

L'album de jeunesse narratif comme support pour déclencher le processus interprétatif en lecture littéraire chez les apprenants de deuxième année moyenne

Narrative Youth Album as a medium to trigger the literary reading interpretive process among second-year average learners

Benchennouf Houda ¹*, Ouhaibia Billel ²

¹ Université Badji Mokhtar, Annaba, (Algeria), houda.benchennouf@univ-annaba.org

² Université Badji Mokhtar, Annaba, (Algeria), ouhaibiabillel@gmail.com

Reçu le: 25/09/2021

Accepté le: 16/04/2022

Publié le: 30/06/2022

Résumé :

Si l'enseignement/ apprentissage de la lecture représente un défi pour les apprenants, les parents et les enseignants ; celui de la lecture littéraire recouvre une difficulté supplémentaire pour les différents acteurs du processus didactique aussi bien en contexte scolaire qu'extrascolaire. Cette difficulté est –en partie vouée- à la différence affichée entre textes littéraires et non-littéraires. Étant donné que les apprenants sont plus habitués à ce dernier type de textes. D'autre part, les textes littéraires recèlent beaucoup d'implicites qui appellent un travail interprétatif réfléchi. Dans le cadre de notre article, nous tentons de proposer un outil didactique à même d'assister les apprenants pour l'accès à la compréhension ainsi qu'à l'interprétation de ce type de textes

Mots clés : lecture littéraire, compréhension, interprétation, débat interprétatif.

Abstract:

If teaching/learning to read is a challenge for learners, parents and teachers; that of literary reading covers an additional difficulty for the various actors in the didactic process, as well in school and out-of-school contexts. This difficulty is-in part- doomed to the difference between literary and non-literary texts. Since learners are more used to the latter type of texts. On the other hand, literary texts conceal a lot of implicit which calls for a reflective interpretative work. Within the framework of our article we try to propose a didactic tool able to assist learners for the access to the comprehension as well as to the interpretation of this type of texts.

Keywords: literary reading, comprehension, interpretation, interpretative debate.

* Auteur correspondant

1. Introduction:

L'écrit constitue -aujourd'hui- l'un des enjeux majeurs de la scolarité, du fait de sa haute opérationnalité aussi bien en contexte scolaire qu'extrascolaire (affiche, lettre, message, courriel, notice, panneau routier, etc.). Il convient de rappeler que, l'écrit représente souvent la pierre d'achoppement pour l'apprenant, en matière de réussite scolaire. Ce qui nous oriente vers une notion très prisée aujourd'hui, notamment en contexte didactique, à savoir celle de littératie, renvoyant aux compétences du : lire / écrire (Barré-De Miniac; Brissaud & Rispaïl, 2005).

Le développement des technologies modernes a entraîné des mutations protéiformes au sein de la société même et a contribué à la redéfinition des axes recouverts sous la bannière de la communication. Suite à quoi, il a suscité une extrapolation sémantique du terme « littératie » tout en l'associant à de nouveaux domaines, si bien qu'on lui reconnaît - désormais - plusieurs variantes (Ouhaibia, 2015): littératie numérique, littératie écologique, littératie scolaire, littératie universitaire et tout aussi nécessairement littératie visuelle.

Les sociétés actuelles subissent l'emprise d'un nouveau mode de communication: l'image. En effet, dans un panorama mondial essentiellement marqué par le développement des technologies modernes, notamment internet, on assiste à une large propagation des supports iconiques. Ces derniers constituent l'un des principaux vecteurs de l'information. Ils semblent concurrencer avec le code linguistique ou encore viennent -souvent- greffer à lui.

C'est en partant de ce constat, qu'on a tenté de proposer l'album de jeunesse narratif en vue de développer une compétence littéraire (à l'écrit/réception) relative aux textes littéraires (des contes animaliers). L'album de jeunesse est un «support composite» (Van Der Linden, 2007). Il présente une articulation intrinsèque entre le code linguistique et le code iconographique. Dans ce support, la narration serpente à la fois à travers le texte et les images.

Notre travail s'inscrit dans une approche de la réception. Laquelle a marqué le divorce d'avec une lecture linéaire des textes littéraires ayant pour ultime finalité la compréhension de ces textes, pour cibler une lecture plus approfondie, basée sur l'accès à l'interprétation.

Le lecteur est responsable de ses interprétations et doit être conscient du mode de fonctionnement d'un texte littéraire. De sorte à effectuer un va-et-vient dialectique entre participation (l'imagination) et distanciation (la logique).

Il convient de rappeler que les textes proposés par les manuels scolaires de 2^{ème} année moyenne sont souvent accompagnés d'images. Mais ces dernières restent séquentielles (elles reproduisent des scènes figées) et ne permettent pas de suivre le cours de l'histoire. Au mieux, elles assurent une fonction traductrice d'un fragment du texte et au pire, elles ont un rôle purement décoratif et esthétique. Les textes proposés par ces manuels sont toujours accompagnés de questions stéréotypées axées sur le niveau superficiel de ces supports. D'où des modèles de questionnaires qui -en réalité- bloquent la

compréhension au lieu de la construire (Séoud, 1997 :81).

Ces questionnaires ont pour unique et véritable utilité de vérifier si les élèves ont réellement lu le texte qui leur est présenté. Généralement, les enseignants posent des questions bien ciblées correspondant aux parties abordées du texte, au fur et à mesure qu'on avance dans la lecture. La compréhension est appréhendée comme un ensemble de sous –habilités qu'il faut acquérir progressivement : décoder, repérer l'idée principale, retrouver le schéma narratif, etc.

La maîtrise de la lecture est assimilée à la maîtrise de ces habilités parcellaires. C'est ce que (Giasson, 1990) appelle une conception « hiérarchique et séquentielle d'habilités ». Pour cette auteure, ces sous –habilités n'interviennent pas de façon successive en cours de lecture, mais de façon simultanée et interactive.

Lesdits questionnaires visent la compréhension partielle des textes littéraires au détriment de leur interprétation. Les relations partagées entre les phrases constitutives d'un texte ne sont pas toujours explicites ni même immédiatement perceptibles (connecteurs, éléments anaphoriques, modalisateurs, etc.). En effet, elles peuvent être implicites et sous –jacentes. En ce sens où elles demandent un sérieux travail de réflexion en vue d'en rendre compte. Vue sous cet angle, la compréhension véhicule l'idée de sens partagé, convenu et collectif. Alors que l'interprétation- au contraire- laisse entendre un sens individuel et subjectif qui est loin de faire l'unanimité de tous les lecteurs. Du fait que « *l'interprétation fait*

toujours appel à des procédures discrètes et délibérées, alors que la compréhension immédiate s'appuie essentiellement sur des processus automatiques » (Vandendorpe, 2001).

Ce déblayage théorique nous oriente vers le questionnement suivant : quel est l'impact de la lecture de l'album de jeunesse narratif de fiction sur le déclenchement du processus interprétatif chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne ?

Cette question centrale appelle une hypothèse qui peut être formulée comme suit :

- De par son caractère polysémique, l'image pourrait servir de point d'appui pour déclencher le processus interprétatif lors de la lecture de textes littéraires.

2. Cadre théorique

Le texte littéraire est foncièrement polysémique. Toutefois, il est réservé et s'abstient de tout révéler. C'est en ce sens qu'il pullule de non-dits, d'implicites à expliciter et de vides à combler. C'est un texte qui se prête -non pas sans difficultés- à une lecture plurielle. En effet, il appelle un travail sérieux et de longue haleine (repérage d'indices) en vue de l'interroger et de l'emmener à dévoiler ses secrets (confirmation et infirmation des hypothèses). C'est en ce sens qu'Eco(1985) parle de « machine paresseuse » qui exige une « coopération interprétative » de la part de celui qui s'adonne à sa lecture. Cette modalité particulière de lecture est baptisée la « lecture littéraire ».

2.1 La lecture littéraire

Pour Dufays (2016), la notion de lecture littéraire émane de la théorie littéraire de la réception. Elle résulte de la prise de distance progressive vis-à-vis des fondements de l'approche traditionnelle. Cette dernière présentait le texte littéraire comme un objet fini, préétabli et dont le sens est prédéfini par l'auteur. Le travail du lecteur consistait à effectuer une compréhension linéaire du texte. Ce dernier a été présenté comme étant idéal, à la limite, sacré.

C'est en contrant cette pratique traditionnelle et en gardant ses distances vis-à-vis de ses fondements, que surgit la pratique de lecture littéraire.

Dufays(2002) propose quatre conceptions de la lecture littéraire:

Primo, la lecture spécifique aux textes littéraires

Ce type de lecture accorde une grande importance à la littérarité (valeur esthétique) des textes au détriment de la pratique lectorale.

Cette acception exigüe et limitée de la lecture littéraire va connaître une extension de sens et va –désormais- porter aussi bien sur les textes dits littéraires que sur ceux non –littéraires.

Cette nouvelle appréhension de la lecture littéraire englobe trois modélisations différentes (toujours selon Dufays, 2002)

Secundo, la lecture littéraire comme participation

Elle est axée sur l'implication psycho – affective du lecteur dans l'œuvre littéraire. Elle renvoie à ce qu'Eco appelle« l'utilisation ».

Cette notion d'interprétation constitue le pivot du deuxième type de modélisation relevée par Dufays (2002), à savoir :

Tertio, la lecture comme distanciation :

Elle perçoit le texte entre autres littéraire comme une profusion de symboles, d'implicites, et de « blancs » à compléter par le lecteur. Ce dernier constitue le pivot du processus lectoral. Il use de son référentiel linguistique, pragmatique, ainsi que de ses connaissances du monde, appelées les« connaissances encyclopédiques » (Eco, 1985).

Tauveron soutient que cette pratique lectorale doit déboucher sur un débat littéraire en vue de développer le jugement critique de l'apprenant et de canaliser ses interprétations et d'en déterminer les plus fondées.

Quarto, la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique entre distanciation et participation.

Cette conception émane des travaux de Picard (1986).

Pour Picard, la lecture est appréhendée comme une activité ludique. En ce sens où elle mettrait en exergue le sens explicite, comme celui implicite et symbolique. Ce symbolisme est considéré par Picard comme étant un jeu de mots: il relèverait du connoté, du sous-entendu et par conséquent convoque l'implication effective et active du lecteur à fin de déterrer cette signification hypothétique enfouie sous quelques indices, ceci d'une part. D'autres parts, ce jeu de mots permet au lecteur de passer d'un statut à un autre. C'est ce passage d'un statut à un autre qui structure le processus interprétatif et alimente le débat interprétatif.

2.2. Le débat interprétatif

Dans la théorie de la réception de Jauss (axée sur la dynamique entre texte et lecteur) et de l'effet d'Iser (axée sur le texte), l'interprétation représente le point nodal de la lecture littéraire. La validation de l'interprétation fait l'objet d'un débat interprétatif. Comme son nom l'indique, ce débat réfère à une pratique scolaire qui consiste en une discussion argumentative subjective (degré d'appréciation) et intersubjective (jugement critique). Ce débat interprétatif est animé par l'enseignant qui pose des questions ouvertes susceptibles d'orienter le débat entre le lecteur et ses pairs. Il importe de noter qu'il n'existe pas d'interprétation juste ou fautive, mais une interprétation plus convaincante, plus fondée qu'une autre.

Tauveron (1999b) avance que, la compréhension et l'interprétation sont des processus connexes et que l'école ne doit pas se limiter à l'enseignement de la compréhension et qu'elle doit s'ouvrir sur la possibilité d'enseigner – conjointement – compréhension et interprétation. **3. Cadre méthodologique**

Notre protocole de recherche est constitué d'une recherche portant sur 20 apprenants de 2^{ème} année moyenne, répartis en un groupe témoin A (10 apprenants disposant d'un texte sans images), un groupe expérimental B (10 apprenants ayant bénéficié d'un album de jeunesse). Ces apprenants sont appelés à répondre à des questions portant – à la fois – sur l'explicite et l'implicite du texte étudié. Ces réponses débouchent sur une synthèse interprétative orale qui a fait l'objet d'une analyse qualitative en vue de rendre compte de la richesse des idées formulées par ces

apprenants suite au travail interprétatif, étant donné que ce dernier fait appel à la fois à la subjectivité (« connaissance encyclopédique » (Eco, 1985) ainsi qu'à la pensée réflexive de l'apprenant. Cette dernière est sujette à sa prise de distance vis-à-vis du texte et de soi. Pour réaliser cette analyse qualitative de l'oral, on s'est inspiré des travaux de Lee, Gambette, Maillé, Thuillier (2010) sur le calcul de la densité des idées à l'oral. Ce qui nous a permis de recueillir des informations précises et fiables quant à l'impact de la lecture de l'album de jeunesse sur le développement de l'interprétation, chez des apprenants de deuxième année moyenne. Cette étude nous a permis de dresser un schéma explicatif (présenté ultérieurement).

3.1. Le choix du public de l'expérimentation

On se permet de préciser que notre choix des élèves de 2^{ème} année moyenne est voué à l'âge de ces derniers qui leur permet, à la fois, de travailler sur des albums de jeunesse et d'effectuer une lecture interprétative de ces albums (les élèves ne sont ni trop âgés pour lire des albums, ni trop jeunes pour effectuer : des interprétations, une lecture littéraire et faire preuve de créativité interprétative). Sans oublier que, la tranche d'âge entre 7 et 12 ans constitue la période propice pour l'apprentissage de la morale et de l'abstraction (Mentessori, 1958 : 24).

3.2. Le choix du corpus de lecture

En ce qui concerne le présent travail, on a opté pour l'album : *Les contes de la souris bleue* de Benjamin Rabier (1930).

Rabier est un auteur illustrateur français de la littérature de jeunesse (1864-1939). Il est à l'origine de nombreux albums mettant en jeu des héros animaliers malicieux. Ce sont des contes dont les héros sont des animaux anthropomorphisés (qui s'identifient aux humains de par leur mode de vie).

Notre étude portera-en particulier- sur un conte intitulé: *Le lézard orgueilleux* (Voir en annexe). L'histoire ruisselle tantôt à travers le texte et tantôt à travers les images qui disent long sans avoir prononcé un mot. Ces images sont des aides idéales pour amener le collégien (dont le dictionnaire intérieur est loin d'être clos) à la compréhension et l'interprétation des histoires lues.

Le choix de cet album est rendu à plusieurs raisons, parmi lesquelles: c'est un support authentique, son appartenance au genre fictionnel ouvre la voie à la subjectivité des lecteurs pour donner lieu à des interprétations variées, sa brièveté (ce qui rend possible sa lecture intégrale en classe ainsi que sa re-lecture par les apprenants). En plus, c'est un texte qui se prête -volontiers- à l'interprétation de par son caractère « résistant » (Tauveron, 1999b) aussi bien sur le plan linguistique qu'ictonique.

4. Analyse et interprétation des résultats

4.1. Analyse des réponses données par les apprenants

Les réponses des apprenants du groupe B (expérimental) révèlent une bonne compréhension des questions posées et du texte lu. En effet, les apprenants ne disposant pas- en majorité- du bagage linguistique indispensable à la

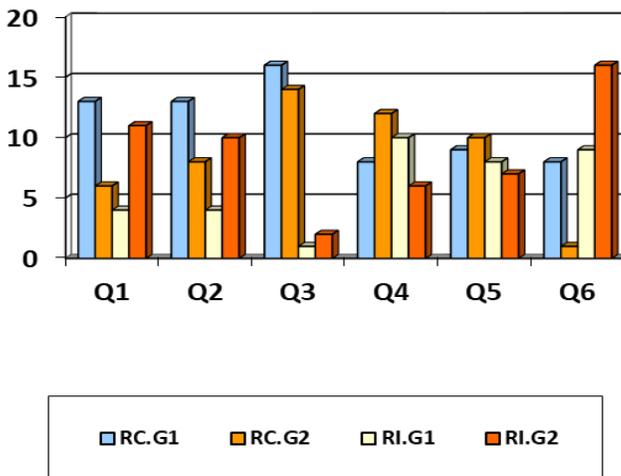
compréhension et à l'interprétation des textes présentés, ont recouru aux images. Ces apprenants les parcourent du regard avant même de confirmer ou d'infirmer une hypothèse de lecture ou de proposer une interprétation. Ces images ont contribué aussi à la découverte du sens de certains mots par des apprenants, dont le capital lexical est toujours en construction.

Les apprenants du groupe expérimental -contrairement à ceux du groupe témoin- manifestent une certaine aisance à suivre le cours de l'histoire et à en déterminer les moments forts compte tenu de l'apport des images. Avias (2014) soutient que les images sont naturellement polysémiques, d'où leur portée à orienter l'attention de l'apprenant sur l'aspect symbolique du texte en adoptant une posture réflexive. Les apprenants du groupe expérimental manifestent un engagement dans l'activité de lecture et tentent de porter des jugements de valeurs (C'est une histoire intéressante, C'est drôle) et des jugements appréciatifs (J'aime le personnage, l'histoire me plaît) quant à l'histoire lue. Le débat interprétatif a permis de mettre au clair la signification cachée du conte présenté tout en le reliant au vécu de nos jeunes algériens, en abordant le thème un peu tabou de la harga. Ce phénomène social a coûté la vie à des jeunes, à des moins jeunes et à des enfants partis retrouver une vie rêvée en occident. Cette pratique a dispersé des familles et a décimé des êtres chers bravant les dangers et embarquant vers l'inconnu et l'incertain. La lecture littéraire a eu comme effet de recueillir les avis des apprenants (adolescents) sur ce fléau et de participer activement à la construction des

interprétations de ce texte en s'appuyant sur lui, d'un côté, et sur sa propre expérience du monde de l'autre, facilitant ainsi « l'identification » et « la projection » (Picard, 1977: 45) des apprenants au personnage principal de ce conte. Cette pratique a pour effet d'ouvrir l'école sur la société pour laquelle elle est faite. Car, on ne lit pas que pour se perfectionner en langue seconde ou pour se divertir ou encore pour apprendre des savoirs abstraits (le schéma quinaire entre autre), mais nous lisons aussi pour apprendre des expériences des autres, peu importe que ces « autres » soient des personnages anthropomorphisés pris dans des contes de fiction.

Lors des débats interprétatifs, les images situationnelles accompagnant le texte ont fait office de déclencheur de la production verbale orale. Ainsi, elles ont permis de libérer la parole et l'imagination des apprenants (Muller&Borgé, 2020) et d'accrocher leurs regards de par leurs couleurs vives. Contrairement aux apprenants du groupe témoin, ceux du groupe expérimental ont pu accéder à l'aspect symbolique du texte présenté et à en extraire la morale.

Les apprenants ont exploité les images pour faire sortir les traits de caractère des personnages, ainsi de mettre en relief les relations causales exploitées dans ce texte.



Comparaison des réponses correctes (RC) et réponses incorrectes (RI) des deux groupes

5. Conclusion

L'album de jeunesse narratif peut s'avérer un bon support de lecture susceptible d'appuyer l'apprenant dans sa construction du sens et de lui ouvrir les

voies d'accès pour le niveau symbolique du texte littéraire. En outre, il peut contribuer à la motivation des apprenants pour la lecture et à susciter leur intérêt en les emmenant dans un monde proche de leur perception

des choses : à mi chemin entre imagination et réalité. Sa multimodalité peut renforcer la compétence lectorale (en compréhension comme en interprétation) chez les apprenants fragiles (à bagage linguistique réduit). De même que leur potentialité discursive (des albums résistants) peut très bien alimenter le processus interprétatif. L'étude des textes littéraires ne peut être réduite à un intérêt manifesté envers son aspect formel. Car, ce dernier n'est qu'un élément parmi d'autres véhiculé par ce type de textes (narratifs) et dont le propre est de pulluler d'implicites. Les apprenants s'approprient ces textes de l'intérieur, une fois qu'ils ont accès à leurs significations cachées à travers le développement d'un processus interprétatif.

6. Liste Bibliographique

- Avias, A. (2014), *Composition textuelle: Du plan de texte à la macro-proposition*, Éditions L'Harmattan, Paris ;
- Barré -De Miniac, C, Brissaud, C, & Rişpail, M. (2005), *La littératie: Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris;
- Dufays, J. L. (2002), Les lectures littéraires: évolution et enjeux d'un concept, *Trema*, (19), 5-16. <https://journals.openedition.org/trema/1579>. (Consulté le 8juillet, 2021).
- Dufays, J.L. (2016), La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique, <https://journals.openedition.org/trema/3486>(Consulté le 8, juillet 2021).
- Eco, U. (1985), *Lector in fabula*, Grasset&Fasquelle, pour la traduction française, Paris ;
- Giasson, J. (1990), *La compréhension en lecture*, G. Morin, Boucherville, Québec ;
- Lee,H Gambette,P ; Maillé,E ; Thuillier,C. *Densidées : calcul automatique de la densité des idées dans un corpus oral*. RECITAL'2010 : 12ième Rencontre des Étudiants Chercheurs en Informatique pour le Traitement Automatique des Langues, Juillet, 2010, Montréal, Canada. pp.1-10. halshs-00495768HAL
- Muller, C., &Borge, N, (2020), *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris ;
- Ouhaibia. B, *L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence de textes narratifs en FLE*Thèse de doctorat soutenue au département de français, Université Badji Mokhtar, Annaba. Algérie, (2015).
- Picard.M(1986) , *La lecture comme jeu* . Les éditions de Minuit
- Picard.M(1977), *Pour la lecture littéraire*. In: *Littérature*, n°26, 1977. pp. 42-50. www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1977_num_26_2_2067 (Consulté le 20septembre, 2021).
- Séoud, A. (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Didier, Paris ;
- Tauveron.C(1999b), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999.

Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. pp. 9-38.

www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289.

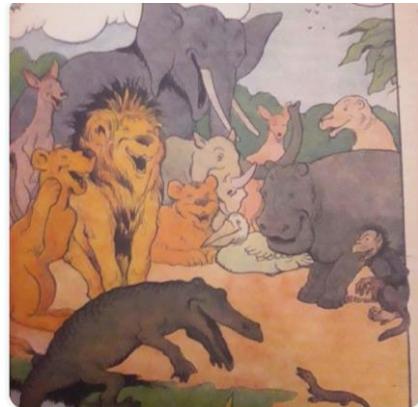
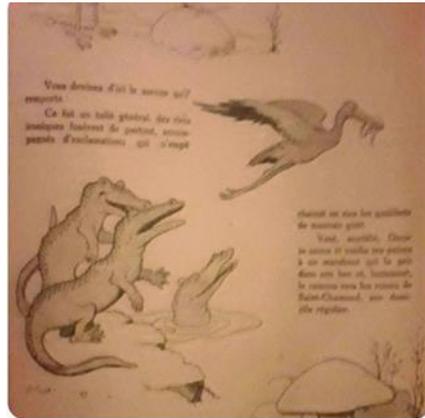
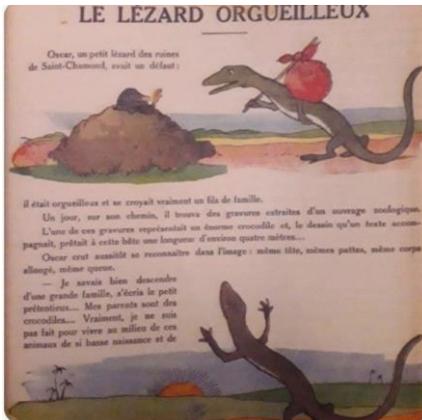
(Consulté le 8 juillet, 2021).

Van Der Linden, S, (2007), *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, Atelier du poisson soluble, Paris ;

Vandendorpe. C. (2001), De la socialisation des stratégies interprétatives, In Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà. Tauveron. C, Paris, INRP, 2001, p. 81-101.

<https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/12816/1/Strat%C3%A9gies%20interpr%C3%A9tatives.pdf>. (Consulté le 8 juillet, 2021).

7. Annexes



Le conte : *Le lézard orgueilleux* de Benjamin Rabier(1930)