Document generated on 04/19/2024 8:58 a.m.

Québec français

Les valeurs citoyennes dans les albums pour la jeunesse

Noëlle Sorin

Number 143, Fall 2006

Comprendre, interpréter, réagir et apprécier des oeuvres littéraires

URI: https://id.erudit.org/iderudit/49501ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Sorin, N. (2006). Les valeurs citoyennes dans les albums pour la jeunesse. *Québec français*, (143), 78–80.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2006

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

2e ET 3e CYCLES DU PRIMAIRE

© GENEVIÈVE CÔTÉ

Les valeurs citoyennes dans les albums pour la jeunesse

Noëlle Sorin*

Dans cet article, il sera question de lecture littéraire et des apprentissages particuliers qu'elle favorise. Ce mode de lecture, lié directement à la compétence à apprécier des œuvres littéraires, incite non seulement l'élève à partager ses impressions et ses émotions, mais aussi à élaborer son jugement critique et esthétique, à développer sa culture littéraire, à se forger une identité culturelle, à s'ouvrir au monde et à remettre en cause certains préjugés tenaces. Pour initier des élèves des 2e et 3e cycles à la lecture littéraire, nous proposons d'introduire le débat interprétatif en classe de français à l'aide d'albums pour la jeunesse mettant en jeu des valeurs éthiques, voire citoyennes.

La lecture littéraire

La sensibilité du lecteur ainsi que son travail de compréhension et d'interprétation fondent la lecture littéraire. Ce mode de lecture particulier correspond à une démarche d'appropriation du texte où alternent participation et distanciation. Dans une lecture plus participative, le lecteur vit l'expérience du plaisir de lire. S'abandonnant à la fiction de tout son être, il se laisse illusionner par une certaine représentation du réel et adhère tout simplement à l'histoire à laquelle il réagit du point de vue affectif. C'est actuellement le mode privilégié au primaire et au premier cycle du secondaire. Dans une lecture plus distanciée, le texte est saisi en tant qu'objet construit, combinant procédés formels et jeux avec les stéréotypes, avec d'autres textes. La lecture littéraire s'installe dans ce va-et-vient plus ou moins conscient entre la participation et la distanciation, interpellant le lecteur sur les plans affectif, imaginaire, cognitif, symbolique et éthique.

L'interprétation comme processus de problématisation[1] du texte

Si dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (*PFÉQ*)[2], il n'en est nullement question de façon explicite, l'interprétation est toutefois sous-jacente à la composante « Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées » de la compétence à apprécier

des œuvres littéraires. L'interprétation relève certes de la lecture distanciée mais aussi de la lecture participative. Elle participe de cette tension entre les deux. La lecture, quand elle devient interprétative, répond à une intention délibérée de questionner le texte, d'instaurer des réseaux de sens. Le lecteur est convié à exprimer ce que l'œuvre lui dit, les questions qu'elle soulève, qu'elle laisse ouvertes, ou auxquelles elle répond, les émotions qu'elle déclenche, etc. Il s'investit dans sa démarche interprétative avec ses propres valeurs culturelles, morales, esthétiques, avec sa culture, ses représentations, ses connaissances, ses habitus familiaux... Le travail d'interprétation aurait non seulement partie liée avec les questions que le texte soulève chez le lecteur, mais aussi avec l'élaboration d'une signification commune au texte, au lecteur et à la communauté de lecteurs que représente la classe de français par exemple. Nous sommes donc bien en présence d'un processus de problématisation.

Le débat interprétatif

La compréhension permet de dégager le sens qui doit faire consensus, mais, contrairement à l'interprétation, le sens dégagé n'implique pas une mise en discours, une négociation collective pour être reconnu. Cette mise en discours – ou l'interprétation comme démarche de problématisation du texte – peut se réaliser notamment par le truchement du débat interprétatif ou débat de lecture. Il s'agit de permettre aux jeunes lecteurs de mesurer leurs goûts et leurs compétences vis-à-vis des textes littéraires et de soumettre ces textes à leur jugement critique. Cela est possible, entre autres, en leur proposant des séquences didactiques qui encourageraient au débat de lecture vu à la fois comme négociation de sens entre interlocuteurs, mais aussi comme dialogue avec le texte[3].

Le débat de lecture semble donc la voie royale pour engager de façon collective les jeunes lecteurs dans l'interprétation de l'œuvre, l'important étant moins de trouver un consensus au sujet des réponses qu'une certaine connivence autour des questions, des problèmes, des enjeux soulevés. Le débat interprétatif leur donne la possibilité de mettre à jour ce qui, dans le texte, résiste à leur lecture, de confronter leurs représentations respectives tout en les légitimant par un retour réflexif au texte, dans un juste équilibre entre les droits du lecteur et ceux du texte[4]. Il s'agit en effet de valider les différents types d'hypothèses retenues par le débat, le recours à l'œuvre demeurant le critère ultime du travail d'interprétation dans le but d'éviter toute dérive.

Les valeurs citoyennes en littérature pour la jeunesse

Pour travailler le débat interprétatif en classe de français, il importe de choisir des textes littéraires qu'on peut problématiser, c'est-à-dire qui vont soulever des questions chez le lecteur parce qu'ils offrent une riche

Suggestions d'albums pour la jeunesse

Alaoui M., L., *Marius*, ill. S. Poulin, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. « Carré blanc », 2001, [32] p.

Baker, B., *Le village aux infinis sourires et autres histoires*, ill. S. Jorisch, trad. de M. Marineau, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. « Les grands albums », 2000, [47] p.

Brouillet, C., *Une chauve-souris qui pleurait d'être trop belle*, ill. L. Franson, Montréal, La courte échelle, coll. « Il était une fois », 2000, [21] p.

Demers, D., *Annabel et la bête*, ill. S. Poulin, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2002, [30] p.

Fox, M., *Plumes et prises de becs*, ill. N. Wilton, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. « Carré blanc », 2001, [32] p.

Hébert, M.-F., *Nul poisson où aller*, ill. de J. Nadeau, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. « Les grands albums », 2003, [47] p.

Pinsonneault, S., *Koletaille*, ill. Lino, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. « Carré blanc », 2002, [32] p.

Savard, R., et C. Germain, *Le premier printemps du monde*, ill. Geneviève Côté, Saint-Laurent, Les 400 coups, coll. « Billochet », 2002, 43 p.

Tsuchiya, Y., *Fidèles éléphants*, ill. B. Roberts, trad. de M. Marineau, Saint-Laurent, Les 400 coups, coll. « Carré blanc », 2001, 31 p.

Turcotte, É., *Il était une fois Guillaume Rioux, le poisson orphelin*, ill. M. Mongeau, Montréal, La courte échelle, coll. « Il était une fois », 2001, [24] p.

Yolen, J., *Rencontre*, ill. de D. Shanon, trad. de M. Marineau, Saint-Laurent, Les 400 coups, coll. « carré blanc », 2001, [32] p.

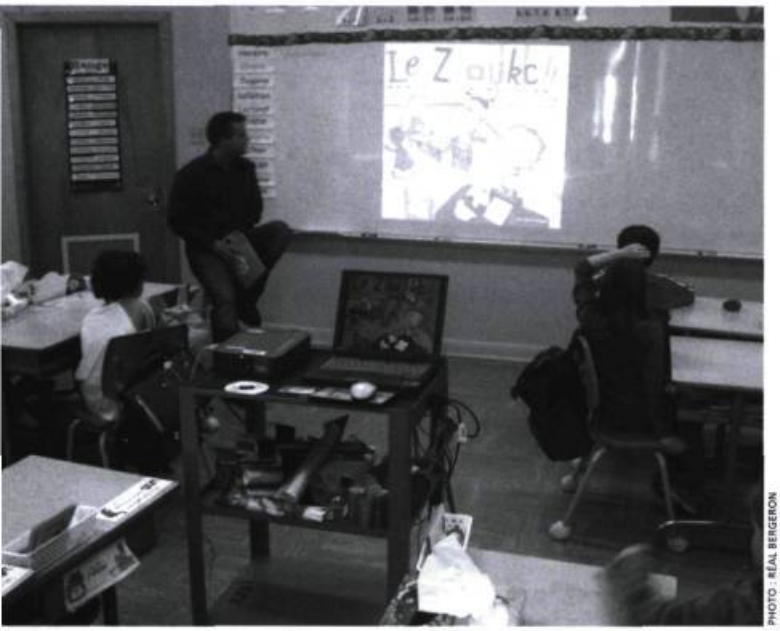

PHOTO : RÉAL BERGERON

dimension symbolique, philosophique, éthique, des textes appelant donc plusieurs interprétations et favorisant la discussion. Ces textes peuvent être parfois simples d'un point de vue narratif, mais porteurs de significations qui interrogent le lecteur.

Pour servir de support au débat interprétatif, nous nous sommes particulièrement intéressée aux albums québécois pour la jeunesse (destinés aux enfants de 8 à 12 ans) susceptibles d'engendrer des problématiques qui relèvent notamment de valeurs citoyennes. Pour comprendre les valeurs citoyennes véhiculées par la littérature pour la jeunesse au tournant du siècle, nous nous sommes appuyée sur deux cadres d'analyse. D'une part, le cadre éthique que l'UNESCO a proposé en 1999, avec quatre composantes considérées comme essentielles, universelles et consensuelles, en interrelation avec la citoyenneté. Il s'agit de la relation à l'environnement, à l'épanouissement de l'individu, à la relation de l'individu à la communauté et à la justice[5].

D'autre part, l'éducation à la citoyenneté étant une préoccupation majeure en éducation, tant en France qu'au Québec, nous avons synthétisé les propositions de plusieurs chercheurs en la matière autour de six valeurs citoyennes identifiées par Marzouk, Kabano et Côté[6] comme étant fondamentales à une éducation à la citoyenneté. Il s'agit de la coopération, de la solidarité, de l'autonomie, de la justice/équité, du respect et de la tolérance.

Les onze albums retenus sont intéressants à exploiter en classe de français au 2e et 3e cycles du primaire pour leur richesse symbolique notamment quant aux valeurs citoyennes, permettant des parcours ouverts et multiples propices aux échanges interprétatifs. Les valeurs citoyennes deviennent dès lors une clé de lecture comme entrée dans le texte littéraire.

Conclusion

Concept actuellement en émergence, la lecture littéraire commence à faire l'objet d'un consensus dans le monde de la didactique. D'une part, les principes sous-jacents à une telle lecture sont liés à l'enrichissement de la culture et du système de valeurs des élèves, à l'ouverture à l'intertextualité et au plaisir esthétique. D'autre part, l'appropriation des œuvres littéraires sollicite un travail sur le sens, voire sur la signification, notamment grâce au processus d'interprétation appréhendé comme une démarche de problématisation du texte. Aussi, comme le souligne très justement Lebrun[7] parlant de l'école primaire, « la classe de littérature est-elle vécue comme un lieu fécond d'échanges et de débats à propos de nombreux textes littéraires qui invitent à lire, à écrire, à interpréter, à critiquer, à interroger tout écrit circulant dans cette communauté. Ces liens et ces échanges permettent de construire une culture commune, fédératrice avec des valeurs communes qui soudent et légitiment la communauté ».

Toutefois, de la part de l'enseignante, la tâche est complexe. Aider l'élève à percevoir les valeurs et les enjeux symboliques des univers imaginaires auxquels il est convié plutôt que d'en rester à une juxtaposition linéaire des actions ne s'improvise pas. Pour l'enseignante, il s'agira d'amener l'élève à déjouer les ambiguïtés du texte, à accepter de se confronter à des interprétations divergentes, à s'alimenter aux interprétations des pairs, à argumenter sa propre interprétation sur la base de connaissances et de lectures antérieures, à la justifier, à construire un point de vue personnel et à développer son jugement critique, à porter une évaluation éthique sur les valeurs en jeu, etc. Dans la construction de ce lieu de rencontre qu'est l'interprétation, l'enseignante joue véritablement un rôle de médiatrice culturelle.

---

* *Université du Québec à Trois-Rivières.*

Notes et références

1 La problématisation est une opération qui consiste non pas à résoudre des problèmes mais à en élaborer. Elle transforme l'expérience personnelle d'un phénomène humain général par une mise en question des bases présupposées de ce phénomène.

2 Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*, 2001.

3 Burgos, M., « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? », dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur [dir.], *Pour une lecture littéraire*, tome 2, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p. 265-271.

4 Gion, M.-L. [dir.], *Les chemins de la littérature au cycle 3*, Créteil, SCRÉREN – CRDP, Académie de Créteil, 2003.

5 Yersu, K., *A Common Framework for Ethics of the 21st Century*, Paris, UNESCO, 1999.

6 Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté, *Éduquer à la citoyenneté à l'école*, Outremont, Les éditions Logiques, 2000.

7 Lebrun, M., « Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire : analyse de pratiques », *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale?*, sous la dir. d'É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin, Québec, Université Laval, 2006, p. 10 (support cédérom).