

Les médiateurs du livre, passeurs culturels des légendes québécoises adaptées pour la jeunesse
Book Mediators as Cultural Transmitters of Québec Legends, Adapted for Young Readers
Los mediadores del libro, transmisores culturales de las leyendas quebequenses, adaptadas para la juventud

Noëlle Sorin et Suzanne Pouliot

Volume 57, numéro 4, octobre–décembre 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1028988ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1028988ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED)

ISSN

0315-2340 (imprimé)

2291-8949 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sorin, N. & Pouliot, S. (2011). Les médiateurs du livre, passeurs culturels des légendes québécoises adaptées pour la jeunesse. *Documentation et bibliothèques*, 57(4), 197–204. <https://doi.org/10.7202/1028988ar>

Résumé de l'article

Depuis 2001, avec le renouveau pédagogique et la dimension culturelle qui le teinte fortement, on insiste au Québec sur le rehaussement culturel du programme de formation des écoles, notamment dans les disciplines (Québec. Ministère de l'Éducation 1997a et b). Les orientations du Programme de formation de l'école québécoise (Québec. Ministère de l'Éducation 2001b) préconisent l'ancrage culturel dans les apprentissages réalisés par l'élève afin d'élargir sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action. Dans cette perspective, nous avons exploité les classiques pour la jeunesse afin de non seulement développer la compétence à apprécier des oeuvres littéraires par une mise en réseau de lectures, mais aussi de construire une culture commune chez des élèves du 2^e cycle du primaire. La lecture en réseaux est un outil didactique tout à fait transférable dans le milieu des bibliothèques publiques et scolaires, tout comme certains outils d'évaluation formative utilisés en classe, en vue de saisir l'appréciation critique des jeunes.

Les médiateurs du livre, passeurs culturels des légendes québécoises adaptées pour la jeunesse*

NOËLLE SORIN

Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
Noelle.sorin@uqtr.ca

SUZANNE POULIOT

Professeure, Université de Sherbrooke
Département des lettres et communication
GRÉLQ, Faculté des lettres et des sciences humaines
Suzanne.pouliot@usherbrooke.ca

RÉSUMÉ | ABSTRACTS | RESUMEN

Depuis 2001, avec le renouveau pédagogique et la dimension culturelle qui le teinte fortement, on insiste au Québec sur le rehaussement culturel du programme de formation des écoles, notamment dans les disciplines (Québec. Ministère de l'Éducation 1997a et b). Les orientations du Programme de formation de l'école québécoise (Québec. Ministère de l'Éducation 2001b) préconisent l'ancrage culturel dans les apprentissages réalisés par l'élève afin d'élargir sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action. Dans cette perspective, nous avons exploité les classiques pour la jeunesse afin de non seulement développer la compétence à apprécier des œuvres littéraires par une mise en réseau de lectures, mais aussi de construire une culture commune chez des élèves du 2^e cycle du primaire. La lecture en réseaux est un outil didactique tout à fait transférable dans le milieu des bibliothèques publiques et scolaires, tout comme certains outils d'évaluation formative utilisés en classe, en vue de saisir l'appréciation critique des jeunes.

*Book Mediators as Cultural Transmitters of Québec Legends, Adapted for Young Readers***

Issued in 2001, the new school curriculum and its strong cultural emphasis has motivated the stakeholders in Québec to insist on a cultural strengthening of the curriculum in schools, namely for the teachable subjects (Québec. Ministère de l'Éducation, 1997a and b). The foundations of the Québec Education Program (Québec. Ministère de l'Éducation, 2001b) strive for a cultural grounding of learning activities by the student in order to broaden his vision of the world, to build his identity and to develop his capacity for action. With this perspective in mind, we examined the classic books for young readers in order to develop a collective appreciation of a literary work and to construct a common culture amongst the students of the second primary cycle. Collective reading is a learning activity that can be used in public and school libraries, along with certain formative evaluation tools used in the classroom, in order to assess the critical appreciation of young readers.

*Los mediadores del libro, transmisores culturales de las leyendas quebequenses adaptadas para la juventud****

Desde 2001, con la renovación pedagógica y la gran influencia de la dimensión cultural, continuamos insistiendo, en Quebec, sobre la necesidad de una mejora cultural del programa de educación en las escuelas, en especial en las distintas disciplinas (Quebec. Ministerio de Educación, 1997a y b). Las orientaciones del Programa de educación de la escuela quebequense (Quebec. Ministerio de Educación, 2001b) destacan el anclaje cultural en el aprendizaje de los alumnos, a fin de ampliar su visión del mundo, de estructurar su identidad y de desarrollar su poder de acción. De acuerdo con esta perspectiva, hemos aprovechado los clásicos para la juventud, no sólo para desarrollar la capacidad de apreciar obras literarias a través una red de lectura, sino también para construir una cultura común entre los alumnos del 2.º ciclo de la escuela primaria. La lectura en red es una herramienta didáctica que puede transmitirse en el medio de las bibliotecas públicas y escolares, al igual que determinadas herramientas de evaluación educativa utilizadas en clase, a fin de captar la apreciación crítica de los jóvenes.

Dans une perspective culturelle

LA PERSPECTIVE CULTURELLE conçoit la formation « d'abord comme l'appropriation, par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais

culturel » (Québec. Ministère de l'Éducation 1997b, 25). Ceci a permis notamment de préciser ce qu'on entend par culture. Selon Fernand Dumont (1968), la culture peut être envisagée comme un objet construit dans un va-et-vient dialogique entre la culture première, celle qu'on acquière et qu'on intériorise par osmose, qui correspond aux modes de vie, aux attitudes, aux comportements et aux croyances d'une société donnée, d'un monde qu'on porte en soi, et la culture seconde, qui est la signification qu'on cherche à donner à ce monde par distanciation.

Pour Dumont (1995), la culture est mémoire et horizon, et il est impératif, rappelle Céline Saint-Pierre (2005), de chercher le sens du rapport au savoir et des savoirs mêmes en dehors de ce vécu et des expériences de vie sans pour autant renier cette culture première, et d'orienter l'apprentissage vers les savoirs et les valeurs

* N.D.L.R. : Des raisons techniques n'ont pas permis de publier cet article dans le numéro thématique intitulé Services d'information pour les jeunes (vol. 57, n^o 2, 2011). Nous désirons remercier les auteurs qui ont accepté le report de publication.

** Note: This article was accepted for publication in a thematic issue titled Information services for young adults (Vol. 57, no 2, 2011). Technical reasons prevented its scheduled publication and we wish to thank the authors for having kindly accepted to delay its publication.

*** Observación : Este artículo debería haberse publicado en el número temático intitolado Servicios de información para los jóvenes (vol. 57, n.º 2, 2011). Por motivos técnicos, no pudo publicarse en ese número. Quisiéramos agradecer a las autoras que han aceptado posponer esta publicación.

D'où l'idée d'une approche culturelle à l'enseignement qui permettrait de dépasser la seule perspective de la culture envisagée comme objet pour s'intéresser à la culture dans une relation dynamique [...].



universelles, bases de la culture seconde. En somme, la culture seconde constitue le champ de la culture scolaire où œuvre l'éducateur : « *La culture seconde se réfère alors à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde* », précise-t-on au ministère de l'Éducation (2001a, 34). Cependant, l'être humain « *est confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres* », affirme Bernard Charlot (1997, 91). D'où l'idée d'une approche culturelle à l'enseignement qui permettrait de dépasser la seule perspective de la culture envisagée comme objet pour s'intéresser à la culture dans une relation dynamique au savoir à construire, à la culture pensée comme rapport, ce rapport étant triple : rapport au monde, rapport à soi et rapport à autrui (Charlot 1997).

La classe de français comme lieu de culture

Si chaque discipline est porteuse de culture autant par son histoire que par les questionnements qu'elle suscite, comme l'affirment Suzanne-G. Chartrand (2005) et Olivier Dezutter (2005), c'est le français qui retient notre attention ici. En effet, le français peut être envisagé à la fois comme culture de la langue et comme culture littéraire, sans exclure le fait que la classe de français est un lieu de convergence disciplinaire. Pour enrichir l'horizon d'attente des élèves, dans le prolongement de l'esthétique de la réception de Hans-Robert Jauss¹ (1978), Denis Simard et Érick Falardeau notent que « *[s]'approprier des textes littéraires, c'est aussi s'approprier des pratiques et des savoirs de référence, qui pourront être appliqués, réinvestis dans des contextes autres que ceux où nous les avons acquis* » (2005, 511). Par exemple, ajoutent-ils, « *l'appropriation des connaissances socioculturelles passe par le réinvestissement de ces dernières dans la pratique, c'est-à-dire dans la lecture de l'œuvre elle-même* » (Simard et Falardeau 2005, 511). Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle précis puisqu'il est désormais considéré comme « un passeur culturel », selon l'expression consacrée de Jean-Michel

Zakhartchouk (1999), soit un héritier, un critique et un interprète d'objets de savoirs ou de culture, pour reprendre l'une des compétences professionnelles en enseignement (Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports 2011a). L'ouvrage de l'Association québécoise des professeurs de français, *La culture en classe de français. Guide du passeur culturel* (Boucher et Pilote 2006) s'inscrit directement dans cette foulée. Les enseignants ne sont par ailleurs pas les seuls passeurs culturels auprès des jeunes. D'autres médiateurs du livre², œuvrant par exemple dans les bibliothèques ou les centres de la petite enfance, peuvent également jouer ce rôle.

Cette prise en compte de la dimension culturelle à l'école s'est concrétisée notamment par l'intégration d'une compétence à apprécier les œuvres littéraires au nouveau programme de formation à l'ordre du primaire, ceci témoignant de la volonté de développer une compétence littéraire chez les élèves et ce, dès le plus jeune âge. Ruth Amossy (2002) précise que la littérature joue, via l'école, un rôle d'intégration culturelle et donne des modèles de représentation et d'interprétation du monde. Le lecteur y est appréhendé du point de vue de sa réception, selon les théories élaborées par l'École de Constance (Jauss 1978 ; Iser³ 1985), en sollicitant, par exemple, son appréciation et son « *jugement critique ou esthétique sur les œuvres lues* », en l'amenant à « *explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances* » (Québec. Ministère de l'Éducation 2001b, 85). Par ailleurs, parmi les critères d'évaluation proposés aux enseignants, deux ont retenu notre attention : l'élargissement et la diversification du répertoire d'œuvres littéraires et l'établissement de liens entre les œuvres (lues, vues ou entendues). Ces critères augurent bien pour jeter les bases d'une compétence littéraire à construire dès le primaire, autant à l'école qu'en milieu de lecture publique.

Les classiques pour la jeunesse

Dans la culture de l'enfance, les classiques pour la jeunesse, qu'il s'agisse de romans, de contes, de légendes ou de fables, occupent une place privilégiée, à la fois comme genre littéraire et comme genre scolaire, source inépuisable d'apprentissages littéraires et langagiers. Ils se révèlent un réservoir fantasmatique fécond dans leur dimension initiatique au sens ethnologique de l'expérience humaine, un répertoire qui se transmet de génération en génération, à travers des versions sans cesse renouvelées. Maintes fois revisités, on en a déconstruit la

1. Jauss décrit l'attitude du lecteur à partir du concept d'horizon d'attente, concept emprunté à la phénoménologie. Tout texte renvoie à des éléments déjà constitués qui vont permettre au lecteur de construire sa lecture. Jauss distingue deux types d'œuvres : celles qui satisfont entièrement l'attente du lecteur et celles qui, à l'inverse, transgressent les normes et rompent l'horizon d'attente en proposant d'autres valeurs. Cette transgression de l'horizon d'attente est le propre des œuvres littéraires et se lit comme une marque de leur caractère artistique.

2. Nous empruntons l'expression à la *Politique de la lecture et du livre* (Québec. Ministère de la Culture et des Communications 1998). Les médiateurs du livre sont des acteurs qui promeuvent le livre en rencontrant un public parfois éloigné de la lecture par l'intermédiaire d'animations spécifiques de sensibilisation.

3. Wolfgang Iser insiste sur la créativité du lecteur. Il souligne que la lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte offre au lecteur une chance de mettre ses aptitudes à l'épreuve.

version originale pour en atténuer une certaine cruauté, pour réhabiliter certaines figures comme celles de la femme ou du loup, pour en actualiser les propos, voire les valeurs, pour adopter un ton plus léger, plus humoristique qui sied mieux au jeune destinataire. Les classiques pour la jeunesse imprègnent l’imaginaire collectif et constituent un matériau culturel incontournable.

Comment mettre le jeune lecteur en contact avec son histoire culturelle alors que la culture généralement convoquée reste la culture populaire, immédiate, à travers les œuvres contemporaines pour la jeunesse ? Au Québec, l’héritage culturel d’ici et d’ailleurs est souvent présenté aux jeunes sous forme de réécriture (pastiche, adaptation, novélisation). On en veut pour preuve la série policière, *Les Enquêtes de Joséphine la Fouine* de Paule Brière, publiée chez Boréal, une adaptation de certaines fables de La Fontaine, ou encore le conte *Le Petit Chaperon rouge* scénarisé pour le cinéma et novélisé⁴ dans la collection *Contes pour tous*, édité par Québec Amérique, sous le titre *Bye, bye Chaperon rouge*, de Viviane Julien. Il faut aussi souligner une tendance actuelle, dans l’édition pour la jeunesse, vers un retour aux contes, tel que le démontrent les collections *Les contes classiques* chez l’éditeur Imagine et *Monstres, sorcières et féeries* aux éditions Les 400 coups, ainsi que la publication de plusieurs anthologies de contes et de légendes québécoises (Beaulieu 2003 ; Boivin 1999 ; De Vailly 2009 ; Savage et Adolphe 2007 ; Tardif 2009). Cependant, le peu d’espace réservé à l’héritage culturel d’ici et d’ailleurs, selon Dezutter (2005), se répercute en classe où les enseignantes vont privilégier la littérature actuelle pour la jeunesse⁵, celle qui d’emblée devrait plaire aux jeunes, ou encore les œuvres adaptées, voire édulcorées, sans proposer en lecture le texte originel, fondateur d’une tradition littéraire. Christine Boutevin suggère que « l’ignorance des textes sources implique une compréhension superficielle des œuvres contemporaines » (2010, 26). Pourtant, les intentions officielles sont claires :

« Chacune à leur manière, la culture immédiate et la culture générale offrent des références, des modèles, des outils qui permettent aux élèves de construire et de faire évoluer leur vision du monde, de structurer leur identité et de développer leur pouvoir d’action. [...] L’école a donc la double responsabilité de faire accéder l’élève à la culture actuelle et de lui transmettre un héritage culturel »

(Québec. Ministère de l’Éducation et Ministère de la Culture et des Communications 2003, 10).

4. La novélisation, du mot anglais *novel*, consiste à donner une forme romanesque à un film.
5. Voir à cet égard, l’article « Retour aux classiques » de Andréanne Béliveau-Fortin, Marilyn Bérubé et Kristel St-Germain dans *Québec français*, 159 (2010), 81. Ces trois étudiantes cherchent à raviver la lecture des classiques auprès des jeunes, en se référant aux versions de Walt Disney, sans pour autant remonter à la version originale du conte sélectionné.

Dans le milieu scolaire, malgré un retour du « littéraire » à l’école, les classiques pour la jeunesse, qui relèvent de cet héritage culturel, ne sont pas suffisamment valorisés pour qu’une véritable démarche d’appropriation culturelle se réalise. En 2011, les œuvres classiques sont peu visitées en classe et, si elles le sont, c’est de manière traditionnelle, souvent en lien avec la morale ou les valeurs véhiculées, selon Noëlle Sorin et Monique Lebrun (Sorin et Lebrun 2011a; Sorin et Lebrun 2011b).

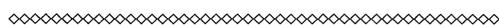
Pourtant, de nombreuses réflexions et expériences mettant à l’honneur les classiques témoignent de leur importance dans la construction d’une culture à la fois commune et universelle. Ainsi, Suzanne Pouliot (1986 ; 1987) a exploré les *Fables* de La Fontaine pour développer une démarche interprétative chez les élèves. Christian Vanderdorpe (1989), pour sa part, s’est penché sur le procédé du double renversement fort exploité par La Fontaine pour apprendre à lire des fables aux élèves. Marlène Lebrun s’est également intéressée aux *Fables* en posant un nouveau regard, forte des avancées en lecture littéraire (Lebrun 1996 ; 2000 ; 2005). Marlène Lebrun considère le lecteur dans son rapport à une culture vivante, en lui proposant notamment l’élaboration d’une anthologie, « un projet éclectique qui s’appuie sur des démarches favorisant l’inscription dans le mouvement interprétatif, l’apprentissage du choix et la posture critique permettant de s’appropriier ses choix littéraires tout en les légitimant » (2005, 5).

Par ailleurs, Danielle Dubois-Marcoïn (2008) a plutôt revisité les contes d’Andersen et, plus particulièrement, *La Petite Sirène*. Dans le cadre d’une recherche dirigée par Dubois-Marcoïn, les interventions réalisées de la maternelle à l’université montrent qu’il n’y a pas de « rupture qualitative toujours marquée dans l’activité lectorale des élèves en passant d’un niveau d’enseignement à l’autre » (2008, 315). Cela conduit à une réelle réflexion sur la progression des apprentissages et les modalités d’évaluation, dans la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences.

Les classiques revisités

L’idée de classiques revisités repose sur la théorie de Genette (1987), traitant entre autres de l’hypertextualité, mise de l’avant pour aborder la réécriture des œuvres littéraires. L’œuvre seconde (l’hypertexte), dérivée d’un texte antérieur (l’hypotexte), imite ou transforme l’œuvre originale selon différentes visées, qu’elles soient ludique, satirique ou pour en édulcorer les propos. Christiane Connan-Pintado, qui s’est surtout intéressée aux contes de Perrault, parlera plutôt de détournement ou de contes détournés (2009). Parmi les façons de revisiter les classiques pour la jeunesse, qui eux-mêmes proviennent des classiques de la littérature générale, il y a l’adaptation d’œuvres patrimoniales en édition pour la jeunesse, souvent par souci de lisibilité et d’accessibilité. À titre d’exemple, mentionnons *Robinson Cruséo* ou

Notre recherche s'inscrit par l'élaboration de projets de lecture littéraire en réseaux à partir de regroupements d'œuvres que nous avons implantés en classe de 2^e cycle du primaire [...].



L'île au trésor. Certaines adaptations mutilent l'œuvre originale en lui imposant une fin jugée plus heureuse ; pensons à *La Petite Sirène*, selon la version de Walt Disney. L'adaptation peut également être une réécriture au service de l'œuvre. Le texte est alors repris et remanié dans une démarche véritablement littéraire, sans trahir l'œuvre ; *Annabel et la Bête* de Dominique Demers et Stéphane Poulin épouserait cette forme d'adaptation.

Au chapitre de l'adaptation, nous intégrons celle par l'image en pensant à l'illustration d'une réédition à l'autre. La transposition iconique s'avère la plus usitée particulièrement dans le passage vers l'album. Le fait que les classiques revisités relèvent de l'hypertextualité leur confère un deuxième niveau de lecture puisqu'un texte second se superpose au premier et se prête à une lecture littéraire.

La lecture littéraire, marqueur culturel

Par lecture littéraire⁶, nous entendons un mode particulier d'appréhension du texte qui commande à la fois une lecture participative et une lecture distanciée (Battistini 2007 ; Dufays 1994 ; Jouve 1992 ; Picard 1986 ; Simard et Falardeau 2005), soit une activité spécifique étudiée en tant que processus tel que décrit par Bertrand Gervais (1992). En somme, la lecture littéraire intègre la dimension culturelle qui permet de comparer les œuvres entre elles, car elle est envisagée comme la conquête d'un texte qui sollicite l'activité intense du lecteur et répond à un besoin de se construire, d'établir des liens et de découvrir le monde.

C'est dans cette perspective que notre recherche s'inscrit par l'élaboration de projets de lecture littéraire en réseaux à partir de regroupements d'œuvres que nous avons implantés en classe de 2^e cycle du primaire et qui pourraient être transférables dans le milieu des bibliothèques.

6. Pour Michel Picard (1986), le qualificatif littéraire concerne le lien du texte et de sa réception : c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire composé de cinq caractéristiques : 1. C'est une lecture qui engage le lecteur dans une démarche interprétative qui met en jeu culture et activité cognitive ; 2. C'est une lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à la dimension esthétique ; 3. C'est une lecture à régime lent faite de pauses ou de relectures ; 4. Le rapport au texte est distancié, sans exclure un investissement psychoaffectif ; 5. Le plaisir esthétique entre dans la définition de la lecture littéraire. C'est un plaisir complexe, métrisé du plaisir propre à l'activité du lecteur et du plaisir du texte.

La lecture en réseaux⁷

Ainsi, en envisageant la culture non seulement comme un objet construit, mais aussi comme un rapport, il devient pertinent d'aider les élèves à se construire une première culture littéraire et ce, dès la maternelle, dans la perspective où il existe des liens naturels entre la culture, la lecture, la littérature et la classe de français (Dezutter 2005). Pour l'enseignant ou le bibliothécaire, il s'agira, entre autres démarches didactiques, d'organiser des parcours de lecture qui permettront cette construction sous la forme de lecture en réseaux, en créant des ponts d'une œuvre à l'autre et en la comparant à d'autres œuvres de même nature (Taveron 2002). Selon Christine Camponi (2004), la notion de réseau est pensée non comme une addition de lectures, mais comme un dispositif heuristique qui vise trois objectifs : premièrement, le réseau développe une posture spécifique de lecteur ; deuxièmement, le réseau cherche à accroître et à structurer la culture du jeune lecteur. Il est donc un objet d'enseignement ; troisièmement, le réseau aide à lire en éclairant des zones d'ombre dans un texte en faisant découvrir des terres inconnues. En lisant et en relisant une œuvre, l'élève prélève à chaque fois de nouveaux indices, invente d'autres tissages grâce à de nouvelles mises en résonance du texte.

Les élèves se constituent ainsi un corpus d'œuvres plus ou moins commun qui enrichit leur culture première par la mise en relation de textes qui leur donnent des repères culturels, leur permettant ainsi de se construire leur propre culture et de conditionner leur ouverture au monde.

Comment une œuvre contemporaine se nourrit-elle des œuvres de la tradition littéraire ? À l'inverse, comment une œuvre originelle inspire-t-elle les contemporains, témoignant ainsi de son universalité et de sa filiation patrimoniale⁸ ? L'étude et l'exploitation de multiples réseaux, qu'ils soient :

- intertextuels (les textes parlent d'autres textes) ;
- intratextuels (autour d'un auteur) ;
- génériques (constantes et variantes d'un genre) ;
- transgénériques (éléments constitutifs du récit : construction du personnage, dialogue, narrateur, point de vue, etc.) ;
- hypertextuels (adaptation, pastiche, parodie), centrés sur un personnage (par exemple, le loup) ;
- symboliques (par exemple, les mythes) ;
- ou thématiques (par exemple, la guerre, l'amitié) constituent une réponse provisoire.

7. Selon Genette, tout texte littéraire s'inscrit dans d'autres textes qu'il remodèle ou avec lesquels il entretient une sorte de dialogue. Constitutif d'une conception interprétative, le réseau est un outil au service de la formation du lecteur littéraire et s'avère un instrument didactique fort intéressant.

8. Par œuvre patrimoniale, nous nous référons à la définition retenue par Christine Boutevin : « une œuvre du patrimoine est une œuvre qui est dans le domaine public. L'ouvrage est alors libre de droits » (2010, 24).

L'élève confronte les textes entre eux, pour les faire dialoguer, pour associer des idées et établir des liens.

Parmi toutes ces possibilités, l'introduction d'un réseau générique comporte plusieurs avantages (Sabate et Marc 2007) : accroître le corpus littéraire ; comprendre le fait littéraire comme phénomène inter-culturel ; contribuer à la fabrication de l'horizon d'attente du lecteur et à la formulation d'hypothèses ; finalement, les concepts de genre sont plus près du lecteur en formation que ceux de l'analyse historique. Par ailleurs, le rapprochement thématique est probablement ce qu'on convoque en premier, et c'est peut-être aussi ce qu'on construit au bout du compte (Camponi 2004). Si l'on examine dans la lecture la part qui revient au texte et celle qui est dévolue au lecteur, le thème (re) devient tout à fait noble. Il ne s'agit plus de penser le thème comme « ce dont parle le texte », mais comme une conception du lecteur, un lecteur qui dans une démarche interprétative thématise en quelque sorte le texte : ainsi un texte parlerait pour certains du pacifisme, pour d'autres de l'honneur.

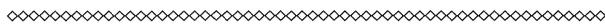
Un rendez-vous avec le diable

L'élaboration d'un réseau hypertextuel et intertextuel

Pour fins de recherche, nous avons regroupé des textes destinés à la jeunesse dans un réseau à la fois hypertextuel et intertextuel, autour du personnage du diable. Le corpus de ce réseau, sur le plan hypertextuel, est constitué à partir de la légende *Rose Latulipe*. Cette légende a été colligée par Philippe Aubert de Gaspé fils (1837) et plus récemment rééditée par Victor-Lévy Beaulieu (2003). On trouve plusieurs adaptations de *Rose Latulipe* dans des anthologies destinées à la jeunesse : « Rose Latulipe » dans Corinne De Vailly (2009) ; « Le diable au bal » dans Michel Savage et Germaine Adolphe (2007) ; « Rose Latulipe » (*sic*) dans François Tardif (2009). On en rencontre également sous forme d'album en littérature pour la jeunesse, comme *Le baiser maléfique* de Robert Soulières, édité d'abord aux éditions Ovale (1985), puis réédité, dix ans plus tard, aux éditions Les 400 coups (1995). Sur le plan intertextuel, Martine Latulipe donne à lire sa version de Rose Latulipe dans *Julie et la danse diabolique* (2004) alors que Cécile Gagnon propose une adaptation hybride de deux légendes dans *La rose et le diable* (2000), soit celles de *La chasse-galerie* et de *Rose Latulipe*.

Le but didactique d'un tel réseau hypertextuel et intertextuel est d'établir des liens avec d'autres œuvres et avec les œuvres entre elles (Québec. Ministère de l'Éducation 2001b). Rendre le jeune lecteur sensible aux variations d'un texte source permet de développer son jugement esthétique sur les œuvres explorées, et parfois même de saisir l'humour que peut apporter la réécriture. L'aspect intertextuel, quant à lui, réside dans

Rendre le jeune lecteur sensible aux variations d'un texte source permet de développer son jugement esthétique sur les œuvres explorées, et parfois même de saisir l'humour que peut apporter la réécriture.



la capacité du lecteur à découvrir des relations plus ou moins explicites d'un texte à l'autre. Ceci procure chez lui un plaisir complice de reconnaissance de ces liens.

Ce réseau, destiné à des élèves du 2^e cycle du primaire (8 à 10 ans), soit deux classes situées en milieu semi-rural en Estrie (3^e et 4^e années), a été implanté par deux enseignantes, à l'aide d'activités prévues à cet effet. Cette implantation s'est étalée sur trois semaines à raison d'une heure par jour en moyenne (soit une vingtaine d'heures au total), à l'automne 2010 et à l'hiver 2011.

La mise en place du réseau

Avant la lecture proprement dite, les deux enseignantes, chacune dans leur classe respective, ont interrogé leurs élèves sur leurs connaissances des contes et légendes du Québec. Plusieurs titres mentionnés par eux réfèrent au patrimoine franco-français dont ils ont été nourris depuis la petite enfance (par exemple : *La cigale et la fourmi* de La Fontaine). Puis, avant d'entamer la lecture à haute voix du roman *Julie et la danse diabolique*, les enseignantes ont posé des questions de prédiction sur l'histoire à lire, à partir de la première de couverture présentée sur écran, sans que le titre ne soit divulgué. Les prédictions émises sont soit écrites au tableau (pour les élèves de 3^e année), soit transcrites dans un carnet de lecture⁹ (pour ceux de 4^e année). Le premier chapitre du roman est lu à haute voix par les deux enseignantes.

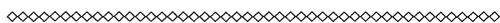
À la suite de la lecture du premier chapitre, une deuxième activité consiste à identifier les deux voix narratives qui alternent, soit celle de l'oncle Stéphane et celle de Julie, sa nièce. Lors de cette activité, intitulée « Qui parle ? », les élèves ont facilement repéré les marqueurs de relation et les signes de ponctuation qui permettent de passer d'une voix narrative à une autre.

La lecture se poursuit soit individuellement (une dizaine d'exemplaires du roman circulent dans la classe – le titre a été préalablement masqué), soit en cercles de lecture¹⁰ (les élèves se partagent la lecture à haute voix

9. Le carnet de lecture dans lequel l'élève prend des notes de lecture de façon plus ou moins encadrée constitue une composante importante de l'apprentissage de l'élève puisque s'y trouvent consignées ses réactions personnelles face au texte lu ou entendu. L'enseignante ou l'enseignant y ajoute de brefs commentaires.

10. Le cercle de lecture procède de la fusion entre la lecture autonome et la discussion en petits groupes, et son principal objectif est de favoriser la réaction aux textes littéraires et le partage de la discussion plutôt que la réalisation d'une tâche (Giasson 2000).

Tout au long de ce projet de lecture en réseaux, les élèves des deux classes peuvent s'exprimer sur leur lecture dans un blogue mis à leur disposition par leurs enseignantes.



d'un chapitre), soit par l'enseignante. Chaque chapitre est précédé de prédictions qui se voient infirmées ou confirmées par la suite. Tout au long de ce projet de lecture en réseaux, les élèves des deux classes peuvent s'exprimer sur leur lecture dans un blogue mis à leur disposition par leurs enseignantes. Enfin, chacune des séances est enregistrée sur bande audio, ce qui permet aux enseignantes de réécouter les échanges.

Le passage qui décrit monsieur Rouleau est un moment d'arrêt. Les élèves ressortent les principales caractéristiques physiques du personnage et le dessinent. À cette étape, ils sont amenés à établir des liens entre monsieur Rouleau et le bel étranger de la légende. Pour les élèves de 4^e année, l'activité va plus loin puisque leur carnet de lecture s'enrichit d'une démarche empruntée au journal dialogué¹¹, les amenant à identifier qui était l'étranger par un échange épistolaire avec d'autres lecteurs, dont leur enseignante.

À la fin du roman, le véritable titre, *Julie et la danse diabolique*, est dévoilé aux élèves, avec discussion en grand groupe. Celle-ci révèle des liens plutôt minces avec le diable de la légende. La classe de 4^e année a par la suite bénéficié d'un échange collectif sur la légende en tant que genre. D'où viennent les légendes ? Qui les a transmises ? À quelles fins ? Les réponses fournies sont nombreuses et nettement plus articulées qu'au début du projet.

À la suite de cette première étape, les enseignantes lisent à haute voix *Le baiser maléfique*, adaptation de la légende gaspésienne, *Rose Latulipe*, par Robert Soulières, tout en présentant les illustrations de cet album. Elles amènent leurs élèves à comparer les deux œuvres, à l'oral pour la 3^e année, à partir d'un tableau comparatif pour la 4^e année, tableau à compléter seul ou en équipe, dans le carnet de lecture. Les élèves de 4^e année en arrivent à constater que les deux ouvrages ne livrent pas le même message : ne pas se fier aux apparences, pour le roman et ne pas transgresser les règles de la société, pour l'album.

Pour clore le réseau, les deux enseignantes lisent la légende « originale » de Rose Latulipe, qui est déjà une adaptation pour la jeunesse, celle qu'on trouve dans l'anthologie de De Vailly (c'est leur préférée). Les élèves peuvent dès lors manifester leur appréciation pour

l'une ou l'autre version de la légende de Rose Latulipe. Pendant cette étape, d'autres légendes québécoises sont mentionnées ou déposées à la vue des jeunes. Aux dernières nouvelles, les élèves de la classe de 4^e année se sont emparés des légendes de la collection « Korrigan » publiées aux Éditions de l'Isatis, présentes depuis longtemps dans le coin lecture et jusqu'ici ignorées. À la suite de ces lectures réalisées en classe, l'enseignante de 4^e année se propose de faire lire à ses élèves *La rose et le diable* de Cécile Gagnon afin de poursuivre avec le personnage du diable tout en introduisant une nouvelle légende québécoise, celle de *La chasse-galerie*.

Bien sûr, ce réseau de lectures a été mis en place pour développer la compétence des jeunes lecteurs à apprécier les œuvres littéraires et pour avoir accès à leur appréciation. Les enseignantes ont utilisé les outils didactiques qui ont accompagné ce projet pour évaluer cette appréciation : le carnet de lecture, le blogue, les enregistrements audio, etc. en plus d'autres moyens comme l'observation, l'autoévaluation, etc.

Ce réseau de lectures est aisément transférable au milieu des bibliothèques. En effet, les ouvrages exploités sont disponibles au Québec. Les légendes québécoises ayant le diable comme personnage principal sont, en outre, d'accès facile, dans leur version adaptée pour la jeunesse. Cette entrée littéraire par le biais de la légende facilite par la suite l'ouverture à d'autres textes légendaires publiés au Québec ou ailleurs. Par ailleurs, la lecture interactive constitue une pratique connue par les médiateurs du livre dans les milieux de lecture publique. Les approches pédagogiques telles que le cercle de lecture ou les outils didactiques tels que le carnet de lecture, le dessin, le blogue peuvent être un excellent soutien d'accompagnement, sans penser à l'évaluation de l'appréciation.

Conclusion

L'approche privilégiée par la recherche en cours propose, parmi les œuvres jugées classiques par l'institution scolaire, un tri adapté à des élèves du 2^e cycle, âgés de 8 à 10 ans, qui ne sont généralement ni des lecteurs débutants ni des lecteurs experts, mais des lecteurs curieux et désireux d'explorer de nouveaux sentiers de lecture. Les sources étudiées, le format et la diversité des œuvres retenues sont susceptibles de les rejoindre, car elles émanent d'un corpus patrimonial et d'une production contemporaine éditée au Québec. En outre, les œuvres originales qui constituent notre corpus de recherche sont des *best sellers* dans la durée et libres de droit. Ce sont d'anciens titres ressaisis par le regard rétrospectif des modernes, bref des anciens relus et transformés par cette relecture, qui redeviennent modernes, souligne Robert Melançon (2004) dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'un classique ?* C'est cette dimension contemporaine, à la fois dynamique, originale et surprenante qui permet de raviver des textes au

11. Le journal dialogué est une conversation qui s'établit sous forme épistolaire entre deux lecteurs. Cet outil se distingue du carnet de lecture en ce que les partenaires contribuent à part égale à sa rédaction (enseignant/élève; élève/élève).

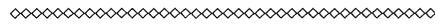
passé lointain et d'initier les jeunes à des textes qui ont marqué l'imaginaire collectif.

En prenant en compte quelques classiques pour la jeunesse pour le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires, nous souhaitons contribuer, à notre façon, à la construction d'une culture commune au 2^e cycle du primaire, chez les élèves et chez les enseignantes, tout comme chez les bibliothécaires, en ayant pour assise des œuvres classiques, soit des livres du passé, arrimés à une longue tradition littéraire qu'on lit et qu'on interprète aujourd'hui avec plaisir et amusement, grâce à un maillage de textes. À leur façon, les œuvres classiques permettent aux jeunes générations de comprendre une partie de l'expérience humaine exprimée dans les œuvres abordées, de la poursuivre et de la renouveler (Simard et Falardeau 2005), tout en trouvant écho dans la production actuelle, en établissant des résonances, des liens propices à la constitution de constellations, puisqu'il n'existe pas de culture littéraire sans connaissance des œuvres patrimoniales ou classiques. Nous sommes bien conscientes que le réseau constitue un ordre possible, significatif, une construction historique et donc modifiable. Si les motifs de constitution des réseaux sont déterminables en fonction d'objectifs, ils ne sont jamais finis. Chaque nouveau texte lu interroge le réseau, mentionne Camponi (2004), chaque nouvelle lecture le déstabilise et à son tour interroge la lecture. Le réseau ne peut donc se penser que dans la durée et comme indéfiniment provisoire. À la limite, la seule démarche pertinente est de lire les textes.

Par ailleurs, cette approche constituée de réseaux de lecture en vue du développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires, lieu de tissage et lacis de correspondances multiples, s'applique aisément dans le cadre d'activités d'animation d'une bibliothèque publique, car « L'heure du conte » existe encore dans une grande majorité de ces bibliothèques. Dès lors, les œuvres classiques disponibles se prêtent au jeu de l'exploration des similitudes, des différences effectuées autant par ajouts, retraits et transformations de l'hypotexte, soit le texte premier, pour reprendre la terminologie de Genette (1987). Ce qui importe, c'est de susciter des lectures qui établiront des ponts entre l'œuvre lue et les œuvres engrangées dans la mémoire culturelle (Touveron 2004a ; 2004b) et de constituer une communauté de lecteurs de textes classiques qui sont à même d'apprécier les variations introduites au fil du temps.

Un premier réseau autour de la légende *Rose Latulipe* a été implanté auprès d'élèves de 3^e et 4^e années (2^e cycle du primaire) dans la région de Sherbrooke. L'expérience a mis en lumière le travail littéraire réalisé par les élèves qui avaient pour seul socle de références quelques fables et autres contes venus de France ainsi qu'une vague notion de ce qu'est une légende. La lecture littéraire réalisée en classe a modifié la représentation que les élèves avaient non seulement du diable, mais aussi des interdits, différents selon les époques, par

Cette approche constituée de réseaux de lecture [...] s'applique aisément dans le cadre d'activités d'animation d'une bibliothèque publique, car « L'heure du conte » existe encore dans une grande majorité de ces bibliothèques.



la confrontation de trois œuvres adaptées de la même légende. Une même légende interprétée diversement, éditée à des moments différents de l'histoire, en des lieux éditoriaux variés, depuis sa première publication, leur a permis non seulement de constater la vitalité d'une œuvre aux parcours diversifiés, mais aussi de partager entre eux une culture seconde commune, désormais ancrée dans leur mémoire, faisant d'eux des lecteurs plus habiles à apprécier une œuvre littéraire, car ils sont équipés désormais d'outils conceptuels pour développer cette compétence.

Cette intervention est aisément transférable à la bibliothèque, lieu d'animation du livre et du texte littéraire, car elle permet de placer le jeune lecteur en interactions dynamique avec les œuvres. Les médiateurs du livre, qu'ils soient enseignants ou bibliothécaires, ont tout à gagner de ces mises en réseaux de lecture. Leur rôle de passeurs culturels n'est-il pas de mettre en relation des textes qui alimenteront la mémoire culturelle du lecteur ? C'est une histoire à suivre. ☉

Sources consultées

- Amossy, R. 2002. Culture. *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, 136-138.
- Battistini, C. 2007. Désir de littérature : quelles composantes ? In *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Jean-Louis Dufays (dir.). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 79-88.
- Boutevin, C. 2010. Aux jeunes élèves les grands auteurs. *Nous voulons lire !*, n° 183, 22-29.
- Boucher, A.-M. et A. Pilote 2006. *La culture en classe de français. Guide du passeur culturel*. Québec : Publications Québec français.
- Camponi, C. 2004. L'aide à la lecture. In *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement primaire, 85-88.
- Charlot, B. 1997. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S.G. 2005. Pour une culture de la langue à l'école. In D. Simard et M. Mellouki (Dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle*. Québec : Presses de l'Université Laval, 153-182.
- Connan-Pintado, C. 2009. *Lire les contes détournés à l'école à partir des contes de Perrault de la G5 au CM2*. Paris : Hatier.
- Dezutter, O. 2005. Quelle culture du livre et de la littérature dans les classes de français ? In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.) *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 525-539.

- Dubois-Marcoïn, D. (dir.) 2008. *Lire La Petite Sirène d'Andersen. Interroger la littérature autrement*. Lyon : INRP.
- Dufays, J.L. 1994. *Stéréotypes et lecture*. Liège : Mardaga.
- Dumont, F. 1968. *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : HMH.
- Dumont, F. 1995. *Raisons communes*. Montréal : Boréal.
- Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris : Seuil.
- Gervais, B. (dir.) 1992. La lecture littéraire. *Tangence*, n° 36.
- Giasson, J. 2000. *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Iser, W. 1985. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, 1^{re} édition 1976. Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, H.R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*, 1^{re} édition 1972, Paris : Gallimard.
- Jouve, V. 1992. *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Lebrun, M. (Marlène). 1996. Le didactisme en trompe-l'œil des fables de La Fontaine. *Pratiques*, n° 91, 93-112.
- Lebrun, M. (Marlène). 2000. *Regards actuels sur les Fables de La Fontaine*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lebrun, M. (Marlène). 2005. *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Fernelmont (Belgique) : E. M. E.
- Melançon, R. 2004. *Qu'est-ce qu'un classique québécois ?* Montréal : Fides.
- Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit.
- Pouliot, S. 1986. *Le Fabloc*. Sherbrooke : Naaman.
- Pouliot, S. 1987. *Lire des fables*. Thèse de doctorat, Université Laval. Québec. Ministère de la Culture et des Communications. 1998. *Le temps de lire, un art de vivre. Politique de la lecture et du livre*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec. Ministère de l'Éducation. 1997a. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec. Ministère de l'Éducation. 1997b. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec. Ministère de l'Éducation. 2001a. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec. Ministère de l'Éducation. 2001b. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec. Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la Culture et des Communication. 2003. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Sabate, R. et J. Marc 2007. Une approche alternative de l'enseignement de la littérature : des séquences didactiques centrées sur les genres littéraires. In *Enseigner et apprendre la littérature d'aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Jean-Louis Dufays (dir.). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 256-266.
- Saint-Pierre, C. 2005. L'école, lieu de savoir et de culture au temps des réformes. In *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 123-142.
- Simard, D. et É. Falardeau. 2005. D'une approche culturelle de l'enseignement à une pédagogie de la culture. In *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 509-524.
- Sorin, Noëlle et Monique Lebrun (2011a). « Classiques pour la jeunesse et modalités de lecture ». In Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade, *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, p. 99-109.
- Sorin, Noëlle et Monique Lebrun (2011b). «Vers une exploitation didactique des classiques de la littérature pour la jeunesse», *Revue pour la recherche en éducation*, Volume 1, p. 90-106.
- Tauveron, C. (dir.) 2002. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (dir.) 2004a. *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. Direction générale de l'enseignement scolaire. En ligne <http://eduscol.education.fr/Do126/lecture_litteraire_actes.htm>.
- Tauveron, C. 2004b. La lecture comme jeu, à l'école aussi. In *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Vanderdorpe, C. 1989. *Apprendre à lire par les fables*. Longueuil : Le Préambule.
- Zakhartchouk, J.M. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris : ESF.

Corpus d'œuvres pour la jeunesse

- Beaulieu, Victor-Lévy. 2003. *Contes, légendes et récits du Bas-Du-Fleuve 1. Les Temps sauvages, Trois-Pistoles*: Éditions Trois-Pistoles.
- Boivin, Aurélien. 1999. *Contes de Jos Violon*. Montréal : Guérin.
- Brière, Paule. 1998. *Vol chez Maître Corbeau*, série « Joséphine la Fouine », ill. de Jean Morin. Montréal : Boréal Maboul.
- Brière, Paule. 1999. *C'est de la triche !*, série « Joséphine la Fouine », ill. de Jean Morin. Montréal : Boréal Maboul.
- Brière, Paule. 2001. *La voleuse et la fourmi*, série « Joséphine la Fouine », ill. de Jean Morin. Montréal : Boréal Maboul.
- De Vailly, Corinne. 2009. *Mon premier livre de Contes du Québec*. Québec : Goélette.
- Demers, Dominique. 2002. *Annabelle et la Bête*, ill. Stéphane Poulin. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Gagnon, Cécile. 2000. *La rose et le diable*, ill. d'Anne Villeneuve. St-Lambert : Soulières.
- Julien, Viviane. 1989. *Bye, bye Chaperon rouge*. Montréal : Québec Amérique.
- Latulippe, Martine. 2004. *Julie et la danse diabolique*, Montréal : Québec Amérique.
- Savage, Michel et Germaine Adolphe. 2007. *Le Québec en contes et légendes*, ill. de Marc Mongeau. Montréal : Modus Vivendi.
- Soulières, Robert. 1985. *Le baiser Maléfique*, ill. de Stéphane Jorisch. Québec : Ovale.
- Soulières, Robert. 1995. *Le baiser Maléfique*, ill. de Stéphane Jorisch. Montréal : Les 400 coups.
- Tardif, François. 2009. *Légendes du Québec*, ill. Delphine Bodet. Montréal : Parfum d'encre.