observe that the child's ability to identify with fairy tale characters influences the development of self-image and the ideal self. In light of these theories and research data gathered during an experiment conducted on eight and nine-year-old students, we verified the effects of fairy tales on the feelings of children of this age on who they are and who they would like to be, that is, their self-esteem.

RETOUR

RESUMEN

Desde los primeros años de la primaria podemos constatar que ciertos niños poseen un bajo nivel de estima de sí mismos, tienen poca confianza en sus posibilidades de salir adelante. También se puede observar que algunos de ellos son incapaces de concentrar su atención en forma sostenida. El estudio de estos fenómenos así como el conocimiento de la clientela que frecuenta el sistema educativo de Quebec, nos lleva a suponer que un bajo nivel de estima de sí mismo puede acarrear

problemas de comportamiento. Además, la revisión bibliográfica nos ha permitido constatar que el proceso de identificación del niño con los personajes de los cuentos influye en el desarrollo de la imagen de sí mismo y del sí mismo idealizado. A la luz de dichos principios teóricos y de datos de investigación recogidos durante una experiencia entre alumnos de 8 y 9 años, hemos podido verificar los efectos que producen la narración de historias sobre lo que resiente el niño de esa edad con relación a la divergencia entre lo que él es y lo que le gustaría ser, es decir sobre la estima de sí mismo.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

© Revue *Éducation et francophonie*, ACELF 2005.

RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  Recherche par mots-clés
-  Index des auteurs

LIENS

-  Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

ABONNEMENT

-  Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.

PUBLICITÉ

-  Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Il était une fois... la peur

Charlotte Guérette

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

L'analyse de nombreux ouvrages de littérature d'enfance et de jeunesse permet de dégager qu'on y aborde souvent le thème de la peur. De plus, les données théoriques précisées par des spécialistes du développement affectif de l'enfant confirment l'importance de s'attarder à favoriser le contrôle et la maîtrise de la peur, dans le but de contribuer au développement intégral de chaque jeune fréquentant le réseau éducatif actuel. L'observation associée à une réflexion approfondie de la réalité vécue dans plusieurs milieux éducatifs mettent pourtant en lumière la carence, l'absence, voire le rejet chez plusieurs adultes, d'utiliser de façon judicieuse cette catégorie d'ouvrages de littérature de jeunesse. De là, l'importance de préciser les facteurs qui ont engendré cette situation et de tendre à y apporter des solutions.

RETOUR

ABSTRACT

An analysis of a number of literary works for children and young people reveals that fear as a theme is prevalent. Moreover, experts in the emotional development of children have produced theoretical data that confirm the importance of taking the time to learn how to control and master fear, in order to help every child develop to his or her full potential within the present educational network. The observations drawn from a profound look at the reality of educational environments highlight the deficiency, absence and even refusal by many adults to adequately use this category of children's literature. Hence the importance of identifying the factors that generated such a situation and then finding appropriate solutions.

RETOUR

RESUMEN

El análisis de una buena cantidad de libros sobre la literatura para niños y jóvenes permite identificar al tema del miedo como el más frecuentemente abordado. Además, los datos teóricos expuestos por los especialistas del desarrollo emotivo del niño confirman la importancia de favorecer el control y dominio del miedo, con el fin de contribuir al desarrollo íntegro de cada joven que frecuenta el actual sistema educativo. La observación apoyada por la reflexión sobre la realidad que se vive en varios medios educativos pone a la luz del día la carencia, la ausencia, incluso el rechazo de algunos adultos, de utilizar, atinadamente esta categoría de obras literarias para la juventud. De ahí lo importante que es precisar los factores que han venido generando esta situación y tratar de encontrar soluciones.

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

-  [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

RÉSUMÉ

Lire et écrire des romans interactifs de science-fiction

Monique Noël-Gaudreault

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article constitue une défense et une illustration du roman pour l'enseignement de la lecture-écriture en coopération. D'une part, nous posons les fondements théoriques de cette approche : la fiction définie comme travail sur la langue; l'exploitation de l'interaction lecture-écriture; la double puissance du récit arborescent et de la science-fiction. D'autre part, nous décrivons les étapes d'une séquence didactique qui comprend : lecture, génération d'idées, écriture et réécriture. Ce « programme » doit être soutenu par des outils didactiques opératoires que nous identifions.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

This article constitutes a defence for and an illustration of the novel in the teaching of cooperative reading and writing. On the one hand, we establish the theoretical basis for this approach: fiction defined as a work on language; the use of the reading/writing interaction; the double power of the tree-structured narrative and science fiction. On the other hand, we describe the steps of a didactic sequence that includes reading, idea generation, writing and rewriting. This "program" must be supported by operational didactic tools that we identify.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este artículo es una defensa y una ilustración de la novela en la enseñanza de la lecto-escritura por la cooperación. Por principio exponemos los fundamentos teóricos de este tipo de estudios: la ficción definida como un trabajo sobre la lengua; la explotación de la lecto-escritura; la doble potencia de la narración arborescente y de la ciencia-ficción. Por otra lado, describimos las etapas de una secuencia didáctica que comprende los siguientes puntos: lectura, generación de ideas, escritura y re-escritura. Este programa debe ser apoyado con útiles didácticos operacionales que hemos identificado.

[RETOUR](#)

RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

-  [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

RÉSUMÉ

L'apport de la bande dessinée

Madeleine Gauthier

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Bien avant de savoir déchiffrer les mots, les enfants apprennent à lire les images : ils reconnaissent les mécanismes et les leviers du déroulement d'une histoire. La bande dessinée fait partie intégrante de leur apprentissage à communiquer; elle pourrait aussi devenir source de savoir... Très peu d'enseignantes et d'enseignants utilisent, en classe, la bande dessinée. On en use rarement lors des apprentissages « officiels », au secondaire. Bien que, de l'aveu même des conceptrices et des concepteurs de programmes, la bande dessinée ne soit pas inscrite « en soi » au programme, on sous-entend que son utilisation dans le but de faciliter l'approche de certaines notions est à encourager. Mais force est de constater que les enseignantes et les enseignants sont très loin d'en reconnaître les mérites : la BD semble être considérée comme une entrave à l'atteinte des objectifs pédagogiques. On ne voit pas quels objectifs pourraient être atteints grâce à la BD et, en général, on avoue ne pas bien connaître les mécanismes de ce langage si particulier. Car, il faut bien l'avouer, enseigner à l'aide de BD présuppose une bonne connaissance du médium, de son langage particulier, afin de faciliter l'intertextualité et, donc, le transfert efficace des notions appréhendées. L'enquête menée par l'auteure révèle que les expériences tentées au secondaire semblent être surtout ponctuelles : activités animées par une dessinatrice ou un dessinateur de BD, exposés et expositions lors de la Semaine du français et, parfois, en classe, exercices grammaticaux portant sur les textes des bulles ou des récitatifs. Il faut aussi noter que le programme de français langue maternelle parle d'apprentissage, à travers la langue, de « valeurs socioculturelles » : les thèmes traités à travers certains albums sont universels et mènent à d'autres lectures, plus « littéraires ». Comme le souligne J. Peytard, la culture est affaire « d'apprentissage externe ». Si on désire que nos jeunes s'intéressent à d'autres valeurs qu'à celles véhiculées par les bandes dessinées « comiques » américaines ou issues de la culture « manga », il faut présenter en classe, à l'école, d'autres oeuvres, moins accessibles. L'école doit être un lieu de découverte, l'enseignante et l'enseignant se doivent d'être ceux qui ouvrent d'autres voies.

RETOUR

ABSTRACT

The author's survey reveals that experiments carried out in secondary schools are mostly ad hoc: activities presented by a cartoonist, lectures and exhibits during the Semaine du français and, occasionally in the classroom, grammatical exercises on speech bubbles or recitals. It should also be noted that the French program for native speakers looks at learning through language, through "socio-cultural values": the themes that are dealt with in certain albums are universal and lead to other, more "literary," readings. As pointed out by J. Peytard, culture is a matter of "external learning". If we want our young people to take an interest in values other than those conveyed by American "cartoon" publications or those stemming from the "manga" culture, other less accessible work must be presented in schools. The school must be a place of discovery. The teachers must

become the ones who take the initiative in this respect.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Una encuesta realizada por la autora muestra que las experiencias que se llevan a cabo a nivel de la secundaria parecen extremadamente específicas: actividades animadas por algún dibujante de caricaturas, expuestas durante la Semana del Francés y, a veces, en el salón de clase; ejercicios gramaticales con caricaturas o con textos recitativos. Es necesario señalar que el programa de francés lengua materna supone un aprendizaje, a través de la lengua, de "valores socio culturales"; los temas abordados con frecuencia favorecen la lectura de otras obras, más "literarias". Como lo indica J. Peytar, la cultura es un asunto de "aprendizaje externo". Si deseamos que nuestros jóvenes se interesen a otros valores que a aquellos que vehicular los comics americanos o que se reclaman de la cultura "manga", es necesario presentar en clase otras obras menos accesibles. La escuela debe ser un lugar propicio al descubrimiento; los maestros y maestras son quienes deben abrir nuevas avenidas.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

-  [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

RÉSUMÉ

Une expérience d'introduction de la poésie au primaire

Corine Maldague

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Après avoir précisé ce qu'englobe le terme «poésie» et en quoi elle peut encore être utile, voire nécessaire pour les enfants d'aujourd'hui, l'auteure propose un atelier d'introduction à la poésie destiné aux jeunes du premier cycle du primaire. Cet atelier fait ressortir les principaux éléments qui caractérisent la poésie, c'est-à-dire : un langage qui dit autrement, qui utilise des images qui permettent l'évocation, qui fait bien souvent appel à la rime, qui s'adresse au corps sensuel, qui traduit l'affectif et qui peut surprendre et amuser. En dernière partie, il sera question du rôle de l'école en ce qui concerne la sensibilisation des élèves à la poésie et des dangers qu'ils courent si, face à un monde de plus en plus informatisé, l'école n'est pas très vigilante.

RETOUR

ABSTRACT

After specifying what the term "poetry" encompasses and how it can still be useful albeit necessary for today's children, the author proposes an introductory poetry workshop for young primary school children. The workshop highlights the major characteristics of poetry, i.e. a language that says things differently, that uses evocative images, that often but not always uses rhymes, that is intended for the sensual body, that translates emotions and that can surprise and amuse. Finally, the author looks at the role of the school in making students aware of poetry and the dangers they face if, within an increasingly computerized world, school is not extremely vigilant.

RETOUR

RESUMEN

Una vez especificado lo que engloba el término poesía y como puede ser útil o incluso necesaria para los niños de hoy en día, la autora propone un taller de introducción a la poesía destinada a los niños de primer ciclo de primaria. Esta taller pone en relieve los principales elementos que caracterizan a la poesía, es decir: un lenguaje que se expresa de manera diferente, que utiliza imágenes que le permiten la evocación, que con frecuencia pero no siempre utiliza la rima, que se dirige al cuerpo sensual, que traduce lo afectivo y que puede sorprender y divertir. En la última parte, se aborda el rol de la escuela en lo que concierne la sensibilización de los alumnos a la poesía y los peligros que ellos corren si, ante un mundo cada vez más informatizado, la escuela no está alerta.

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

-  [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

RÉSUMÉ

Le texte documentaire

Françoise Armand

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article propose une réflexion sur le texte documentaire. Après avoir rappelé les types de documents classés dans cette catégorie, l'auteure aborde la question des différences de traitement entre les textes documentaires ou informatifs et les textes narratifs. En effet, les recherches comparatives ont démontré que les textes informatifs seraient plus difficiles à comprendre et à mémoriser que les textes narratifs. L'auteure expose les différentes hypothèses susceptibles d'expliquer cette différence, puis rappelle qu'il faut nuancer cette affirmation et tenir compte de variables telles que les connaissances antérieures de l'élève ou encore sa motivation à lire. Questionnant ensuite les frontières entre les catégories de textes, l'auteure analyse les avantages et les désavantages d'un type de texte hybride : la pseudo-narration. En conclusion, l'auteure souligne qu'en raison de la spécificité des textes documentaires, il est nécessaire d'accompagner l'enfant dans sa lecture afin de lui permettre de développer les stratégies nécessaires à la compréhension.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

In this article the author reflects on the documentary text. After reviewing the types of documents in this category, the author looks at the different ways documentary or informative texts and narrative texts are treated. In fact, comparative research has demonstrated that informative texts are more difficult to understand and memorize than narrative texts. The author identifies the various hypotheses likely to explain this difference, and then reminds the reader that such an assertion must be qualified and must take into account such variables as the students' previous knowledge or their motivation to read. Questioning the boundaries between categories of texts, the author analyzes the advantages and disadvantages of one type of hybrid text: pseudo-narration. In conclusion, the author notes that because of the specificity of documentary texts, children must be supervised when they read so that they may develop the strategies required to understand what they are reading.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este artículo nos propone una reflexión sobre el texto documental. Después de haber precisado los tipos de documentos clasificados dentro de esta categoría, la autora aborda la cuestión de las diferencias en el tratamiento de los textos documentales o informativos y de los textos narrativos.

En efecto, las investigaciones comparativas han demostrado que los textos informativos parecen ser más difíciles de comprender y memorizar que los textos narrativos. La autora expone las diferentes hipótesis susceptibles de explicar esta diferencia y precisa que es necesario matizar esta afirmación y tomar en cuenta variables como los conocimientos anteriores del alumno o lo que lo motiva a leer. Al examinar las fronteras entre las diferentes categorías de texto, la autora analiza las ventajas y desventajas de un tipo de texto híbrido: la pseudo-narración. Al concluir, la autora subraya que debido a la especificidad de los textos documentales, es necesario acompañar al niño al momento de la lectura a fin de facilitar el desarrollo de las estrategias necesarias para su comprensión.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

- 🔍 Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
- 🔍 [Recherche par mots-clés](#)
- 🔍 [Index des auteurs](#)

LIENS

- 🔍 [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

- 🔍 [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

- 🔍 [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

RÉSUMÉ

L'élève allophone et le texte documentaire

Françoise Armand

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Après avoir défini le public des élèves allophones et décrit les différentes facettes de la compétence langagière qu'ils doivent développer dans la langue seconde, cet article précise le rôle majeur du texte documentaire en fonction de la spécificité de ces apprenants et de ces apprenants. Ce rôle consiste, d'une part, à faciliter l'acquisition de connaissances structurées sur la langue et sur le monde et, d'autre part, à familiariser les élèves à la culture de l'écrit ou «littératie» du pays d'accueil. Dans le cas des élèves allophones, les enjeux sont multiples en raison des différences culturelles, géographiques et sociale du pays d'origine et celles du pays d'accueil ainsi qu'en fonction du type de «littératie» qu'ils ont développé dans leur langue maternelle.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

After defining the allophone student body and describing the various linguistic skills that must be developed in the second language, this article identifies the major role played by the documentary text with respect to the specificity of these learners. On the one hand, this role consists in facilitating the acquisition of a structured knowledge of language and the world and, on the other hand, in familiarizing students with the culture of the writings or literacy of the host country. In the case of allophone students, the issues are multiplied due to the cultural, geographic and social differences between the country of origin and the host country, and due to the type of literacy that they have developed in their mother tongue.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Después de haber definido a los alumnos alófonos y descrito las diferentes facetas de la competencia lingüística en segunda lengua que los alófonos deben desarrollar, este artículo precisa el rol esencial del texto documental en función de la especificidad de los educandos. Este rol consiste en facilitar la adquisición de conocimientos estructurados sobre la lengua y el mundo, por una parte, y por otra parte, en familiarizar a los alumnos a la cultura de lo escrito o "literario" del país a donde han emigrado. En el caso de los alumnos alófonos, son múltiples los desafíos, debido a las diferencias culturales, geográficas y sociales del país de origen y aquellas del país que los ha acogido, y debido del tipo de "literatura" que los alumnos han desarrollado en su lengua materna.

[RETOUR](#)



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

-  [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

RÉSUMÉ

Apprendre l'image dans des abécédaires québécois

Francine Sarrasin

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Parler d'illustration québécoise de livre pour enfants, c'est avant tout la voir. C'est pourquoi ce texte propose, non pas une compilation théorique des travaux effectués en illustration du livre pour enfants au Québec, mais une étude un peu plus poussée de trois oeuvres d'illustrateurs québécois francophones : Stéphane Poulin, Roger Paré et Gilles Tibo. Cette étude se fonde sur les illustrations elles-mêmes. Nous avons jugé opportun d'insérer la thématique éducative de la revue au coeur même de notre propos qui porte sur des pages d'abécédaires. Car si le public (enseignante - enseignant/parent/adulte) est habitué à traiter de mots, il demeure encore trop souvent charmé mais perplexe devant l'image.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

To talk about children's book illustration in Quebec is above all to see it. Consequently, this article does not suggest a theoretical compilation of the illustrations found in children's books in Quebec, but a somewhat more detailed study of the work of three French Quebec illustrators: Stéphane Poulin, Roger Paré and Gilles Tibo. This study is based on the illustrations themselves. We thought it appropriate to include the educational thematic of the journal in the core of our discussion, which addresses spelling books, since, if the public (teacher/parent/adult) is used to dealing with words, it is all too often charmed but confounded when faced with an image.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Hablar de la ilustración de libros en Quebec, implica visualizarla antes que nada. Por ello, este texto propone, en lugar de una compilación teórica de los trabajos de ilustración de libros para niños, un estudio concienzudo de tres obras de ilustradores quebequeses francófonos: Stéphane Poulin, Roger Paré y Gilles Tibo. Nos apoyamos en el estudio de las ilustraciones mismas. Hemos juzgado oportuno integrar la temática educativa de la revista en el centro mismo de nuestro tema, que aborda las páginas de los abecedarios. Si bien el público (maestro/maestra/padres de familia/adulto) tiene la costumbre de manipular las palabras, con frecuencia es seducido y queda perplejo ante la imagen.

[RETOUR](#)

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

ABONNEMENT

Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Les collections de romans pour adolescentes et adolescents: évolution et nouvelles conventions

Danielle Thaler

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article s'attache à cerner l'image de l'adolescence dans les collections de romans pour jeunes en s'interrogeant sur la spécificité de ce genre et des contraintes qu'il présuppose. En prenant appui sur les textes de Lucy Maud Montgomery d'une part, et de Dominique Demers d'autre part, l'objectif est d'examiner l'évolution de la représentation des adolescentes et des adolescents dans les collections de romans contemporains au Québec. Cette évolution est très vite marquée par l'émergence de nouvelles conventions thématiques, formelles, stylistiques. L'adolescence, dans ce qu'elle a de plus fondamentale cependant, reste comme de tous les temps confrontée à la découverte de la sexualité, de la mort et du sacré.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

This article attempts to identify the image of adolescence in collections of novels for young people by pondering the specificity of that genre and the constraints it presupposes. On the basis of novels by Lucy Maud Montgomery and Dominique Demers, the purpose is to look at how the representation of adolescents has evolved in contemporary novel collections in Quebec. This evolution is soon characterized by the emergence of new thematic, formal and stylistic conventions. Adolescence, in its most basic form, remains, as always, confronted with the discovery of sexuality, death and the sacred.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este artículo se consagra a circunscribir la imagen de la adolescencia en las colecciones de novelas para jóvenes, interrogándose sobre de la especificidad de dicho género y las tensiones subyacentes. Se recurre a los textos de Lucy Maud Montgomery y de Dominique Demers, con el objetivo de examinar la evolución de la representación de los adolescentes en las colecciones de novela contemporánea en Quebec. En dicha evolución se distingue el surgimiento de nuevas convenciones temáticas, formales, estilísticas. La adolescencia, fundamentalmente se confronta, como siempre, al descubrimiento de la sexualidad, de la muerte y de lo sagrado.

[RETOUR](#)



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

- Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
- Recherche par mots-clés
- Index des auteurs

LIENS

- Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

ABONNEMENT

- Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.

PUBLICITÉ

- Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

La critique littéraire québécoise pour la jeunesse (1975-1995)

Édith Madore

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Quel est le discours actuel de la critique littéraire québécoise pour la jeunesse? Nous avons tenté de répondre à cette question en identifiant les grands courants et les formes de pratique de la critique d'après les critères sur lesquels se fonde son approche au sein d'une sélection de onze revues littéraires jeunesse, culturelles, pédagogiques et universitaires. Les données recueillies nous permettent de conclure que le rôle de médiateur se superpose à celui de la critique.

RETOUR

ABSTRACT

Where does Quebec literacy criticism currently stand with respect to children's books? To answer this question, we have identified the major trends and practices of literary criticism according to the criteria upon which it is based, using eleven children's, cultural, pedagogical and university literary journals. The data collected enable us to conclude that the role of mediator is superimposed on that of the critic.

RETOUR

RESUMEN

Cual es el discurso actual de la crítica literaria quebequense de los libros para la juventud? Hemos tratando de dar una respuesta a dicha cuestión a partir de la identificación de las grandes corrientes y de las formas en que se practica la crítica según los criterios sobre los que se funda su manera de analizar, a partir de una selección de once revistas literarias para la juventud, culturales, pedagógicas y universitarias. Los datos colectados nos permiten concluir que el rol de intermediario se superpone al de la crítica.

RETOUR

RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

ABONNEMENT

-  [Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.](#)

PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

RÉSUMÉ

La recherche en littérature de jeunesse

Daniel Chouinard

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Si, au début des années 70, la littérature québécoise pour la jeunesse était menacée de disparition, il semble maintenant acquis, qu'elle représente le seul domaine vraiment «rentable» de l'édition au Québec. Elle a un public nombreux et fidèle, des auteures et des auteurs reconnus et adulés, des illustratrices et des illustrateurs à la réputation déjà internationale; elle est diffusée par des maisons d'édition à l'efficacité redoutable, dont certaines, telle La Courte Échelle, s'affirment comme de petites multinationales; elle assure son rayonnement grâce à des revues d'information spécifiques, comme Lurelu et Des livres et des jeunes, et occupe une part importante des sections littéraires des grands quotidiens comme Le Devoir et La Presse; elle bénéficie de l'appui d'associations d'auteures et d'auteurs et d'organismes d'information et de diffusion, dont Communication-Jeunesse; enfin, elle a maintenant ses spécialistes à l'université, lesquels, naguère, la dédaignaient superbement.

RETOUR

ABSTRACT

If, at the beginning of the 1970s, children's literature was threatened in Quebec, it is clear, that it now represents the only truly "profitable" segment of Quebec publishing. It has a large and loyal public, authors who are well known and adored, and world renowned illustrators. It has a highly efficient distribution network made up of publishing houses, some of which, like the La Courte Échelle, advertise as small multinationals. The network ensures its influence through trade journals, such as Lurelu and Des livres et des jeunes, and occupies a sizeable portion of the literary sections of large daily newspapers such as Le Devoir and La Presse. It benefits from the support of author associations and information and distribution organizations, including Communication-Jeunesse, and now has its own university experts who, not so long ago, were quite disdainful of it.

RETOUR

RESUMEN

Si, a principios de los años 70, la literatura quebequense para los jóvenes parecía correr el riesgo de desaparecer, actualmente sabemos que ya no es el caso, pues representa el único sector verdaderamente rentable de la industria editorial de Quebec. Se cuenta con un público numeroso y leal, con autores y autoras de talento, con ilustradores de fama internacional, difundida por casas editoriales temiblemente eficaces, como es el caso de La Courte Échelle, que se afirman en tanto que pequeñas multinationales, aseguran su repercusión y presencia gracias a revistas de

información específica como *Lurelu* y *Des Livres et des jeunes*, que ocupa una parte importante de las secciones literarias de los grandes periódicos como *Le Devoir* y *La Presse* esa industria beneficia del apoyo de las asociaciones de autores y autoras y de los organismos de información y difusión como *Communications-Jeunesse*; finalmente esta industria ya cuenta con especialistas universitarios quienes no hace mucho tiempo la desdeñaban soberbiamente.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

© *Revue Éducation et francophonie*, ACELF 2005.

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

ABONNEMENT

Abonnez-vous gratuitement à la revue *Éducation et francophonie* et recevez un avis vous informant de chaque parution dès sa mise en ligne.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Le partenariat pour la planification d'activités conjointes - Bibliographie annotée

Paulette Bernhard
Jocelyne Leclerc

Éducation et francophonie
Volume XXIV, numéro 1, 1996
La littérature de jeunesse

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

L'expansion du concept de l'enseignement et des apprentissages dits «basés sur les ressources» souligne le rôle particulier que joue le bibliothécaire/spécialiste de l'information dans l'équipe éducative. On trouvera ci-dessous quelques sources bibliographiques en français et en anglais parues depuis 1986 et se centrant sur les points suivants :

l'évolution du concept de la bibliothèque, du centre de ressources documentaires ou du centre d'information de l'école;
la philosophie de l'enseignement et des apprentissages basés sur les ressources;
le partenariat entre bibliothécaires/spécialistes de l'information et enseignantes et enseignants;
l'évolution du rôle du bibliothécaire/spécialiste de l'information.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

The expansion of the concept of teaching and learning said to be "resource-based" highlights the particular role played by the librarian/information specialist as part of the educational team. Listed below are a number of French and English bibliographical references, published after 1986, that focus on the following aspects :

Evolution of the concept of the library, documentation centre or school information centre;
Teaching and learning philosophy based on resources;
Partnership between librarians/information specialists and teachers;
Evolution of the role of the librarian/information specialist.

[RETOUR](#)

RESUMEN

La expansión del concepto de la enseñanza y del aprendizaje que se dicen "basados en los recursos" subraya la función particular que tiene el bibliotecario/especialista de la información en el equipo educativo. A continuación se exponen algunas de las fuentes bibliográficas en francés y en inglés publicadas desde 1986 y que se concentran en los temas siguientes :

evolución de los conceptos de biblioteca, centro de documentación o de información de la escuela;
filosofía de la enseñanza-aprendizaje basados en los recursos;

asociación entre bibliotecarios/especialistas de la información y maestros y maestras;
evolución de la función de bibliotecario/especialista de la información.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

© Revue *Éducation et francophonie*, ACELF 2005.